

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

PETRILSON ALAN PINHEIRO DA SILVA

**PRÁTICAS COLABORATIVAS DE ESCRITA POR MEIO DE
FERRAMENTAS DA INTERNET: RESSIGNIFICANDO A PRODUÇÃO TEXTUAL
NA ESCOLA**

Tese apresentada ao Departamento de Linguística Aplicada, no Instituto de Estudos da Linguagem, na Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada, na área de concentração de Língua Materna.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Inês Signorini

Este exemplar é a edição final da
tese / dissertação aprovada pela
Comissão de Exame de Tese / Dissertação

CAMPINAS
2011

17.6.11


Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

P655p

Pinheiro, Petrilson Alan.

Práticas colaborativas de escrita por meio de ferramentas da internet: ressignificando a produção textual na escola / Petrilson Alan Pinheiro da Silva. -- Campinas, SP : [s.n.], 2011.

Orientador: Inês Signorini.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Práticas colaborativas de escrita. 2. Aprendizagem. 3. Internet. 4. Internet – Ferramenta de mediação. 5. Escola. I. Signorini, Inês. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

tjj/iel

Título em inglês: Collaborative writing practices by means of internet tools: resignifying textual production at school.

Palavras-chave em inglês (Keywords): Collaborative writing practices; Learning; Internet; Mediation tools; School.

Área de concentração: Língua Materna.

Titulação: Doutor em Linguística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Inês Signorini (orientadora), Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti, Prof. Dr. Sérgio Ferreira do Amaral, Profa. Dra. Maximina Maria Freire e Prof. Dr. Luiz Paulo da moita Lopes. Suplentes: Profa. Dra. Denise Bértoli Braga, Profa. Dra. Ana Silvia Moço Aparício e Prof. Dr. Wagner Rodrigues da Silva.

BANCA EXAMINADORA:

Inês Signorini



Marilda do Couto Cavalcanti



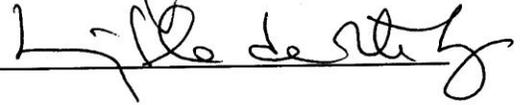
Sergio Ferreira do Amaral



Maximina Maria Freire



Luiz Paulo da Moita Lopes



Denise Bértoli Braga



Ana Silvia Moço Aparicio



Wagner Rodrigues da Silva



**IEL/UNICAMP
2011**

DEDICATÓRIA

À minha mulher e aos meus dois filhos, amores da minha vida.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Inês Signorini, que, desde o começo do doutorado, não apenas me apoiou, mas também me orientou em meus momentos de “divagação” de maneira cabal, com todo o conhecimento e a firmeza de que se espera, de fato, de um “orientador”. Muito obrigado, Inês!

À Prof^a. Dr^a. Marilda do Couto Cavalcanti, a quem sou muito grato não somente por participar da qualificação da tese, mas, sobretudo, por ter confiado em mim quando me aceitou no Programa de Estágio Docente para compartilhar com ela a docência de uma disciplina na graduação.

À Prof^a. Dr^a. Roxane Helena Rodrigues Rojo, cujas contribuições de sua disciplina e de sua participação na qualificação do projeto de pesquisa foram valiosas para o andamento desta pesquisa;

À Prof^a. Dr^a. Denise Bértoli Braga, a quem devo bastante por suas observações e ensinamentos sobre letramento digital na minha qualificação de área;

À Prof^a. Dr^a. Ana Maria Falcão de Aragão, que, mesmo já morando em outro Estado, aceitou muito gentilmente qualificar meu trabalho a distância;

À Prof^a. Dr^a. Raquel Salek Fiad, cujas observações feitas lá na qualificação de projeto de pesquisa contribuíram para o que veio a se tornar a presente tese;

Ao Prof. Dr. Sérgio Ferreira do Amaral, a quem sou grato por seus comentários efusivos e norteadores na qualificação da tese, o que contribuiu para eu repensasse algumas questões neste estudo;

Aos Profs. Drs. Maximina Maria freire, Ana Silvia Moço Aparício e Wagner Rodrigues Silva, por prontamente aceitarem fazer parte da banca examinadora de defesa desta tese;

Ao Prof. Dr. Luiz Paulo da Moita Lopes, professor e amigo já de longa data, por participar de mais esse passo importante e decisivo na minha caminhada como professor e pesquisador.

Ao Prof. Fábio Azevedo, alguém muito importante no andar deste trabalho;

A Suzete Aleixo, cujo apoio na fase inicial desta pesquisa foi de suma importância;

Aos alunos(as) participantes desta pesquisa, que se mostraram sempre dispostos a se envolver e a aprender com o projeto de ensino.

À Marcela, Paula, Milene, Bruno, Clara e Rodrigo, grandes pessoas que conheci nessa vida de doutorando, com quem compartilhei bons momentos. Obrigado a todos!

Aos meus pais, irmãos e tios, a quem amo e devo o meu "*currirculum vitae*" (o "percurso da minha vida");

Aos meus avós, Manoel Edson Pinheiro e Alzira Araújo Pinheiro, exemplos de vida a serem seguidos.

À minha esposa, por sua paciência em mais esses anos de labuta no doutorado.

EPÍGRAFE

“Na medida em que a condição básica para a conscientização é que seu agente seja um sujeito, isto é, um ser consciente, a conscientização, como a educação, é um processo específica e exclusivamente humano. É como seres conscientes que mulheres e homens estão não apenas no mundo, mas com o mundo. Somente homens e mulheres, como seres “abertos”, são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora. E é enquanto são capazes de tal operação, que implica em “tomar distância” do mundo, objetivando-o, que homens e mulheres se fazem seres com o mundo. Sem esta objetivação, mediante a qual igualmente se objetivam, estariam reduzidos a um puro estar no mundo, sem conhecimento de si mesmos nem do mundo”.

Paulo Freire

RESUMO

Esta tese de doutorado tem como objetivo descrever e analisar o processo de construção das práticas colaborativas de escrita de um grupo de alunos(as) do Ensino Médio, por meio do uso de algumas ferramentas da internet. Mais especificamente, esta investigação parte da análise de um *corpus* gerado a partir de um projeto de ensino de um jornal digital escolar desenvolvido numa Escola Estadual no município de Campinas – SP, entre os meses de agosto e dezembro de 2008, junto com um grupo de voluntários composto por dezenove alunos(as) do primeiro e segundo anos do Ensino Médio, e por um professor de língua portuguesa. O projeto de ensino consistia no trabalho colaborativo dos(as) alunos(as) no processo de produção das matérias a serem expostas no jornal *online*, a partir do uso de duas ferramentas digitais: a conversa instantânea e o correio eletrônico. Por meio do projeto de ensino, foi possível construir o *corpus* de análise desta pesquisa de doutorado, a partir dos registros gerados de quarenta e sete encontros *online* via conversa instantânea e de setenta e duas mensagens trocadas via correio eletrônico entre todos os participantes envolvidos na produção das matérias do jornal. Trata-se, portanto, de um tipo de pesquisa qualitativa, situada no campo da Linguística Aplicada, que se caracteriza, mais especificamente, como uma pesquisa-ação, cuja intenção não se restringe apenas a compreender as práticas de produção textual dos(as) discentes envolvidos, mas, sobretudo, a tentar transformá-las. Quanto à base teórica, este trabalho se constitui por meio da relação entre a internet e a construção de conhecimento na contemporaneidade, tomando como referência os construtos teóricos vygotskynianos de aprendizagem, mediação e Zona Proximal de Desenvolvimento; do conceito de andaime (*scaffolding*), proposto por Bruner *et al.* (1976); e da noção de Práticas Colaborativas de Escrita. Como dispositivos teórico-analíticos, utilizo ainda a nomenclatura sugerida por Lowry *et al.* (2004) acerca do processo colaborativo de escrita, que se baseia em: atividades colaborativas de escrita, estratégias colaborativas de escrita, modos de controle de documentos, papéis colaborativos dos participantes e modos colaborativos de escrita. Neste estudo, busco, portanto, mostrar que as práticas colaborativas de escrita se constituem como processos de aprendizagem, que são sempre mediados por artefatos sociais, históricos e culturais diversos. Nesse sentido, é possível afirmar que a internet, como o principal artefato tecnológico atual, propicia muitas ferramentas digitais que podem funcionar como instrumentos de mediação e contribuir para atividades de produção textual, não de forma individual, como, em geral, a escola sempre trabalhou, mas de uma forma que faça com que alunos e professores possam se engajar em práticas colaborativas de escrita efetiva no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas colaborativas de escrita; aprendizagem; internet; ferramentas de mediação; escola.

ABSTRACT

The objective of this doctoral thesis is to describe and analyze the process of construction of the collaborative writing practices of a group of High School students, by means of the use of some Internet tools. More specifically, this investigation starts from the analysis of a corpus generated from a teaching project of a digital school newspaper developed in a State School in the municipality of Campinas – SP, between August and December 2008th, together with a group of volunteers with nineteen students of first and second years of High School, and a teacher of Portuguese language. The teaching project consisted of the collaborative work in the production process of the stories to be published in the online newspaper, by means of the use of two digital tools: the instant messenger and the e-mail. By means of the teaching project, it was possible to construct the analysis corpus of this doctoral research, through the data generated from forty-seven online encounters via the instant messenger and seventy-two messages exchanged via e-mail among the participants involved in the production of the newspaper stories. It is, therefore, a kind of qualitative research, situated in the field of Applied Linguistics, which is characterized more specifically as an action research, whose intention is not only to comprehend the text production practices of the students involved, but, above of all, to try to transform them. As for the theoretical basis, this work is constituted by means of the relationship between Internet and knowledge construction in the contemporaneity, by taking as reference the vygotskian theoretical constructs of learning, mediation and Zone of Proximal Development; the concept of scaffolding, from Bruner *et al.* (1976); and the notion of Collaborative Writing Practices. As for the theoretical-analytical devices, I also make use of the nomenclature suggested by Lowry *et al.* (2004) about the collaborative writing process, which is based upon: collaborative writing activities, collaborative writing strategies, collaborative modes of documents, collaborative roles of participants and collaborative writing modes. In the study, I seek to show that collaborative writing practices are constitutive of learning processes, which are always mediated by diverse social, historical and cultural artifacts. In this sense, it is possible to state that Internet, as the main now-a-days technological artifact, provides a lot of digital tools which can work as mediation instruments and contribute for text production activities not in an individual way, as most schools have always worked, but in a way which can make students and teachers engage in effective collaborative writing practices in the school context.

KEY WORDS: Collaborative writing practices; learning; Internet; mediation tools; school.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Nome, idade, série e turma dos(as) alunos(as) do projeto de ensino	29
QUADRO 2: Resumo das repostas para as perguntas do Questionário sobre o perfil dos(as) alunos(as) do projeto de ensino	30

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Reunião semanal com os participantes da pesquisa	38
FIGURA 2: Encontro do grupo no laboratório de informática da escola	39
FIGURA 3: Atividades colaborativas de escrita	105
FIGURA 4: Estratégia de escrita de autor único do grupo (<i>group single-author writing strategy</i>)	106
FIGURA 5: Estratégia de escrita em sequência (<i>sequential writing strategy</i>)	107
FIGURA 6: Estratégia de escrita em paralelo (<i>parallel writing strategy</i>)	108
FIGURA 7: Estratégia de escrita reativa (<i>reactive writing strategy</i>)	109
FIGURA 8: Modo de controle centralizado (<i>centralized control mode</i>)	110
FIGURA 9: Modo de controle rotativo (<i>relay control mode</i>)	110
FIGURA 10: Modo de controle independente (<i>independent control mode</i>)	111
FIGURA 11: Modo de controle compartilhado (<i>shared control mode</i>)	111

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	01
2 METODOLOGIA	15
2.1 O Projeto de ensino “jornal digital escolar”: um relato	15
2.2 Constituição do <i>corpus</i>	25
2.2.1 O contexto da pesquisa: a segunda escola	25
2.2.2 Os sujeitos da pesquisa e os instrumentos de geração de dados	28
2.3 A conversa instantânea e o correio eletrônico como ferramentas de comunicação e de geração de dados	41
2.4 O tipo de pesquisa: a pesquisa-ação	47
3 BASE TEÓRICA: PRÁTICAS COLABORATIVAS DE ESCRITA, APRENDIZAGEM E INTERNET	53
3.1 Um breve percurso sócio-histórico da cultura grafocêntrica	53
3.2 O contexto sócio-histórico do final do século XX	57
3.3 A Internet, a <i>Web</i> e o hipertexto	62
3.4 O que mudou com a <i>Web 2.0</i> ?	66
3.5 A teoria vygotskyniana: por um conceito sócio-histórico de aprendizagem	73
3.6 ZPD e <i>Scaffolding</i> : conceitos de aprendizagem com o outro	77
3.7. Novo saber-fluxo: a internet como uma possível mediadora na aprendizagem	84
3.8 Colaboração: uma discussão conceitual	90
3.9 PCE: um olhar para a produção escrita como um processo de trabalho em conjunto	96
3.10 PCE como dispositivos teórico-analíticos desta pesquisa	101

4 ANÁLISE DOS DADOS	125
4.1 1ª parte do processo colaborativo de escrita dos textos dos subgrupos 1 e 2 (início: 16/08/2008)	127
4.1.1 Atividade de <i>Brainstorming</i>	127
4.1.2 Atividades de esboço e rascunho	143
4.1.3 Atividade de revisão inicial	154
4.1.4 Atividade de revisão final	156
4.2 2ª parte do processo colaborativo de escrita dos textos dos subgrupos 1 e 2 (início: 07/11/2008)	166
4.2.1 Atividade de <i>Brainstorming</i>	166
4.2.2 Atividades de esboço e rascunho	177
4.2.3 Atividade de revisão inicial	186
4.2.4 Atividade de revisão final	191
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	197
REFERÊNCIAS	219
ANEXOS	231
ANEXO 1	232
ANEXO 2	234
ANEXO 3	236
ANEXO 4	238
ANEXO 5	240
ANEXO 6	242
ANEXO 7	244

1. INTRODUÇÃO

Trecho 1:

P : *beleza! .. então, vamos começar?*

Laura : *mas... o q que a gente tem que falar?*

Bruno: *é mesmo.. e aí?*

Joana: *eh! Podeescreve tdo errado mesmo ou todo certinhu?rsrs*

P: *pode escrever do jeito que vocês se sentirem melhor. o importante é que a gente se entenda para fazer o trabalho!*

Trecho 2:

Joana:*sei lah eu to axando td isso mto novo pra mim i tenho medo de ser mto complicado i eo naum conseguir.*

P: *primeiro, isso é normal. Não se preocupe. Agora tudo é novo*

P :*não só pra você, é pra todo mundo. Mas é uma experiência única pra vocês*

Laura: *verdade*

P: *e como na escola vocês não tem a oportunidade, acho que voces devem participar e se dedicar!*

Bruno: *isso é verdae, eu por exemplo tento me passar seguro mas eu também tenho medo*

Joana:*ah mais pode ficar sussegado pq dificuldade é o ki eu mais vou ter...rsrs*

Trecho 3:

P: *o que vcs estão achando de discutir sobre os textos na internet?*

Joana: *eu acho mto legal!*

Bruno: *legal!*

P :*opa que bom! bom ver que vocês estão gostando!!!*

Laura : *estamos sim gostando*

Bruno: *eh estamos bem empolgados*

P : *muito bom!!!*

Bruno:*eu acho q ta sendo uma oportunidade pra gente fala sobre coisas que agente não tem na escola!*

Laura: *eu também acho. e acho q ta sendo mto legal vê as nossas materias na internet, q a gente mesmo escreveu!!!*

Bruno: *eh mesmo! É mto legal!!!*

Pode parecer incomum – e até estranho – iniciar este capítulo introdutório da tese de doutorado com três trechos de conversas sem, ao menos, fornecer elementos contextuais que possam situá-los na presente pesquisa (quem são os interactantes citados, qual a relação entre eles, sobre o que eles estão conversando, onde e quando tais conversas foram realizadas, qual a relação entre essas conversas e esta pesquisa etc.). Por enquanto, apenas gostaria de adiantar que os três trechos acima foram retirados de conversas *online* entre mim e um dos grupos de alunos(as)¹ de uma escola pública de Ensino Médio que compõem o *corpus* de análise deste estudo em dois momentos distintos: os dois primeiros trechos fazem parte de uma interação ocorrida quase três meses antes da interação da qual o terceiro trecho é parte (ver capítulo 4).

Contudo, mesmo sem maiores detalhes contextuais, é possível, ainda que precipitadamente, fazer uma consideração sobre os três trechos acima ao compará-los entre si: embora os participantes sejam os mesmos nos três trechos, pode-se dizer que, nos dois primeiros, há demonstrações de dúvidas e até de receios por parte dos interactantes supostamente em relação ao modo como proceder na interação *online*. No terceiro trecho, todavia, o ambiente já parece ser outro: os interactantes já parecem estar bem mais tranquilos e motivados com a tarefa de discutir a produção de textos via internet.

Com efeito, o que pretendo mostrar com a citação dos três trechos de conversa na internet que tive com o grupo de alunos(as) é o quanto uma experiência nova de interação *online* pode ser bastante significativa para a aprendizagem colaborativa de produção textual no contexto escolar. Nesse sentido, a presente tese de doutorado tem como objetivo investigar o processo de construção de práticas colaborativas de escrita (PCE) entre um grupo de alunos(as) do Ensino Médio de uma escola pública do Município de Campinas - SP, por meio do uso de algumas ferramentas da internet. Com vistas a conseguir atender a esse objetivo geral, delinearão-se os seguintes objetivos específicos:

¹ Por razões éticas, os nomes de todos os participantes envolvidos nesta pesquisa foram substituídos por pseudônimos.

- **Descrever e examinar, a partir da construção de um *corpus* ampliado das situações de interação entre todos os participantes envolvidos na pesquisa, como os diversos recursos e ferramentas digitais da internet podem fomentar e, de uma certa forma, até estimular a construção das PCE dos(as) alunos(as);**

- **Analisar o modo como o processo de construção de PCE possibilita mudanças não somente nos posicionamentos sócio-discursivos dos(as) alunos(as) em relação uns aos outros (participação ativa ou passiva, liderança, submissão, indiferença etc.), mas também em relação ao próprio trabalho de produção dos textos, mostrando, com isso, seu grau de envolvimento nas PCE;**

- **Discutir as possíveis implicações das práticas sociais de produção colaborativa de escrita experienciadas pelos participantes desta pesquisa no modo como alunos e professores, de uma forma geral, podem lidar com novas alternativas de (re)construção de saberes no contexto escolar;**

A principal justificativa para o delineamento dos objetivos acima encontra respaldo, antes de tudo, no contexto sócio-histórico atual, que tem se caracterizado por mudanças muito significativas. Com efeito, a velocidade dos meios de comunicação e de produção, a volatilidade do capital e o acesso aos estoques mundiais de informação, possibilitados pela inserção das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), vêm exercendo, conforme apontam Cope & Kalantzis (2000), grandes mudanças nas mais variadas instâncias da vida social.

Nesse sentido, um destaque especial deve ser dado à internet, que, embora tenha começado como um projeto militar da agência norte-americana ARPA, com o objetivo de conectar apenas os computadores dos seus departamentos de pesquisa (ver seção 3.3), tem se tornado um elemento cada vez mais marcante na vida cotidiana de milhões e milhões de pessoas, mormente

dos adolescentes. Isso porque muitos desses adolescentes já estão imersos na “era digital” e, por isso, não conseguem simplesmente conceber o mundo sem a existência da internet; preferem “a informação imediata, gráficos, animações, áudio e vídeo ao texto simples, e interagem naturalmente com outros enquanto realizam multitarefas. Para eles, *fazer* é mais importante do que saber, e aprender tem que ser algo divertido e imediatamente relevante” (FIELDHOUSE & NICHOLAS, 2008, p. 60 – itálico no original).

Tomando como base essa experiência cada vez intensa dos mais jovens com o mundo digital, Snyder (2008, p. 158) argumenta que, muito embora o uso de novas TIC na escola seja, por muitos críticos, “associado à trivialidade da cultura popular”, o fato de as “mídias eletrônicas dominarem as vidas dos alunos como parte de um mundo cada vez mais conectado” já seria, para a autora, mais do que suficiente para incluí-las no currículo escolar.

Embora a autora esteja se referindo especificamente às escolas australianas, é possível estender essa visão para o contexto das instituições escolares públicas brasileiras, pois a internet tem sido usada por um número cada vez maior de usuários no Brasil, sobretudo por adolescentes, que, em geral, são os que mais dominam – e se sentem atraídos por – essa tecnologia. No entanto, ainda existe uma enorme defasagem entre a escola pública e o dia a dia de muitos alunos, decorrente do “fato de que a primeira parou no tempo e não tem conseguido acompanhar as constantes modificações impostas pelo desenvolvimento científico e tecnológico” (AMARAL *et al.*, 2009, p. 7). Isso, por si só, já seria, portanto, um motivo bastante razoável para a inclusão da internet nas escolas brasileiras, que, em geral, ainda se encontram na era “pré-virtual”².

Não obstante, a inclusão do computador e da internet no contexto escolar brasileiro enfrenta, a meu ver, basicamente dois grandes desafios: a

² Estou tomando o termo “virtual” no sentido atribuído por Lévy (2001) como “potência”, isto é, o virtual se caracterizaria como algo potencialmente real, ou possível de ser realizado. Ao me referir às escolas públicas brasileiras como instituições que, em geral, se encontram na era “pré-virtual”, estou querendo dizer que estas, na sua maioria, ainda não vislumbraram meios de realizar, ou, pelo menos, de tornar possível, o uso efetivo da internet nas práticas de letramento escolar.

possibilidade de acesso a esses recursos tecnológicos e o modo como usá-los para que se tornem ferramentas efetivamente importantes na escola. Em relação ao primeiro desafio, dados do IBGE de 2009³ mostram que, embora uma grande parcela da população brasileira ainda não tenha acesso à internet, esse número vem diminuindo gradativamente. Segundo os dados, em 2009, 27,4% (16 milhões) dos domicílios investigados em todo o país já tinham acesso à internet, contra 23,8% em 2008. E, ao se levar em consideração o número de usuários que já acessaram à internet, os mesmos dados apontam que, em 2009, 67,9 milhões de pessoas com 10 ou mais anos de idade declararam ter usado a internet, o que representa um aumento de 12 milhões (21,5%) sobre 2008 e de 112,9% sobre 2005, cujo número de usuários era de apenas 31,9 milhões. Em relação às escolas, os números são ainda mais promissores. No final de 2009, segundo a União Internacional de Telecomunicações (UIT)⁴, embora os números sejam ainda bem inferiores à média dos países ricos, mais da metade das escolas no Brasil (56%) já tinha acesso à internet e esse número vem aumentando gradativamente, inclusive na escolas públicas brasileiras⁵.

Se o primeiro desafio parece se resolver através da compra e instalação de laboratórios de informática equipados com internet em escolas públicas, o segundo, no entanto, aparenta ser mais complicado, uma vez que envolve, além de investimento material, o investimento humano. Isso quer dizer que, se por um lado tem havido um certo empenho governamental para levar tecnologia às escolas públicas brasileiras, por outro, o próprio governo parece negligenciar uma outra questão de suma importância: a falta de um melhor

³Fonte: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1708&id_pagina=1. Acesso em: 11 set. 2010.

⁴ <http://www.estadao.com.br/noticias/vidae.apenas-metade-das-escolas-no-brasil-oferece-acesso-a-internet-para-alunos,556526,0.htm>. Acesso em 13 jun. 2010.

⁵ Segundo o Secretário de Educação a Distância do Ministério da Educação, Carlos Eduardo Bielschowsky, mais de 30 mil laboratórios serão entregues até 2011 e 92% da população escolar pública brasileira, urbana e rural, será atendida com acesso de alta velocidade à internet (fonte: Programa Inclusão Digital do Governo Federal. Disponível em: <http://www.inclusaodigital.gov.br/noticia/banda-larga-em-escolas-publicas-reduz-exclusao-digital>. Acesso em: 15 abr. 2010).

preparo dos próprios profissionais da educação, mormente dos professores⁶, que, em geral, ainda não sabem como fazer com que essa tecnologia que chega às escolas possa se tornar, de fato, produtiva para o processo de ensino-aprendizagem. A exemplo disso, é possível mencionar o Programa Nacional de Tecnologia Educacional do Ministério da Educação (ProInfo), que embora seja tratado como um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação, ainda se restringe apenas a levar às escolas públicas brasileiras recursos digitais (computadores, acesso à internet e materiais digitais de apoio), porquanto transfere aos estados e municípios a responsabilidade de garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso dos recursos tecnológicos. Cabe aqui o comentário de Sørby (2008, p. 129), ao argumentar que:

As novas TIC não irão, por si só, criar inovação e novos espaços para a aprendizagem. O potencial da mídia digital só pode ser percebido se estiver ancorado em um contexto pedagógico, social e organizacional apoiado por um compromisso político. É por isso que se leva tempo para perceber os benefícios das TIC nos projetos de desenvolvimento escolares.

Nesse sentido, pode-se dizer que, além da questão da formação dos profissionais da educação, há ainda questões internas à escola para as quais é preciso atentar, com vistas a uma utilização pertinente das TIC no processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo, muitos professores – inclusive alguns da própria escola em que realizei a pesquisa de campo desta tese (ver capítulo 2) –, apesar de considerarem a internet um recurso tecnológico interessante, ainda não a vêem como uma ferramenta que possa ser, de fato, integrada às suas aulas. Isso, é claro, está relacionado à formação e capacitação docente, mas passa também por outras questões, como o receio, e até o preconceito, de lidar com o

⁶ Embora já existam hoje muitos cursos presenciais e a distância de formação continuada de professores e de gestores, que lidam com questões relativas ao uso das tecnologias digitais na educação, a grande maioria dos profissionais da educação não tem acesso a esses cursos, que, por sua vez, ainda são insuficientes para atender a toda a demanda.

novo – no caso, a internet –, visto que não são poucos os professores que acham que o uso que os alunos fazem da internet “[...] não é bom porque eles (os alunos) só lêem coisas ruins e escrevem muito mal” (fala de uma professora de português com quem conversei na escola em que realizei a pesquisa de campo desta tese).

Há, por outro lado, muitos professores que já usam, de alguma forma, a internet como parte de suas aulas. Na escola em que realizei a pesquisa de campo, por exemplo, uma professora de geografia me disse que leva com frequência seus alunos ao laboratório de informática da escola. Segundo ela, “os alunos pesquisam bastante coisa no *Google* sobre o assunto trabalhado na aula [...]”. “O problema é que às vezes é difícil de controlar, porque eles ficam entrando no *MSN* e no *Orkut* para fazer outras coisas na internet [...]”.

Percebe-se, no entanto, que, apesar de fazer uso da internet como parte de suas aulas, a professora restringe seus alunos à utilização da internet com o fim exclusivo de buscar informações na rede (no *Google*), o que ainda é uma prática bastante comum entre os professores em geral. Esse uso bastante limitado da internet, perto da infinidade de opções que ela oferece aos seus usuários – e que os alunos, em geral, conhecem bem melhor do que os próprios professores –, vem a ser talvez a razão por que os alunos da professora de geografia preferem “fazer outras coisas na internet”, como usar o *MSN* e o *Orkut*.

Devo chamar a atenção para o fato de que as falas das duas professoras (a de português e a de geografia), embora possam parecer, em princípio, isoladas, são, a meu ver, a reprodução de discursos pulverizados entre a classe docente em geral. Digo isso porque trabalhei durante nove anos (de 1998 a 2007) como professor no Ensino Fundamental e Médio e, desde 2003, quando comecei a me interessar particularmente pela questão do uso da internet no contexto escolar, venho, não raro, ouvindo falas como essas de colegas professores.

Há uns quatro anos atrás, todavia, ouvi um professor universitário dizer em um congresso que “os professores vivem reclamando que seus alunos lêem e escrevem pouco, mas isso, na verdade, não corresponde à realidade, pois os

alunos nunca leram e escreveram tanto quanto agora. Talvez a questão seja o que eles estão lendo e escrevendo”. Isso me chamou particularmente a atenção, já que, como todo professor de língua portuguesa, sempre quis tentar encontrar meios que fizessem com que os meus alunos lessem e escrevessem mais, e isso, de uma certa forma, já estava acontecendo na internet.

Particularmente em relação à escrita, há também algo que vem me intrigando na escola: o trabalho de produção textual individual – na forma das famigeradas “redações escolares” – em detrimento do trabalho colaborativo entre os alunos. Com efeito, desde o século XIX, o discurso Iluminista sobre a importância e a necessidade de tornar universal o acesso ao saber transformou a aprendizagem da escrita em um elemento de hierarquização social (CERTEAU, 1984 – ver seção 3.1). Nesse sentido, pode-se dizer que a escola vem desempenhando muito bem esse papel ao hierarquizar e privilegiar, a partir da perspectiva da meritocracia, o aprendizado individual(ista) da escrita, que, por sua vez, se torna um produto cada vez mais valioso, balizador do sucesso e do fracasso, do prestígio e da discriminação social do próprio aluno. Essa “herança individualista” é, por sua vez, perpetuada pelos próprios professores, uma vez que, conforme aponta Lévy (1999, p. 24):

[...] Os mestres de hoje são aqueles que aprenderam no ensino fragmentado, na divisão de disciplinas, na disputa social pela melhor nota, pelo caderno mais bonito. São aqueles ex-alunos que faziam as provas após decorarem o conteúdo e esvaziavam a cabeça logo em seguida para começar um novo assunto na disciplina.

Com efeito, trabalhos recentes que tenho lido vêm mostrando como o uso de ferramentas digitais da internet vem possibilitando novas práticas de escrita digitais bastante diversas das práticas de escrita da era pré-internet. Entre essas novas práticas de escrita, as ‘práticas colaborativas de escrita’/ ‘práticas de

escrita colaborativa'⁷ têm ganhado cada vez mais força, pois, ao mesmo tempo em que o processo de mudanças globais aumenta a necessidade de desenvolver atividades colaborativas, a internet, com todos os seus recursos tecnológicos, possibilita esse trabalho colaborativo.

Nas grandes relações comerciais em nível global, por exemplo, o trabalho colaborativo tem sido, de fato, uma prática comum já há algum tempo. Como exemplo disso, pode-se mencionar a Escrita Colaborativa Apoiada por Computador (*Computer Supported Collaborative Writing - CSCW*)⁸, um campo de investigação recente em diversas áreas profissionais, cujo objetivo é tentar projetar e desenvolver sistemas baseados em computador, para que duas ou mais pessoas possam trabalhar juntas na produção de um mesmo documento. Esse “espírito coletivo” propiciado pela CSCW já se tornou comum em muitas empresas, que já descobriram que problemas podem ser resolvidos mais eficientemente por um grupo interligado do que por alguém isolado, criando nas pessoas envolvidas o senso de responsabilidade e de comprometimento pelo trabalho de todos, no qual ninguém é propriamente o proprietário da ideia, mas sim um colaborador.

Na área acadêmica, embora ainda haja uma forte herança Iluminista da figura do “autor-proprietário” do texto escrito (ver seção 3.1), pode-se dizer, ainda que timidamente, que cada vez mais trabalhos acadêmicos têm sido realizados de forma colaborativa, a partir do uso de diferentes ferramentas, como a conversa instantânea, o correio eletrônico, os fóruns virtuais etc., cujos responsáveis (autores) se encontram, muitas vezes, em cidades, estados e até países diferentes.

⁷ Na seção 3.9, procuro estabelecer a diferença entre ‘práticas de escrita colaborativa’ e práticas colaborativas de escrita’(PCE), que se faz pertinente no âmbito desta pesquisa.

⁸ Atualmente, existem aplicativos específicos na internet, tais como *Collaboratus*, *Grove*, *Sasse*, *Slashdot*, *Quilt*, *Alliance* e o *Equitext* que apóiam a Escrita Colaborativa Distribuída Baseada na Internet (*Internet-Based Distributed Collaborative Writing*).

No entanto, nas áreas relacionadas aos estudos sobre letramento, tenho percebido que essa relação entre o uso da internet e o desenvolvimento de trabalhos colaborativos ainda não é algo muito tematizado no Brasil⁹. Com efeito, muitos dos autores nos quais me apoiei para construir o arcabouço teórico desta pesquisa lidam, em geral, com outros contextos de atuação que não propriamente o de letramento.

Destarte, como um professor que acredita na possibilidade de fazer do “novo” uma prática real, ou pelo menos possível, estava convencido de que me enveredaria por esse caminho um tanto tortuoso. Como já estava também convencido de que a pura e simples inserção de novas TIC na escola, por si só, não seria capaz de responder às necessidades e exigências de um trabalho bem-sucedido que articule o uso da internet e as práticas de escrita escolares, duas questões surgiram logo de início: o que significa, então, usar as ferramentas da internet como instrumentos, de fato, produtivos no contexto de aprendizagem escolar? E como isso pode promover um ensino que não isole os alunos, mas, ao contrário, os faça aprender de uma forma integrada e colaborativa?

Ao pensar nessas duas questões, estou partindo do pressuposto de que **a aprendizagem colaborativa pode, de fato, ocorrer no contexto escolar por meio do uso de ferramentas da internet**. Tal pressuposto é, a meu ver, também fruto da influência da própria Linguística Aplicada na minha formação. Isso porque penso que, por meio de um percurso empírico e de caráter interdisciplinar, é possível, se não responder, mas, pelo menos, refletir mais cuidadosamente acerca dessas indagações. Foi partindo, portanto, desse pressuposto que nasceu a ideia de elaborar um projeto de ensino, cujo objetivo era, de alguma forma, promover PCE no contexto escolar a partir do uso de ferramentas digitais da internet. O projeto de ensino consistiu, então, na criação e no desenvolvimento de um jornal digital escolar numa escola estadual localizada

⁹ Na verdade, já existe um número considerável de estudos no Brasil que tematizam a questão do trabalho colaborativo via internet. Contudo, a maior parte desses estudos focaliza a questão da educação a distância e, por isso, não contemplam o contexto das escolas de Ensino Fundamental e Médio brasileiras, que, na sua grande maioria, funcionam de modo presencial.

no município de Campinas – SP, entre os meses de agosto e novembro de 2008, com um grupo de voluntários composto por dezenove alunos(as) do primeiro e segundo anos do Ensino Médio do período escolar matutino, com idades entre quinze e dezessete anos, e por um professor de língua portuguesa (ver seção 2.2).

O projeto de ensino envolveu o trabalho colaborativo dos(as) alunos(as) no processo de produção das matérias a serem expostas no jornal, a partir do uso de duas ferramentas digitais que os adolescentes, em geral, conhecem e usam: a conversa instantânea e o correio eletrônico. Desse modo, o projeto de ensino me proporcionou dados empíricos que me possibilitaram, ao longo dos quatro meses de sua vigência na escola, construir o *corpus* de análise desta tese de doutorado, a partir dos registros gerados dos encontros *online* via conversa instantânea, como os três trechos mencionados no início deste capítulo, e das mensagens trocadas via correio eletrônico entre os participantes envolvidos na produção das matérias do jornal.

Diante dos objetivos e da justificativa de pesquisa apresentados, pode-se dizer que dois eixos teóricos norteiam o presente estudo: a visão das PCE como atividades de produção textual de trabalho em conjunto no contexto escolar e o modo como essas PCE podem ser entendidas a partir do uso de ferramentas da internet. Com base nesses eixos, é possível, por sua vez, depreender dois pontos centrais que, ao longo desta tese, caminham juntos: o uso da internet e a aprendizagem colaborativa. Em relação ao primeiro ponto, procuro mostrar como a internet (particularmente, a *Web 2.0*) tem se tornado, conforme aponteí acima, um elemento cada vez mais marcante na vida cotidiana de milhões e milhões de pessoas, não apenas porque estas passaram a ter mais acesso à informação, mas, sobretudo, porque a *Web 2.0* trouxe uma perspectiva para o processo de multiautoria e de colaboração (escrita) na rede nunca antes vivenciada.

Quanto ao segundo ponto teórico – a aprendizagem colaborativa –, busco mostrar como a perspectiva vygotskyniana de aprendizagem pode ser repensada à luz das PCE com as quais lidam os participantes desta pesquisa (ver

capítulo 3). Se essas PCE se constituem por meio do uso da internet (suas ferramentas), então, penso que seja possível, de fato, construir um aporte teórico que contemple o diálogo entre a internet e a aprendizagem colaborativa.

Para lidar, então, com as questões que balizam este estudo, a presente tese está organizada da seguinte forma: o capítulo 2 se destina à base metodológica que norteia a execução desta pesquisa de doutorado. Na primeira seção, inicio com um relato sobre a experiência que tive na primeira escola em que tentei gerar os dados para esta investigação, a partir de um projeto de ensino, mostrando também o porquê de essa primeira experiência não ter sido bem-sucedida. Na segunda seção, que já se configura como a constituição do *corpus* deste estudo, ao apontar o contexto da pesquisa já numa segunda escola, comparo a experiência que tive em ambas as escolas e discuto como consegui a adesão dos participantes voluntários (professor e alunos(as) da escola) para participar do projeto de ensino e, conseqüentemente, da pesquisa. Ainda na mesma seção, descrevo detalhadamente os sujeitos de pesquisa envolvidos e os instrumentos e procedimentos para geração de dados desta investigação. Na terceira seção, procuro justificar o uso da conversa instantânea e do correio eletrônico como ferramentas de apoio às PCE dos(as) alunos(as) e como instrumentos de geração de dados. Na quarta seção, por fim, defino e discuto o tipo de pesquisa desenvolvido – a pesquisa-ação – e como esta pode se inserir no campo aplicado dos estudos sobre letramento escolar.

O capítulo 3 é destinado a discutir o aporte teórico que sustenta o presente estudo. Na primeira seção, procuro traçar um breve percurso sócio-histórico da cultura grafocêntrica, com o intuito de mostrar o quanto a escrita, na qualidade de um produto histórico-cultural e um instrumento de construção de sentidos na vida social, se relaciona sócio-historicamente com o próprio desenvolvimento da humanidade. Na segunda seção, ainda dando continuidade ao percurso sócio-histórico, focalizo especificamente o final do século XX e suas muitas transformações de ordem social, histórica, econômica, política, cultural e tecnológica, com uma ênfase especial nas TIC. Na terceira seção, passo a

discorrer particularmente sobre a internet e a *Web* a partir dos seus aspectos sócio-históricos ainda no final do século XX. Na quarta seção, discuto acerca de uma outra revolução digital ocorrida com o advento da *Web 2.0*, já no começo da primeira década do século XXI, e mostro como as mudanças inerentes à passagem da *Web 1.0* para a *Web 2.0* refletiram nos processos de criação na internet, mais especificamente, nos processos de (multi)autoria e de colaboração na rede. A quinta seção é dedicada a uma reflexão acerca do conceito de aprendizagem com o qual lido neste estudo, apoiando-me, para isso, na perspectiva sócio-histórica vygotskyniana de aprendizagem. Na sexta seção, trato de dois conceitos que considero basilares no processo interacional de aprendizagem com o(s) outro(s): o de “Zona Proximal de Desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2003[1930]) e o de “andaime” (“*scaffolding*”) (BRUNER *et al.*, 1976). Na sétima seção, passo a discorrer acerca do modo como a internet, com base numa perspectiva vygotskyniana, pode se constituir como uma possível mediadora na aprendizagem e, mais especificamente, no processo de construção de PCE, tendo em vista o novo saber-fluxo constitutivo do mundo atual. A oitava seção é dedicada à discussão e formulação de um conceito basilar próprio de colaboração que seja compatível com a noção de PCE com a qual opero neste estudo. Na nona seção, discorro sobre o conceito de PCE como atividades de produção textual de trabalho em conjunto. Por fim, na décima seção, procuro mostrar como as PCE podem ser entendidas a partir de uma análise processual, ao concebê-las como dispositivos teórico-analíticos desta pesquisa.

No capítulo 4, dedicado à análise dos dados, procuro desenvolver uma análise que possa contemplar, de fato, o processo colaborativo de escrita dos(as) alunos(as) envolvidos(as) nesta investigação. Para tanto, faço uma seleção no *corpus* gerado ao longo da pesquisa de campo deste estudo, na tentativa de contemplar o processo colaborativo de escrita de um grupo de participantes. Esse *corpus* inclui vários contatos feitos via ferramentas da internet entre os participantes na produção dos textos de quatro matérias para o jornal digital da escola, produzidas por alguns alunos(as) participantes da pesquisa: as duas

inicialmente analisadas foram produzidas pelos(as) alunos(as) logo na primeira semana de pesquisa de campo, em que eles ainda estavam começando a lidar com o processo colaborativo de escrita; as duas últimas matérias foram feitas pelos mesmos (as) alunos(as) quase três meses depois das primeiras.

Por fim, no capítulo 5, tomando como base a análise dos dados apresentados no capítulo 4 e os pressupostos teórico-metodológicos explicitados nos capítulos 2 e 3, procuro discutir os objetivos de pesquisa acima delineados, apresentar uma síntese geral da pesquisa e dos resultados obtidos e tecer algumas considerações gerais sobre o uso de ferramentas digitais da internet na construção de PCE como um todo e suas implicações para uma possível redefinição de aprendizagem no contexto escolar.

2. METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, busco tratar dos aspectos metodológicos que nortearam a execução desta pesquisa de doutorado, relatando, primeiramente, por meio da constituição do *corpus*, onde e como esta investigação surgiu e passou a ser realizada, incluindo o contexto, os sujeitos envolvidos e os instrumentos e procedimentos para geração de registros; em seguida, justifico o uso da conversa instantânea e do correio eletrônico como ferramentas de apoio às PCE dos(as) alunos(as) e como instrumentos de geração de dados; por fim, defino e discuto o tipo de pesquisa desenvolvida e como ela pode se inserir no campo aplicado dos estudos sobre letramento escolar.

2.1 O Projeto de ensino “jornal digital escolar”: um relato

O interesse em iniciar esta pesquisa de doutorado é proveniente, como mencionado na introdução da tese, da minha experiência como professor de línguas (português e inglês) desde 1998, em que venho observando, entre outras coisas, o modo privilegiadamente individual(ista) com que práticas de escrita vêm sendo trabalhadas nas escolas em geral.

Foi, então, na tentativa de enfrentar essa situação, a meu ver, ultrapassada de lidar com a escrita nas escolas, que, desde 2006, já vinha pensando em criar um projeto de ensino que pudesse desenvolver PCE no contexto escolar. Essa ideia vinha, antes de tudo, daquela vontade de todo professor idealista que quer tentar, de alguma forma, promover mudanças, tendo a visão de que um projeto deve ser sempre um meio que alimente o desejo de “aprender dos alunos, que afrente a complexidade do conhecimento, que vincule à compreensão da ‘realidade’ e que desperte o interesse em aprender dentro e fora da escola, ao longo de toda a vida” (HERNANDEZ, 2006, p. 5).

Partindo, portanto, dessa concepção, esbocei um projeto de ensino cujo objetivo era fazer com que um grupo de alunos(as) de uma escola pública de

Ensino Médio do município de Campinas - SP criasse, a partir de um *blog*¹⁰, uma espécie de jornal *online*. Com efeito, a ideia basilar do projeto era tentar despertar o interesse dos(as) discentes por algo que envolvesse práticas efetivas de escrita – aproximando-se, portanto, das verdadeiras situações e práticas de comunicação com as quais os próprios alunos convivem no seu dia-a-dia –, tornado-se, assim, um espaço no qual esses aprendizes pudessem escrever sobre assuntos que estivessem relacionados ao seu mundo social.

Esse projeto de ensino se tornaria, então, o elemento empírico através do qual seriam gerados os registros e, a partir desses registros, o conjunto de dados que constituiria o *corpus* da minha pesquisa de doutorado. Assim, em março de 2008, depois de ter elaborado por escrito o projeto de ensino, aventurei-me à procura de uma escola pública de Ensino Médio no município de Campinas para iniciar o trabalho de pesquisa de campo. É importante dizer que a primeira escola que procurei, por motivos que aponto ao longo deste relato, acabou não se tornando a escola na qual desenvolveria o trabalho de campo. Contudo, considero pertinente mostrar que a experiência nessa primeira escola me serviu de aprendizado e de parâmetro para que pudesse, conforme aponto mais à frente, realizar, então, a pesquisa de campo numa segunda escola.

Os problemas que enfrentei na primeira escola surgiram logo nos primeiros contatos, que, por sinal, não foram nada fáceis: tentei, durante duas semanas seguidas, falar com a diretora da escola, mas, por motivos alegadamente diversos, não consegui ser recebido por ela. No entanto, como não estava disposto a desistir da escola, resolvi desistir da diretora. Procurei, então, a coordenadora pedagógica, acreditando que talvez ela me recebesse para que pudesse apresentar-lhe meu projeto de ensino. De fato, a situação já parecia mais confortável. A coordenadora me recebeu muito bem e me revelou, depois de ter dito a ela que tentei por duas semanas seguidas em vão falar com a diretora, que o motivo para tal comportamento se deu pelo fato de tanto ela quanto a diretora

¹⁰ Como mostro mais adiante, a ideia de criar um *blog* para o jornal escolar foi descartada porque os(as) alunos(as) participantes do projeto de ensino preferiram criar um *site*.

estarem “cansadas” de receber pesquisadores da UNICAMP na escola, que, em geral, “vinham para fazer as suas pesquisas, às vezes com uma pilha de questionários para preencher, e, depois que terminavam, sumiam sem sequer dar um retorno para a escola” (palavras da coordenadora pedagógica).

Devo dizer que aquilo me incomodou bastante, pois não queria me ver – e ser visto – como aquele tipo de pesquisador descrito pela coordenadora pedagógica. Por outro lado, acho também que a atitude dos gestores da escola de evitar o contato com pesquisadores não condiz com o papel que elas (diretora e coordenadora pedagógica) exercem na escola, que, a meu ver, deveria ser o de buscar promover constantemente melhorias nas condições de ensino e aprendizagem na sua escola; e isso passa, muitas vezes, pelo trabalho investigativo empírico (no próprio contexto escolar) dos pesquisadores.

Expliquei, então, a ela que a minha pesquisa tinha uma natureza um pouco diferente das pesquisas normalmente realizadas no contexto escolar. Isso porque, em geral, os pesquisadores fazem suas pesquisas de campo, escrevem seu trabalho (monografia, dissertação, tese etc.), publicam-no e, só depois disso, apresentam seus trabalhos para os sujeitos do contexto investigado. A ideia da minha pesquisa, no entanto, era fazer com que a escola, sobretudo os(as) alunos(as), se beneficiassem dos resultados obtidos, a partir do projeto de ensino elaborado, durante o próprio processo de geração dos dados, ou seja, bem antes da conclusão da pesquisa.

Para dar uma ideia mais exata a respeito da minha investigação, disse a ela que o objetivo da pesquisa de campo consistia em desenvolver um projeto de um jornal escolar *online* em um *blog* com um grupo de alunos(as) da escola, no qual fosse possível observá-los trabalhando juntos (de forma colaborativa) na produção de matérias que seriam publicadas no jornal.

Continuei, então, lhe dizendo que o objetivo do projeto, de fato, era fazer com que todos os professores e alunos da escola (ou, pelo menos, a grande maioria) participassem direta ou indiretamente do projeto. Um grupo, composto por mais ou menos vinte alunos, participaria diretamente, compondo o “corpo

editorial” do jornal digital; todos os demais alunos da escola participariam de forma indireta: entrando no *blog*, lendo as notícias, participando das enquetes e postando comentários (críticas, elogios, sugestões etc) no próprio *blog*.

Quanto aos professores, estes também participariam direta ou indiretamente do projeto: alguns professores, de diferentes disciplinas, participariam de forma direta, compondo um grupo que se reuniria em encontros semanais comigo, coordenador do projeto, e com os alunos responsáveis pelo *blog*, a fim de orientar os alunos em relação ao que seria publicado no *blog*; os demais professores da escola participariam de forma indireta, comprometendo-se a acessar constantemente o *blog*, lendo as notícias, participando das enquetes, postando comentários (críticas, elogios, sugestões etc) e incentivando todos os demais alunos da escola a fazerem o mesmo.

A coordenadora, então, se mostrou, em princípio, bastante interessada no projeto – acho que pelo fato de ela ter encarado minha pesquisa muito mais como um projeto para a escola do que propriamente como parte de uma pesquisa de doutorado de um pesquisador da UNICAMP –, a ponto de me autorizar não apenas a falar com os alunos sobre o projeto de ensino, como também a usar uma sala de aula e o laboratório de informática da escola para fazer reuniões, videograções e notas de campo para a pesquisa. Ela ainda me convidou para que fosse pessoalmente conversar sobre o projeto com os professores da escola numa terça-feira, dia da semana em que os professores se reúnem em uma grande sala de aula para a “Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo” (HTPC), um período de duas a três horas semanais¹¹, que os professores acabam usando, em geral, para corrigir tarefas e provas dos alunos.

Conversei, então, com os professores na sala de aula em que eles costumam se reunir para a HTPC. Logo de início, perguntei-lhes como costumavam trabalhar e incentivar a produção textual dos seus alunos. Os poucos

¹¹ O HTPC tem duração de duas por semana, para os professores que têm carga horária de trabalho entre vinte e trinta horas semanais, e de três horas, para os professores com carga horária semanal de trinta e três horas de trabalho.

que me responderam me disseram que, em geral, levam algum tema (sob a forma de um texto escrito) para a sala de aula, discutem-no com os alunos e lhes pedem para escrever um texto individual sobre o tema discutido. Em seguida, perguntei aos professores se eles faziam uso, de alguma forma, da internet em suas aulas. Quase todos eles me disseram que não usavam a internet em suas aulas porque não tinham tempo ou porque o laboratório de informática da escola era muito pequeno para levar toda uma turma de alunos. Os poucos que disseram fazer uso da internet em suas aulas restringiam-se ao uso de *sites* de busca para fins de pesquisa, como o *Google*.

Depois dessa conversa inicial sobre as práticas dos professores em relação ao trabalho com a produção textual e ao uso da internet com os alunos, apresentei-lhes, então, toda a ideia do projeto de ensino. Em meio a alguns murmúrios de alguns professores desinteressados, consegui fomentar algumas questões (em geral, dúvidas) por parte de alguns deles (os que pareciam interessados) sobre a implementação do projeto. Ao final da reunião, dos mais de trinta professores presentes, consegui cinco (uma professora de Biologia, uma de história, um de matemática, uma de português e uma de educação especial) que pareciam, de fato, interessados em participar do projeto de ensino. Todavia, como o projeto previa um encontro semanal de uma hora com todo o grupo em um horário vespertino, dos cinco professores inicialmente interessados, apenas duas professoras (a de biologia e a de educação especial) começaram a frequentar as reuniões. Dessas duas, somente a professora de educação especial permaneceu e, depois de um mês, já não contávamos com a presença de professor algum nas reuniões. A última professora a participar chegou a me dizer que achava o projeto muito interessante, mas que não tinha “tempo” para continuar participando. O jeito, então, foi trabalhar apenas com os alunos(as).

Após essa reunião que considerei “frustrante” com os professores(as), tive, então, um contato inicial com alguns alunos(as) da escola, por intermédio da coordenadora, para os quais expus minhas ideias a respeito do projeto de ensino. Eles, então, começaram a convidar os colegas mais próximos para participar do

projeto. Na primeira reunião formal que fiz com os(as) discentes, havia um grupo de vinte voluntários com idades entre quinze e dezessete anos de idade. Desses vinte voluntários(as), quatorze eram alunas, sendo quatro do primeiro ano do Ensino Médio, cinco do segundo ano e cinco do terceiro; entre os seis alunos, havia dois do primeiro ano, dois do segundo e somente um do terceiro.

Embora possa parecer um número bem pequeno de alunos(as) voluntários em face da quantidade de alunos que estudavam naquela escola – segundo a coordenadora pedagógica, em torno de mil e duzentos alunos matriculados, sendo quinhentos apenas no Ensino Médio no ano de 2008¹² – é preciso dizer que, quando pedi àqueles aos alunos(as) para que falassem a respeito do projeto de ensino com seus colegas, enfatizei que o grupo deveria ser, pelo menos no início, bastante reduzido (em torno de vinte alunos(as)), a fim de que pudéssemos ter um controle melhor sobre o processo de produção do jornal.

O projeto de ensino, então, foi iniciado na escola na segunda quinzena de março de 2008 e o grupo dos(as) vinte alunos(as) voluntários passou a constituir o “corpo editorial” do jornal *online*, em que cada integrante do grupo possuía uma função. Ainda contei com um apoio bastante especial de uma especialista em informática do Centro de Ensino de Línguas (CEL) da UNICAMP, que muito nos ajudou com as questões técnicas relativas à elaboração do *site* do jornal na internet.

Durante os dois meses em que realizei a pesquisa de campo na escola, reunia-me semanalmente com esses discentes em uma das salas de aula onde discutíamos como foi o trabalho dos alunos ao longo da semana anterior e a pauta dos assuntos e notícias a serem abordados no jornal na semana seguinte. Para realização das atividades do jornal digital, os(as) alunos(as) dispunham, na própria escola, de um pequeno laboratório de informática com cinco computadores, que já estavam obsoletos, e uma internet banda larga bastante lenta. Para complicar ainda mais a situação, havia uma determinação da escola que restringia a entrada

¹² O Ensino Médio em algumas escolas estaduais de Campinas funciona nos períodos matutino e noturno (EJA); no período vespertino, funciona o Ensino Fundamental.

dos(as) alunos(as) no laboratório de informática à presença de algum professor(a). Como a maioria dos professores da escola não levava seus alunos(as) ao laboratório, eles praticamente não tinham acesso aos computadores da escola. Alguns alunos me disseram, inclusive, que sequer conheciam o laboratório de informática. Aliado a isso, pude ainda constatar, com base em um questionário que elaborei para a pesquisa com os(as) alunos(as) participantes do projeto, que alguns deles não tinham internet em casa. Em vista disso, conversei com a diretora da escola sobre a possibilidade de os(as) alunos(as) do projeto usarem, sem a presença de um professor, mas mediante um controle interno, o laboratório de informática, uma vez que eles precisariam usar frequentemente o computador para produzir as matérias do jornal. Todavia, a diretora não permitiu que os(as) alunos(as) utilizassem o laboratório de informática sem a presença de um “responsável”, alegando que eles poderiam “danificar algum equipamento”.

Diante dessa situação adversa, e sabendo que os(as) alunos(as) precisariam usar computadores para a realização das atividades do jornal *online*, procurei um outro lugar onde os alunos pudessem ter a oportunidade de acesso à internet. Depois de ter ido à prefeitura do Município de Campinas por três vezes seguidas, consegui reservar, duas vezes por semana, exclusivamente para os alunos da escola onde realizei a pesquisa, o laboratório de informática da Biblioteca Municipal de Campinas através da ONG responsável pela gestão do laboratório.

Para a construção do jornal *online*, um aluno do segundo ano sugeriu, ao contrário da minha ideia inicial, que, ao invés de um *blog*, que, segundo ele, era “mais simples”, criássemos um *site* (uma página na internet) para alocar o jornal, já que o *site* oferece bem mais recursos tecnológicos, embora fosse um pouco mais difícil de ser operado. Mas, como ele parecia entender um pouco do assunto (ele disse que já tinha feito um curso de *webdesigning*) e, além disso, nós tínhamos no nosso grupo a participação da especialista em informática do Centro de Ensino de Línguas (CEL) da UNICAMP, achei que poderíamos acatar a sugestão do aluno e criar, então, o *site*. Depois, então, de criado o *site* do jornal

digital da escola para divulgar as matérias que eles produziram, ficou decidido que os(as) alunos(as) que compunham o “corpo editorial” do jornal digital deveriam atualizar o jornal semanalmente.

Ainda no primeiro mês de vigência do projeto de ensino, foram incluídas duas alunas deficientes auditivas (uma do segundo ano e uma do terceiro) que souberam do projeto por meio da professora de educação especial, que continuou frequentando as reuniões semanais do projeto por causa dessas duas alunas. Achei que a entrada dessas alunas foi muito interessante, pois poderia atribuir uma perspectiva “inclusiva” ao projeto. Todavia, como as duas alunas tinham compromissos de trabalho no período vespertino, infelizmente, três semanas depois, elas deixaram o projeto, o que, por sua vez, fez com que a professora de educação especial o deixasse também.

Durante os dois primeiros meses de vigência, embora sem o apoio dos professores da escola, o projeto seguia um bom rumo, com os(as) alunos(as) produzindo em conjunto as matérias para o jornal. No entanto, logo surgiu a primeira grande dificuldade: quatro alunos(as) (duas alunas do terceiro ano e uma aluna e um aluno do segundo ano) tiveram que deixar o projeto. As alunas do terceiro ano me disseram que estavam começando a participar de um curso pré-vestibular no período vespertino e, por isso, não poderiam participar mais das reuniões semanais do projeto; os dois alunos do segundo ano conseguiram um trabalho em período parcial, também no horário vespertino. Mas essa não foi a pior dificuldade enfrentada...

No início de maio de 2008, um dos subgrupos da produção (composto por duas alunas e um aluno do segundo ano) decidiu escrever uma matéria sobre uma greve de professores da rede estadual, que, na ocasião, estava afetando quase todas as escolas do Estado de São Paulo. Para fazer a matéria, os(as) alunos(as) entrevistaram duas professoras da escola. Nas entrevistas, as professoras reclamaram com rispidez das atitudes tomadas pelo Governo do Estado de São Paulo em relação à classe dos professores.

Os alunos, então, escreveram a matéria e publicaram na íntegra o teor das entrevistas com as professoras. Além disso, eles ainda alocaram uma gravação em vídeo que fizeram com um celular, que continha a gravação das entrevistas, no *Youtube*, com o *link* da URL do vídeo no *site* do jornal do projeto para que todos pudessem acessá-lo. Na semana seguinte à publicação da matéria, a página do jornal já tinha contabilizado mais de oitocentos acessos, além do vídeo no *Youtube*, chegando, inclusive a ser acessado por pessoas da própria Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Assim que souberam, as duas professoras que concederam as entrevistas ficaram muito nervosas com a situação. Elas, então, ao invés de me procurar, entraram em contato com os(as) alunos(as) que escreveram a matéria, chegando, inclusive, a telefonar diretamente para a casa de um deles, para pedir que tirassem a matéria da página do jornal. A diretora da escola, ao saber do ocorrido através das professoras, também reforçou o pedido para a retirada da matéria. Os(as) alunos(as), então, me procuraram e se mostraram indignados com a insistência das professoras e da diretora. Um dos(as) alunos(as) chegou a declarar que aquilo era uma “censura igual a da ditadura militar”.

A diretora, então, me procurou e me pediu que tirasse a matéria do jornal, ou que, pelo menos, se fizessem alguns cortes. Apesar da indignação de todo o grupo do jornal, fizemos os cortes devidos para que a matéria continuasse no *site*. Coincidentemente ou não, três alunos(as) (duas do segundo ano e um do primeiro), após esse episódio, deixaram o projeto, o que, aliado à censura sobre a matéria da greve, trouxe um certo desânimo para os demais integrantes do grupo. Além disso, os(as) professores(as) da escola, que antes já não apoiavam o nosso projeto de ensino, depois do episódio da matéria, se mostraram ainda mais distantes.

Após essa experiência, a minha presença na escola já não parecia ser bem-vinda. Na semana seguinte, mais quatro alunas do grupo (duas alunas do primeiro ano e duas do segundo) não vieram mais à reunião. Isso, então, me fez desanimar, porquanto o motivo pelo qual procurei a escola foi justamente o

trabalho com os(as) alunos(as). Como muitos já passaram a não vir mais às reuniões, e a isso soma-se também a falta de apoio dos gestores e professores, decidi, então, encerrar as atividades do projeto na escola em questão.

Apesar de ter conseguido gerar alguns dados na escola, por questões éticas, decidi procurar uma outra instituição para fazer minha pesquisa de campo. Isso porque a falta de apoio dos gestores, aliada a uma certa hostilidade em relação à minha presença na escola, contribuiu para que decidisse não usar os dados gerados nessa instituição na minha tese.

Com efeito, posso dizer que a experiência de pesquisa de campo vivenciada nessa primeira escola foi um grande aprendizado para mim, razão por que decidi, inclusive, relatá-la nesta seção. Digo isso porque, antes de tudo, penso que, na qualidade de um professor, preciso estar sempre revendo minhas práticas. Além disso, se, conforme apontei no capítulo de introdução, estou partindo do pressuposto de que a aprendizagem colaborativa pode, de fato, ocorrer no contexto escolar por meio do uso de ferramentas da internet, então, é necessário, a meu ver, ter algum conhecimento empírico para que esse pressuposto possa ser, de fato, confirmado, ainda que em meio a alguns percalços.

Esse conhecimento empírico me possibilitou observar, por exemplo, que, mesmo diante de uma realidade social, cultural e econômica mais ampla (a escola pública de Ensino Médio do Município de Campinas), existem especificidades inerentes a cada escola que podem, muito mais do que se imagina, fazer a diferença na qualidade do ensino. Por isso, mesmo tendo vivenciado, na primeira escola, uma experiência de pesquisa de campo que, em parte, considerei um tanto frustrante, não desisti do projeto. Ao invés disso, procurei uma outra escola pública de Ensino Médio no município de Campinas - SP para levar as minhas ideias de implementação do projeto de ensino e da pesquisa que – diga-se de passagem – já estavam bem mais claras e consistentes, conforme descrevo na próxima seção.

2.2 Constituição do *corpus*

2.2.1 O contexto da pesquisa: a segunda escola

Na segunda escola em que estive, diferentemente da primeira, já fui logo recebido pelo coordenador pedagógico do Ensino Médio, que ouviu minhas ideias e me apresentou à diretora da escola, que, por sua vez, me permitiu realizar a pesquisa de campo na instituição. Ela, então, assinou um “Termo de autorização da direção da escola para a realização da pesquisa” (ver ANEXO 1), registrado como anexo do projeto de pesquisa submetido ao Comitê de Ética da UNICAMP, sob o número de protocolo 0384.0.146.000-08, de 13/06/2008¹³, que elaborei para autorização de reuniões, entrevistas, videograções e notas de campo em uma das salas de aula e no laboratório de informática da escola.

Essa segunda escola era bem menor do que a primeira. Havia cerca de seiscentos alunos do Ensino Fundamental e Médio, que eram distribuídos nos períodos diurno (Ensino Médio) e vespertino (Ensino Fundamental). No Ensino Médio, havia, até agosto de 2008, cerca de duzentos e cinquenta alunos, o que representava a metade da quantidade de alunos(a) da primeira escola, que, como disse acima, chegava a quinhentos alunos apenas no Ensino Médio no mesmo período.

Esses duzentos e cinquenta alunos(as) do Ensino Médio estavam distribuídos(as) em nove turmas: quatro do primeiro ano, três do segundo e duas do terceiro. As turmas eram divididas por letras. Assim, o primeiro ano tinha as turmas A, B, C e D; o segundo ano, A, B e C; e o terceiro ano, A e B. Perguntei ao coordenador pedagógico se havia algum critério de atribuição das letras para as turmas e ele me respondeu que, curiosamente, as “piores turmas” eram as turmas “A”.

Apesar de ser menor e, conseqüentemente, com menos alunos, na segunda escola havia um laboratório de informática com doze computadores, ou seja, mais do dobro da quantidade de computadores da primeira escola, que tinha

¹³ O protocolo de aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da UNICAMP está disponível em: http://portal2.saude.gov.br/sisnep/pesquisador/extrato_projeto.cfm?codigo=197865. Acesso em: 19 set. 2008.

apenas cinco. No entanto, assim como na primeira escola, todos os computadores já estavam obsoletos e com uma conexão de internet banda larga bastante lenta. Outra constatação em comum com a primeira foi o fato de essa segunda escola também restringir a entrada dos(as) alunos(as) no laboratório de informática à presença de algum professor. E, como a maioria dos professores da segunda escola também não levava ao laboratório seus alunos, estes praticamente não tinham acesso aos computadores. Curiosamente, alguns discentes (do primeiro ano) da segunda escola também me disseram que nunca tinham entrado no laboratório de informática. Em vista disso, conversei também com a diretora da escola sobre a possibilidade de os(as) alunos(as) do projeto de ensino usarem, sem a presença de professor, mas mediante um controle interno, o laboratório de informática, já que eles precisariam usar frequentemente o computador para produzir as matérias do jornal. Diferentemente da primeira escola, a diretora da segunda passou a permitir, exclusivamente para os alunos que estavam participando do nosso projeto, a utilização do laboratório de informática sem a presença do professor. Para isso, sugeri que o grupo fosse registrado em uma folha de controle na coordenação.

No dia seguinte à conversa com o coordenador pedagógico, ele me convidou para que fosse falar com os(as) professores(as) da escola, também no dia da HTPC, para que pudesse expor o projeto de ensino. Nesse encontro, havia um número pequeno de professores presentes (oito professores(as)): uma de matemática, uma de química, duas de história, uma de inglês, um de geografia e dois de português (uma professora e um professor). Assim como na primeira escola, comecei perguntando-lhes como costumavam trabalhar e incentivar a produção textual dos seus alunos. As respostas dos professores, por sua vez, também foram muito parecidas com a dos professores da primeira escola: eles, em geral, levam algum tema (sob a forma de um texto escrito) para a sala de aula, discutem-no com os alunos e lhes pedem para escrever um texto individual sobre o tema discutido. Do mesmo modo, perguntei aos professores se eles faziam uso da internet em suas aulas. A grande maioria também me respondeu que não

usava a internet em suas aulas. Alguns, inclusive, nunca tinham levado seus alunos ao laboratório de informática da escola. Como na primeira escola, os poucos que disseram fazer uso da internet em suas aulas, restringiam-se ao uso de *sites* de busca para fins de pesquisa, como o *Google*.

Depois dessa conversa inicial, apresentei-lhes, então, a proposta do projeto de ensino do jornal digital escolar e, apesar de todos terem dito que a ideia do projeto era muito interessante, dos oito professores, apenas o professor de português se mostrou, de fato, interessado em participar do projeto. Não só se mostrou interessado como também participou durante os quase quatro meses (de agosto a novembro de 2008) em que estive realizando o trabalho de campo na escola. Por coincidência ou não, ele era o professor que estava, até então, há menos tempo na escola (havia feito o concurso público para lá há apenas um ano) e, embora tenha confessado não “entender muito bem de computador e de internet” (palavras do professor), se mostrava muito interessado em querer saber mais sobre o uso de novas TIC na escola.

Para buscar os(as) alunos(as) que iriam fazer parte do “corpo editorial” do jornal, tomei dois procedimentos diferentes em relação aos da primeira escola: primeiramente, como muitos alunos(as) do terceiro ano estão normalmente envolvidos(as) com o vestibular, achei melhor trabalhar apenas com os(as) discentes do primeiro e segundo anos do Ensino Médio; o outro procedimento diferente foi em relação à divulgação do projeto de ensino com os(as) alunos(as): ao contrário da primeira escola, em que havia pedido a um grupo de alunos(as) para falar sobre o projeto com seus colegas, na segunda escola, fui pessoalmente, em companhia do professor de português, em cada turma do primeiro e segundo ano para falar sobre o projeto de ensino com os(as) discentes.

Disse, então, aos alunos(as) que, para participar do projeto de ensino, eles teriam não apenas que ter tempo para fazer as matérias do jornal, como também teriam que ter disponibilidade no período vespertino para as reuniões semanais do projeto e possíveis encontros do grupo no laboratório de informática para aqueles que não tivessem acesso à internet em outro lugar.

Depois de algumas mudanças nas duas primeiras semanas de desenvolvimento do projeto de ensino, conseguimos, então, formar um grupo de dezenove alunos(as) que, junto comigo, o professor de português e a profissional em informática da UNICAMP, se tornaram os sujeitos da pesquisa, que descrevo em detalhes na seção seguinte.

2.2.2 Os sujeitos da pesquisa e os instrumentos de geração de registros

Dos sujeitos que participaram desta pesquisa de doutorado, situo-me como um de seus partícipes: sou professor de língua portuguesa desde 1998 e, desde o começo de 2008, doutorando em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da UNICAMP.

Outra participante deste estudo foi a profissional em informática do Centro de Ensino de Línguas (CEL) da UNICAMP, Maria do Socorro. Maria, que na época estava começando a participar como ouvinte do projeto de pesquisa da Prof. Dr.^a Inês Signorini, aceitou o convite que fizemos a ela para participar da fase de pesquisa de campo deste estudo. Além de todo o apoio técnico em relação à criação do *site* do jornal digital, Maria do Socorro também se disponibilizou a participar de todas as reuniões semanais do projeto de ensino, ajudando-me, durante os quatro meses em que a pesquisa de campo foi realizada na escola, a videogravar todas as reuniões e a armazená-las em DVDs.

Como terceiro sujeito da pesquisa, menciono a participação imprescindível do professor João da Silva, professor de língua portuguesa desde 1991. Em 2007, ele passou a ser professor da rede pública estadual na escola em questão. Outra constatação importante é que, até novembro de 2008, o professor João ainda não tinha internet em casa. E, como disse acima, apesar de ter pouco conhecimento sobre o uso do computador e da internet no contexto escolar, o professor me confessou que sempre quis saber mais sobre “esses recursos tecnológicos para aprimorar as aulas” (palavras do professor). Talvez seja esse interesse em querer aprender mais que o tenha feito me dizer também que desejava, assim que possível, fazer um mestrado.

Quanto aos discentes que participaram desta pesquisa, foram dezoito alunos(as) do Ensino Médio no total: oito aluno(as) do primeiro ano (Roberta, Marcos, Sérgio, Márcia, Joana, Bruno, Jéssica, Laura) e onze alunos(as) do segundo ano (Flávia, Rodrigo, Renata, Joice, Aline, Diogo, Sandra, Rogério, Suzana, Rafael e Vitória).

Para conhecer um pouco mais a respeito dos(as) alunos(as) participantes da pesquisa, utilizei como instrumento de geração de registros um “Questionário sobre o perfil dos(as) alunos(as) do projeto de ensino” (ANEXO 2), cujas respostas são divididas em dois quadros: o primeiro mostra a idade, a série e a turma dos(as) alunos(as) do projeto de ensino (QUADRO 1); o segundo, as suas respostas para as oito perguntas do questionário (QUADRO 2), conforme o exposto abaixo:

NOME	IDADE	SÉRIE/TURMA
Roberta	15	1º ano A
Sérgio	15	1º ano A
Marcos	16	1º ano B
Márcia	15	1º ano B
Joana	15	1º ano B
Bruno	16	1º ano C
Jéssica	15	1º ano C
Laura	15	1º ano D
Flávia	16	2º ano A
Rodrigo	16	2º ano A
Renata	16	2º ano B
Joice	16	2º ano B
Aline	16	2º ano B
Diogo	17	2º ano B
Sandra	17	2º ano C
Rogério	16	2º ano C
Suzana	17	2º ano D
Rafael	17	2º ano D
Vitória	16	2º ano D

QUADRO 1: Nome, idade, série e turma dos(as) alunos(as) do projeto de ensino

NOME	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Roberta	Mãe, pai e eu	2.000,00	Não	Sim	Sim, discada	Até 7 horas por dia	<i>Orkut, MSN¹⁴, Hotmail, Google, Yahoo</i>	Não
Sérgio	Mãe, irmã e eu	700,00	Sim, ajudo minha mãe.	Não	Não	3 horas a cada dois dias	Terra, Globo.com, <i>Orkut, MSN</i>	Não
Marcos	Mãe, tia, irmão e eu	Em torno de 1.000,00	Não	Sim	Sim, banda larga	De 2 a 6 horas por dia	<i>Orkut, Youtube, Hotmail, MSN, Pitty</i>	Não
Márcia	Pai, mãe, irmã e eu	1.900,00	Sim. Monitora de informática	Sim	Sim, Banda larga	3 a 4 horas por dia	<i>Orkut, MSN, Avriikut, Hotmail</i>	Não
Joana	Mãe, irmão e eu	700,00	Não	Sim	Não	2 horas a cada 2 dias	<i>Google e Orkut, Hotmail</i>	Não
Bruno	Pai, mãe, irmão e eu	De 1.500,00 a 2.000,00	Não	Sim	Sim, banda larga	3 horas por dia	<i>Orkut, MSN, Hotmail e Youtube</i>	Não
Jéssica	pai, mãe, 2 irmãos e eu	3.500,00	Não	Sim	sim, banda larga	3 a 4 horas por dia	<i>Google, Orkut, Terra, Youtube</i>	Não
Laura	Pai, mãe, duas irmãs e eu	2.000,00	Não	Sim	Sim, banda larga	4 horas por dia	<i>Orkut, Google, MSN, Youtube</i>	Não
Flávia	Pai, mãe, avó e eu	3.000,00	Não	Sim	Sim, banda larga	3 a 4 horas por dia	<i>Orkut, MSN, baixaki, Google, Youtube</i>	Não
Rodrigo	Pai, mãe e irmã	1.800,00	Não	Sim	Não	2 horas por dia	<i>Google, lbest, Yahoo, Youtube</i>	Não
Renata	Mãe, pai e eu	1.200,00	Não	Sim	Sim, a rádio	4 horas por dia	<i>Orkut, Google, MSN, Youtube</i>	Sim, pesquisa na internet

¹⁴ Nas respostas ao “Questionário sobre o perfil dos(as) alunos(as) do projeto de ensino”, preferi manter o termo “MSN”, já que foi assim mencionado pelos(as) próprios(as) alunos(as).

Joice	Pai, mãe, irmã e eu	1.000,00	Sim, aos sábados (por enquanto)	Sim	Sim, discada (só posso usar final de semana)	10 horas no final de semana	<i>Orkut, letras de música, MSN, horóscopo, Google</i>	Sim, pesquisa
Aline	Padrasto, mãe e irmão	2.000,00	Não	Sim	Sim, banda larga	3 horas por dia	<i>Orkut, Youtube, Google, globo, MSN</i>	Sim. Pesquisa escolar
Diogo	Minha mãe e eu	1.200,00	Não, mas estou procurando	Sim	Sim, banda larga	8 horas por dia	<i>Orkut, Hotmal, Fotolog, Guia de Hardware, Baixaki</i>	Sim, na escola que estudei
Sandra	Minha mãe e eu	800,00	Não	Sim	Sim, discada	8 horas no final de semana	<i>Orkut, Quiroga, Sites de letras de música, MSN</i>	Sim. Pesquisa escolar
Rogério	Pai, mãe e eu	2.000,00	Não	Sim	Sim, discada	5 horas por dia	<i>Orkut, Fotolog, Google, Blogspot, MSN</i>	Sim, pesquisa na internet
Suzana	Mãe, irmã e eu	1.000,00	Não, mas estou à procura	Sim	Não	Em média, 5 horas por dia	<i>Google, Orkut, Fotolog, Fanfiction, Gmail,</i>	Não
Rafael	Mãe, avó e eu	Cerca de 2.000,00	Sim, <i>Webdesign</i> trabalhos particulares	Sim	Sim, banda larga	10 a 15 horas por dia	<i>Google, Galactic, Vagalume, Youtube, MSN</i>	Não
Vitória	Pai, mãe e eu	1.900,00	Não	Sim	Sim, a rádio	4 a 5 horas por dia	<i>Orkut, My Space, Popomundo, Youtube, MSN</i>	Não

QUADRO 2: Resumo das repostas para as perguntas do Questionário sobre o perfil dos(as) alunos(as) do projeto de ensino

Com base nas respostas apresentadas no último quadro acima, é possível fazer algumas observações pertinentes a respeito do perfil dos(as) alunos(as) participantes da pesquisa e do uso da internet:

1) Com relação à primeira pergunta (“Como é a estrutura familiar na sua casa? (ex.: pai, mãe, um irmão e uma Irmã)”), pode-se dizer que, embora ainda prevaleça, na maioria dos casos, a estrutura familiar tradicional, composta por pai e mãe (doze dos dezoito alunos(as)), alguns alunos(as) vivem em estruturas familiares consideradas não tradicionais (somente a mãe ou com o padrasto no lugar do pai);

2) No que diz respeito à segunda pergunta (“Quanto é a renda mensal (em reais) da sua família?”), existe uma variação considerável na renda familiar dos(as) alunos(as) (de R\$ 700,00 (Joana e Sérgio) a R\$ 3.500,00 (Jéssica)), perfazendo uma média que gira em torno de R\$ 1.800,00;

3) Com relação à terceira pergunta (“Você trabalha ou exerce qualquer atividade remunerada? Especifique”), a grande maioria declarou não trabalhar ou exercer qualquer atividade remunerada, com exceção de Sérgio, Márcia, Joice e Rafael. Curiosamente, salvo Sérgio, os(as) demais alunos(as), cuja renda familiar era igual ou inferior a R\$ 1.000,00, não trabalhavam;

4) Quanto à quarta questão (“Você tem computador em casa?”), à exceção de Sérgio, todos(as) os(as) alunos(as) tinham computadores em casa, até mesmo Joana, cuja renda familiar era de apenas R\$ 700,00;

5) No que diz respeito à quinta pergunta (“Tem internet em casa? Especifique se discada ou banda larga”), quatro alunos(as) (Sérgio, Joana, Rodrigo e Suzana) disseram não ter acesso à internet em casa. Dentre os(as) que tinham, a maioria disse que possui banda larga (dez alunos(as));

6) Com relação à sexta questão (“Quantas horas (por dia ou semana), em média, você usa a internet?”), pode-se dizer que o mínimo de horas na internet apontado pelos(as) alunos(as) era bastante alto, variando entre dez horas semanais (Joice) e quinze horas por dia (Rafael). É possível notar também que a quantidade de horas de navegação na internet está relacionada à questão do

acesso à internet, pois aqueles(as) que disseram ter acesso à internet banda larga em casa são também os(as) que disseram passar mais tempo na internet;

7) Quanto à sétima questão (“Liste os cinco programas ou *sites* que você mais costuma usar na internet”), o *Orkut* foi o único mencionado por todos(as). O *MSN*, *Google* e o *Youtube* vieram logo em seguida, acessados pela maioria dos(as) alunos(as). Observa-se que o acesso aos programas e *sites* também estão relacionados ao acesso à internet, visto que o uso do *MSN* e do *Youtube* demandam de seus usuários um certo tempo (seja para conversar *online* ou para baixar e ver vídeos), o que os tornam ferramentas de uso menos comum entre aqueles(as) discentes que não têm acesso à internet ou têm uma conexão discada. Isso talvez justifique o fato de todos(as) os(as) alunos(as) que disseram ter acesso à internet banda larga em casa terem dito também que acessam o *MSN* e o *Youtube*;

8) Por fim, em relação à última pergunta (“Você já participou de algum tipo de trabalho na escola envolvendo o uso da internet? Especifique”), a maioria dos(as) alunos(as) disse que nunca participou de qualquer tipo de trabalho na escola envolvendo o uso da internet (treze alunos). Dos seis alunos(as) que alegaram ter participado alguma vez (Renata, Joice, Aline, Diogo, Sandra, Rogério), todos(as) disseram que o trabalho se restringia a pesquisas na internet. Embora não tenham mencionado no questionário, presume-se que sejam, na verdade, simples investigações de assuntos em *sites* de busca com a presença do professor(a) para fins de “pesquisa escolar”.

Todos os dezenove alunos(as) e o professor de português assinaram um “Termo de consentimento livre e esclarecido dos(as) participantes (professores e alunos(as)) para realização da entrevista e fornecimento de material impresso e audiovisual para pesquisa” (ver ANEXO 3), no qual eles me autorizam a registrar em vídeo os dados gerados nas nossas reuniões semanais e a divulgar o conteúdo das videogravações na tese de doutorado e em artigos e eventos científicos, salvaguardando seus nomes verdadeiros, que, por motivos éticos, foram substituídos por pseudônimos.

Assim como na primeira escola, durante os quatro meses em que realizei a pesquisa de campo na segunda escola, reunia-me semanalmente com os(as) alunos e com o professor João em uma das salas de aula onde discutíamos como foi o trabalho de todo o grupo ao longo da semana anterior e a pauta dos assuntos e notícias a serem abordados no jornal na semana seguinte.

Na primeira reunião semanal com todo o grupo de participantes, conversei com os(as) alunos(as) sobre a proposta do projeto do jornal (sua natureza, objetivos, público-alvo, atribuições e responsabilidades dos(as) alunos(as) participantes etc.). Além disso, foram também discutidas algumas questões técnicas em relação à produção do jornal, como as principais diferenças entre um jornal impresso e um jornal *online*, por exemplo. Na segunda reunião, depois dessa fase de informação sobre o jornal, já começamos, então, a decidir como seriam formados os subgrupos dos(as) alunos(as) que seriam os responsáveis pela elaboração do jornal digital, que passariam a compor, assim, o “corpo editorial”. À semelhança da divisão feita na pesquisa de campo na primeira escola, sugeri que, para a realização das várias atividades necessárias para a produção do jornal, os(as) alunos(as) deveriam ser inicialmente agrupados da seguinte forma:

- Um grupo seria responsável pela produção textual propriamente dita. Esses alunos(as) seriam subdivididos em subgrupos. Cada subgrupo teria o seu líder, que organizaria a produção de duas formas: primeiramente, cada subgrupo realizaria pesquisas acerca das notícias sobre as quais deveriam escrever (através de pesquisas em *sites* de busca na internet ou buscando possíveis assuntos a serem tratados no jornal por meio de entrevistas e reportagens). Depois disso, cada subgrupo trabalharia de forma colaborativa *online*, fazendo uso da conversa instantânea e do correio eletrônico;

- Um outro grupo seria responsável não apenas por fazer a revisão dos textos, mas também pelo uso de outros recursos multimodais (vídeos, imagens, sons, fotos etc.) a serem expostos no jornal digital;

- Um último grupo (com um ou dois alunos) seria o responsável pela edição e manutenção do *site* (diagramação e formatação dos textos, formato e tamanho dos arquivos, *lay-out* da página, cores, inserção dos conteúdos no *site* – textos, imagens, sons, vídeos – inserção de *links* para acesso a outros *sites* e ícones para realização de enquetes sobre determinados assuntos com os usuários leitores do jornal digital);

A escolha para saber quem seriam os integrantes de cada subgrupo partiu dos(as) próprios(as) alunos(as), que usaram como primeiro critério a relação de afinidade entre si. No entanto, foi sugerido também que, embora os(as) alunos(as) pudessem escolher os(as) colegas com quem gostariam de trabalhar, deveria haver um número máximo para cada subgrupo a fim de que o trabalho coletivo se tornasse mais produtivo. Os subgrupos da produção textual, por exemplo, não teriam mais de três integrantes cada, sendo um deles o líder. Depois, então, de alguns ajustes, o grupo da produção textual ficou com doze participantes, divididos em quatro subgrupos com três integrantes cada um.

Do mesmo modo, a escolha do líder de cada subgrupo não foi algo tão complicado de decidir. Logo na segunda reunião semanal com todo o grupo, depois de explicar aos(às) alunos(as) que o líder seria aquele que teria o papel de agregar os trabalhos do grupo e, por isso, deveria ser alguém que exercesse, de fato, um “espírito de liderança” na equipe, duas alunas (Márcia e Aline) logo manifestaram vontade de ser as líderes de seus subgrupos. Como não houve mais voluntários, os demais líderes foram escolhidos em consenso entre os integrantes de cada subgrupo. Ainda alertei os participantes para o fato de que a função de líder não era algo imutável; poderia ser alterada ao longo do trabalho, caso os grupos assim o quisessem. Assim, o primeiro subgrupo foi composto, então, por Márcia (a líder), Roberta e Sérgio; o segundo, por Jéssica (a líder), Marcos e Rodrigo; o terceiro, por Bruno (o líder), Joana e Laura; e o quarto subgrupo, por Flávia (a líder), Suzana e Vitória. O grupo da revisão ficou um pouco maior (cinco participantes), mas formado por um grupo único, composto por Aline (a líder),

Renata, Joice, Sandra e Rogério. Por fim, o grupo da edição foi integrado por Diogo (líder) e Rafael¹⁵.

Depois dessa fase de escolha dos participantes e dos líderes de cada subgrupo, o passo seguinte foi decidir as seções em que o jornal seria dividido para que cada subgrupo da produção textual pudesse se tornar responsável por uma seção específica. Como eram quatro subgrupos, tínhamos que criar, pelo menos no início, quatro seções diferentes, a fim de que fosse mais fácil organizar a produção. Após algumas discussões, já na segunda reunião, decidimos, por sugestão também dos(as) alunos(as), que os subgrupos da produção fossem divididos em: assuntos da região (Campinas e região – com um subgrupo), assuntos do Brasil e do mundo (que, por ter mais assuntos, teriam dois subgrupos) e agenda cultural (com um subgrupo). O primeiro subgrupo (Márcia, Roberta e Sérgio) ficou com a seção “assuntos da região”; o segundo (Jéssica, Marcos e Rodrigo) e o terceiro subgrupos (Bruno, Joana e Laura), com a seção “assuntos do Brasil e do mundo”; e o quarto subgrupo (Flávia, Suzana e vitória), com a seção “agenda cultural”¹⁶.

Após a definição dos subgrupos e de suas respectivas funções, pedi a Diogo e Rafael, responsáveis pelo *site* do jornal, que criassem junto com a Maria do Socorro, a partir das sugestões de todo o grupo, um espaço na internet para alocar o jornal digital da escola e divulgar as matérias que eles produziram. Assim como na primeira escola, os(as) alunos(as) da segunda escola também preferiam

¹⁵ A escolha pela função de responsável pela manutenção do *site* partiu dos próprios alunos, que pareciam ter mais conhecimento sobre o assunto que os demais alunos(as) do projeto. Rafael, inclusive, mencionou no “questionário sobre o perfil dos(as) alunos(as) do projeto de ensino”, conforme apontei acima, que prestava serviços autônomos de *webdesigning*. Vale lembrar que, mesmo conhecendo um pouco do assunto, os alunos tiveram, durante os quatro meses de pesquisa na escola, a ajuda da profissional em informática Maria do Socorro.

¹⁶ Essa formação durou quase três meses. Depois disso, os alunos Rodrigo (da seção “assuntos do Brasil e do mundo”), Suzana (da seção “agenda cultural”) e Sandra (do grupo da revisão), que, não coincidentemente, estavam entre os(as) alunos(as) cuja renda familiar era mais baixa, tiveram que deixar o projeto porque conseguiram um emprego de meio expediente. A seção de “assuntos do Brasil e do mundo” passou, já no último mês de vigência do projeto, a ser composta, então, por apenas um subgrupo (Bruno, Joana e Laura) e a seção “agenda cultural”, também por um único subgrupo, com quatro integrantes (Flávia, Vitória, Jéssica e Marcos).

o *site* ao *blog*. E, como já tínhamos tido a experiência na primeira escola e o *site* escolhido para alocar o jornal era gratuito, optamos, então, pela criação do *site*. Na semana seguinte, a nossa profissional em informática, Maria do Socorro, com o apoio de Diogo e Rafael, fez, então, um esboço do *site* e o mostrou para todos nós no laboratório de informática, que, após algumas sugestões de mudanças, passou a se tornar a página da internet do jornal da escola.

Para organizar as atividades de todo o grupo, tínhamos uma reunião por semana na qual todos nós comparecíamos (os alunos(as), Maria do Socorro e o professor João). Como os(as) alunos(as) estudavam em horário matutino, as reuniões aconteciam no período vespertino (13:00 às 14:30) todas as quartas-feiras. Durante essas reuniões semanais, em que todo o grupo estava presente, sentávamos em forma de círculo para que todos pudessem se ver e ter a oportunidade de falar. Era nessas reuniões que se decidia, principalmente, o assunto que cada subgrupo trataria na sua matéria da semana. Os temas variavam e, à vezes, geravam discordâncias entre os(as) discentes. Em geral, giravam em torno de questões polêmicas que, quase sempre, eram sugeridas pelos(as) próprios(as) alunos(as). Algumas vezes, inclusive, as sugestões de tema para um determinado subgrupo eram dadas por um outro subgrupo, o que mostrava uma certa cumplicidade entre os(as) alunos(as).

Ao longo dos quase quatro meses de pesquisa de campo (de 05 de agosto a 27 de novembro de 2008), consegui videografar doze reuniões com o grupo. Para registrar essas reuniões, utilizei como instrumento de geração de registros uma câmera de vídeo com um tripé, que era colocada em uma posição fixa na sala de aula que pudesse enquadrar os participantes da reunião. No entanto, como a única sala de aula que podíamos usar – já que todas as outras eram ocupadas pelas turmas do Ensino Fundamental no período vespertino – era pequena, não era possível capturar a imagem de todos os participantes da reunião ao mesmo tempo, conforme se vê na figura 1, em que apenas uma parte dos(as) alunos(as) é enquadrada na imagem da câmera. Além disso, como a sala de aula ficava do lado da rua principal da escola, uma rua bastante movimentada, mesmo

que se fechassem as janelas, havia o problema do ruído intenso que vinha da rua – o que, não raro, atrapalhava a transcrição de áudio das videograções –, por isso, a câmera não podia ficar muito distante dos participantes. Mesmo com essa dificuldade, foi possível transcrever a maior parte do material gerado nas reuniões.



FIGURA 1 – Reunião semanal com os participantes da pesquisa

Depois das reuniões, em que se decidiam os assuntos sobre os quais cada subgrupo deveria produzir sua matéria para o jornal, a fase seguinte era a de discussão sobre o tema entre os alunos(as) de cada subgrupo, já separado dos demais, em que eles deveriam discutir entre si sobre os modos como escreveriam o texto (fase do *brainstorming* – seção 3.10). Inicialmente, tive a ideia de levar todos(as) os(as) alunos(as) para o laboratório de informática. Lá, eles eram divididos de acordo com os subgrupos. Como os computadores eram dispostos em quatro fileiras de três computadores, cada subgrupo ocupou uma fileira, conforme o exposto na figura 2, em que aparecem os(as) alunos(as) trabalhando nos computadores, o pesquisador (em pé e mais próximo da câmera de vídeo) e o professor João (também em pé no fundo da sala).



FIGURA 2 – Encontro do grupo no laboratório de informática da escola

Contudo, bastaram apenas duas semanas para perceber que os encontros no laboratório de informática não foram, e não seriam, de fato, bem sucedidos. Isso porque havia alguns impasses para a sua realização eficaz: primeiramente, conforme apontei acima, os computadores e a internet do laboratório eram muito lentos, o que fazia com que os(as) alunos(as) levassem mais tempo no computador; outro impasse estava relacionado à questão da gravação em vídeo dos encontros. Como a sala era estreita e os alunos conversavam todos ao mesmo tempo, sobre coisas diferentes, já que cada subgrupo estava discutindo sobre o seu próprio trabalho, a gravação em áudio misturava as vozes dos(as) alunos(as), captando, no mais da vezes, somente o subgrupo que ficava mais próximo da câmera. Havia ainda um outro problema em relação aos discentes: como os encontros no laboratório eram feitos em um dia da semana que não fosse quarta-feira, visto que nesse dia eles já tinham a reunião semanal com todo o grupo, era difícil fazer com que todos tivessem a disponibilidade para realizar mais um encontro semanal; alguns, por exemplo, até

vinham para o encontro, mas tinham que sair mais cedo, o que acabava atrapalhando o desenvolvimento das atividades.

Diante desses impasses, resolvi mudar de estratégia, ou melhor, mudar o modo como passaríamos a nos encontrar, uma vez que o tipo de trabalho que estava querendo que os(as) alunos(as) realizassem – um trabalho colaborativo de escrita – exigia que eles(as) se encontrassem e que pudesse registrar, de alguma forma, esses encontros. Deixei de lado, então, os encontros no laboratório de informática (encontros presenciais) e passei a marcar com os(as) alunos(as) encontros *online*.

Para realizar esses encontros via internet, sugeri o uso da conversa instantânea para discutirmos a respeito dos assuntos sobre os quais os(as) alunos(as) produziram as matérias. Ao final de cada reunião semanal com todo o grupo, marcava, então, um encontro semanal *online* por meio da conversa instantânea com cada subgrupo em horários distintos. Além dos(as) alunos(as), o professor João também participaria dos encontros, mas, como estava sem conexão à internet em casa e os computadores do laboratório da escola não tinham o programa de conversa instantânea instalado, já que seu uso não era permitido na instituição, o professor não pôde participar dos encontros *online* que tivemos. Para participar do processo colaborativo de escrita dos(as) alunos(as), ele mesmo sugeriu ficar apenas na revisão final dos textos, enviando-os para o grupo da edição via correio eletrônico (ver seção 3.10).

Depois, então, da fase de interação via conversa instantânea, propus a cada subgrupo que continuasse o processo de produção textual através do uso do correio eletrônico, em que cada integrante do subgrupo poderia dar uma contribuição a um esboço inicial do texto elaborado pelo(a) líder ou dividir as partes de produção do texto em tarefas para cada integrante do grupo (escrita em sequência e escrita em paralelo, respectivamente – ver seção 3.10). Para que o acompanhamento desse processo pudesse funcionar com mais eficácia, foi determinado que o envio dos textos seguisse o seguinte trâmite: depois de pronto o rascunho do texto (a matéria do jornal), o líder de cada subgrupo da produção

deveria enviar o texto somente para o líder do grupo da revisão; este, por sua vez, após revisar os textos com o seu grupo, deveria enviá-los para o grupo da edição, que, então, editaria os textos – incluindo vídeos, fotos e imagens – para colocá-los no *site* do jornal.

Para que pudesse ter acesso a esses dados oriundos desse processo de tramitação dos textos através do correio eletrônico, foi pedido a cada subgrupo que criasse o seu próprio grupo de *e-mail*. Cada líder do subgrupo de produção, por exemplo, criou um grupo de *e-mail* incluindo, além do pesquisador, apenas os *e-mails* dos seus participantes. Assim, se algum desses integrantes enviasse algum material para quem quer que fosse, ou apenas respondesse a uma outra pessoa do seu grupo, todos os que estivessem incluídos no grupo receberiam as mensagens.

Portanto, em função da sua importância como ferramentas de apoio às PCE dos(as) alunos(as) e à própria geração dos registros, antes de descrever o tipo de pesquisa desenvolvido neste estudo, faço antes uma discussão a respeito das condições e dos motivos do uso da conversa instantânea e do correio eletrônico tanto como ferramentas de apoio às PCE, quanto como instrumentos de registros de pesquisa.

2.3 A conversa instantânea e o correio eletrônico como ferramentas de comunicação e de geração de dados

Dada a complexidade do contexto escolar, existe uma série de questões (de ordem técnica, econômica, social e cultural) que devem ser levadas em consideração. Entre essas questões, é possível levantar algumas que, a meu ver, seriam cruciais para o processo de aprendizagem com o uso da internet: quais são os interesses daqueles (alunos e professores) que farão uso das ferramentas da internet? Qual o nível de capacitação dos alunos e professores para lidar com essas ferramentas? Quais *softwares*, de baixo custo, poderiam ser usados? Qual a infra-estrutura necessária e a disponível na escola; e como tais ferramentas podem se tornar, de fato, produtivas no processo de ensino e

aprendizagem e não venham a fazer parte de mais uma daquelas famigeradas aulas de informática normalmente desvinculadas das demais atividades pedagógicas desenvolvidas na escola?

Em vista dessas questões, penso que duas ferramentas da internet, apesar de não serem consideradas propriamente como aplicativos específicos para trabalhar colaborativamente a escrita, parecem-me, no entanto, bastante oportunas para trabalhar PCE no contexto escolar: o correio eletrônico e a conversa instantânea (*chat*)¹⁷. Mas por que essas duas ferramentas?

Primeiramente, é preciso definir e buscar entender o funcionamento dessas ferramentas comunicativas da internet. Em relação ao correio eletrônico, trata-se especificamente de uma ferramenta através da qual as pessoas podem escrever, enviar e receber mensagens de forma assíncrona, reproduzindo, assim, práticas típicas de um gênero epistolar. No entanto, as vantagens do correio eletrônico são inúmeras se comparadas a um gênero epistolar tradicional (uma carta, por exemplo). A primeira vantagem é em relação à velocidade de envio das mensagens: através do correio eletrônico, as mensagens são enviadas em questão de segundos ao destinatário, que, por sua vez, pode responder na mesma velocidade, permitindo que várias decisões possam ser tomadas em muito pouco tempo. Além da velocidade de envio, o sistema de correio eletrônico também permite ao remetente enviar um mesmo documento para várias pessoas ao mesmo tempo, que, por sua vez, podem escolher responder para um ou mais destinatários; outra vantagem está relacionada ao conteúdo enviado: através do correio eletrônico é possível enviar não apenas texto escrito, mas também sons, vídeos, fotos, gráficos etc.

No que diz respeito à conversa instantânea, trata-se de um sistema interativo que permite que duas ou mais pessoas possam conversar de forma síncrona (em tempo real). O modo de funcionamento do programa é bastante

¹⁷ Neste estudo, não lido com a questão dos gêneros digitais, já que não é o foco desta pesquisa. Não obstante, em outro trabalho em que discuto essa questão, considero o *correio eletrônico* e o *conversa instantânea*, com base nas suas características sócio-técnicas, tanto como gêneros digitais quanto como ferramentas / suportes digitais. A esse respeito, ver Pinheiro (2010).

simples: cada pessoa digita sua mensagem e toda vez que teclar “enviar”, o texto aparece na tela do computador de todas as pessoas que estiverem *online*. Assim, a conversa instantânea permite que um usuário da internet converse com outro(s) que tenha(m) o mesmo programa em tempo real, podendo criar uma lista de amigos “virtuais” e acompanhar quando eles entram e saem da rede.

Voltando, então, à pergunta suspensa acima – o “porquê” da escolha pelas duas ferramentas – é possível dizer que o correio eletrônico e a conversa instantânea podem responder às indagações levantadas acima no que tange ao uso de ferramentas da internet no contexto escolar. Primeiramente, quanto aos interesses daqueles (alunos e professores) que farão uso das ferramentas da internet, o correio eletrônico e a conversa instantânea estão atualmente entre os aplicativos mais populares do mundo e presente no dia-a-dia de milhões de pessoas, mormente dos adolescentes, ainda que usadas com outras finalidades. Por isso, podem se tornar ferramentas muito úteis no processo colaborativo de escrita, visto que muitos já sabem usá-las na prática. Assim, embora existam outras ferramentas digitais consideradas até mais eficientes para desenvolver atividades colaborativas de escrita, como os fóruns virtuais ou o *Google docs*, por exemplo, a ideia inicial era usar ferramentas que já faziam parte do mundo dos participantes envolvidos, até para que eles não deixassem de realizar as tarefas colaborativas de escrita exigidas, uma vez que teriam que usá-las, de qualquer forma, em outras atividades do seu cotidiano.

Essa explicação está, por sua vez, ligada à segunda questão (qual o nível de capacitação dos alunos e professores para lidar com essas ferramentas?), visto que, por serem tão populares e bastante usados por um número cada vez maior de pessoas, o correio eletrônico e a conversa instantânea não exigiriam um grande nível de capacitação de alunos e professores para o seu uso, ainda que para um fim de produção colaborativa de textos.

Em relação à terceira e quarta questões (quais *softwares*, de baixo custo, poderiam ser usados? E qual a infra-estrutura necessária e a disponível na escola?), pode-se dizer que tanto o correio eletrônico quanto a conversa

instantânea podem ser obtidos (baixados) na internet sem qualquer custo para o usuário. Além disso, a escola não precisaria ter uma infraestrutura especial para lidar com essas ferramentas; bastaria um laboratório de informática equipado com alguns computadores conectados à internet – o que muitas escolas públicas no Brasil já possuem, como a escola em que a pesquisa de campo desta tese foi realizada (ver seção anterior).

A última questão (como tais ferramentas podem se tornar, de fato, produtivas no processo colaborativo de escrita e não venham a fazer parte de mais uma daquelas famigeradas aulas de informática normalmente desvinculadas das demais atividades pedagógicas desenvolvidas na escola?) propõe um encaminhamento pedagógico ao uso das ferramentas da internet como instrumentos mediadores no processo de ensino-aprendizagem, mais especificamente no processo colaborativo de escrita. Nesse sentido, o correio eletrônico e a conversa instantânea apresentam recursos tecnológicos que podem ter um papel importante nesse processo.

Primeiramente, pode-se dizer que, do ponto de vista técnico, os sistemas de correio eletrônico e de conversa instantânea são reconfiguráveis. Suas representações são dinâmicas: é fácil, por exemplo, inserir e mover textos, gráficos, figuras, fotos, áudios e vídeos a qualquer momento, o que pode ajudar bastante na sugestão e/ ou correção conjunta de produção textual.

Outro ponto importante que chama a atenção é o fato de a conversa instantânea, assim como na interação face-a-face, por exemplo, apresentar um tipo de comunicação síncrona que se caracteriza pela rapidez e expressividade da informação. A conversa instantânea não apenas permite uma interação simultânea (em tempo real), mas também que essa interação ocorra com várias pessoas ao mesmo tempo. Isso faz com que seus usuários desenvolvam uma linguagem própria, repleta, por exemplo, do uso de abreviações e de *emoticons*¹⁸ para que a

¹⁸ Os *emoticons* são elementos audiovisuais, em forma de diversas “figuras”, característicos da conversa instantânea, que expressam diversos sentimentos dos usuários na tentativa de imitar certas expressões da interação face-a-face.

comunicação possa ser mais rápida e, de uma certa forma, mais próxima da interação face-a-face.

A conversa instantânea pode ainda apresentar uma vantagem em relação à interação face-a-face: a possibilidade de uma distribuição mais simétrica nas suas trocas de turnos, havendo, com isso, menos interrupções e mais equidade na tomada de decisão entre os interactantes, o que é particularmente importante, sobretudo, para as pessoas mais tímidas e para aquelas que, de alguma forma, não se sentem tão à vontade de se envolver em uma discussão tradicional em grupo (do tipo face-a-face) para a realização de algum trabalho¹⁹.

Além disso, é possível também observar uma relativa independência de tempo e espaço na comunicação, o que permite aos usuários escrever e receber mensagens a qualquer hora do dia e de qualquer computador conectado à internet. Isso se torna bastante relevante para grupos cujos integrantes, por exemplo, residem em lugares distantes uns dos outros.

Quanto ao uso do correio eletrônico, pode-se dizer que este, devido à sua natureza assíncrona²⁰, permite enviar textos para que sejam armazenados e depois respondidos, o que o torna uma ferramenta mais adequada para, por exemplo, resolver problemas complexos de produção colaborativa de escrita do que uma discussão em tempo síncrono em sala de aula. Além disso, o correio eletrônico possibilita ao usuário o envio de sons, imagens, fotos, vídeos, etc. (em

¹⁹ Essa possibilidade na conversa instantânea de uma distribuição mais simétrica nas suas trocas de turnos em relação à interação face-a-face deve ser relativizada, pois depende muito do número de interactantes envolvidos na interação. De fato, quanto maior o número de pessoas em uma mesma interação via conversa instantânea, mais difícil se torna a organização dos turnos de cada um. Nesta pesquisa, conforme apontei na seção anterior, marcava encontros via conversa instantânea com cada subgrupo em horários distintos. Assim, as interações nunca envolviam mais de quatro interactantes ao mesmo tempo (o pesquisador e mais três alunos(as) de cada subgrupo), o que possibilitava, em geral, uma distribuição mais simétrica nas trocas de turnos entre os participantes do que numa interação do tipo face-a-face.

²⁰ Uma grande novidade bem recente do correio eletrônico é a possibilidade de ser usado também como uma ferramenta síncrona, ao possibilitar a conversa instantânea para os usuários que estiverem *online* pelo próprio programa do correio eletrônico. Assim como a conversa instantânea, se a opção “*online*” estiver habilitada, o correio eletrônico disponibiliza um espaço específico para a interação em tempo real (comunicação instantânea) entre os usuários.

anexo) de forma bem rápida para uma ou várias pessoas ao mesmo tempo, o que também o torna particularmente útil para a produção de trabalhos colaborativos.

No que diz respeito à geração dos registros de pesquisa, a conversa instantânea possui dispositivos que possibilitam registrar todas as interações de forma fácil, que podem ser convertidas e salvas em arquivos com formato “.doc”. Nesse sentido, pode-se dizer que, em relação a esta investigação, a conversa instantânea se tornou, além de uma ferramenta de comunicação em tempo real na internet, um outro dispositivo de geração de dados, cujas interações eram registradas, gravadas em *DVD* e catalogadas de acordo com as datas em que ocorreram e com os(as) alunos(as) que delas participaram. Ao todo, foram registrados cinquenta e oito encontros *online* via conversa instantânea.

Em relação ao correio eletrônico, todo o material, ao qual tive acesso por meio das mensagens enviadas via correio eletrônico, era também gravado em *DVD* e catalogado em função das datas de envio e dos participantes que enviavam as mensagens. Desse modo, pode-se dizer que o correio eletrônico, assim como a conversa instantânea, também foi usado neste estudo como um instrumento de geração de registros. No total, consegui registrar setenta e nove mensagens enviadas pelos participantes via correio eletrônico.

Por meio, então, do uso da conversa instantânea e do correio eletrônico, cada subgrupo passou a se constituir como um grupo focal *online* misto (MANN & STEWART, 2000), isto é, que utiliza uma combinação de meios síncronos e assíncronos na interação. Essa oportunidade mista de interação entre os(as) alunos(as) me possibilitou, desse modo, participar, gerar e registrar dados de diferente natureza no processo de produção colaborativa de escrita, que incluem, como disse acima, desde a conversa sobre o que e como eles deveriam escrever os textos (atividade de *brainstorming*) à revisão final das matérias a serem publicadas no jornal *online* (ver seção 3.10). Esse modo misto de desenvolver e registrar as PCE dos(as) alunos(as) participantes do projeto de ensino está, por sua vez, inextricavelmente relacionado ao tipo de pesquisa desenvolvido nesta tese: a pesquisa-ação.

2.4. O tipo de pesquisa: a pesquisa-ação

É possível afirmar, a partir do modo como realizei esta investigação, bem como dos objetivos nela almejados, que a presente pesquisa é de natureza qualitativa, de cunho interpretativista. Com base nessa visão de pesquisa, segundo Freitas (1997), novas formas de escrita acadêmica puderam ser introduzidas, como a escrita narrativa, as autobiografias, as histórias de vida, cada qual com suas características específicas, mas atribuindo, de forma geral, inédito valor a detalhes particulares do contexto específico de cada ambiente.

Essa valorização dos contextos e características específicos na pesquisa interpretativista, por sua vez, está relacionada às novas conformações dos objetos/ objetivos de investigação. Conceitos importantes como a objetividade da pesquisa científica e a neutralidade do discurso dentro do qual a pesquisa se insere (do meio científico particular em questão e dos recursos discursivos utilizados na pesquisa pelo próprio pesquisador) se vêem deslocados de seus lugares tradicionais dentro da epistemologia, uma vez que, segundo Freitas (1997, p. 27), na pesquisa interpretativista, “procura-se compreender os sujeitos envolvidos na investigação para, através deles, compreender também o seu contexto”. Talvez seja isso que Certeau (1984, p. 71) queira dizer ao afirmar que “abordar a linguagem ‘na’ linguagem ordinária, sem poder ‘dominá-la com o olhar’, sem visibilidade a partir de um ponto distante, quer dizer apreendê-la como um conjunto de práticas onde a própria pessoa do analisador se acha implicada e pelas quais a prosa do mundo opera”.

Uma pesquisa de base interpretativista, portanto, parece se tornar mais adequada para investigar o modo como os seres humanos utilizam a linguagem para agir socialmente e construir o mundo e a si próprios, uma vez que estudar o ser humano e o discurso implica compreender subjetividades que não podem ser tratadas quantitativamente. Isso quer dizer que, ao operar com esse tipo de pesquisa, é possível, segundo Moita Lopes (1994, p. 330), lidar com a “pluralidade de vozes em ação no mundo social e considerar que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade”.

Ao adotar, portanto, no presente estudo, uma visão interpretativista de pesquisa, entendo que, nesse tipo de investigação, longe de tentar buscar verdades e certezas típicas de uma lógica racionalista, o conhecimento é reconhecido como algo construído na interpretação da linguagem, num processo de interação entre investigador e investigado, e, por isso, sempre aberto a novas interpretações. Destarte, penso que não se pode realizar este tipo de pesquisa ignorando “a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina; o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem [*sic*]” (Ibidem, p. 331).

Devo ressaltar também que, mais do que um observador das práticas nas quais os sujeitos desta pesquisa se engajam para construir sentidos, posiciono-me, conforme apontei acima, como participante da pesquisa, atuando de forma a promover uma intervenção e até mudanças nas próprias práticas dos sujeitos pesquisados. Desse modo, o presente estudo pode ser considerado um tipo de **pesquisa-ação**.

Mesmo reconhecendo que o conceito e o modo de fazer pesquisa-ação podem apresentar certas variações, tomo como ponto de partida neste trabalho a concepção de Kincheloe (1997), segundo a qual a pesquisa-ação é um tipo de investigação qualitativa que não somente rejeita as noções positivistas de racionalidade, de objetividade e de verdade, mas também – e principalmente – busca descrever e compreender o mundo das práticas dos participantes da pesquisa. Desse modo, a pesquisa-ação deve ser “sempre enraizada nos valores dos participantes. Sua relação com os valores da prática tendem a significar que a metodologia da pesquisa-ação se adapta e se desenvolve de maneiras muito diferentes dentro de grupos sociais diferentes” (NOFFKE E SOMEKH, 2005, p. 92). Por isso, ao desenvolver este estudo, estou, sobretudo, considerando as vozes e as perspectivas dos sujeitos, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: as vozes e os valores dos sujeitos envolvidos fazem parte da tessitura da própria metodologia da investigação.

Nesse sentido, a pesquisa-ação não se constitui apenas por meio das etapas de um método pré-definido, mas se organiza através das situações relevantes que emergem do processo. Assim, é preciso que haja, por vezes, uma certa flexibilidade nos procedimentos metodológicos como um todo, permitindo ajustes de acordo com as sínteses provisórias que vão se estabelecendo no grupo, a fim de promover reflexões e novos planejamentos para a realização de ações que busquem contemplar as realidades dos participantes da pesquisa.

Além disso – e diria, principalmente –, a pesquisa-ação, segundo Thiollent (1994), se caracteriza como um tipo de pesquisa que comporta técnicas de pesquisa social que permitem estabelecer uma relação participativa e ativa na geração dos dados, por isso, exige a participação dos sujeitos envolvidos no problema investigado. Com efeito, as questões tratadas devem ser entendidas à luz do contexto da pesquisa, de base empírica, que se volta para a descrição de situações concretas e para intervenção orientada para uma possível resolução de problemas efetivamente detectados no grupo pesquisado.

Nesse tipo de pesquisa, o mesmo autor ainda aponta que o processo de conhecimento se constrói nas múltiplas articulações com a intersubjetividade em construção, a partir do ambiente natural da realidade a ser pesquisada. Para ele, a pesquisa-ação se constitui por meio de métodos flexíveis, que envolvem planejamento, ação, reflexão, ressignificação e replanejamento das ações, devendo, portanto, permitir ajustes e caminhar de acordo com as necessidades coletivas do grupo. Nesse sentido, pode-se afirmar que, na pesquisa-ação, o pesquisador está sempre buscando caminhos que instaurem no grupo uma dinâmica de princípios e práticas participativas e transformadoras, porquanto a função do pesquisador é a de fazer parte de um processo de mudança nos sujeitos envolvidos, instigando-os, a partir dos elementos novos que surgem durante o processo e sob a influência da pesquisa, a transformar sua própria realidade.

No contexto desta pesquisa, pode-se dizer, a partir dos relatos dos professores da escola (ver seção 2.2), que a pesquisa-ação se constitui, num

primeiro momento, em função de duas constatações: 1) ao trabalharem a produção de textos com seus alunos em sala de aula, os professores se restringem à produção textual individual; e 2) a grande maioria desses professores não usam a internet como parte de suas aulas; os poucos que o fazem se limitam ao uso de *sites* de busca para fins de pesquisa. Em um segundo momento, a pesquisa-ação se complementa, então, com o desenvolvimento de um projeto de ensino que envolve um grupo de dezenove alunos(as) e um professor de língua portuguesa na produção colaborativa de um jornal digital escolar a partir do uso de ferramentas digitais, buscando-se, assim, promover mudanças nas práticas de escrita escolares desses(as) alunos(as), com base uma ampla e explícita interação entre o pesquisador e os demais participantes envolvidos na situação investigada. Isso, portanto, me possibilita priorizar a investigação de problemas encontrados no contexto de ensino de língua materna (como a falta de produção textual colaborativa dos alunos em sala de aula, por exemplo) e também a busca de soluções práticas, como novas propostas de trabalhos colaborativos, por meio do uso de algumas ferramentas digitais, a serem pesquisadas e encaminhadas através de ações concretas por parte dos próprios participantes envolvidos na pesquisa.

Esse envolvimento direto do pesquisador nas práticas dos sujeitos pesquisados justifica, no caso específico deste estudo, o próprio uso constante que faço de formas verbais na primeira pessoa do singular ao longo desta tese, sobretudo no capítulo da análise dos dados (Capítulo 4). Isso mostra o quanto estou particularmente envolvido na geração dos dados desta pesquisa, seja como pesquisador, seja como facilitador (mediador) ou mesmo como um espectador das interações entre os participantes desta investigação.

Caracterizando-o, portanto, com um tipo de pesquisa-ação, aplicado ao letramento escolar, é possível afirmar que este trabalho se situa no campo da Linguística Aplicada, uma vez que se constitui como um tipo de estudo de “práticas específicas de uso da linguagem em contextos específicos” (SIGNORINI, 1998, p. 101), cujos percursos de investigação são guiados “por um plano e não

por um programa fixo pré-montado, o que possibilita uma gradativa reorientação das ações em função dos meios, interesses e obstáculos em jogo” (Ibidem, p. 103).

É partindo, então, dessa concepção de pesquisa no campo da Linguística Aplicada, aliada aos aspectos metodológicos supracitados, que passo a discorrer no capítulo seguinte sobre a base teórica que norteia o presente estudo.

3. BASE TEÓRICA: PRÁTICAS COLABORATIVAS DE ESCRITA, APRENDIZAGEM E INTERNET

3.1 Um breve percurso sócio-histórico da cultura grafocêntrica

Ao buscar desenvolver um trabalho que visa lidar com PCE, estou, antes de tudo, tomando a escrita, no âmbito deste estudo, como produto cultural de uma sociedade (VYGOTSKY, 2003[1930]), isto é, um objeto social usado para representar graficamente suas simbolizações, produto de uma prática histórica e instrumento de construção de sentidos na vida social.

Após a invenção da escrita tipográfica, na metade do século XV, a escrita passou a ocupar um espaço cada vez mais importante nas sociedades européias (ONG, 1998), configurando-se, assim, um cenário para o surgimento da cultura grafocêntrica no mundo ocidental. Do ponto de vista produtivo, com a invenção da tipografia, iniciou-se uma revolução na escrita: a circulação de folhas volantes, impressos precursores do jornal, a partir de um processo de escrita não mais manual, mas mecânico, que possibilitou a produção e duplicação de múltiplas cópias idênticas aos melhores manuscritos.

Do ponto de vista sócio-cultural, essa produção escrita em série, a partir da invenção de Gutenberg, começou a modificar as próprias relações entre o indivíduo e a memória social (TURKLE, 1997). O sujeito passou a poder projetar suas experiências, sua visão de mundo, sua cultura, seus sentimentos e vivências no papel, fazendo com que esse conhecimento pudesse alcançar pessoas de outras culturas e outros tempos por meio da escrita.

Essa característica expansionista da cultura grafocêntrica foi também muito utilizada para fins bem menos “nobres”, visto que a escrita se tornou, outrossim, um instrumento cada vez mais importante no processo de dominação das sociedades ágrafas, principalmente a partir do século XVI, com a expansão marítima européia. Com efeito, o aumento do número de obras científicas, filosóficas e literárias em circulação produziu um grande “abismo entre um mundo

considerado letrado e outro tachado de selvagem (povos ágrafos) ou mesmo analfabetos e iletrados” (BELINTANE, 2006, p. 93).

Nesse sentido, ao estabelecer uma relação com outras culturas e em diferentes épocas, a escrita, segundo Lévy (1996, p. 26), passou a promover uma nova *episteme*, e, por conseguinte, uma nova compreensão sobre o próprio conceito de verdade. Nas palavras do autor:

Com a escrita, e mais ainda com o alfabeto e a imprensa, os modos de conhecimento teóricos e hermenêuticos passaram, portanto, a prevalecer sobre os saberes narrativos e rituais das sociedades orais. A exigência de uma verdade universal, objetiva e crítica só pôde se impor numa ecologia cognitiva largamente estruturada pela escrita, ou, mais exatamente, pela escrita sobre um suporte estático.

Essa nova ecologia sustentada pela escrita, por assumir um caráter “universal”, acabou criando, segundo o autor francês, uma distância entre o saber e o sujeito. Isso porque a escrita em grande escala desenvolveu um tipo de comunicação no qual os textos, diferentemente do discurso oral, que se constitui a partir da situacionalidade do discurso e das relações efetivas entre os interlocutores nele envolvidos, passaram a ser separados de seu contexto de produção, deslocados temporal e espacialmente de sua origem.

Tal relação entre os interlocutores se tornaria ainda mais distante em função de outro fator de caráter universal e objetivo: o direito autoral. Por meio do livro impresso, a escrita passou a se tornar estável e controlada, gerando inúmeras cópias idênticas. A imprensa trouxe fixidez e permanência ao texto, que, passou, então, a sobreviver indefinidamente, valorizando, assim, a figura do autor.

Segundo Martins (1996), na Antiguidade e na Idade Média, o direito de propriedade do autor sobre seu trabalho era ignorado. A civilização grega se constituía com base na tradição oral, cujos textos eram muitas vezes fruto de um trabalho coletivo, não se aplicando, portanto, o controle de propriedade. Na Idade Média, o livro era algo muito raro e sem circulação, por isso, a questão dos direitos autorais ainda não era tratada.

É, no entanto, a partir da Idade Moderna, com a invenção e desenvolvimento da imprensa, que começaram a surgir os privilégios de venda, concessões feitas por autores a editores. Como os privilégios econômicos decorrentes da produção de muitas cópias de uma obra foram se tornando algo cada vez mais crescente, passou a existir a necessidade de controles legais, uma vez que os editores precisavam preservar a propriedade sobre manuscritos adquiridos de autores para publicação, a fim de que não fossem reproduzidos por editores concorrentes (CHARTIER, 1999). No começo do século XVIII, então, os direitos autorais passaram a ser instituídos, muito mais por iniciativa de editores do que propriamente de autores, criando-se, assim, a figura do “autor-proprietário”.

Para Foucault (1977, p. 27), o nome do autor passa se tornar, de fato, um nome próprio, que é ao mesmo tempo uma descrição e uma designação, particularizando o modo de ser do discurso, o que leva à sua caracterização e ao seu agrupamento. Ao possuí-lo, os textos passaram a estar sujeitos à apropriação penal e à apropriação propriamente dita. “O autor dá identidade enquanto individualidade a um discurso/texto. Ele escolhe o que escreve e o que não escreve. Ele diferencia e modifica tudo o que recebe”.

Destarte, pode-se afirmar que, com a consolidação da imprensa e da divulgação em massa de obras escritas, a noção de autoria passou a ter um caráter exclusivamente individual(ista). Isso passou a tornar aquele que escreve não apenas o possuidor de um produto para ser reproduzido e lido, mas, sobretudo, um “ser” revestido de um *status* de grande “poder” (“o autor”), distanciando-se, desse modo, do leitor.

Percebe-se, com isso, a instauração de uma visão de texto, e de sua própria produção e circulação, como algo de caráter cada vez mais universal. Isso se coaduna com os próprios ideais da Modernidade, que se constituem como um projeto de criação iluminista, a partir do qual a ordem positiva da ciência e a organização progressiva da sociedade, segundo Rouanet (1987), eram as bases de sustentação marcadas pela sua ênfase na razão humana.

Para Bauman (2001), a forma racional de ver o mundo, associada à consolidação do Capitalismo como sistema econômico hegemônico, passou a valorizar cada vez mais a escrita, ensinada pelas instituições escolares como um elemento fundamental na formação e divulgação dos Estados Nacionais. De fato, a comunidade imaginada do Cristianismo cedeu lugar, gradativamente, ao ideário do Estado-Nação, que se configurou com base em diversos fatores, incluindo o da revolução provocada pela descoberta da imprensa.

Ao longo do século XIX, com a consolidação dos Estados Nacionais e da burguesia em diversas sociedades européias, o principal projeto político consistia basicamente na implantação de novas formas de identificação e pertencimento capazes de estabelecer a coesão de formações sociais cultural e linguisticamente heterogêneas com um determinado território e sob a autoridade de um mesmo Estado (CERTEAU, 1984). Dentro dessa visão, o discurso Iluminista sobre a importância e a necessidade de tornar universal o acesso ao saber transformou a aprendizagem da escrita em condição *sine qua non*. Com efeito, segundo Lévy (2003, p. 29), o nascimento e a solidificação do “Estado e da lei são indissociáveis da invenção da escrita. A cidadania pressupõe o alfabeto, isto é, a possibilidade de cada cidadão ler, aplicar e criticar a lei, assim como a participar na sua elaboração”.

Diante dessa perspectiva, pode-se afirmar que ler e escrever se tornaram, gradualmente, qualificações imprescindíveis para diversas profissões e, cada vez mais, para a própria inserção social e política, estabelecendo-se, assim, como elementos de hierarquização social. Assim, o acesso à cultura grafocêntrica, fundamentada na letra da Lei, passou a se tornar uma pré-condição para que os indivíduos pudessem ser definidos, em última análise, como cidadãos dentro do Estado-nação.

Destarte, a maneira de lidar com a cultura grafocêntrica na sociedade contemporânea do século XIX e, inclusive, do século XX pode ser explicada através do seu papel fundamental na disseminação do ideário nacionalista que embasou a consolidação do Estado-Nação. Nesse contexto, coube à escola,

espaço da educação pública oficial, a tarefa de definição dos tipos de prática de leitura e escrita que efetivamente contam para o exercício da cidadania, necessários à consolidação do ideário de nação.

Embora esse cenário ainda se mantenha até hoje, o final do século XX presenciou diversas e profundas transformações que trariam mudanças significativas no modo como a cultura grafocêntrica era até então concebida. Na seção seguinte, passo a comentar essas transformações para mostrar, então, como o surgimento e o uso das TIC, em particular a internet, afetou a relação entre o ser humano e a escrita.

3.2 O contexto sócio-histórico do final do século XX

Muitas transformações de ordem social, histórica, econômica, política, cultural e tecnológica, de fato, marcaram o final do século XX, causando mudanças profundas e sem precedentes na vida em sociedade. Esse momento sócio-histórico, que se inicia mais especificamente a partir da década de 1990 e adentra o século atual, tem se caracterizado, primeiramente, pelas polêmicas a respeito do fim das bases de legitimidade do conhecimento moderno, ao qual me referi na seção anterior.

Para Harvey (2003), o momento sócio-histórico atual – “a condição pós-moderna” – se constituiu em contraposição a um projeto de “modernidade”. Segundo o autor, a modernidade tem sido vista como a crença no progresso linear, nas verdades absolutas, no planejamento racional de ordens sociais ideais e com a padronização do conhecimento e da produção. A “pós-modernidade”, por outro lado, representaria uma espécie de reação à modernidade ou de afastamento dela, em que se passa a enxergar a heterogeneidade e a diferença como forças libertadoras.

Bauman (2001), ao tratar da questão dicotômica “modernidade”/ “pós-modernidade”, utiliza uma metáfora bastante pertinente e elucidativa para comparar os dois momentos diversos. Segundo o sociólogo, a primeira dimensão – a da “modernidade” – se caracterizou como a era do *hardware*, cujo interesse

maior era no volume. Tamanho era poder, daí o termo “modernidade pesada”. Isso se justifica pelo fato de os grandes desejos da modernidade estarem relacionados à era das grandes conquistas territoriais – inclusive, as conquistas espaciais –, ou seja, a riqueza e o poder dependiam do tamanho e da qualidade do *hardware*. Em oposição a essa modernidade “pesada”, Bauman sugere a “modernidade leve”, a do *software*, que, de acordo com o autor, na era do *software*, viaja-se na velocidade da luz e cancela-se a diferença entre o longe e o aqui. O espaço não impõe mais limites à ação, e seus efeitos contam pouco, ou nem contam, perdendo, com isso, muito de seu valor.

Parece que, na era do *software*, o que, de fato, passou a ter mais valor não são mais os grandes desejos e conquistas daquilo que sequer se conhece, como o espaço sideral, a lua ou Marte, mas sim aquilo que se pode consumir e, portanto, obter algum proveito real. Por isso, pode-se afirmar que nunca, na história da humanidade, os seres humanos viveram de forma tão intensa tudo aquilo que diz respeito ao seu próprio *eu*. Na sociedade do consumo (BAUDRILLARD, 1995), em que tudo e todos são cada vez mais tratados como mercadorias (JAMENSON, 1996; SANTOS, 2001), o que existe é uma eterna insatisfação, que vai sendo preenchida por um consumo hedonista, sempre pronto a acabar e a recomeçar novamente. A esse respeito, Bauman (2005, p. 98, grifos no original) acrescenta que “hoje em dia, somos consumidores numa sociedade de consumo. A sociedade de consumo é a sociedade do mercado. Todos estamos *dentro* e *no* mercado, ao mesmo tempo clientes e mercadorias”.

Para Lyotard (1989), a experiência subjetiva pós-moderna passa a se dar de forma fragmentada, uma vez que, na ausência de discursos metanarrativos que fundamentem a prática social, política ou coletiva, os indivíduos passam a contar tão somente com a própria experiência das situações que vivem como elemento norteador de suas percepções, reflexões e escolha de ações. Isso faz surgir, portanto, uma nova sociedade denominada sociedade de consumo fragmentada (FRIDMAN, 2000; LIPOVETSKY & CHARLES, 2004), que passou a

se constituir a partir da emergência em uma nova ordem econômica, social e cultural.

Essa nova ordem começou a se constituir a partir da década de 1990, com grandes transformações geopolíticas do mundo, materializadas nas tentativas de unificação da Europa, nos diversos acordos internacionais multilaterais, no poder mundial de organizações internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) e na intensificação vertiginosa da transnacionalização da produção de bens e serviços de empresas multinacionais e dos mercados financeiros (SANTOS, 2001). Essas transformações passaram a ser tratadas sob o rótulo de “globalização”.

Não obstante, é possível dizer que essa era da globalização (ou do *software*, nos termos de Bauman (2001)) pôde se constituir como tal em função também do surgimento de novas TIC. A esse respeito, Castells (2003) assevera que a nova infra-estrutura do mundo global tem como base as TIC, que introduziram uma mudança qualitativa em termos sociais, econômicos e tecnológicos ao tornar possível a realização de processos globais em tempo real.

Pode-se afirmar, com isso, que a economia global se tornou bastante distinta da economia nacional do período anterior, a do *hardware* (a era do *fordismo*), que se baseava na produção de alto volume e padronização. Com efeito, na era do *software* (a era do *toyotismo*), em virtude, principalmente, do uso de novas tecnologias, a produção de trabalho, por exemplo, foi fragmentada em escala mundial, transferindo-se para países cuja mão-de-obra é mais barata e apresenta, em geral, menos entraves burocráticos e taxas de impostos mais baixas. Conforme pondera Castells (2003), o processo de trabalho está cada vez mais individualizado, com uma mão-de-obra reintegrada no resultado por meio de múltiplas tarefas interconectadas em locais diferentes, introduzindo, assim, uma nova divisão do trabalho.

Contudo, ainda segundo Castells (2003, p. 69), o que caracteriza a era atual não é apenas a centralidade de conhecimentos e informação, mas a “aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de

conhecimentos e de dispositivos de processamento/ comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso”. Por isso, a fragmentação e individualização da economia global somente se tornaram possíveis, de acordo com o autor, devido à sua organização social em rede, tendo como base material as novas TIC, que geram, por sua vez, novos conhecimentos e dispositivos comunicativos para renovar a própria produção. Isso é o que constitui a *sociedade em rede*, em que um conjunto de nós interconectados funcionam como instrumentos adequados para a economia na era da globalização.

Com efeito, nesse mundo globalizado, o desenvolvimento de novas TIC vem transformando a própria constituição espaço-temporal da vida social, criando novas formas de ação e interação não mais ligadas ao compartilhar de um local comum. Em relação a essa característica, Fridman (2000, p. 17) aponta que “é possível saber o que afeta o mundo todo e não estar em lugar algum”. Desse modo, podemos experimentar os acontecimentos sem a necessidade de compartilhar simultaneamente o mesmo espaço que nosso interlocutor.

A capacidade das TIC de transformar o próprio sentido de temporalidade tem se tornado um dos efeitos mais importantes do mundo contemporâneo, em que os sujeitos vivem presentes contínuos perpétuos; em que o eterno presente, o tempo das narrativas da mídia, “é contado pelo relógio dos gozos que se gastam em cada aceno das mercadorias, nessa versão de uma salvação terrena que não tem um fim último nem dá coerência a trajetos de vida” (Ibidem, p. 72).

Essa nova relação espaço-temporal, que vem intensificando as relações sociais em escala mundial, ligando localidades antes distantes, tem nos proporcionado um novo tipo de vida nunca antes experimentado. As consequências dessa transformação têm grande alcance e atingem muitos aspectos e instâncias de nossas vidas, desde os mais íntimos aspectos da experiência em um nível micro, a instâncias macro de domínio público (THOMPSON, 2004). A esse respeito, Fabrício (2006, p. 47) aponta que:

A compressão espaço-tempo possibilitada pela velocidade da circulação de discursos e imagens disponibilizados em tempo real pela TV ou pela internet vêm tornando os regimes de atenção, concentração e percepção cada vez mais rápidos, instantâneos, multifocais e fragmentários, fabricando novos espaços de visualidade, de experimentação e de construção de sentido (como, por exemplo, espaços e simuladores virtuais e holográficos).

Contudo, se o mundo atual vem experienciando, em maior ou menor escala, uma nova realidade espaço-temporal, uma questão fundamental deve ser analisada: de que lógica espacial e temporal podemos falar na era da informação? Talvez de uma lógica em que o local e o global tomaram uma dimensão inseparável, comparada a uma avenida infinita: numa mão, o local se torna transnacional em frações de segundo, devido à velocidade do tráfego de informação; na outra mão, o global tem chegado às mais longínquas localidades do planeta.

Isso quer dizer que, em meio a esse mundo globalizado e contingente, percebe-se que as ações globais são cada vez mais afetadas pelas ações locais e vice-versa, ou, segundo Kumaravadivelu (2006, p. 134), “o global está localizado e o local está globalizado”. Com isso, as práticas sociais passam a ser perenemente examinadas e reformuladas à luz da informação renovada sobre estas mesmas práticas, alterando constitutivamente seu caráter. Destarte, torna-se intrínseco ao processo de constituição do conhecimento, segundo Venn (2000), a possibilidade de revisão das convenções daquilo que se tem como certo e verdadeiro.

Nesse sentido, pode-se atribuir à transformação das bases materiais da vida – a fluidez do tempo e do espaço, devido a gama de informações que circulam no mundo globalizado em tempo real por meio das novas TIC –, a possibilidade, segundo Thompson (2004), de compartilhar de “uma visibilidade mediada”, que é a transformação da própria ideia de experiência, uma capacidade reflexiva de processar novos conteúdos e de atuar em questões diversas e, como corolário, transformar a própria vida social.

Isto posto, pode-se dizer que as características aqui delineadas sobre o momento sócio-histórico atual estão, portanto, intimamente relacionadas com o

surgimento e o uso das novas TIC na vida social. Dentre essas novas TIC, uma vem ganhando, de fato, um espaço cada vez maior na vida social como um todo e, em particular, no processo de ensino-aprendizagem: a internet. Antes, porém, de adentrar essa questão, com o intuito de manter o modo como venho discutindo os pontos até então apresentados neste estudo, discorro, primeiramente, sobre os aspectos sócio-históricos do surgimento da internet e da *Web*.

3.3 A internet, a *Web* e o hipertexto

As contribuições dos primeiros protótipos que vieram a ser tornar a internet, logo no início de seu aparecimento, surgiram no auge da Guerra Fria “como estratégia militar para possibilitar a sobrevivência das redes de comunicação em caso de ataque nuclear que pretendesse destruir os centros de comando e controle” (CASTELLS, 2003, p. 428). Inicialmente, cientistas queriam criar uma rede descentralizada em que, mesmo que um computador fosse destruído, os outros continuassem existindo e enviando suas mensagens, preservando, assim, as informações. Na tentativa, então, de desenvolver essa ideia e explorar o máximo de recursos de compartilhamento dos seus computadores, os cientistas criaram um projeto da agência norte-americana ARPA (*Advanced Research Projects Agency*), com o objetivo de conectar os computadores dos seus departamentos de pesquisa. Eles, então, conseguiram realizar uma grande proeza para a época: a concretização da ideia de ligar computadores entre si, em rede.

A ideia inicial do projeto era, de fato, conectar os mais importantes centros universitários de pesquisas americanos com o Pentágono, a fim de permitir não apenas a troca de informação rápida e protegida, como também instrumentalizar o país com uma tecnologia que possibilitasse a sobrevivência de canais de informações em caso de uma possível guerra nuclear. Essa nova rede de comunicação tinha o potencial de transmitir informações para pontos distintos sem a necessidade de um ponto central, e esta era a sua grande novidade.

Mesmo tendo sido pensado desde a década de 1950, o projeto só se iniciou, de fato, em 1969. Durante a década de 1970, o projeto foi, então, colocado à disposição de pesquisadores e resultou em uma intensa atividade de pesquisa, embora com um acesso ainda restrito a certas instituições de ensino e pesquisa. Segundo Castells (2003), foi somente no início da década de 80 que a ARPA iniciou a integração das redes de computadores entre diversos centros de pesquisas. No entanto, o autor também aponta que, pouco tempo depois, já estava difícil separar a pesquisa voltada para fins militares das comunicações científicas. Por isso, a partir de 1983, “houve a divisão entre ARPANET, dedicada a fins científicos, e a MILNET, orientada diretamente a aplicações militares” (Ibidem, p. 83).

Ainda na década de 1980, a ARPANET passou a se tornar o grande sistema de comunicação em rede, a “rede das redes, formando o que veio a se chamar ARPA-INTERNET e, logo depois, INTERNET, ainda sustentada pelo Departamento de Defesa dos Estados Unidos.

A privatização da internet, contudo, só ocorreria em 1995, a partir de pressões comerciais de redes de empresas privadas e de redes cooperativas sem fins lucrativos (CASTELLS, 2003). Com isso, a internet passou a ser explorada comercialmente, fazendo com que seus recursos passassem a fazer parte não apenas de milhares de empresas e instituições, mas também de milhões de residências, aumentando, de forma exponencial, o número de pessoas que começaram a ter acesso ao seu espaço virtual.

Ao lado disso, os computadores, por sua vez, que antes eram enormes, foram se tornando cada vez mais acessíveis, em virtude da redução do seu tamanho, peso e, conseqüentemente, do seu custo, sendo, então, gradativamente estendidos ao cidadão comum. Nesse sentido, pode-se dizer que o computador conectado à internet passou, assim, a incorporar uma ideia-chave: a de uma rede de arquitetura aberta, não sendo, portanto, imposta por nenhum órgão centralizador específico. Ironicamente, o projeto militar, inicialmente criado para

salvamento de informações de uma possível guerra nuclear, tornou-se a maior rede de comunicação humana.

Apesar dos avanços tecnológicos expressivos, foi a partir de um grande salto tecnológico, também ocorrido na década de 1990, que se tornou possível a difusão da “internet na sociedade em geral: a criação de um novo aplicativo, a rede mundial (*World Wide Web* (WWW), popularmente conhecido como *Web*²¹), que organizava o teor dos sítios da internet por informação e não por localização, oferecendo um sistema fácil de pesquisa para procurar as informações desejadas” (Ibidem, p. 88).

Esse novo ambiente da *Web* passou a ter como função primordial permitir que os internautas pudesse, entre outras coisas, desviar o fluxo da leitura para assuntos referidos nos textos com o objetivo de os interligar e, *ipso facto*, aprofundar-se em determinado tema. Isso porque a *web* é capaz de agrupar informações dispersas, que permitem acesso a páginas da internet que se ligam umas às outras através de nós de hipertexto. A esse respeito, Lévy (1999, p. 37) assevera que:

O hipertexto possui um aspecto dinâmico e multimidiático, e a velocidade de acesso aos nós lhe garante utilizar em toda a sua extensão o princípio da não-linearidade, transformando a referência espacial que não ocorre mais diante da tela, pois as informações podem encontrar-se além do limite visual do display do monitor e a própria topologia da rede existente no Ciberespaço.

²¹ Os termos *internet* e *World Wide Web* são usados indistintamente, embora não sejam sinônimos. A internet é a gigantesca rede das redes, uma imensa infra-estrutura em rede. Ela conecta milhões de computadores globalmente, formando uma rede em que computadores podem comunicar-se uns com os outros; a *World Wide Web* (WWW) é uma maneira de acessar informação por meio da internet. É um sistema de compartilhamento de informações construído na internet por meio de uma interface gráfica fundamentada, principalmente, na codificação *HTML* (*Hypertext Markup Language* – Linguagem de Marcação de Hipertexto). A WWW se serve de *browsers*, como o *internet Explorer* e o *Mozilla*, para acessar documentos chamados páginas (*websites*), que estão ligados uns aos outros por meio de *hyperlinks*. A WWW é apenas uma das maneiras pelas quais a informação pode ser disseminada pela internet. A internet, não a WWW, é ainda utilizada para acessar *e-mails*, *Instant Messagings* e *Newsgroups*. Portanto a WWW é apenas uma parte da internet, embora seja uma grande parte.

O hipertexto passou, então, a se tornar possível a partir dos inúmeros *links*²² que existem em um ambiente hipertextual, cuja principal função é transportar o internauta para uma grande quantidade de outros ambientes e assuntos. Segundo Marchuschi (1999, p. 1), o hipertexto seria um modo de se construir “uma escritura eletrônica não-sequencial e não-linear, que se bifurca e permite ao leitor o acesso a um número praticamente ilimitado de outros textos a partir de escolhas locais e sucessivas, em tempo real”. Dentro de um hipertexto existem vários *links* que permitem tecer o caminho para outras “janelas”, conectando algumas expressões a novos textos, fazendo com que estes se distanciem da linearidade da página e se pareçam mais com uma rede. Assim, na internet, cada *site* é um hipertexto – clicando em certas palavras vamos para novos trechos, e vamos construindo, nós mesmos, uma espécie de texto.

O hipertexto, portanto, é capaz de fornecer uma multiplicidade de leituras e correlação entre outro(s) hipertexto(s), pois, ao contrário de um texto escrito na página impressa, que em geral compele os leitores a lerem numa onda linear – da esquerda para a direita e de cima para baixo – os “hipertextos encorajam os leitores a moverem-se de um bloco de texto a outro, rapidamente e não-sequencialmente” (Ibidem, p. 6). Sem início, sem margens, nem mesmo fim, sem percurso estabelecido por antecipação, cada texto termina com a abertura para outras mensagens, para outros *links*.

É possível inferir, portanto, que o hipertexto é capaz de transformar até a noção de que se tem de leitor. Do livro impresso, que só permite ao leitor virar as páginas sempre em sequência, uma após outra (mas nunca uma e outra), passa-se a um tipo de texto totalmente maleável, que permite a visibilidade de janelas no computador, a abertura de múltiplas caixas de texto, vários recursos de cortar e colar fragmentos, enfim, se trata de “um texto móvel, caleidoscópico, que

²² Os *links* são um vínculo de hipertexto na internet que aparecem nos documentos e se manifestam ora como palavras, ora como imagens grafadas em destaque, e que permitem ao usuário visualizar blocos de informações (outros textos, fragmentos de informação, gráficos, fotos etc.). Por meio desse recurso, são estabelecidas ligações para arquivos de um mesmo *site* ou de diferentes *sites*. Os *links* também podem ser um dispositivo de codificação *HTML*, que acionam um sistema de comunicação, como o correio eletrônico.

apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor” (LÉVY, 1999, p. 56).

Muito embora o hipertexto represente uma grande revolução a partir da criação da *Web*, uma outra revolução digital ocorreu com o advento do que veio a ser chamado de *Web 2.0*. Nesse caso, é também de interesse desta tese mostrar como as mudanças inerentes à passagem da *Web 1.0* para a *Web 2.0* refletiram nos processos de criação na internet, mais especificamente, nos processos de (multi)autoria e de colaboração na rede.

3.4. O que mudou com a *Web 2.0*?²³

A internet, segundo Lévy (1999), apresenta o mundo virtual como uma grande rede interconectada mundialmente; um processo de comunicação “universal” sem “totalidade”. Isso segue uma linha de comunicação que vem possibilitando aos navegantes da grande “rede” participar democraticamente de um modelo interativo feito para todos, consolidando, assim, a ideia de uma “aldeia global”.

Com efeito, essa participação mais democrática só passou a se efetivar com o advento da *Web 2.0*. O termo “*Web 2.0*”, usado para designar a segunda fase da rede mundial de computadores, foi cunhado por O’Reilly em um artigo de 2005, no qual ele aponta uma série de ferramentas e motivos da internet para entender essas experiências colaborativas como um outro momento da internet. Segundo o autor, a *Web 2.0* propiciou uma grande mudança: dos *sites* estáticos da rede, que apenas serviam informação, passou-se para o desenvolvimento de comunidades dinâmicas, inseridas numa interação entre o editor e a audiência.

²³ Embora alguns estudiosos sobre a internet já façam menção à terceira geração da *Web* (a *Web 3.0* ou *Web Semântica*), conceito cunhado por John Markoff, em 2006, como o presente ou o futuro da *Web*, em que se pretende organizar e fazer um uso mais inteligente de todo o conhecimento da internet, o conceito ainda não é um ponto pacífico, porquanto há quem defina a *Web 3.0* como uma nova era da internet, mas há aqueles que consideram-na mais uma manobra de marketing. Particularmente, vejo a *Web 3.0* muito mais como um conjunto de inovações da *Web* que ainda se encontram em transição e, por isso, com perspectivas futuras; a *Web 2.0*, ao contrário, já é uma realidade atual na internet e, portanto, é a partir dessa realidade que milhões de usuários da internet vêm tendo experiências colaborativas de escrita, conforme apontarei mais à frente.

Para entender melhor o que representa hoje a *Web 2.0*, é preciso se reportar à geração anterior da *Web* (*Web 1.0*), fase em que usuários navegavam na internet com o intuito único e exclusivo de procurar informação. Era basicamente uma experiência unilateral, semelhante à ida a uma biblioteca para procurar um livro. Na *Web 1.0*, os usuários da internet não eram, portanto, vistos como controladores de seus próprios dados. Aquilo que se obtinha na rede – a informação – era, em geral, fruto do trabalho de profissionais da área que tinham os conhecimentos necessários para criar páginas da *Web* através de programação para publicar na rede. Destarte, a lógica da primeira geração da *web* era a do “uso” e não a da “participação”; a da “recepção” e do “consumo” e não a da “interatividade” e da “agência”.

Diferentemente do que ocorria na *Web 1.0*, com a consolidação e o acelerado crescimento da internet nos últimos anos, a partir do advento da *Web 2.0*, novos mecanismos foram sendo criados, possibilitando novas condições técnicas e sócio-culturais para a ampliação das práticas comunicativas no mundo digital. Nesse novo ambiente, o usuário pode controlar os próprios dados. Na nova rede, há, portanto uma arquitetura de participação que inclui funcionalidades que possibilitam às pessoas não apenas receber, mas também publicar informações no sistema. Assim, mesmo que não tenha qualquer conhecimento em *HTML*²⁴, por exemplo, o usuário pode criar seus espaços na rede. A exemplo disso, é possível citar os *blogs*, o *My Space*, *Facebook*, o *Youtube*, o *Podcast*, o *Orkut*, os *softwares* de conversa instantânea, entre outros suportes digitais que possuem tecnologias que além de possibilitar que as pessoas estejam visíveis na *web*, também se tornam ambientes em que se formam redes sociais.

Com a *Web 2.0*, houve, *ipso facto*, uma reconfiguração no campo da comunicação, tencionando o modelo vigente do ‘*broadcast*’ (sistema de transmissão de informação em larga escala), em que apenas um seria

²⁴ *HTML*, sigla da expressão em inglês ‘*Hypertext Markup Language*’ (Linguagem de Marcação de Hipertexto), designa uma linguagem técnica de descrição e marcação de documentos, utilizada para produzir páginas da *web*.

responsável pela comunicação. Nessa segunda fase da *web*, os usuários da internet não apenas pesquisam para encontrar informação; eles também criam e publicam conteúdos, gerando, por conseguinte, uma mudança no modelo de comunicação, que passou do formato “um-para-muitos” para o “muitos-para-muitos”.

Os hipertextos, por exemplo, que na *Web 1.0* eram apenas um *link*, criado por um profissional da rede que fornecia diferentes caminhos de leitura e correlação entre outro(s) hipertexto(s) – o que, por si só, já era uma grande proeza para a primeira geração da *web* – hoje é também criado e (re)inventado pelos próprios usuários da rede, que manipulam hipertextos à sua maneira.

Dentro dessa perspectiva, pode-se afirmar que a primeira década do século XXI é marcada não apenas pela consolidação da rede mundial, que se torna cada dia mais veloz e acessível a um número cada vez maior de pessoas, mas também pelo crescimento vertiginoso de novos produtores de conteúdo, que, com a *Web 2.0*, geram referências, na maioria da vezes, resultantes de experiências que as pessoas têm com outras referências, em um nível cada vez mais pessoal, e, portanto, não apenas com grandes *sites* ou instituições, tal como se costumava fazer antes. Com efeito, isso passa também a possibilitar que uma ideia, tão logo seja concebida, já se torne pública, entre em competição “cooperativa no ciberespaço com as outras e, eventualmente, comece a ganhar forma num documento, num *software*, num produto, numa empresa, numa organização, numa comunidade virtual ou numa rede” (LÉVY, 2003, p. 24).

Um exemplo interessante dos efeitos da *Web 2.0* é a *Wikipedia*, um dos dez *sites* mais visitados do mundo, que se caracteriza como uma espécie de enciclopédia *online*, com a qual qualquer usuário pode colaborar²⁵. A *Wikipedia* é,

²⁵ Apesar de estender a possibilidade de publicação de texto a qualquer usuário, a *Wikipedia* estipula determinadas regras e princípios para submissão, que, se não forem seguidos pelo usuário, este pode ter seu texto retirado da página da enciclopédia (para informações sobre as regras e princípios para contribuições de textos, ver http://pt.wikipedia.org/wiki/Ajuda:Guia_de_edi%C3%A7%C3%A3o/Como_come%C3%A7ar_uma_p%C3%A1gina). Acesso em: 10 jun. 2009.

de fato, um bom exemplo de como *sites* de fácil utilização encorajam usuários a submeter seus próprios materiais para a rede, mostrando que, se a *Web 1.0* era um meio de leitura, a *Web 2.0* se tornou, de fato, um meio de leitura e escrita.

Nesse sentido, é possível estabelecer uma comparação entre dois tipos de atores na rede: o “*flâneur*” e o “*designer*”. O primeiro, célebre personagem de algumas obras de Baudelaire, caracteriza-se como um observador, que caminha tranquilamente pelas ruas da cidade (no caso, pela internet), apreendendo cada detalhe, sem, no entanto, ser notado e ser inserido na paisagem. Seria, portanto, o típico navegador da *Web 1.0*; o “*designer*”, por sua vez, não apenas deseja observar o que está ao seu redor, mas quer, acima de tudo, participar e transformar o que está na rede. A produção é o trabalho do *designer*. Na *Web 2.0*, a produção (a criação) não apenas se torna possível, mas também sujeita à revisão, comentários e transformação, através do engajamento dos próprios participantes (agentes que constroem conhecimento).

Além disso, a *Web 2.0* passou a disponibilizar uma nova “coreografia” de escrita eletrônica, que se utiliza de diversos recursos possibilitados pela nova mídia, permitindo a coexistência de muitos sistemas de representação que combinam a escrita alfabética com outros meios multimodais. Isso fez com que o hipertexto passasse a se tornar um componente bastante inovador quanto à forma, pois amplia os recursos expressivos do texto escrito, que se articulam com sons, fotos, vídeos, cores etc. A exemplo disso, pode-se mencionar novamente a *Wikipedia*: curiosamente, no momento em que estava revisando este capítulo, li uma matéria em um jornal *online* que dizia que a Enciclopédia *Wikipedia* passaria a ter também um espaço exclusivo para vídeos na sua plataforma²⁶. Nesse sentido, pode-se dizer que a *Web 2.0* passou a disponibilizar aos veículos de comunicação uma nova forma de constituição da informação que reúne e converge características de todas as outras mídias e que tem como suporte a rede

²⁶ A matéria está disponível no site: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u724382.shtml>. Acesso em: 11 jan. 2010.

mundial de computadores, constituindo-se, assim, como um ambiente multi e hipermidiático.

Tais (re)configurações criam um novo *ethos* na *Web 2.0*; um *ethos* cuja base está no descentramento da noção de autoria e na celebração da “inclusão”, na participação em massa do processo produtivo, na distribuição de *expertise* e na participação e colaboração ativas, constituindo-se, assim, como novas práticas de escrita, ou melhor, como “novos letramentos” (KNOBEL & LANKSHEAR, 2007). Isso quer dizer que as práticas que valorizam a participação ao trabalho isolado, o *expertise* compartilhado ao *expertise* centralizado, a inteligência coletiva à inteligência individual e a colaboração à autoria individual possibilitam novos letramentos.

Esses novos letramentos vêm permitindo, de fato, muitas possibilidades de comunicação e produção colaborativa, que passaram a ganhar mais visibilidade nos últimos anos a partir de várias experiências que estão surgindo na internet, em função dos avanços cada vez maiores – e do uso cada vez mais fácil – das ferramentas de edição e publicação de conteúdo na *Web 2.0*.

Nesta pesquisa, ao focar o trabalho de um grupo de alunos(as) do Ensino Médio para a construção de um jornal digital na rede, há o interesse em analisar como algumas ferramentas digitais da internet desenvolvem PCE em um contexto de ensino e aprendizagem. Contudo, cabe aqui também comentar que, além das ferramentas digitais que apóiam as PCE dos(as) alunos(as), há algo fundamental no processo colaborativo de escrita: o objetivo/ objeto das PCE. Em outras palavras, é preciso também focar o(s) motivo(s) que poderia(m) fazer com que os discentes se interessassem, de fato, pelo trabalho em conjunto de escrita.

Com efeito, quando se imagina a escola, e todas as suas atividades tradicionais que, em geral, estão longe de promover um trabalho colaborativo entre os discentes, penso que o produto final, aquilo que se busca alcançar por meio de um trabalho colaborativo de escrita, precisa ser parte integrante – e, sobretudo, estimulante – do processo, já que a “escrita pela escrita em si” talvez não os motive a escrever. Nesse sentido, é possível apontar múltiplas

experiências de escrita que proliferam cada vez mais em ambientes da *Web 2.0*, como *blogs* e redes sociais da internet. Mas há uma outra questão importante que se antepõe aqui: por que a (relação com a) escrita, antes tida como algo pouco atraente – e, por isso, distante – dos alunos, passou a se tornar algo a que a maioria deles mais dedica seu tempo na internet?

Nesse caso, dois pontos centrais, a meu ver, conspiram a favor da internet. O primeiro diz respeito ao caráter, em geral, libertário do espaço virtual. A internet, sobretudo com o advento da *Web 2.0*, tornou-se, em grande parte, aberta e sem regulação, possibilitando a qualquer pessoa publicar qualquer coisa sem que seja preciso sofrer alguma sanção organizacional, institucional ou editorial. Assim, qualquer pessoa é potencialmente um famoso autor de um *bestseller* virtual²⁷.

O segundo ponto, que vejo muito mais como causa – e não consequência – do primeiro ponto, está relacionado a algo que é muito anterior ao surgimento das novas TIC, mas que se potencializou e tomou proporções nunca experimentadas na história da humanidade com o advento da internet. Estou me referindo aqui ao fato de cada vez mais *blogs*, *sites* de relacionamento e o *Youtube* se tornarem um *locus* de auto-promoção, em que milhões de adolescentes (e também adultos) no mundo inteiro exibem seus “perfis” para os outros na tentativa de se tornar celebridades. Com efeito, a *Web 2.0* democratizou a “fama” na internet com a cultura do “*broadcast yourself*”, através de milhares de vídeos que são diariamente postados no *Youtube* por pessoas que desejam se tornar famosas ou, pelo menos, reconhecidas.

Se a internet potencializa esses dois pontos – a possibilidade de ser um “autor” e de ser (re)conhecido por muita gente – e isso parece encantar tantas pessoas, principalmente os adolescentes, então, por que não explorar esse potencial na escola?

²⁷ Não estou obviamente me referindo aqui a determinados tipos de publicações, como revistas e periódicos científicos *online*, por exemplo, em que há, em geral, um rígido controle de publicação.

Nesta pesquisa de doutorado, busco, de alguma forma, explorar esse potencial, tomando como produto final do processo colaborativo de escrita matérias jornalísticas a serem expostas em um jornal digital escolar, feito por um grupo de alunos(as) de uma escola pública (seção 2.2). Esse jornal digital foi alocado em uma página da internet (um *site*) para que qualquer pessoa possa acessar, ler as matérias dos(as) alunos(as) e comentar a respeito delas. Assim, os(as) discentes teriam tanto a possibilidade de se tornar autores (escritores de um jornal), quanto a oportunidade de ter, de alguma forma, seu trabalho divulgado (e até reconhecido). Isso porque os(as) alunos(as), além de usarem a conversa instantânea e o correio eletrônico para produzirem colaborativamente as matérias do jornal, fazem uso também do *site*²⁸ da internet para alocar e divulgar o jornal da escola, que passou a adquirir um novo escopo com o advento da *Web 2.0*, e o *Youtube*, uma rede social de compartilhamento de vídeos, em que os(as) alunos(as) do projeto de ensino compartilham os vídeos produzidos para as matérias do jornal (em geral, entrevistas videogravadas por eles(as) mesmos(as)).

Além disso, pode-se ainda dizer que um trabalho especificamente de publicação em um jornal disponibiliza aos alunos um espaço público para que eles possam também discutir abertamente, mas de maneira formal, questões de seu interesse que, em geral, são escamoteadas na escola. Isso, por sua vez, tem implicações diretas com a questão da aprendizagem no contexto escolar. Por conseguinte, dando sequência à discussão teórica, considero oportuno fazer uma reflexão acerca do conceito de aprendizagem que subjaz a esta pesquisa. Para tanto, apóio-me na perspectiva sócio-histórica vygotskyniana de aprendizagem.

²⁸ Os *sites* da internet já existiam muito antes do advento da *Web 2.0*, mas, para ter um *site* pessoal, por mais simples que fosse, era necessário um grande conhecimento de programação e linguagem técnica. Com a *Web 2.0*, a criação de *sites* se tornou algo bem mais simples, constituindo-se, assim, como um espaço do “muitos para muitos”.

3.5. A teoria vygotskyniana: por um conceito sócio-histórico de aprendizagem

A escolha por me basear nos conceitos e noções de aprendizagem de Lev Vygotsky não se deu de forma aleatória e acrítica, mas em função da grande influência dos conceitos teóricos desse pensador na minha caminhada como professor de línguas, particularmente em duas importantes obras suas: “A Formação social da mente” e “Pensamento e linguagem”.

Com efeito, não farei aqui uma discussão tão aprofundada dos conceitos vygotskynianos de aprendizagem. Limitar-me-ei a discorrer, de forma comedida, sobre algumas questões apontadas por Vygotsky e seu círculo, que considero basilares para a noção de aprendizagem com a qual lido no presente estudo.

Vygotsky, em conjunto com seus colaboradores Alexander Romanovich Luria e Alexei Nikolaievich Leontiev, construiu um modelo explicativo no qual se busca entender o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana, ao longo de um processo compreendido como sócio-histórico. Esse modelo surgiu a partir da discussão entre uma psicologia, tida como ciência natural – que procurava explicar processos elementares do ser humano como organismo biológico – e uma outra psicologia, como ciência mental – que descrevia as propriedades dos processos psicológicos superiores, aproximando-se, portanto, das ciências humanas.

O grupo de pensadores buscou, então, a construção de uma nova forma de compreender os processos de desenvolvimento humano. Para Vygotsky, a aprendizagem humana não acontece por processos diretos com o meio, mas por mediações entre os sujeitos e o meio em que vivem, já que o funcionamento psicológico se fundamenta nas relações sociais entre indivíduos e o mundo exterior, que se desenvolvem dentro de um contexto sócio-histórico (VYGOTSKY, 2003[1930]).

O ponto-chave para a discussão é que, segundo Vygotsky, as características tipicamente humanas não estão presentes nos seres humanos desde o nascimento, mas são elaboradas a partir da interação dialética entre o

sujeito e o meio sócio-histórico-cultural em que vive, já que, ao mesmo tempo em que o ser humano transforma seu meio social, transforma-se a si mesmo mediante a dinamicidade do próprio meio social. Tanto o sujeito quanto o ambiente social são mediados pela cultura produzida histórica e socialmente. Isso se configura desde os primeiros anos da infância, em que a criança está em constante interação com os adultos e estabelece uma mediação com o grupo social e a cultura que a permeiam (GOODWIN, 2000). Os adultos, por sua vez, introduzem as crianças à sua cultura, atribuindo significados às condutas e aos objetos sócio-culturalmente elaborados ao longo da história.

As contribuições de Vygotsky têm sido, de fato, muito valiosas para áreas do conhecimento que lidam com a aprendizagem – sobretudo nos últimos anos –, pois, diferentemente de visões tradicionais de cunho estruturalista e cognitivista²⁹, Vygotsky concebe que é a partir da relação com o outro, das relações interpessoais, e com o mundo social que ocorre o desenvolvimento intrapessoal, que se refere à capacidade de pensar sobre si mesmo, sobre a realidade e de agir sobre ela (VYGOTSKY, 2003[1930]). Portanto, é por meio dessa relação interpessoal e intrapessoal que, segundo o autor, se manifestam dois processos importantes na relação entre pensamento e linguagem para o desenvolvimento humano: o de internalização e o de externalização.

O primeiro processo considera que toda linguagem é um fenômeno de transição das funções interpsíquicas para as intrapsíquicas, isto é, da atividade social e coletiva do indivíduo para a sua atividade mais individualizada. Para Wells (1999), isso significa que os sujeitos se apropriam dos conhecimentos disponíveis do mundo a partir das relações com os outros. O segundo processo, o de externalização, ocorre em função da expressão da linguagem simbólica, o que

²⁹ Para Goodwin (2000), a grande maioria das pesquisas de cunho estruturalista e cognitivista não contempla o conteúdo e a natureza do processo de construção do conhecimento na interação. Isso porque, segundo o autor, os estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem que se orientam a partir dessas perspectivas, em geral, refletem uma visão muito ampla em que a linguagem é isolada de seu ambiente de uso, gerando, com isso, uma dicotomia entre texto e contexto. O foco nesses tipos de abordagem parece recair muito mais nas estruturas mentais dos participantes do que na aprendizagem como uma atividade situada, separando, portanto, a interação das circunstâncias sociais, culturais, materiais e históricas que a constituem.

permite que os sujeitos tenham acesso a suas representações, da mesma forma que possibilita aos outros esse acesso, não apenas reproduzindo a cultura, mas criando instrumentos e signos que podem transformar a própria cultura. Esse aspecto permite, então, considerar que o sujeito é ativo em seu desenvolvimento.

Com efeito, é através da interação com outros sujeitos que vão sendo internalizados os conhecimentos, papéis, funções e identidades sociais que permitem a formação dos conhecimentos e da própria consciência. Esse processo desenvolve sistemas simbólicos que organizam os signos em estruturas complexas e articuladas. Vygotsky (2000[1934]), então, argumenta que os sujeitos se tornam entes ativos e interativos a partir do processo da interação social com diferentes materiais fornecidos pela cultura. Nesse sentido, características individuais como: modo de agir, de pensar, de sentir, valores, conhecimentos, visão de mundo etc. são, portanto, frutos da interação do sujeito com o ambiente social no qual está inserido.

Vale enfatizar que o fato de Vygotsky atribuir ao meio social o papel de propulsor da aprendizagem e, conseqüentemente, do desenvolvimento nos processos históricos e culturais não implica um determinismo social que enxerga o indivíduo como uma espécie de fantoche à mercê da história e da cultura. Vygotsky, ao contrário, entende essa relação sujeito e mundo social a partir de um processo sempre dialético, pois, conforme apontei acima, ao mesmo tempo em que o ser humano é moldado pelas relações sociais decorrentes das interações em contextos históricos e culturais diversos, ele também molda e transforma essas relações, contribuindo, desta forma, para um processo em constante transformação.

É nessa relação dialética entre o ser humano e o meio social que surge um conceito basilar de Vygotsky, constitutivo da aprendizagem e do desenvolvimento humano: a **mediação**. Para Vygotsky, o conhecimento não é compreendido como um produto direto do sujeito sobre a realidade, mas, por meio de diversas relações entre os sujeitos, os objetos e o meio em que vivem. Assim, pode-se dizer que, em todo processo de construção e apropriação de

conhecimento, é necessária a mediação, que, nada mais é que a intervenção de alguém para que um outro se aproprie da cultura constituída sócio-historicamente, o que é viabilizado, principalmente, por meio da aprendizagem.

Vygotsky diferenciou o processo de mediação por meio de dois elementos básicos: o instrumento e o signo. A esse respeito, Blanck (1996, p. 4) assevera que:

As investigações de Vygotsky tentaram descobrir como as pessoas, com a ajuda de instrumentos e símbolos, direcionam sua atenção, organizam a memorização consciente e regulam sua conduta. A essência do comportamento humano reside na mediação por instrumentos e símbolos. Os instrumentos orientam-se para fora, em direção à transformação da realidade física e social. Os símbolos são orientados para dentro, em direção à auto-regulação da própria conduta.

Sob essa perspectiva, pode-se afirmar que o instrumento, por orientar-se “para fora”, tem a função de regular as ações sobre os objetos, sendo responsável pelas mudanças externas, pois amplia a capacidade de intervenção do ser humano na natureza; o signo, por sua vez, por ser orientado “para dentro”, regula as ações sobre o psiquismo humano, permitindo que o sujeito, então, possa controlar voluntariamente sua atividade psicológica, ampliando, dessa maneira, a capacidade de atenção, de memória e de obtenção de informações.

Vygotsky entende também que o processo de mediação sofre transformações ao longo do desenvolvimento do sujeito. Na concepção vygotskyana, é a partir da experiência com o mundo objetivo e do contato com as formas construídas sócio-culturalmente que o sujeito pode construir seu próprio sistema de signos, por meio do qual compreende o mundo à sua volta. Nesse sentido, a linguagem passa a ter, para Vygotsky, uma profunda importância, uma vez que se trata de um sistema simbólico fundamental para os grupos humanos, que organiza os signos em estruturas cada vez mais complexas e é (re)elaborado no percurso da história, construída sócio-culturalmente.

Por meio da linguagem, constituem-se, então, os conceitos, as formas de organização do grupo, as mediações entre os sujeitos e os objetos de

conhecimento. Desse modo, a linguagem se torna fundamental no processo de construção do conhecimento, visto que é através dela que os sujeitos desenvolvem a capacidade humana de interação social, reflexão, prática, socialização, transformação social e produção de uma nova história e cultura, em que se aprofunda seu poder de diálogo com os outros sujeitos e também com o mundo no qual está inserido, exercendo, portanto, um papel enorme na formação de sistemas ideológicos, como a escola.

Nesse sentido, Vygotsky vê a escola como a instituição com o objetivo de intervenção pedagógica intencional que deve desencadear o processo de ensino e aprendizagem e a construção dos sujeitos nele envolvidos. Isso permite que o aluno não se torne somente sujeito da aprendizagem, mas o sujeito que constrói a própria aprendizagem, lidando com questões concernentes a valores, hábitos, princípios, ética etc., isto é, no curso das relações sociais, que se constituem com base nas condições em que a interação acontece.

Destarte, é possível afirmar, com base na perspectiva vygotskyniana, que o processo de aprendizagem se constitui por meio da interação entre pessoas e instrumentos sócio-culturais. É, portanto, a partir do processo de interação, mais especificamente, do contato com pessoa(s) mais experiente(s) e com o contexto histórico-cultural – incluindo também os instrumentos disponíveis –, que os sujeitos podem desenvolver suas potencialidades. Isso, por sua vez, se remete a dois conceitos basilares no processo de aprendizagem: o de “Zona Proximal de Desenvolvimento” (ZPD)³⁰ e o de andaime (*scaffolding*).

3.6. ZPD e *Scaffolding*: conceitos de aprendizagem com o outro

Conforme mostrei na seção anterior, para Vygotsky, que reconhece a origem social no processo de constituição do conhecimento, a aprendizagem acontece inicialmente de forma intersubjetiva, isto é, no coletivo, para depois

³⁰ Agradeço à Professora Roxane Rojo por chamar a minha atenção para a questão do termo vygotskyniano. Isso porque, embora alguns autores o chamem de “ZDP” (Zona de Desenvolvimento Proximal), o termo que refletiria mais adequadamente a perspectiva de Vygotsky seria “ZPD” (Zona Proximal de Desenvolvimento), visto que “Proximal” se refere a “Zona” e não a “Desenvolvimento”.

ocorrer a construção intrapsíquica (VYGOTSKY, 2000[1934]). Nesse caso, parte-se do pressuposto de que o conhecimento se constrói através de interações entre sujeitos, interações essas que seriam as principais desencadeadoras do aprendizado. Em outras palavras, o processo de mediação de aprendizagem se estabelece quando duas ou mais pessoas agem juntas em uma atividade (interpessoal), possibilitando uma reelaboração (intrapessoal) por meio do uso da linguagem.

Vygotsky (2000[1934]) vê, portanto, na interação social o motor do desenvolvimento cognitivo, identificando o ser humano como um ser de/ na linguagem verbal ou não-verbal. Isso porque, para compreender, controlar e atuar de maneira consciente sobre a realidade social na qual se insere, o sujeito deve expor-se a uma constante desorganização e conseqüente reorganização do conhecimento, o que só é possível por meio da linguagem. Para o autor, a consciência de si mesmo se desenvolve a partir do reconhecimento da alteridade e da noção do espaço social como o lugar das trocas e relações antitéticas, onde o sujeito reconhece a si mesmo partindo das interações com o outro e, por meio disso, torna-se capaz de construir seu conhecimento e atuar de maneira crítica sobre a realidade que o cerca.

Assim, para Vygotsky, a aprendizagem ideal deve ser aquela que promove o desenvolvimento: o ensino não implanta novas funções psíquicas no sujeito, mas cria condições para que ele as possa construir, a partir de instrumentos que se colocam à sua disposição VYGOTSKY (2003 [1930]). Desse modo, pode-se dizer que as potencialidades do sujeito devem ser consideradas durante o processo de ensino e aprendizagem. Essas potencialidades podem ser transformadas a partir do contato com uma pessoa mais experiente e com o contexto histórico-cultural, produzindo-se, assim, nesse sujeito, novas potencialidades, num processo dialético contínuo de criação e recriação de conhecimentos, conceitos, crenças e valores do mundo em que vive. Segundo o autor, esse processo dialético se constitui a partir de dois níveis de desenvolvimento: o desenvolvimento real, ou seja, aquele que se refere às

conquistas já atingidas pelo indivíduo (corresponde àquilo que o sujeito já é capaz de realizar sozinho, sem a ajuda de outro par mais experiente); e o desenvolvimento potencial, definido como aquele que se relaciona às capacidades e conquistas a serem construídas (é o desenvolvimento relacionado com a capacidade de fazer algo, mas que depende da ajuda de (um) sujeito(s) mais experiente(s)).

Nesse sentido, a concepção de que o processo de aprendizagem se constitui por meio da capacidade do sujeito de resolver problemas e realizar ações que estão além do seu nível de desenvolvimento com o auxílio de um par mais competente desencadeou a elaboração do conceito de **Zona Proximal de Desenvolvimento** (ZPD), que viria a contribuir significativamente para a compreensão e transformação do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Segundo Vygotsky (2003 [1930], p.112), a ZPD se caracteriza como a “distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”.

Assim, o conceito de ZPD pressupõe que as relações interpessoais, construídas histórica e culturalmente, se tornam elementos centrais nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que, por meio das relações interpessoais, o par mais competente cria ZPDs para que o outro venha a atingir um nível mais elevado de reflexão sobre a atividade em jogo.

Dentro dessa perspectiva, pode-se afirmar que a escola possui, de fato, um papel fundamental. Isso porque, diferentemente de algumas situações informais nas quais o sujeito aprende por estar em um ambiente cultural específico, é na escola que deve ocorrer uma intervenção pedagógica intencional para desencadear o processo de ensino e aprendizagem por parte do docente, cuja função seria a de interferir na ZPD do aluno, na tentativa de promover avanços no seu desenvolvimento.

Contudo, essa perspectiva só pode se tornar válida, segundo Vygotsky (2003 [1930]), se a aprendizagem estiver à frente do desenvolvimento, ou seja, quanto mais o sujeito aprende, mais ele se desenvolve e assim sucessivamente. Com efeito, isso imputa à escola um papel essencial na construção do aprendiz, pois deve promover um ensino que privilegie as etapas ainda não alcançadas por ele, funcionando como incentivadora de novas conquistas do seu desenvolvimento potencial.

Vygotsky ainda nos chama a atenção para o fato de que “o desenvolvimento se dá não em círculo, mas em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior” (Vygotsky, 2003[1930], p. 74). Isso quer dizer que a ZPD não deve ser encarada dentro de uma visão simplista e mecânica como a pura transferência de habilidades e conhecimentos daqueles que sabem mais para aqueles que sabem menos, mas deve ser vista dentro desse movimento em espiral, no qual as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, emergentes das interações decorrentes das mais diversas esferas do meio social, são extremamente complexas, não podendo, portanto, ser reduzidas a uma forma única e imutável. Do mesmo modo, deve-se entender que o conhecimento é constituído numa constante zona de “conflitos” – aqui empregado no sentido de geração de embates discursivos entre os interactantes em torno da discussão de um determinado assunto –, cujas práticas e situações de aprendizagem (numa sala de aula ou na internet, por exemplo) podem permitir o engajamento desses interactantes em atividades colaborativas que levem em conta os processos interativos existentes nos mais variados contextos sociais.

Outro conceito basilar no processo de aprendizagem e inter-relacionado ao conceito de ZPD é o de “andaime” (*scaffolding*), termo metafórico que se refere a uma espécie de assistência ou auxílio – verbal ou não verbal – que um membro mais experiente (um par mais competente) de uma cultura pode fornecer a um outro. O termo foi inicialmente cunhado por Bruner *et al.* (1976), que tinham como

finalidade explicar os meios através dos quais um adulto poderia ajudar uma criança numa relação de ensino e aprendizagem.

O conceito é, de fato, mais frequentemente aplicado como uma estratégia instrucional no âmbito da escola, mas pode, outrossim, ocorrer em qualquer ambiente social. Tanto em um caso quanto no outro, o andaime, ainda segundo os autores, se constitui a partir da construção de habilidades, que se tornam cada vez mais “complexas”, através de uma apropriada capacidade para lidar com as exigências novas e mais difíceis de uma determinada tarefa, ou seja, trata-se da capacidade de lidar com o aspecto de novidade e de gradação da dificuldade requerida pela tarefa. Nesse sentido, a intervenção de um professor, por exemplo, pode fazer com que o aprendiz resolva um problema, realize uma tarefa ou atinja um objetivo que está além da sua capacidade, servindo, assim, como um ‘andaime’ necessário para o aprendiz na construção da sua ZPD.

Na tentativa de estabelecer essa relação de “andaimes” entre o aprendiz e o “tutor”³¹, Bruner *et al.* (1976) apresentam seis funções específicas na construção dos andaimes:

1) “Recrutamento” (*Recruitment*), função que se caracteriza como a primeira tarefa a ser desempenhada pelo tutor e consiste na obtenção do interesse e na adesão por parte dos aprendizes para que estes se envolvam com as exigências exigidas pela tarefa;

2) “Redução nos graus de liberdade” (*Reduction in degrees of freedom*), função que envolve uma espécie de simplificação da tarefa, por meio da redução do número de ações requeridas para alcançar sua solução. A ideia dos autores, nesse caso, é reduzir o tamanho da tarefa para que possa ser reconhecida pelo aprendiz e para que este possa perceber se consegue ou não se “ajustar” às exigências que a tarefa exige. Nesse sentido, o andaime é fornecido pelo tutor a fim de permitir que o aprendiz possa aperfeiçoar a realização da tarefa;

³¹ Como o termo “tutor” (*tutor*, do inglês) é especificamente usado por Bruner *et al.* (1976) para designar a pessoa que assiste o aprendiz com os andaimes, resolvi mantê-lo nesta parte em que resenho o trabalho dos autores.

3) “Manutenção da direção” (*Direction maintenance*), função de manter o aprendiz focado no objetivo proposto, já que ele pode se dispersar do objetivo da tarefa. Nesse caso, a função do tutor é, portanto, a de fazer com que o aprendiz continue a desempenhar a atividade, mas também a de mantê-lo motivado pela tarefa;

4) “Ênfase dos traços críticos” (*Marking critical features*), função em que o tutor, através de uma gama de meios, enfatiza determinadas características da tarefa, relevantes para a sua execução, e interpreta as discrepâncias existentes. Essas características possibilitam fornecer informações sobre a discrepância entre o que o aprendiz produziu e o que deveria reconhecer para a realização do trabalho;

5) “Controle da frustração” (*Frustration control*), função que consiste na tentativa de reduzir o *stress* e a frustração do aprendiz na resolução de algum problema. Isso pode ser obtido com a interferência do tutor para tentar acalmar e trabalhar junto com o aprendiz, sempre que este parecer ansioso na realização de alguma atividade; e

6) “Demonstração” (*Demonstration*), função que busca criar modelos dos procedimentos mais apropriados para atingir os objetivos ou as soluções para as tarefas. Contudo, isso engloba muito mais do que uma simples performance do tutor para o aprendiz, visto que envolve também uma “idealização” (*idealization*) da ação a ser realizada, podendo abarcar ainda a organização ou até mesmo a explicação de uma solução já parcialmente executada pelo próprio aprendiz.

É preciso ainda apontar que, muito embora os autores não façam qualquer referência explícita ao conceito de ZPD, nota-se, conforme apontei acima, uma inter-relação entre ambos os conceitos. Wells (1999), a esse respeito, argumenta que o conceito de andaime seria um modo de operacionalizar o conceito vygotskyniano de ZPD, já que este se encontra subjacente àquele. De forma mais ampla, nota-se que ambos os conceitos foram construídos na tentativa de descrever o desenvolvimento do aprendiz na interação com o tutor. Com efeito, no contexto de ensino e aprendizagem especificamente, o conceito de andaime se

torna uma metáfora adequada para explicar como o processo de colaboração mútua, com vistas à resolução de problemas – e, por conseguinte, à produção de conhecimento –, ocorre na ZPD.

Nesse sentido, pode-se dizer que, ao avaliar a distância entre o desenvolvimento real, ou seja, aquele que se refere às conquistas atingidas pelo aprendiz, e o desenvolvimento potencial, aquele que se relaciona às capacidades e conquistas a serem por ele obtidas, o par mais experiente pode construir, por meio da linguagem, os andaimes necessários para reduzir cada vez mais essa distância, ou seja, transformar gradualmente desenvolvimento potencial em desenvolvimento real. Nesse sentido, Wells (1999, p. 127), então, identifica três características fundamentais do andaime na relação com a ZPD: “1) a natureza essencialmente dialógica do discurso no qual o conhecimento é construído; 2) a significância do tipo de atividade em que o saber é incorporado; 3) o papel dos artefatos que fazem a mediação do conhecimento”.

Sob essa perspectiva, um trabalho de construção de andaimes pode tomar não apenas a forma de uma pergunta, mas também ser uma resposta do professor à fala do aluno, auxiliando-o na elaboração de seu enunciado, nos comentários, na re-elaboração, na paráfrase e na expansão do turno de fala do aluno. Todas essas estratégias dão ao discente a oportunidade de “reconceitualizar” o seu pensamento inicial. Isso, no entanto, não quer dizer que essa “reconceitualização” se restrinja à avaliação do professor – apenas a um veredicto sobre a correção da contribuição do aprendiz –, como o famigerado modelo tradicional tripartite “IRA” (iniciação – resposta – avaliação). É, antes de tudo, uma oportunidade de levar o aprendiz a novas formas de pensar, de categorizar, de analisar, enfim, de coconstruir conhecimento.

É possível, portanto, afirmar que os conceitos de ZPD e andaime são eixos centrais do processo de aprendizagem, pois, através desses conceitos, é possível estabelecer uma relação entre conhecimento e o contexto sociocultural do aluno. Se essa relação, conforme aponta Wells (1999), é mediada por artefatos culturais, então, a maneira pela qual determinados artefatos (digitais), como a

internet, são utilizados no contexto escolar pode influenciar muito significativamente as práticas de professores e alunos. É partindo, então, dessa concepção que discuto, na seção seguinte, acerca da internet como uma possível mediadora tecnológica no processo de aprendizagem, tendo em vista o novo saber-fluxo constitutivo do mundo atual.

3.7. Novo saber-fluxo: a internet como uma possível mediadora na aprendizagem

Conforme apontei na seção 3.4, o uso da internet merece, de fato, um destaque especial, pois vem, entre outras coisas, contribuindo para um novo *modus operandi* na produção da escrita. Por isso, se, por um lado, a “Galáxia de Gutenberg” representou, segundo Lévy (1996), uma nova *episteme* que se adequou a um critério de universalidade e objetividade (ver seção 3.1), por outro, a escrita coletiva na internet passou a disponibilizar novas ecologias de escrita, podendo, do mesmo modo, se falar no surgimento de “novas epistemologias”.

Com efeito, a comunicação na internet é processada por todos e para todos. Como consequência, o processo de escrita pode se tornar, de fato, coletivo, pois a internet, com o advento da *Web 2.0*, conforme mencionei anteriormente (ver seção 3.4), possibilita a qualquer pessoa publicar um texto ou outro tipo de criação, sem passar pelos intermediários tradicionais, como, por exemplo, uma editora, o que altera, por conseguinte, as relações tradicionalmente hierárquicas entre autor/ editora e autor/ leitor.

Essa transformação das relações entre autor e leitor significa que qualquer pessoa no ciberespaço pode ser, ao mesmo tempo, produtor, difusor e consumidor de textos, levando à inexistência de centros exclusivos de difusão textual, uma vez que qualquer um pode ter hoje o seu *blog* ou a sua página na internet. O ciberespaço, nesse caso, é, antes de tudo, um espaço democrático, que oferece lugar para todos, a todas as culturas e a todas as singularidades (LÉVY, 1999; 2003). Destarte, pode-se dizer que essa possibilidade de atuação

direta dos usuários na rede cria novos espaços de atuação na esfera pública. A esse respeito, Lévy (2003, p. 56) assevera que:

A principal vantagem da internet, relativamente aos meios de comunicação da democracia mediática da segunda metade do século XX (imprensa, rádio e televisão), é que permite a todos os agentes se exprimir sem ter de passar pelo poder do jornalista. Resultado: a esfera pública alarga-se, diversifica-se e complica-se particularmente. Esta mutação da esfera pública constitui um dos fundamentos da ciberdemocracia³².

Esse alargamento da esfera pública da internet, ao proporcionar uma desestabilização da noção de autoria, traz em seu bojo uma reconfiguração no que diz respeito tanto ao poder quanto ao conhecimento. Em relação ao primeiro, pode-se dizer que a internet vem contribuindo para uma reorganização do poder e provocando, segundo Kress (2010), uma mudança das estruturas de poder hierárquicas (verticais) para relações mais abertas e participativas (horizontais).

Essa redistribuição de poder no mundo digital, por sua vez, tem seu efeito mais profundo na própria noção de conhecimento, pois, na realidade hipertextual, este já não é mais um produto unilateral de seres humanos isolados, mas de uma vasta cooperação cognitiva distribuída. Além desse caráter cooperativo, Lévy (1999, p. 157 – grifos meus) faz duas outras constatações sobre a questão do conhecimento na contemporaneidade que considero particularmente relevantes mencionar aqui:

A primeira constatação envolve a velocidade do surgimento e da renovação dos saberes e do know-how. *Pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no começo de seu percurso profissional serão obsoletas no fim de sua carreira.* A segunda constatação, fortemente ligada à primeira, concerne à nova natureza do trabalho, na qual a parte da transação de conhecimentos não pára

³² Um dos maiores exemplos atuais de ciberdemocracia é talvez a criação e divulgação do *Wikileaks*, um site recente que, por meio da ação de colaboradores de diversas partes do planeta, desafia superpotências mundiais, sobretudo os Estados Unidos, com suas publicações sobre dados sigilosos governamentais na internet.

de crescer. Trabalhar equivale cada vez mais a aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos.

As duas constatações apontadas por Lévy, embora estejam relacionadas ao campo profissional, podem, a meu ver, ser também pensadas à luz do processo de ensino e aprendizagem. Isso porque, se a questão central das duas constatações parece ser o caráter efêmero e multifacetado que o conhecimento passou a assumir na contemporaneidade, então, parece, outrossim, premente a necessidade de repensar as práticas tradicionais de ensino com as quais a escola vem lidando em pleno fulgor da era da “(trans)informação”.

Diante dessa nova perspectiva, pode-se dizer que, se antes a forma tradicional de conhecer se centrava na figura do professor, como o “dono do saber”, cada vez mais novas formas de saber passam a ser visualizadas. Na era atual que estou chamando de “era da (trans)informação”, em que a informação (o saber-fluxo) é cada vez mais efêmera, fragmentada e multifacetada – o espaço de “dono do saber” do docente deve dar lugar ao de facilitador do aprender (para usar o termo vygotskyniano). Além disso, se o conhecimento deve ser compreendido por meio das relações entre os sujeitos, os objetos e o meio social em que vivem (VYGOTSKY, 2000[1934]) – e isso se potencializa com o uso da internet –, então, o professor deve se posicionar não mais na função de um “transmissor de informações”, mas sim na função de um intermediador do saber.

Com base nessa visão, uma questão que vem sendo discutida e, de uma certa forma, já trabalhada nos últimos anos é o uso das TIC, mais especificamente da internet, no processo de aprendizagem. Para entender essa questão, recorro novamente a um ponto basilar de Vygotsky: a mediação (ver seção 3.5). Nesse sentido, pode-se dizer que o sujeito, para interagir com os outros no mundo, faz uso de determinados instrumentos que agem como mediadores, com o intuito de realizar interpretações das informações advindas das interações vivenciadas. Desse modo, segundo Vygotsky (2003[1930]), o instrumento é mais do que um simples objeto de formas pré-determinadas; é uma

ferramenta que possibilita mediação entre o ser humano e o seu contexto de atuação.

Para Vygotsky, os instrumentos são externamente articulados para mediar as ações sobre o objeto com o qual se lida, constituindo-se, portanto, como o modo pelo qual o sujeito transforma a natureza, gerando, com isso, modificações nesse objeto, já que, de alguma forma, propicia a quem o utiliza construir, moldar e/ou modificar o objeto, segundo suas necessidades. Destarte, na perspectiva vygotskyana, o instrumento se constitui como o elemento posto entre o sujeito e o objeto no qual atua, visando à execução de determinadas tarefas e o alcance dos objetivos nelas contidos.

Ao transpor essa noção de instrumento para o contexto atual da internet, pode-se dizer que suas ferramentas vêm se constituindo como instrumentos mediadores cada vez mais importantes nas mais diversas práticas sociais de milhões de pessoas no mundo inteiro, sobretudo nas práticas de crianças e adolescentes, podendo, se tornar, *ipso facto*, um potencial mediador a ser explorado no processo de ensino e aprendizagem na escola.

Entretanto, embora cada vez se discuta mais acerca da potencialidade de utilização da internet como recurso para mediação no processo de ensino e aprendizagem, o que ainda se podem notar são escolas públicas estaduais e municipais que possuem laboratórios de informática que praticamente não são usados por questões de naturezas diversas: crenças, mitos, resistência a respeito do uso do computador, falta de conhecimento da linguagem digital, falta de conhecimento da potencialidade do recurso, dentre outros possíveis fatores.

Para que se possa enfrentar essas questões, espera-se que o educador passe a se envolver com as novas TIC e com os novos desafios postos para o mundo educacional trazidos por essas tecnologias. Esses novos desafios, portanto, devem ser necessariamente enfrentados, uma vez que não é uma opção para a escola ou para o professor fazer uso das novas TIC; é uma realidade inevitável que se constitui em função de uma nova concepção do saber, um

“saber-fluxo”, que exige a construção de novos modelos de espaços de conhecimentos. Ou, nas palavras de Lévy (1999, p. 158),

O saber-fluxo, o saber-transação de conhecimento, as novas tecnologias da inteligência individual e coletiva estão modificando profundamente os dados do problema da educação e da formação. O que deve ser aprendido não pode mais ser planejado, nem precisamente definido de maneira antecipada. Os percursos e os perfis de competência são, todos eles, singulares e está cada vez menos possível canalizar-se em programas ou currículos que sejam válidos para todo o mundo. Devemos construir novos modelos de espaço dos conhecimentos. A uma representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas por “níveis”, organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo até saberes “superiores”, tornou-se necessário doravante preferir a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxos, não-lineares, que se reorganizam conforme os objetivos ou contextos.

Esse “saber-fluxo”, possibilitado, sobretudo, pelo advento da internet, está dando origem a novos modos de comunicação, a mudanças na aquisição e no uso de recursos digitais, à rápida disseminação da informação e à colaboração, compartilhamento e diálogo entre pares localizados em qualquer parte do mundo. Isso fornece, portanto, um ambiente propício à inteligência coletiva e força as pessoas a metamorfoses.

Contudo, o fato de a internet estar contribuindo para metamorfoses no modo como se concebe o saber – um saber que leva, de fato, ao desenvolvimento de uma nova “inteligência coletiva” – não quer dizer, ao contrário do que muitos vêm professando de forma sensacionalista, que estamos diante do “determinismo tecnológico”, cujas qualidades tecnológicas seriam as grandes responsáveis pelas mudanças que inevitavelmente afetam as relações sociais. Nem tão pouco o inverso seria um truísmo: o do “determinismo social”, em que as próprias pessoas, e não a tecnologia, seriam os únicos responsáveis pelo fenômeno da transformação digital na era da (trans)informação. Inspirado em Vygotsky, penso, ao contrário dessas posições antitéticas, que as TIC, e a internet, em particular,

têm, de fato, efeitos diretos nas pessoas, mas estas, por sua vez, moldam seus usos nas práticas sociais das quais participam.

Ao trazer essa discussão especificamente para o campo do letramento, pode-se dizer, do mesmo modo, que o uso de novas técnicas em uma prática de letramento não pode ser considerado como um novo letramento, uma vez que se podem usar novas TIC para simplesmente replicar antigas práticas de letramento, como ainda acontece bastante no contexto escolar. A esse respeito, Knobel & Lankshear (2007, p. 7) apontam que:

A centralidade para os novos letramentos não está no fato de que podemos agora 'procurar informações *online*' ou escrever redações usando um processador de textos ao invés de uma caneta ou uma máquina de escrever, mas sim que as novas tecnologias mobilizam tipos de valores, prioridades, sensibilidades, normas e procedimentos muito diferentes dos letramentos com os quais estamos familiarizados.

Esse reconhecimento acerca dos novos letramentos, por conseguinte, reforça a importância, conforme apontei logo acima, tanto do papel da internet como instrumento de mediação do conhecimento, quanto do papel do professor como um facilitador (intermediador) do saber entre o aluno, a escola, as TIC e o mundo, a fim de que se possa pensar e construir, de fato, novos letramentos. Destarte, seja através de pesquisas realizadas na internet nos laboratórios de informática das escolas, seja por meio de novas ferramentas que possibilitam a interação entre alunos em cursos ministrados em ambiente *online*, seja na criação de um jornal digital escolar por parte de um grupo de alunos de uma escola pública, novas perspectivas de aprendizagem devem surgir para favorecer a aprendizagem colaborativa em rede, possibilitada, mormente, pelo advento de novas ferramentas da internet.

Neste estudo, busco trabalhar, particularmente, com duas ferramentas da internet (o correio eletrônico e a conversa instantânea) que, devido a um conjunto de questões de ordem sócio-técnica (ver seção 2.3), possibilitaram aos alunos(as) envolvidos no projeto de ensino do jornal *online* o desenvolvimento de

PCE no contexto escolar. Com efeito, o ponto central desta pesquisa está focado no modo como PCE podem ser trabalhadas no contexto escolar a partir do uso de ferramentas digitais da internet. Por isso, antes de entrar propriamente nessa questão, considero pertinente discutir e formular um conceito basilar para compreender a noção de PCE com a qual opero neste estudo: **colaboração**.

3.8. Colaboração: uma discussão conceitual

Na era atual da (trans)informação, a palavra “colaboração” parece ter ser tornado uma das *buzzwords* em diversas áreas do conhecimento. No contexto de ensino-aprendizagem, nas duas últimas décadas, tem-se, de fato, discutido consideravelmente acerca da colaboração (COLLIS, 1993; WINER & RAY, 1994; MACAULAY & GONZALES, 1996; GROSZ, 1996; PANITZ, 1996; ALLEN *ET AL.*, 1997; HILTZ E BENBUNAN-FICH, 1997; LAROCQUE & FAUCON, 1997; BRNA, 1998; HENRI E LUNDGREN-CAYOL, 2001; COMEAUX, 2002; MCINNERNEY E ROBERTS, 2004; BARKLEY *et al.*, 2005; LIBERALLI, 2007; IBIAPINA, 2008; MAGALHÃES & FIDALGO, 2010; entre outros).

Para Collis (1993), a colaboração, seja no contexto de ensino e aprendizagem ou não, constitui-se por meio de um processo de produção compartilhada: dois ou mais sujeitos, com habilidades complementares, interagem para criar um conhecimento compartilhado que nenhum deles tinha previamente ou poderia obter por conta própria. Nesse caso, a colaboração criaria um significado compartilhado sobre um processo, um produto ou um evento. Isso significa que, ao trabalharem em grupo, os sujeitos podem produzir melhores resultados do que se atuassem individualmente. Num trabalho colaborativo, portanto, ocorre, segundo o autor, a complementaridade de capacidades, de conhecimentos, de esforços individuais, de opiniões e pontos de vista, além de uma capacidade maior para gerar alternativas mais viáveis para a resolução de problemas.

Com efeito, a visão de que o trabalho em grupo pode ser mais produtivo do que o trabalho individual parece ser um ponto pacífico entre os autores

supracitados e, seguramente, entre todos os demais autores que lidam com a questão. Contudo, no que diz respeito ao contexto de ensino-aprendizagem, é válido trazer à tona a discussão recente que se tem feito acerca dos termos 'colaboração' e 'cooperação', que, em geral, são tomados ou como conceitos com diferentes perspectivas e técnicas, ou como parte de um *continuum* de estratégias baseadas em aprendizagem coletiva, partindo da mais estruturada (cooperação) para a menos estruturada (colaboração).

Macaulay & Gonzales (1996) e Comeaux (2002) postulam que a cooperação, contrariamente à colaboração, pressupõe uma tarefa distribuída entre os vários elementos do grupo de trabalho, cuja ênfase recai na realização da tarefa individualmente, baseada em subtarefas destinadas especificamente para cada integrante, sem que haja necessariamente um encontro entre elas. O trabalho colaborativo, por sua vez, não se caracteriza, segundo os autores, pela soma ou justaposição dos trabalhos individuais, por isso, é necessária uma maior cumplicidade entre os participantes do grupo para o estabelecimento de objetivos comuns e das atividades a serem realizadas. Nessa mesma linha, Roschelle e Teasley (1995, p. 70) apontam que a cooperação é realizada “através da divisão do trabalho entre os participantes, como uma atividade em que cada pessoa é responsável por uma porção da solução do problema”, enquanto a colaboração envolve “o empenho mútuo dos participantes em um esforço coordenado para solucionarem juntos os problemas”.

Panitz (1996) e Henri & Lundgren-Cayol (2001), por sua vez, ponderam que, na cooperação, existe uma organização maior do grupo, com um maior enfoque no controle da situação por parte de alguém (um chefe ou professor, por exemplo). A colaboração, por sua vez, implica em um processo mais aberto e criativo, em que os integrantes do grupo interagem para atingir um objetivo comum. Panitz (1996) explica que a cooperação é mais estruturada porque o professor teria o total controle da atividade proposta, uma vez que é ele quem fornece os materiais de suporte à sua realização; aos alunos, caberia realizar, então, a atividade e apresentar os resultados para todos (professor e colegas).

Nesse sentido, segundo o mesmo autor, a aprendizagem cooperativa, por ter sua base em uma série de processos definidos pelo professor para auxiliar os aprendizes a interagirem com a finalidade de alcançar um objetivo em comum, seria mais centrada no professor, enquanto que a aprendizagem colaborativa seria mais centrada no aluno.

Essa posição é também defendida por McInerney e Roberts (2004), para quem o termo aprendizagem colaborativa é mais apropriado para ser usado para referenciar as técnicas que enfatizam a interação aluno-aluno, enquanto que o termo aprendizagem cooperativa deveria ser usado para designar as situações em que os alunos devem trabalhar em pequenos grupos sob a orientação do professor. A esse respeito, Cross (1996) vai ainda mais longe. Por também considerar que a colaboração se dá muito mais na relação aluno-aluno, o autor pondera que o termo aprendizagem cooperativa deve ser usado para se referir a uma aprendizagem coletiva nos Ensinos Fundamental e Médio, enquanto a aprendizagem colaborativa seria mais adequada na Educação Superior.

Para Winer & Ray (1994), a colaboração, além de ser mais aberta e criativa, o que a torna, por conseguinte mais autônoma, é também um processo em que há maior relacionamento entre os participantes e um grau de comprometimento maior com o trabalho se comparada com a cooperação. Segundo os autores, a relação entre as duas perspectivas (cooperação e colaboração) se caracteriza também como um *continuum*, em que o trabalho cooperativo evolui gradativamente até se tornar um trabalho colaborativo.

A distinção entre cooperação e colaboração é também enfatizada por Larocque & Faucon (1997), ao apontarem que na cooperação ocorre uma ajuda mútua na execução de tarefas que nem sempre resultam de decisões conjuntas dos membros do grupo, podendo, inclusive, haver relações desiguais e hierárquicas entre os participantes. Na colaboração, por sua vez, o trabalho conjunto prevalece, por meio de apoio mútuo e definição coletiva de objetivos comuns. Desse modo, segundo os autores, na colaboração todos trabalham em conjunto e, por isso, as ações não são hierárquicas, mas são assumidas e

realizadas através de um esforço coordenado e negociado, a fim de alcançarem um objetivo comum. Essa diferença é reforçada por Ibiapina (2008, p. 18), ao afirmar que:

(...) Colaboração não significa cooperação, tampouco participação, significa oportunidade igual e negociação de responsabilidades, em que os partícipes têm voz e vez (...) geradas por meio de mútua concordância e de relações mais igualitárias e democráticas voltadas para o desenvolvimento de novos conhecimentos, novas compreensões e possibilidades de ação.

Contudo, mesmo considerando pertinentes as características que diferenciam os dois termos (cooperação e colaboração), é possível notar que algumas definições apresentadas são questionáveis. Primeiramente, ao tomar os termos do ponto de vista etimológico, percebe-se que ambos se apresentam como sinônimos, conforme aponta o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001, s/p - versão eletrônica):

‘Cooperar’, do latim “*cooperor, aris, atus sum, ari* – colaborar, trabalhar com outro(s) –, significa atuar, juntamente com outros, para um mesmo fim; contribuir com trabalho, esforços, auxílio; colaborar;

‘Colaborar’, por sua vez, do latim *collaboro, as, avi, atum, are* – trabalhar de comum acordo –, significa trabalhar com uma ou mais pessoas numa obra; cooperar.

Com efeito, alguns autores poderiam questionar a sinonímia entre cooperação e colaboração, baseada exclusivamente no critério (apriorístico) etimológico dos termos. No entanto, é preciso também considerar que todo trabalho colaborativo depende, em algum momento, da cooperação entre os membros de uma equipe. Assim, a colaboração e, por extensão, a cooperação são um empenho mútuo por um esforço coordenado para que um determinado grupo solucione conjuntamente um problema. Isso explica o fato de muitas vezes não ser possível dissociar a colaboração de algumas formas de cooperação. Por exemplo, mesmo em uma divisão de trabalho considerada “perfeita”, típica de um

trabalho cooperativo, os agentes envolvidos, em geral, têm, em algum momento do trabalho, que colaborar uns com os outros para reunir os resultados em um conjunto único. Por outro lado, em todo trabalho colaborativo, há sempre momentos de trabalho individual, quando, por exemplo, os membros de uma equipe estão realizando algumas das subtarefas do grupo por eles próprios (pensando ou escrevendo rascunhos no papel ou no computador etc.).

Outro ponto importante a ser considerado diz respeito ao papel dos participantes na colaboração. O fato de a colaboração apresentar, segundo Ibiapina (2008), relações mais igualitárias e democráticas não significa que não possa haver liderança e, de uma certa forma, até assimetrias na interação. Em alguns casos, atividades colaborativas podem, inclusive, atingir melhores resultados quando um dos agentes desempenha um papel diferenciado, como o de facilitador no processo colaborativo, por exemplo (ver seção 3.10). Por isso, sugestões, como a de Crosz (1996), que preconizam que o termo aprendizagem cooperativa deva ser usado para se referir a uma aprendizagem coletiva nos Ensinos Fundamental e Médio, enquanto a aprendizagem colaborativa, na Educação Superior, parecem pouco sensatas, visto que não levam em consideração os contextos específicos nos quais as atividades (cooperativa e colaborativa) são produzidas.

Destarte, mesmo reconhecendo que a cooperação e a colaboração apresentam certas diferenças no que diz respeito aos seus modos de funcionamento, a perspectiva que defendo nesta pesquisa é a de que a colaboração se constitui a partir de um trabalho conjunto mais amplo, cujo processo envolve também a própria cooperação. Por isso, diferentemente das visões que enxergam ambos os termos como antagônicos, que se excluem mutuamente, vejo-os muito mais como partes complementares de um processo maior de trabalho coletivo (processo colaborativo), cujo nível de relacionamento entre os participantes e o grau de comprometimento com o trabalho podem aumentar ou diminuir, a depender das condições nas quais o trabalho em grupo ocorre. Nesse sentido, um grupo, por exemplo, pode se reunir (presencialmente

ou *online*) para discutir sobre a elaboração de um dado documento e determinar, então, que cada membro da equipe se responsabilize por uma parte do documento, conforme é possível notar *a posteriori* neste estudo, com base nos dados empíricos gerados (ver capítulo 4). Tal concepção, portanto, atribui à colaboração uma complexidade maior, porquanto toma também a cooperação como uma das atividades necessárias de seu processo, sejam elas mais ou menos estruturadas.

Assim, penso que o trabalho colaborativo pode envolver uma justaposição de trabalhos individuais, típicos de trabalhos cooperativos, porém com a cumplicidade entre os participantes do grupo, que estabelecem, para esses trabalhos individuais, objetivos comuns que atendam às necessidades do grupo. Nesse sentido, o trabalho colaborativo se constitui a partir de um quadro de interações do grupo, no qual se compartilham descobertas, busca-se uma compreensão mútua da situação, negociam-se os sentidos a serem atribuídos ao trabalho, bem como se validam novos saberes construídos.

É possível, portanto, afirmar que a colaboração é, antes de tudo, um empreendimento ativo e social, fundamentado em teorias da aprendizagem de inspiração sócio-construtivista – de base vygotskyniana – que possui duas forças de impulsão inter-relacionadas: o grupo, como agente de apoio individual, e o participante, cujo envolvimento para colaborar repousa no seu interesse em partilhar com o grupo a realização de tarefas.

Desse modo, pode-se dizer que, dado o seu caráter social, a colaboração tem como base outros conceitos, como socialização e confiança, identidade e coesão grupal, motivação e envolvimento ativo na participação. Isso é particularmente importante para a produção do jornal digital escolar (ver capítulo 4), por exemplo, uma vez que, nesse tipo de atividade, a colaboração está intrinsecamente relacionada à produção escrita realizada por meio da interação e do trabalho articulado entre os sujeitos envolvidos (os(as) alunos(as) participantes), e não por meio do simples aglomerado de pessoas que trabalham apenas individualmente. Na seção seguinte, passo a tratar de um tipo específico

de colaboração que lida com a produção textual: o que chamo neste estudo de PCE.

3.9. PCE: um olhar para a produção escrita como um processo de trabalho em conjunto

Nesta seção, procuro fazer uma discussão do que chamo nesta pesquisa de PCE. Nesse sentido, para entender as PCE com um processo de trabalho de escrita em conjunto, é necessário, antes de tudo, discutir alguns pontos que considero primordiais: primeiramente, começo a discussão com o motivo pelo qual faço uso específico da expressão “Práticas Colaborativas de Escrita” (PCE) e não do termo normalmente usado “Práticas de Escrita Colaborativa” – tradução do inglês (“*Collaborative Writing Practices*”), conforme se tem observado em diversos trabalhos publicados nos últimos anos (HORTON *et al.*, 1991; MERCER, 1996; ALLEN *et al.*, 1997; LOWRY & NUNAMAKER JR., 2003; 2004; STAHL & HESSE, 2006; KARSTEN *ET AL*, 2007; SCHELLENS *ET AL.*, 2007; STEGMANN *et al.*, 2007; entre outros).

Com efeito, ambas as expressões **não** são tomadas neste estudo como equivalentes. Nesse sentido, pode-se dizer que, a partir da internet, as discussões acerca de ‘escrita colaborativa’ têm se centrado ou no uso de determinados aplicativos, tais como *Collaboratus*, *Grove*, *Sasse*, *Slashdot*, *Quilt*, *Alliance* e o *Equitext*, que apóiam a Escrita Colaborativa Distribuída Baseada na Internet (*Internet-based distributed Collaborative Writing*), ou na elaboração coletiva de textos para *sites* da internet, *blogs* e *wikis*. Particularmente em relação a este último caso, pode-se mencionar a *Wikipedia* (ver seção 3.4), um exemplo de escrita colaborativa, em que qualquer usuário pode submeter lexias para a construção de uma imensa enciclopédia coletiva *online*.

Todavia, ao fazer uso da expressão “Práticas Colaborativas de Escrita” (PCE), esta assume um significado específico nesta tese. Isso se justifica em função de já considerar a prática, anterior à própria escrita, como colaborativa. Ao comparar, por exemplo, o trabalho de elaboração das lexias da *Wikipedia* com a

produção das matérias do jornal dos(as) alunos(os) desta investigação (ver capítulo 4), nota-se que, no primeiro caso, a escrita é considerada colaborativa (“Práticas de escrita colaborativa”) apenas porque o produto final (as lexias postadas na enciclopédia *online*) se constitui por meio da contribuição de diferentes usuários, sem que, necessariamente, eles se reúnam para a elaboração das lexias, que podem ser feitas, inclusive, individualmente. Em outras palavras, a questão que levanto aqui é a de que a ‘escrita colaborativa’ não pressupõe, necessariamente, a colaboração ao longo de seu processo, mas, tão somente, no resultado final. Aliás, a própria *Wikipedia*, ao definir ‘escrita colaborativa’, afirma que o termo se refere a alguns “projetos cujos textos são criados por um conjunto de pessoas (de modo colaborativo). Alguns projetos são supervisionados por um editor ou um time editorial, mas muitos crescem sem orientação específica”³³.

Por outro lado, a produção das matérias do jornal dos(as) alunos(os) desta pesquisa envolve um conjunto de práticas (colaborativas e cooperativas) ao longo de um processo, cujo início é a discussão sobre as matérias a serem produzidas e o término é a publicação das matérias no jornal *online* (ver seção 3.10). Nesse caso, pode-se dizer, portanto, que a colaboração entre os participantes já se faz presente antes mesmo da própria produção textual, o que atribui o caráter colaborativo mais até às práticas (discussão sobre os assuntos das matérias e elaboração de esboços via conversa instantânea e correio eletrônico) do que à própria escrita em si, justificando-se, assim, o uso do termo “Práticas colaborativas de escrita” (PCE).

É possível também indagar que a concepção que adoto de PCE – como processo colaborativo de construção de sentidos, portanto –, está diretamente relacionada às noções vygotskynianas acima delineadas de mediação e de ZPD (ver seção 3.5 e 3.6). Isso porque, na visão de ‘escrita colaborativa’, cujo foco é o produto final, não se percebe necessariamente o processo de mediação do(s) outro(s) no trabalho colaborativo, o que, por sua vez, não permite vislumbrar a relação entre as zonas de desenvolvimento reais e proximais dos sujeitos

³³ Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Escrita_colaborativa. Acesso em: 29 nov. 2009.

envolvidos. Por outro lado, ao se focar a prática como um processo, passa-se a se centrar na inter-relação entre os participantes, o que envolve a mediação entre pessoas para a construção conjunta de um determinado objeto. Portanto, pode-se dizer que as PCE são entendidas neste estudo com base em duas características precípuas: **como práticas que sempre envolvem um processo de desenvolvimento da escrita; e que sempre envolvem, ainda que não seja durante todo o seu processo, a participação de duas ou mais pessoas.**

É preciso também apontar que, ao fazer uso do termo ‘prática’, estou, do mesmo modo, assumindo o conceito de prática consistente com aquele subjacente à argumentação de Wenger (1998, p. 47), ou seja, como “prática social”. Segundo o autor:

O conceito de prática se refere a um fazer [...] mas a um fazer num contexto histórico e social que dá estrutura e significado ao que se faz. Neste sentido, prática é sempre prática social. [...] o conceito de prática salienta o caráter social e negociado tanto do explícito como do tácito das nossas vidas.

Percebe-se, pois, que a noção de prática não se restringe ao ato puro e simples de “fazer” alguma coisa; envolve algo mais amplo e dinâmico que, pela sua natureza social, intervém na definição de comunidades sociais de vários tipos. Em outras palavras, a prática social está inerentemente ligada à existência (ou à emergência) de comunidades ou conjuntos de pessoas que se reconhecem mutuamente como associadas a um conjunto de “fazeres”.

Nesse caso, o conceito de prática social assume uma perspectiva sócio-histórica, que envolve, portanto, um processo mais amplo através do qual os sujeitos produzem e reproduzem as condições (materiais e simbólicas) e relações sociais que possibilitam sua existência. Nessa perspectiva, a prática social tem como ponto central exatamente a relação entre o cotidiano e o não-cotidiano, bem como a relação entre a experiência de cada um e as experiências do conjunto da sociedade, acumuladas ao longo de sua história.

Deve-se ainda dizer que as PCE, embora pareçam ser recentes, já estavam presentes nos primeiros trabalhos de escrita que sucederam à invenção da imprensa tipográfica. Chartier (2002), ao tratar do processo de produção e recepção dos textos no século XVII, aponta como alguns trabalhos literários já retomavam tais processos e os aplicavam às técnicas, máquinas e pessoas envolvidas na produção de “textos como formas escritas”. O autor expõe, então, que escritores consagrados da época como Cervantes, Paredes e Moxon já demonstravam uma grande preocupação com os trabalhos do tipógrafo e do revisor no processo colaborativo de produção escrita. A esse respeito, Chartier, 2002, p. 37) assevera que:

A produção do texto supõe diferentes etapas, diferentes técnicas, diferentes operações humanas. Entre o gênio do autor e a aptidão do leitor, como escreveu Moxon, uma multiplicidade de operações define o processo de publicação como um processo colaborativo, no qual a materialidade do texto e a textualidade do objeto não podem ser separadas.

Contudo, mesmo reconhecendo que as PCE já seriam, em alguns casos, multisseculares, todo o trabalho em conjunto que resultava em textos colaborativos sempre fora historicamente negligenciado em função da “autoridade do autor” e do caráter individual(ista) atribuídos às obras, conforme apontei no início deste capítulo (ver seção 3.1). Com efeito, parece que, só recentemente, o trabalho colaborativo de escrita vem sendo, de fato, legitimado, com a consequente perda da soberania do autor (ver seção 3.7). Nesse sentido, Lowry *et al.* (2004) apontam que as PCE se constituem como práticas sociais que têm ganhado cada vez mais força, pois, ao mesmo tempo em que o processo de globalização aumenta a necessidade de desenvolver atividades colaborativas, em especial no campo dos negócios, a internet, com todos os seus recursos tecnológicos, possibilita esse trabalho colaborativo. Não é por acaso que pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, sobretudo das áreas

tecnológicas³⁴ (administração, marketing, engenharia, ciências e tecnologias da computação, midialogia, educação etc.), muitas vezes trabalhando a partir de perspectivas interdisciplinares, têm focalizado cada vez mais a questão das PCE.

Apesar de enfoques e posicionamentos teóricos diferentes³⁵, muitos desses pesquisadores têm chamado a atenção para o caráter sócio-cultural no processo de construção de PCE. Nesse sentido, a concepção vygotskyniana de ZPD e o conceito de andaime (Bruner *et al.*, 1976) no processo de ensino e aprendizagem possibilitam construir um referencial teórico que serve como base para a noção de PCE que subjaz a este estudo.

Dentro dessa perspectiva, Lowry *et al.* (2004, p. 71) asseveram que as PCE são, antes de tudo, “práticas sociais que apresentam diferentes significados para participantes, e, portanto, estão sujeitas a mudanças e conflitos”. Por isso, segundo os autores, grupos que trabalham de forma colaborativa podem apresentar, por exemplo, grande entusiasmo na parte inicial de levantamento das ideias e no planejamento. No entanto, o seu grau de comprometimento pode diminuir nas atividades de escrita depois de um certo tempo. Podem ocorrer ainda conflitos em relação a possíveis compromissos externos, assumidos por alguns dos membros dos grupos, ou podem ainda ocorrer outras questões difíceis de prever: os objetivos, as estratégias e os papéis assumidos pelos participantes podem, com uma certa frequência, mudar ao longo do projeto (LOWRY *et al.*, 2004). Todavia, mesmo reconhecendo que o trabalho colaborativo de escrita pode envolver, muitas vezes, divergências e conflitos de opiniões, considero, em consonância com a perspectiva vygotskyniana, que é por meio de muitos desses possíveis embates de ideias e opiniões que se constrói, de fato, conhecimento coletivamente e se pode, por conseguinte, gerar PCE.

³⁴ Lowry *et al.* (2004) apontam em seu trabalho que pesquisas sobre a ‘escrita colaborativa’ nas áreas tecnológicas já vêm ocorrendo há algum tempo. Só recentemente as ciências humanas e sociais têm se interessado pelo assunto.

³⁵ Quando me refiro aos “enfoques”, estou chamando a atenção para as especificidades inerentes a cada área, com seus interesses e situações próprios; quanto aos “posicionamentos teóricos”, refiro-me, de forma mais ampla, à visão de pesquisa adotada (estruturalista, cognitivista, sócio-construtivista etc.).

Destarte, pode-se afirmar que a colaboração está, desse modo, relacionada à noção de prática social acima apontada, ou seja, é parte de “um fazer num contexto histórico e social que dá estrutura e significado ao que se faz” (WENGER, 1998, p. 47). Nesse sentido, os participantes, ao se envolverem em PCE, não se isolam para realizar atividades de forma individual – embora isso também possa fazer parte do processo colaborativo de escrita –, mas se mantêm engajados numa tarefa compartilhada, que é construída e mantida pelo/ para o grupo como tal. A colaboração e o compartilhamento social daquilo que é entendido pelo grupo como relevante ou necessário se tornam, portanto, fenômenos centrais das PCE. Tendo, então, feito aqui uma discussão conceitual sobre as PCE, passo, na seção seguinte, a situá-las como dispositivos teórico-analíticos desta pesquisa.

3.10. PCE como dispositivos teórico-analíticos desta pesquisa

Nesta última seção que antecede o capítulo de análise dos dados, busco não apenas delinear as PCE como dispositivos teórico-analíticos, mas também contextualizá-las na presente pesquisa. Com efeito, ao utilizar as PCE com esse fim, estou tentando construir dispositivos teórico-analíticos que possam explorar melhor o processo colaborativo de escrita em ambientes mediados por computador e sua relação com o(s) contexto(s) (macro e micro) de produção³⁶. Nesse sentido, pode-se dizer que os recursos de análise aqui empregados, longe de serem atributos fixos e fechados, se constituem por meio da situacionalidade das atividades dos processos interacionais em jogo, sendo, portanto, considerados como recursos possíveis dos quais os participantes fazem uso para construir sentidos. A esse respeito, o próprio Vygotsky (2003[1930], p. 67) aponta que, em geral, qualquer abordagem fundamentalmente nova de um problema

³⁶ Ao me referir a ‘contextos de produção’, estou considerando, em consonância com Hanks (1990 *apud* BENTES & REZENDE, 2008, p. 34), que o contexto estabelece uma relação entre fenômenos micro e macrotextuais presentes nas atividades de linguagem. Para o autor, a “ideia de contexto deve recobrir tanto o entorno sociocultural no qual a atividade comunicativa se desenvolve (macrocontexto), quanto seu cenário imediato de ocorrência (microcontexto)”.

científico “leva, inevitavelmente, a novos métodos de investigação e análise. A criação de novos métodos, adequados às novas maneiras de se colocar os problemas, requer muito mais do que uma simples modificação dos métodos previamente aceitos”.

Essa tentativa de “inovação” nos métodos de investigação e análise de que fala Vygotsky é, a meu ver, algo particularmente importante ressaltar porque, embora haja diversas possibilidades já consagradas de dispositivos e recursos de análise do texto e do discurso em muitas áreas que lidam com estudos da linguagem, foi preciso construir um referencial analítico que pudesse, de fato, dar conta das PCE dos participantes envolvidos. Isso justifica, inclusive, o motivo pelo qual preferi apresentar o capítulo metodológico desta tese (situando a pesquisa e os participantes) antes da base teórica.

Além disso, é preciso também dizer que, ao construir os dispositivos teórico-analíticos desta pesquisa, pretendo mostrar como eles se inter-relacionam ao longo do processo colaborativo de escrita, não atuando, portanto, como categorias estanques, mas sim interdependentes, possibilitando, assim, realizar uma análise processual, e não apenas do produto final, da construção colaborativa de escrita dos(as) alunos(as).

Para, então, fazer uso das PCE como dispositivos teórico-analíticos neste estudo, tomo como referência o trabalho de Lowry *et al.* (2004)³⁷ que, na tentativa de usar uma terminologia aplicável ao campo interdisciplinar, propõem uma nomenclatura, baseada no trabalho de Horton *et al.* (1991), cuja finalidade é a de descrever o processo das PCE através de múltiplas atividades colaborativas

³⁷ O estudo de Lowry *et al.* (2004) não tem uma base empírica. Trata-se, na verdade, de uma tentativa de construir uma nomenclatura de termos em escrita colaborativa (*collaborative writing*), com o objetivo de criar um referencial teórico que possa ser aplicado em diferentes áreas do conhecimento. Para tanto, os autores fazem, em seu estudo, uma releitura de vários outros autores que lidam com a questão da escrita colaborativa. Em relação especificamente ao processo colaborativo de escrita, Lowry *et al.* (2004) se apóiam no trabalho de Horton *et al.* (1991), embora aqueles apresentem menos categorias analíticas do que estes –, já que, segundo os autores, isso evitaria o uso de alguns termos conflituosos.

de escrita³⁸ (*collaborative writing activities*), estratégias colaborativas de escrita (*collaborative writing strategies*), modos de controle de documentos (*document control modes*), papéis colaborativos de escrita (*collaborative writing roles*) e modos colaborativos de escrita (*collaborative writing modes*).

No que diz respeito às atividades colaborativas de escrita (*collaborative writing activities*), em que se desenrola todo o processo colaborativo de escrita propriamente dito, Lowry *et al.* (2004) apontam que algumas atividades-chave ocorrem durante o processo real de produção de um documento em grupo. Essas atividades-chave das PCE envolvem múltiplas partes e se apóiam em, pelo menos, três atividades: planejamento, elaboração do texto e revisão. O planejamento envolve organização da informação, estabelecimento de objetivos e geração de informações relevantes para a atividade de escrita; a elaboração do texto se constitui a partir da transformação das discussões feitas durante a fase de planejamento (observações, anotações, pesquisas etc.) em um texto que atenda ao objetivo geral do grupo; por fim, a revisão envolve a avaliação e a revisão do texto elaborado. Embora, em princípio, as PCE sigam uma certa ordem, os autores ressaltam que esse processo não é feito necessariamente de forma sequencial; as ações de planejamento, elaboração do texto e revisão podem ser interativas e iterativas.

Essas atividades, segundo Lowry *et al.* (2004), envolvem subdivisões que descrevem e compõem cada fase do processo colaborativo de escrita (figura 3). Essas subdivisões incluem as atividades de: 1) *brainstorming*³⁹, 2) esboço (*outlining*), 3) rascunho (*drafting*), 4) revisão inicial (*reviewing*), 5) revisão (*revising*) e 6) edição (*copyediting*): 1) *brainstorming* seria a primeira atividade do processo

³⁸ Embora faça uso da nomenclatura proposta por Lowry *et al.* (2004), estes, assim como os demais autores citados na seção anterior, não fazem a distinção entre ‘práticas de escrita colaborativa’ e ‘práticas colaborativas de escrita’, que, no contexto desta pesquisa, considero muito relevante (ver seção 3.9). Por isso, ao traduzir do inglês para o português os dispositivos teórico-analíticos propostos por Lowry *et al.* (2004), farei alterações com o intuito de manter a distinção entre os dois termos.

³⁹ Na falta de um termo mais adequado em português e por já ser bastante usado (em inglês) em várias áreas do conhecimento, optei por não traduzir o termo “*brainstorming*”.

colaborativo de escrita, em que os membros do grupo basicamente discutem e desenvolvem ideias para construir um determinado texto; 2) o esboço já seria a fase em que se decide em grupo o que será feito com as ideias expostas na atividade de *brainstorming* e se impõe a direção para a qual o documento a ser elaborado vai seguir, incluindo suas seções e subseções; 3) o rascunho já seria propriamente o texto do documento, embora ainda em um estágio incompleto; 4) a revisão inicial corresponde a uma primeira revisão, feita por um dos integrantes do grupo, ou mesmo um editor, que lê o documento e faz algumas observações e correções; 5) a revisão já seria, de fato, a revisão propriamente dita, pois é feita por um pessoa ou grupo específico, que revê novamente o texto e responde aos comentários e observações feitos na revisão inicial, fazendo, portanto, as devidas alterações; e 6) a edição seria, então, a atividade final do processo de escrita, em geral, feita por uma pessoa específica, em que se realizam as mudanças finais no documento e as formatações nele necessárias para o seu acabamento final⁴⁰.

Ainda de acordo com os autores, além dessas atividades, deve-se chamar a atenção para o fato de que, por se constituir através de múltiplas partes que se conjugam para a realização de uma determinada tarefa de escrita em comum, as PCE se tornam, outrossim, uma ação social do grupo, que exigem, portanto, determinadas características que não estariam presentes numa prática não colaborativa de escrita, como a construção coletiva de consenso, por exemplo. Isso quer dizer que, por envolver outras pessoas, a ordem e mesmo o uso ou não de algumas atividades no processo colaborativo de escrita podem ser

⁴⁰ Conforme aponto na seção 2.2, a atividade de edição era feita, no mais das vezes, por dois alunos que se revezavam. Esses alunos, após receberem os textos do líder do grupo da revisão, faziam a diagramação e formatação dos textos para aloca-los no *site* do jornal, além da edição de imagens, sons, vídeos e *links* para acesso a outras páginas da internet (como o *Youtube*, para alocar vídeos relativos às matérias do jornal). Diante desse trabalho com elementos multimodais, a atividade de edição do jornal *online* abre também a possibilidade de análise da escrita multimidiática no contexto da internet. Contudo, como minha intenção neste estudo é lidar exclusivamente com as práticas colaborativas de produção dos textos escritos propriamente ditos, não incluí na análise a atividade edição, visto que, por envolver, principalmente, o trabalho com outros recursos multimodais (fotos, sons e vídeos), seria necessário também lidar com outras categorias analíticas e ter outros encontros *online* com os(as) alunos(as) para que se pudesse contemplar a análise do uso desses recursos na produção das matérias.

imprevisíveis, uma vez que dependem da natureza da tarefa e dos participantes do grupo. Por isso, a experiência efetiva de PCE exige comunicação, negociação, coordenação, pesquisa em grupo, monitoramento, socialização etc. o que, não raro, pode gerar conflitos e divergências de opiniões.

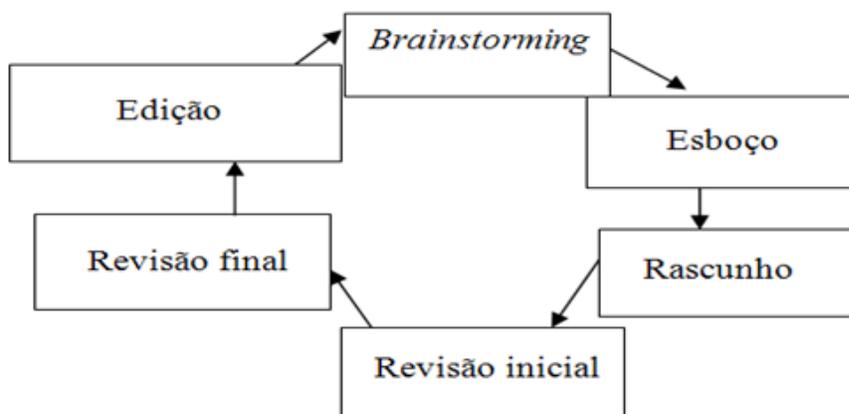


FIGURA 3: Atividades colaborativas de escrita (*collaborative writing activities*) (adaptação minha de LOWRY *et al.*, 2004)

Quanto às estratégias colaborativas de escrita (*collaborative writing strategies*), Lowry *et al.* (2004, p. 74) as definem como “o plano usado por uma determinada equipe para coordenar a escrita de um documento colaborativo”. Os autores, então, apontam que as estratégias mais comuns nas PCE podem ser descritas basicamente como: escrita de autor único do grupo (*group single-author writing*), escrita em sequência (*sequential writing*), escrita em paralelo (*parallel writing*) e escrita reativa (*reactive writing*).

A escrita de autor único do grupo (figura 4) ocorre quando uma pessoa é responsável por escrever por toda a equipe. Segundo os autores, essa estratégia é comumente usada quando o consenso nos resultados da escrita não é tão importante para os membros do grupo. Nesse sentido, a escrita de autor único é também considerada, pelos autores, como um tipo de estratégia colaborativa de escrita porque envolve uma equipe que trabalha em prol de um consenso coordenado, refletido num documento que é escrito por um dos

membros. Nesse caso, a interação entre os integrantes do grupo ocorre somente para se chegar a um consenso acerca do que um dos integrantes escreverá.

É preciso, no entanto, fazer uma ressalva em relação a esse tipo de escrita: o fato de um determinado documento ser elaborado por apenas um dos membros do grupo não significa necessariamente que exista, nesse caso, um consenso entre toda a equipe. O grupo pode trabalhar dessa forma em função, por exemplo, da falta de envolvimento dos integrantes no trabalho em grupo, deixando para apenas um dos participantes a responsabilidade pela produção do documento. Além disso, o trabalho de escrita feito por um único membro, não raro, pode não representar claramente as intenções do grupo no resultado final do documento, criando, com isso, limites no envolvimento do grupo. Desse modo, dependendo do contexto de produção de escrita e do modo como os participantes estão envolvidos, a escrita de autor único do grupo pode deixar de ser considerada, de fato, como uma estratégia propriamente colaborativa de escrita, e ser apenas vista como um tipo de escrita em que pode ou não haver a participação de alguns membros para a realização do documento elaborado por apenas um deles. Nesse caso, dentro da perspectiva e da terminologia que venho adotando neste estudo, seria possível dizer que se trata de uma 'prática de escrita colaborativa', mas não necessariamente uma 'prática colaborativa de escrita' (PCE) (ver seção 3.9).

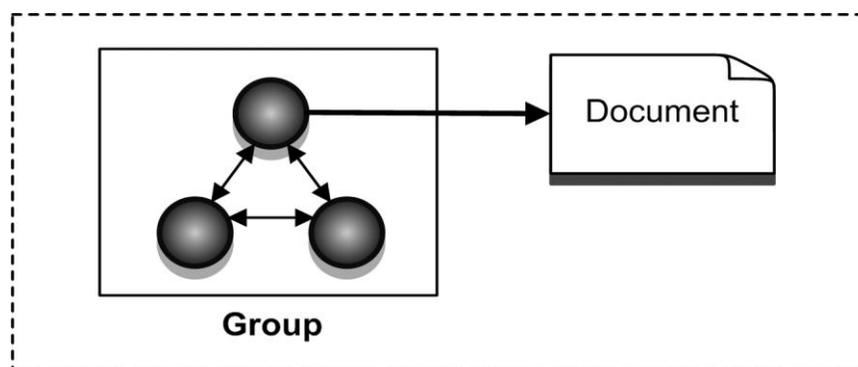


FIGURA 4: Estratégia de escrita de autor único do grupo (*group single-author writing strategy*) (Lowry et al., 2004)

O segundo tipo de estratégia de escrita é a escrita em sequência (figura 5), em que um dos membros do grupo começa a escrever um texto e cada um dos demais membros complementa a tarefa, inserindo também suas contribuições no texto inicial até chegar ao documento desejado. As vantagens desse tipo de escrita, segundo Lowry *et al.* (2004), são a organização mais simplificada do grupo e, conseqüentemente, uma melhor coordenação para a distribuição das tarefas de escrita. Quanto às desvantagens, os autores chamam a atenção para o fato de essa estratégia, contrariamente à primeira, poder gerar falta de consenso no grupo em função de diferentes ideias dos integrantes. Além disso, pode ainda ocorrer uma sobreposição de textos dos participantes subseqüentes sem que haja um certo controle do texto final.

Quanto a esse tipo de escrita, faço também uma outra observação no que diz respeito às suas supostas desvantagens: diferentemente da primeira estratégia apresentada, penso que a escrita em sequência pode ser efetivamente considerada como um tipo de estratégia colaborativa de escrita, e as razões para isso estão também relacionadas aos possíveis embates gerados pela falta de consenso sobre as contribuições, ou mesmo as sobreposições, de textos no documento inicial. Em outras palavras, algumas vezes é bastante produtiva para o processo colaborativo de escrita a ocorrência de certas divergências no grupo, tidas como falta de consenso inicial, para que se possa chegar, mais à frente, a um consenso final do documento, desde, é claro, que os membros do grupo saibam respeitar as ideias uns dos outros.

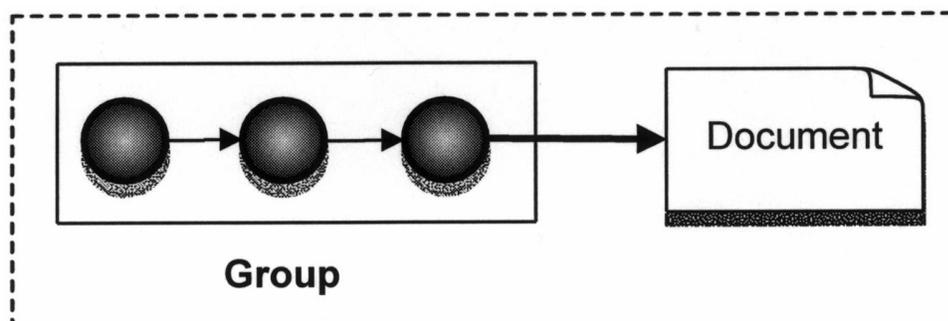


FIGURA 5: Estratégia de escrita em sequência (*sequential writing strategy*) (Lowry *et al.*, 2004)

A escrita em paralelo (figura 6), por sua vez, ocorre quando a equipe divide a tarefa de escrita em determinadas unidades para que cada membro trabalhe em paralelo. Assim, diferentemente da escrita em sequência, em que os demais participantes do grupo esperam um texto inicial de um dos integrantes, na escrita em paralelo, por se tratar de uma estratégia em que as tarefas são divididas desde o início da produção do texto, os participantes trabalham em paralelo como múltiplos escritores.

Segundo Lowry *et al.* (2004), esse tipo de escrita se torna mais vantajoso do que a escrita em sequência por atribuir mais autonomia aos participantes do grupo, especialmente se estiver atrelada ao uso de tecnologias específicas para a realização da tarefa colaborativa, como ferramentas comunicativas síncronas e assíncronas disponíveis na internet, já que problemas de comunicação entre os integrantes do grupo poderiam se tornar um grande empecilho para um trabalho de escrita em paralelo.

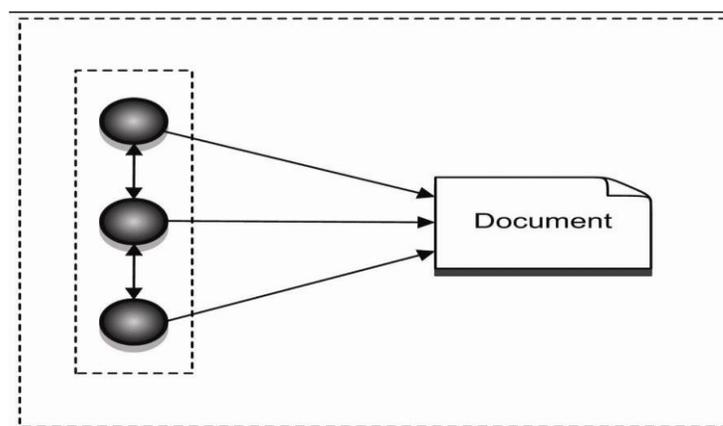


FIGURA 6: Estratégia de escrita em paralelo (*parallel writing strategy*) (Lowry *et al.*, 2004)

Há ainda a estratégia de escrita reativa (figura 7), em que os participantes criam um documento em tempo real, reagindo e ajustando-se às mudanças e contribuições de cada um do grupo, sem que haja necessariamente um planejamento prévio e uma coordenação explícita do texto a ser elaborado. O termo “escrita reativa” é usado para esse caso, “porque a ‘reação’ é o único fio

condutor nesse tipo de escrita, que pode envolver consenso, disputa, contradição e reflexão no momento da produção do texto” (Ibidem, p. 76). Por exemplo, quando um dos participantes do grupo escreve uma seção, os outros podem não apenas simultaneamente rever a seção escrita, mas também criar novas seções em resposta, que podem contradizer ou concordar com o que foi escrito pelo primeiro participante.

Para os autores, as vantagens desse tipo de escrita incluem a construção de consenso através da livre expressão de cada membro do grupo e o desenvolvimento da criatividade. Como desvantagens, os autores chamam a atenção para possíveis dificuldades na coordenação das contribuições e do consenso do grupo em relação à versão do texto final, o que também exigiria, por sua vez, que o número de participantes do grupo fosse bastante reduzido.

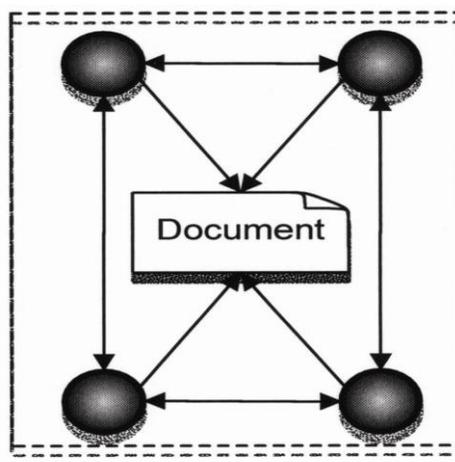


FIGURA 7: Estratégia de escrita reativa (*reactive writing strategy*) (Lowry *et al.*, 2004)

Em relação aos modos de controle dos documentos (*document control modes*), Lowry *et al.* (2004) os identificam como modos de gerenciar no grupo a produção de um documento. Os autores descrevem os seguintes modos principais de controle de documentos: centralizado (*centralized*), rotativo (*relay*), independente (*independent*) e compartilhado (*shared*). O modo de controle centralizado (figura 8) ocorre quando uma única pessoa controla o documento ao

longo da atividade de escrita. Essa forma de controle é útil, por exemplo, para manter o grupo focado num dado documento, quando trabalham com prazos finais rígidos ou curtos.

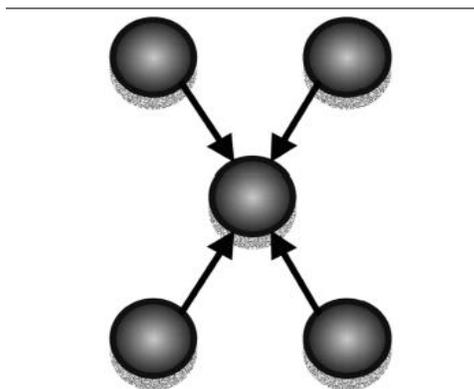


FIGURA 8: Modo de controle centralizado (*centralized control mode*) (Lowry *et al.*, 2004)

O controle rotativo (Figura 9), por sua vez, se dá quando uma pessoa, de cada vez, está no controle do documento a ser elaborado. Apesar de parecer mais democrática, essa técnica, em geral, é, segundo os autores, menos eficiente que o controle centralizado, mas pode ser útil em grupos que têm uma necessidade expressa de partilhar poder e liderança entre seus membros.

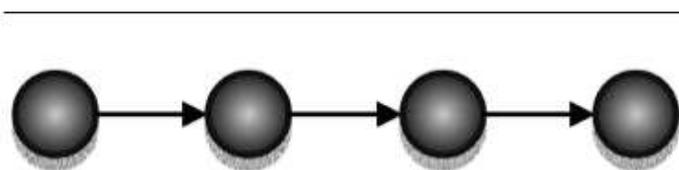


FIGURA 9: Modo de controle rotativo (*relay control mode*) (Lowry *et al.*, 2004)

O controle independente (figura 10), por sua vez, ocorre quando cada membro do grupo trabalha numa parte separada do documento e mantém o controle dessa parte ao longo do processo de escrita. Nesse caso, o controle independente pode, muitas vezes, se tornar uma tática de controle “negativa em

grupos nos quais haja falta de consenso, mas pode ser bastante útil para grupos que trabalham remotamente em unidades discretas de trabalho, tais como capítulos independentes de um livro” (Ibidem, p. 78). Nesse tipo de controle, há, portanto, a necessidade de alguém (um editor, por exemplo) que reúna as unidades de trabalho.

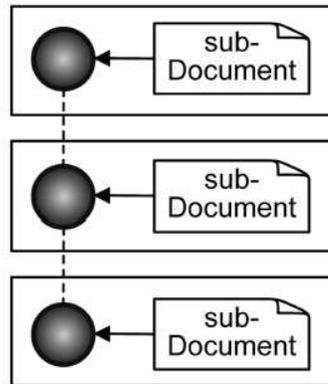


FIGURA 10: Modo de controle independente (*independent control mode*) (Lowry et al., 2004)

Por fim, o controle compartilhado (figura 11) é um tipo de controle em que todos os membros da equipe têm acesso simultâneo e os mesmos privilégios de escrita ao longo de toda a atividade de escrita. Essa pode ser uma forma de controle bastante eficaz, por exemplo, em grupos que trabalham de forma síncrona, que se comunicam com frequência e que têm níveis elevados de confiança.

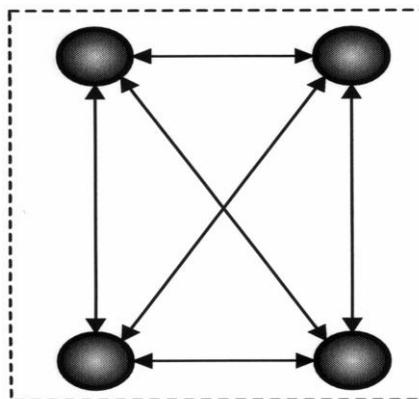


FIGURA 11: Modo de controle compartilhado (*shared control mode*) (Lowry et al., 2004)

Ao trabalhar com os modos de controle de documentos, estou operando com uma visão mais ampla do conceito, não me restringindo apenas ao texto em si, mas a qualquer interação que esteja relacionada ao processo colaborativo de escrita, envolvendo tanto o uso da conversa instantânea quanto do correio eletrônico. Por isso, o modo de controle a ser utilizado depende da atividade de escrita na qual os participantes estão envolvidos. Por exemplo, na atividade de *brainstorming*, por ser uma atividade síncrona, é mais comum ocorrer os modos de controle independente e compartilhado, já que, diferentemente das outras atividades, não há necessariamente um controle sobre a discussão do texto a ser elaborado. Além disso, mesmo durante as outras atividades de escrita (esboço, rascunho, revisão e edição), o modo de controle pode variar de grupo para grupo, dependendo das estratégias de escrita ou mesmo dos papéis e posicionamentos assumidos pelos participantes envolvidos. Assim, a estratégia de escrita em paralelo, por exemplo, seria mais adequada se usada com o modo de controle independente, desde que o líder e os demais participantes não tenham problemas de consenso em relação aos resultados do documento.

No que tange aos papéis colaborativos de escrita (*collaborative writing roles*), Lowry *et al.* (2004) e Beck & Bellotti (1993) apontam que podem existir vários papéis. Os mais comuns seriam: 1) de escritor (uma, ou mais pessoas, responsável por escrever uma parte do conteúdo, dentro de uma produção colaborativa de escrita); 2) de consultor (uma pessoa normalmente externa ao grupo, que fornece conteúdo, mas não tem nenhuma responsabilidade pela produção do conteúdo); 3) de editor (uma pessoa que possui responsabilidade sobre a produção global do conteúdo dos escritores e que pode, portanto, fazer alterações no conteúdo e no estilo do documento compartilhado); 4) de revisor (uma pessoa que é externa ou interna à equipe, que fornece um retorno específico sobre o conteúdo do documento); 5) líder do grupo (uma pessoa da equipe que pode participar completamente nas atividades de autoria e revisão e que pode conduzir o grupo por processos apropriados de planejamento e de ideias); e 6)

facilitador (uma pessoa que é externa à equipe, que conduz o grupo por processos apropriados, mas que não dá propriamente um retorno quanto ao conteúdo).

Ainda no que diz respeito aos papéis colaborativos de escrita, é preciso chamar a atenção para o fato de que nem todos os papéis sugeridos pelos autores podem ser vislumbrados em um processo colaborativo de escrita, porquanto, dependendo da quantidade de participantes por grupo, ou mesmo do grau de complexidade das atividades colaborativas de escrita, alguns papéis podem se tornar desnecessários. Por exemplo, o papel de consultor, em geral, poderia ser substituído pelo de revisor, já que teriam basicamente as mesmas funções. De modo similar, o papel de facilitador, apesar de ser um papel importante na atividade de *brainstorming*, nas demais atividades, ou mesmo durante todo o processo colaborativo de escrita em estágios mais avançados – a depender do nível de interação e conhecimento dos participantes do grupo – pode ser perfeitamente substituído pelo de líder do grupo (ver capítulo 4). No caso específico desta pesquisa, tomando como base a organização dos grupos apresentada no capítulo de metodologia de pesquisa (ver seção 2.2), os participantes desta investigação assumem os seguintes papéis: escritor (os integrantes dos quatro subgrupos da produção), editor (os alunos Diogo e Rafael), revisor (os cinco integrantes do grupo da revisão inicial e o professor João), líder (que é também um escritor ou um revisor) e facilitador (o próprio pesquisador).

Além dos papéis que assumem ao longo das atividades de escrita, chamo também a atenção para o fato de que os participantes, outrossim, tomam determinados posicionamentos discursivos ao longo do processo colaborativo de escrita que podem ou não estar relacionados aos papéis assumidos durante as interações. Ao tratar do conceito de posicionamento discursivo, estou filiando-me à visão de Davies & Harré (1990) e Harré & van Langenhove (1999), em que os posicionamentos discursivos são construídos e situados em contextos específicos (micro e macro) e são trazidos para a interação como justificativa para as escolhas e construções identitárias e discursivas de cada um dos participantes. À medida que os participantes se posicionam no discurso, posicionam também os outros e

estabelecem significados que surgem nas diversas dimensões (macro históricas, sociais, pessoais e interacionais), formando-se, assim, uma rede de relacionamentos construída dentro e fora da interação discursiva em curso. E isso ocorre em função das posições que os participantes ocupam nas interações sociais das quais participam, ou seja, com base em determinados posicionamentos ou localizações que assumem na interação (DAVIES & HARRÉ, 1990).

O(s) sujeito(s), portanto, ao se engajar(em) no processo de interação com o(s) outro(s), se constitui(em) em função de determinadas posições ao trazer(em) consigo sua visão de mundo, suas experiências de vida, seu modo de agir etc. A esse respeito, Davies & Harré (1990, p. 48) ponderam que:

Ao falar e agir de uma posição, as pessoas estão trazendo para a situação particular suas histórias como um ser subjetivo, isto é, a história de alguém que esteve em múltiplas posições e engajado em diferentes formas de discurso.

Essa asserção corrobora a ideia de que os participantes podem, muitas vezes, se posicionar discursivamente para atingir determinados objetivos em detrimento de outros, de modo a (re)construir suas identidades e as identidades de seus interlocutores. Nesse sentido, os posicionamentos são caracterizados por sua natureza dinâmica, em que as inferências dos interlocutores são contextualmente situadas, uma vez que “as formas concretas que tais posicionamentos vão tomar diferem de acordo com as situações em que ocorrem” (VAN LANGENHOVE & HARRÉ, 1999, P. 30). Desse modo, pode-se dizer que em uma mesma conversa *online* na Internet, por exemplo, um indivíduo pode se posicionar e /ou posicionar seu(s) interlocutor(es) de diversas maneiras. Em outras palavras, podemos sempre nos (re)posicionar e (re)posicionar o(s) outro(s) nas práticas discursivas das quais participamos, visto que os posicionamentos são fluidos e provisórios, sempre sujeitos a mudanças no decorrer da interação.

Nesse sentido, pode-se dizer que, diferentemente dos papéis dos participantes, que normalmente são atributos fixos, os posicionamentos se modificam constantemente, uma vez que se configuram a partir de contextos interacionais múltiplos, que podem também ser desafiados, questionados e (re)negociados pelos participantes. Assim, pensando no trabalho de produção colaborativa, cada integrante de um determinado grupo não é visto apenas como “líder” ou “escritor”, mas como um interactante que pode assumir uma gama de posicionamentos sócio-discursivamente dinâmicos em relação uns aos outros.

A relevância, a meu ver, de chamar a atenção para esses múltiplos posicionamentos não está apenas relacionada ao fato de poder influenciar na reificação ou mesmo na mudança dos papéis colaborativos de escrita – como um líder, por exemplo, que deve assumir uma posição de liderança em relação aos demais componentes do grupo –, mas também ao fato de poder diferenciar os participantes que são “rotulados” com o mesmo papel. Assim, por exemplo, se cada subgrupo da produção do jornal apresenta três escritores (papel), entre esses escritores há aqueles que podem se mostrar mais interessados, mais tímidos, mais ativos, mais indiferentes etc. (posicionamentos). Isso porque, embora estejam inseridos em um mesmo contexto sócio-cultural mais amplo (a escola), os(as) alunos(as) envolvidos podem apresentar comportamentos, interesses, atitudes, crenças e valores diversos, que, não raro, são escamoteados dentro da instituição escolar. Desse modo, em um contexto escolar, por exemplo, atividades como: “fazer uma referência a um determinado texto”, “usar o computador”, ou “escrever a matéria da semana para o jornal digital escolar” podem assumir significados particulares para os aprendizes, pois estariam atrelados a suas experiências anteriores, atitudes, crenças e sentidos que eles sempre relacionaram a essas atividades, através da participação em suas comunidades relevantes.

Por fim, Lowry *et al.* (2004) fazem algumas considerações a respeito da escolha dos modos colaborativos de escrita (*collaborative writing modes*), que, segundo os autores, são entendidos como decisões entre o grau de proximidade

(o nível de proximidade física do grupo) e o grau de sincronidade (o momento em que um grupo escreve). Ao se considerar esses dois fatores, é possível, então, definir quatro modos colaborativos de escrita: no mesmo local e ao mesmo tempo (*same location and same time*); em locais diferentes e ao mesmo tempo (*different locations and same time*); no mesmo local e em tempos diferentes (*same location and different time*); e em locais diferentes e em tempos diferentes (*different locations and different time*). Dos quatro modos de lidar com o processo colaborativo de escrita, os dois primeiros são síncronos (quando as alterações feitas por um ou mais integrantes de um grupo em um documento são percebidas em tempo real pelos demais integrantes) e os dois últimos, assíncronos (quando as alterações feitas por um ou mais integrantes de um grupo em um determinado documento são (re)passadas aos demais integrantes em tempos diferentes).

Nesse sentido, pode-se afirmar que, de acordo com suas características, tanto a conversa instantânea quanto o correio eletrônico – na qualidade de ferramentas digitais síncrona e assíncrona, respectivamente –, possibilitam modos de escrita diferentes (ver seção 2.3), que estão, outrossim, inter-relacionados às atividades colaborativas de escrita. Desse modo, por exemplo, durante a atividade de *brainstorming*, por ser um tipo de atividade em que os interactantes trocam informações iniciais para a elaboração do texto em tempo real, o uso da conversa instantânea seria mais adequado; já para uma possível divisão de tarefas (estratégia de escrita em sequência) durante a atividade de esboço, por exemplo, em que cada participante elabora uma parte do texto no seu próprio tempo, o uso do correio eletrônico seria mais pertinente.

Além disso, os quatro modos colaborativos de escrita podem influenciar o que Greenberg *et al.*(1996) chamam de “consciência de grupo” (*group awareness*), vivenciada por cada membro da equipe. Isso quer dizer que cada indivíduo desenvolve a consciência de grupo ao compreender suas atividades à luz da compreensão das atividades dos outros membros do grupo. Os autores também chamam a atenção para o fato de que, ao se alterar o modo de trabalho, altera-se também a consciência de grupo. Assim, em um trabalho realizado em

tempo síncrono, por exemplo, as tarefas, em geral, são menos estruturadas (um nível de coordenação menor entre a equipe) do que em tempo assíncrono, porém apresentam mais participação entre os integrantes do grupo, já que todos estão vendo o que cada um está fazendo, havendo, portanto, mais consciência de grupo do que em um trabalho assíncrono.

A consciência de grupo, segundo Greenberg *et al.*(1996), pode se manifestar na combinação de quatro formas distintas que impactam nas PCE: a consciência informal (*informal awareness*), que procura saber onde (fisicamente ou não) cada participante do grupo está trabalhando (mesmo local ou locais distintos); a consciência estrutural de grupo (*group-structural awareness*), em que se busca saber como um grupo é formal ou informalmente estruturado em termos de papéis, responsabilidades, *status*, processo e posições em relação a questões tratadas pelo grupo; e a consciência social (*social awareness*), uma espécie de informação sobre os participantes no contexto social e conversacional, que possibilita saber, por exemplo, o grau de envolvimento, atenção, nível de comprometimento e estado emocional de cada participante do grupo.

Para os autores, como a consciência de grupo se forma a partir de uma negociação conjunta de significado e entendimento entre a equipe, os participantes precisam de pistas contextuais na construção da situação a fim de poder fornecer a informação contextual, tanto em relação ao trabalho (a ser realizado) em si, quanto em relação à participação dos membros do grupo. Essa informação contextual possibilita aos integrantes do grupo poder perceber, por exemplo, se o modo de comunicação do qual estão fazendo uso (se síncrono ou assíncrono) está sendo mais ou menos eficiente para a realização de uma determinada tarefa; ou se o grau de envolvimento, de atenção ou de comprometimento de um determinado participante do grupo é maior ou menor que de outro; ou ainda o que, e como, cada integrante está fazendo para a realização do trabalho em conjunto.

Nesse sentido, pode-se lançar mão de dispositivos teórico-analíticos, presentes no uso da linguagem e interdependentes dos meios comunicativos

utilizados, que funcionam como elementos que possibilitam a observação da dessas informações contextuais no processo colaborativo de escrita. Neste trabalho, proponho uma divisão bipartida desses dispositivos, de acordo com a relação que estabelecem com a interação em jogo: se a relação é exclusivamente com o contexto imediato de interação (relação intratextual), ou se lida com outros contextos, que são recontextualizados no contexto em questão (relação intertextual). No primeiro caso, o dispositivo de análise é o **cotexto**; no segundo, a **entextualização**.

Quanto ao **cotexto** (relação intratextual), pode-se dizer que se define como aquilo que foi escrito, ou falado, antes ou depois de um enunciado e que fornece elementos para compreendê-lo e para ser usado em cada nova ação para construir sentidos. Esse dispositivo se torna particularmente relevante quando se analisa a troca de turnos na conversa instantânea, ou mesmo as mensagens por correio eletrônico, e se observa o(s) modo(s) como os interactantes se apóiam nos discursos anteriores para a construção dos seus textos⁴¹.

No entanto, em alguns casos, a relação entre os discursos anteriores e os subsequentes pode estar fragmentada, ou mesmo inexistente. Nesse caso, é possível falar em “perda do cotexto”, pois o interactante, através de sua resposta para o outro, por exemplo, não estaria conseguindo identificar para qual mensagem anterior uma determinada mensagem está se referindo, ou seja, não conseguiria identificar qual dos discursos anteriores fornece os elementos necessários para compreender o que foi dito ou escrito; em suma, não conseguiria estabelecer a relação necessária com os discursos anteriores.

Com efeito, essa perda do cotexto é bem mais comum na conversa instantânea, devido à sua natureza síncrona, caracterizada pela rapidez e fluidez

⁴¹ Embora saiba que os termos ‘discurso’ e ‘texto’ podem apresentar várias acepções, dependendo das filiações teóricas a que estão submetidos, não pretendo problematizá-los neste estudo. Sempre que fizer uso do termo ‘discurso’, estarei adotando a concepção de Blommaert (2005, p.3), para quem ‘discurso’ é “linguagem-em-ação, que compreende todas as formas de atividade humana semiótica significativa vista em conexão com padrões sociais, culturais e históricos”. Dentro dessa concepção, ‘texto’ seria considerado como uma dimensão do discurso: o produto (verbal ou não-verbal) de um processo de produção textual.

da informação na troca de turnos por escrito. No caso específico desta pesquisa, como a interação entre cada subgrupo do jornal digital escolar via conversa instantânea envolve, pelo menos, quatro pessoas escrevendo umas para as outras em tempo síncrono⁴², é possível haver falta de linearidade em determinadas partes das conversas *online*, decorrente da perda de cotexto entre os interactantes envolvidos.

Não obstante, é interessante chamar a atenção para o fato de que determinadas expressões do tipo “como?”, “não entendi”, ou mesmo um simples “?” (ponto de interrogação muito comum nas interações via conversa instantânea), podem não necessariamente ser consideradas como uma manifestação de perda de cotexto. Ao usar uma dessas expressões, os interactantes podem até ter identificado o cotexto do discurso, mas não ter conseguido compreendê-lo por um outro motivo: os participantes podem, por exemplo, não estar entendendo o conteúdo de uma determinada mensagem, ou mesmo o modo como esta foi exposta; podem ainda estar manifestando uma certa inconsistência em relação ao argumento apresentado naquela mensagem. Nesse caso, para que se possa identificar uma situação de perda de cotexto, é necessário que se analisem as manifestações de incompreensão, as mensagens anteriores e as subsequentes, na tentativa de verificar se a incompreensão seria, de fato, decorrente de uma não-identificação do encadeamento estabelecido entre as mensagens.

O correio eletrônico, ferramenta por meio da qual os textos são gerados, enviados e modificados pelos participantes, apresenta, do mesmo modo, casos de perda de cotexto. Todavia, nesses casos, diferentemente das interações via conversa instantânea, a perda de cotexto é identificada a partir da relação de coesão entre as partes anteriores e posteriores no próprio esboço de um(a) determinado(a) aluno(a) (em um único texto), ou entre as partes de esboços distintos (a relação de coesão entre os esboços para formar um mesmo texto).

⁴² Em geral, as interações realizadas via conversa instantânea eram compostas por mim (pesquisador) e por mais três alunos participantes do jornal digital escolar (para detalhes da divisão dos grupos, ver seção 2.2).

O outro dispositivo teórico-analítico é a **entextualização** (relação intertextual), termo usado por Bauman & Briggs (1990, p. 73) para designar o processo através do qual um determinado enunciado pode ser “retirado de seu ambiente interacional e transmitido junto com um novo contexto”. A esse respeito, Blommaert (2005, p. 46) pondera que:

A entextualização se constitui a partir de um processo por meio do qual os discursos são sucessivamente ou simultaneamente descontextualizados e metadiscursivamente recontextualizados, de modo que eles se tornam um novo discurso associado a um novo contexto e acompanhado por um metadiscorso particular que fornece uma espécie de leitura específica para o discurso. Esse processo de descontextualização e recontextualização metadiscursiva envolve um processo ativo de negociação no qual os participantes examinam reflexivamente o discurso conforme vai emergindo e embutindo avaliações a respeito da sua estrutura e do significado no próprio discurso. [...] Nesse sentido, o processo de *entextualização* não só traz à tona questões relevantes para o discurso, como também transforma a *intertextualidade* em um programa de pesquisa empírica.

Tomando, por conseguinte, essa concepção, entende-se a entextualização como um processo em que determinados enunciados, situados social, cultural e historicamente, são retirados de outros contextos (muitas vezes de seus contextos originais) e reposicionados (recontextualizados), seja por meio de citação direta (uso de aspas no discurso direto) ou por meio de paráfrase. Esse processo de descontextualização e recontextualização, por sua vez, cria um novo contexto metadiscursivo para um determinado texto, já diferente, portanto, do contexto anterior (original ou não) de produção.

No que diz respeito especificamente aos dados deste estudo, pode-se, então, dizer que, diferentemente do cotexto, que se estabelece através do contexto imediato de interação em uma determinada atividade colaborativa de escrita (relação de coesão entre as partes de um esboço, por exemplo), a entextualização se constitui tanto por meio da inter-relação entre os discursos que circulam no mundo e o dos(as) alunos(as) na produção de seus textos (citações

de textos da internet, por exemplo), quanto por meio da inter-relação discursiva entre as atividades colaborativas de escrita dos próprios(as) alunos(as) participantes (esboços que reverberam discussões realizadas na atividade de *brainstorming*, por exemplo).

Como circula entre atividades distintas no processo colaborativo de escrita – de conversa sobre o texto e de escrita do texto –, a extextualização está associada a “valores específicos de comunicação significativa e seus efeitos como ação social” (LUCY, 1995, p. 27), constituindo-se, nesse caso, como um elemento com **função metapragmática**. Nesse sentido, a função metapragmática se constrói a partir de uma atividade metadiscursiva, que se caracteriza por uma autoreflexividade discursiva, ou seja, o discurso dobra-se sobre si mesmo, referenciando-se. Com efeito, a função metapragmática pode ser vista como o uso “reflexivo da língua (comentários sobre o que foi expressado e como, avaliação das relações sociais e atitudes implicadas) para explicitar e transformar, em nível interacional, uma ordem comunitária de lugares e papéis hierarquizados” (SIGNORINI, 2008, p. 129). Destarte, as atividades metacomunicativas dos interactantes têm função metapragmática e estão relacionadas à construção sócio-interacional da(s) própria(s) identidade(s) e/ ou papéis de cada participante na interação (posição de liderança, subalterna, de timidez, por exemplo).

Ao analisar o modo como o correio eletrônico e a conversa instantânea possibilitam a construção de PCE ou, em outras palavras, como se pode co-construir textos a partir de interações geradas por meio dessas ferramentas digitais, é possível dizer que muitas dessas interações sociais passam a adquirir, de alguma forma, função metapragmática, “isto é, função tanto de descrever e avaliar quanto de condicionar e orientar os usos da língua na interação” (Ibidem, p. 117). Tal função metapragmática seria determinada, nesse caso, pelo contexto, que define seus significados e suas condições de uso. Nesse sentido, a função metapragmática envolve a caracterização e avaliação metapragmática dos tipos “de evento (classificando-os como de um dado gênero e avaliando-os como

adequados, convencionais, inovadores, ou caricaturais, por exemplo), e também dos modos de participação dos interactantes, classificando-os como enfáticos, agressivos, reticentes, ou inoportunos” (Ibidem, p. 121).

Como efeito disso, os interactantes buscam contextualizar seus dizeres a partir de um processo ativo de negociação no qual eles examinam reflexivamente o discurso, conforme este vai emergindo e embutindo avaliações a respeito da sua estrutura e do significado via escrita, para, logo em seguida, recontextualizá-las, na tentativa de construírem sentido nos seus novos contextos de uso.

Isso quer dizer que, enquanto interagem, os participantes são capazes de marcar em “suas próprias falas aquilo que é texto e o que é instrução sobre como o discurso deve ser abordado como texto, através de replicação ou de alguma forma de resposta, por exemplo” (BLOMMAERT, 2005, p. 56). Expressões que vão desde o tipo de linguagem mais consentâneo com a situação de uso, como algumas expressões usadas pelos participantes desta pesquisa (“*mas... o q que a gente tem que falar?*”, “*é mesmo.. e aí?*” e “*eh! Podeescreve tdo errado mesmo ou todo certinhu?rsrs*” – comuns, por exemplo, nas primeiras interações via conversa instantânea para a produção dos textos do jornal digital), até usos mais específicos acerca das próprias escolhas feitas para o texto a ser elaborado (“*acho que essa palavra não é boa*”, ou “*tem q ser um titulo mais forte, chamativo, gente!*”, “*coloca uma foto antes do texto*”), podem ser considerados exemplos de como os interactantes, ao fazerem uso da conversa instantânea, ou do correio eletrônico, diferenciam, através de um processo reflexivo, o texto daquilo que falam ou escrevem sobre o texto.

Esse uso diferenciado da linguagem é o que pode ser nomeado como consciência metapragmática, que, em outras palavras, significa, segundo Signorini (2008, p. 141) ter consciência da relação entre o uso da língua e “o contexto social em que se dá esse uso, o que se traduz pela habilidade do locutor de avaliar a adequação referencial e a

compreensibilidade, mas também pela habilidade de descrever explicitamente os condicionamentos ou regras sociais locais e não locais em jogo na interação”.

Nesse sentido, entendo que essa consciência metapragmática acerca dos usos reflexivos da língua se torna particularmente importante para a construção de PCE, uma vez que possibilita refletir e compreender em conjunto os processos de ação sócio-interacional e de construção colaborativa de textos não apenas através das ferramentas digitais, no caso a conversa instantânea e o correio eletrônico, com base em suas características de interação síncrona ou assíncrona, mas também através do(s) modo(s) como os interactantes se engajam sócio-discursivamente para diferenciar e avaliar textos.

Em resumo, pode-se afirmar, a partir do exposto nesta seção, que todas as ramificações concernentes às PCE (estratégias, atividades, modos de trabalho, papéis de escrita, controle de documentos e consciência de grupo) são partes constitutivas de um processo sempre dinâmico, no qual muitas questões devem ser consideradas, entre elas os próprios participantes envolvidos e a natureza do trabalho a ser realizado pelo grupo. Nesse sentido, considero que tenha sido, de fato, relevante não apenas apresentar os dispositivos teórico-analíticos nos quais este estudo se apóia, mas também procurar situá-los – e até moldá-los – à luz dos gerados para esta pesquisa.

Destarte, é possível dizer, sem a falsa pretensão de querer desvendar algum segredo oculto, que estudar a construção de PCE é poder tornar visível o processo de construção de significado por meio dos dispositivos teórico-analíticos aqui discutidos, que podem, a meu ver, contribuir para uma análise situada das PCE dos sujeitos desta investigação. Feita, então, a discussão acerca dos dispositivos teórico-analíticos, passo, no próximo capítulo, para a análise dos dados: as PCE dos participantes desta pesquisa.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, busco desenvolver, a partir do *corpus* gerado em pesquisa de campo, uma análise que possa contemplar, de fato, as PCE dos(as) alunos(as) envolvidos(as) nesta investigação, com base no referencial teórico-analítico proposto no capítulo anterior. Todavia, vale assinalar que a análise a ser encaminhada neste capítulo é uma leitura possível que não esgota outras possibilidades de análise do *corpus*.

Para empreender, então, a análise dos dados, faço, neste capítulo, um recorte no *corpus* gerado ao longo da pesquisa de campo deste estudo, na tentativa de contemplar o processo colaborativo de produção dos textos de um grupo de participantes. Esse recorte se divide em duas partes que incluem os contatos feitos via conversa instantânea e correio eletrônico entre os participantes na produção de quatro matérias para o jornal digital da escola, produzidas por dois subgrupos da produção (duas matérias por cada subgrupo): a primeira parte contempla uma análise conjunta das duas primeiras matérias que inauguraram o jornal da escola em meados do mês de agosto de 2008 (uma por cada subgrupo), em que os(as) alunos(as) ainda estavam começando a lidar com o processo colaborativo de escrita; a segunda parte abarca a análise de duas outras matérias feitas pelos mesmos dois subgrupos em novembro de 2008 – quase três meses depois das primeiras matérias.

É preciso dizer que a escolha por analisar o processo colaborativo de escrita de apenas dois subgrupos se deu porque, conforme aponte na seção 2.2, dos dezenove alunos participantes, três alunos (Rodrigo, Suzana e Sandra) tiveram que deixar o projeto depois de quase três meses. Por isso, escolhi somente os dois subgrupos que não sofreram qualquer alteração no número de participantes. Além disso, deve-se ainda ressaltar que, devido ao caráter qualitativo desta pesquisa, se fosse trabalhar com as produções de todos os quatro subgrupos, na amplitude e profundidade que pretendo analisar os dados

gerados, este capítulo ficaria muito extenso e repetitivo. Daí a opção da análise por amostragem.

Cada processo analisado é, então, dividido por atividade de escrita (*brainstorming*, esboço, rascunho, revisão inicial, revisão final – ver seção 3.9)⁴³. Na primeira parte, analiso em conjunto o processo de produção das matérias dos subgrupos responsáveis pelas seções do jornal “assuntos da região” (subgrupo 1 – composto por Márcia (líder), Roberta e Sérgio) e “assuntos do Brasil e do mundo” (subgrupo 2 – composto por Bruno (o líder), Joana e Laura) (ver seção 2.2), que teve início na atividade de *brainstorming*, no dia 16 de agosto de 2008, e terminou na publicação das matérias na página do jornal nove dias depois (25 de agosto).

A opção por analisar em conjunto cada atividade de escrita dos dois subgrupos se deu não apenas com o fito de sintetizar o processo de análise – visto que esta ficaria muito extensa e repetitiva, caso fosse feita para cada subgrupo em separado – mas também com a intenção de facilitar a comparação das atividades de escrita realizadas por ambos os subgrupos. Assim, cada atividade de escrita foi dividida em dois excertos, um para cada subgrupo.

A primeira atividade de análise é a de *brainstorming*, que se constitui a partir das interações realizadas via conversa instantânea. Nessa atividade, cada subgrupo, depois de decidir na reunião semanal com todo o grupo o assunto sobre o qual devem escrever a matéria da semana para o jornal, não apenas discute entre si sobre o tema, mas também sobre como escreverão o texto (de que forma iniciarão o texto, que posicionamentos serão tomados, se colocarão entrevistas, imagens, fotos, vídeos etc.).

Na primeira atividade de *brainstorming* dos dois subgrupos, o excerto 1 corresponde à atividade de *brainstorming* da primeira matéria do subgrupo 1.

⁴³ Vale lembrar que, como minha intenção é lidar propriamente com o processo de produção dos textos dos(as) alunos(as), não incluí neste capítulo de análise a atividade de edição das matérias a serem publicadas no jornal, uma vez que essa atividade envolve, principalmente, o trabalho de edição de outros recursos multimodais (fotos e vídeos), o que excederia o escopo de análise deste estudo (ver seção 3.10).

Nesse excerto, o tema sugerido na reunião semanal para essa primeira matéria foi “MEADD LEVA JOVENS MENORES A SHOPPINGS DE CAMPINAS PARA BRIGAR” (ver ANEXO 4), em que os(as) alunos(as) pretendiam escrever uma matéria sobre o uso do *site* de relacionamento “MEADD” para marcar brigas entre jovens em um *Shopping* de Campinas. Essa atividade de *brainstorming* do primeiro subgrupo se realizou via conversa instantânea entre o pesquisador (P), Márcia, Roberta e Sérgio.

No excerto 2 (correspondente à atividade de *brainstorming* da primeira matéria do subgrupo 2), o tema da matéria da semana foi “*BULLYING NA ESCOLA: REPUGNANTE*” (Ver ANEXO 5), cujo objetivo era escrever um texto sobre agressões (verbais e físicas) entre alunos nas escolas em geral. Nessa atividade de *brainstorming*, a interação via conversa instantânea ocorreu entre P, Bruno (líder), Joana e Laura. Deve-se ainda apontar que não foram feitas quaisquer alterações nas interações realizadas via conversa instantânea e correio eletrônico expostas neste estudo, mantendo-as, portanto, na íntegra.

4.1. 1ª parte do processo colaborativo de escrita dos textos dos subgrupos 1 e 2 (início: 16/08/2008)

4.1.1. Atividade de *Brainstorming*

Excerto 1: conversa entre o subgrupo 1 sobre o tema “MEADD LEVA JOVENS MENORES A SHOPPINGS DE CAMPINAS PARA BRIGAR”

- 01-P: gente, pra ficar mais facil, Roberta e Sérgio, escolham cores diferente pra vocês.
02- Roberta: ta bom assim??
03 - Sérgio: com e q muda a cor mesmo??
04- Márcia: uhhh..tá vendouma figurinha em baixo da onde escreve AB? clica lá q da
05- pra escolhe a cor
06 -Sérgio: ... valeu achei!!
07 -P: tá ótimo... então, vamos começar?
08 -Roberta: ok, e aí como agente começa?
09 - Márcia: ?? naum sei
10 - P: ok. sem problemas. vamos lá. como vocês vão estão pensando em fazer o texto?
11- Márcia: então... eu pensei em falar com os meus amigos sobre a proibição nos
12 - shoppings
13- Sérgio: qual e o assunto mesmo??

- 14 -P: Roberta, fala pro sérgio sobre o tema.
15 - Roberta: ah intao... as pessoa taum marcando MEADD de se encontrar no shopping
16 - para brigar
17 - Sérgio: ok. blz.
18 - P: mas como vcs pretendem começar o texto? falando de que?
19 - Roberta: eu to ainda nao sei como começarr
20 - Márcia: **falando da proibição dos encontros de meadd dentro do shopping e**
21 - **falando sobre as pessoas menores que naum tem nada aver om isso. mas,**
22 - **também tem q controlar a situação pra naum ter briga, né?**
23 - P: ok. muito bom!
24 - P: e aí, sérgio?
25 - Roberta: Sérgioooo, vc ta aí ou naum????
26 - Sérgio: oi? eu não sei muito sobre isso,mas vou pesquisa
27 - Roberta:: ah otimo
28 - P: ok... acho que vcs podem começar assim mesmo, falando da proibição
29 - Sérgio: aham
30 - P: e mostrar a opinião de algumas pessoas sobre isso.. mas acho que seria bom
31 - mostrar mesmo os dois lados da moeda no texto.
32 - Márcia: ahan
33- Roberta: ta bomm
34 - P: se vcs pegarem umas entrevistas vai ficar bem legal!
35 - Roberta: acho que a entrevista vai ficar legal!
36 - P: agora pessoal. Na próxima vez... façam uma pesquisa do assunto antes da nossa
37 - conversa. Pra vocês terem mais ideias sobre o que vão escrever!. Ok?
38 - Roberta:ok. pode deixar!
39 - Sérgio: com certeza!
40 - P: beleza. e o video? vão fazer algum?
41 - Roberta: claro!!
42 - Márcia: **sim,sim a Roberta tem bastante amigos para dar entrevistas;**
43 - Sérgio: boa ideia
44 - P: ok
45 - P: e tirem umas fotos lá também para ir para a primeira pagina do jornal
46 -Márcia: ta
47 - Roberta: ta bom entao vamos fazer as entrevistas as fotos e o videu
48 - P: bem, gente então é isso. qualquer coisa me mandem um e-maial e Márcia, tem
49 - que mandar a materia para a revisão até quarta no máximo!

Excerto 2: conserva entre o subgrupo 2 sobre o tema “BULLYING NA ESCOLA: REPUGNANTE”

- 50 - Bruno: P, já até comecei a fazer o texto dessa semana
51 - P : ok, mas e a Joana e a Laura? Não era bom começar com todo mundo?
52 - Bruno: é mas já adiantei!!

53 - P : ok...aH! mudem a letra de vocês, por favor! está todo mundo preto!
54 - P :a minha..azullll
55 - Bruno:invejoso
56 - P : rrsrs
57 -Bruno:vermelho..
58 - P :e você Laura?
59 - Laura :verde
60 - Joana:ok
61 - P : beleza! .. então, vamos começar?
62 - Laura :mas... o q que a gente tem que falar?
63 - Bruno: é mesmo.. e aí?
64 - Joana: eh! Podeescreve tdo errado mesmo ou todo certinhu?rsrs
65 - P: pode escrever do jeito que vocês se sentirem melhor. o importante é que a gente
66 - se entenda para fazer o trabalho!
67 - Laura: entaum tá bom!
68 - P :bem.. oque vocês tem de ideia para fazer o texto?
69 - Laura : fala líder... husuashuas
70 - Bruno:bom como nós ja falamos vamos fazer sobre o blying
71 - P :ok, mas como vocês pretendem fazer?
72 - Bruno:vamos mostrar q isso é algo sério
73 - P :bom!
74 - Bruno:e q precisa ser resolvido
75 - P :mas como vocês pretendem começar o texto?e aí, meninas?
76 - Laura :bom combinamos
77 - Joana :sei naum
78 - Bruno: e aí??
79 - Laura: pq eo disse pra Joana quei ateh ki eu escrevo bem mas alguem tem ki dar o
80 - início pra mim. Entaum primero eu ia escrever depois a Jo e ia acrescentar ou
81 - tirar e por ultimo o bruno.
82 - P:ok, mas tem alguma ideia do que vocês vão colocar no texto?
83 - Laura: ?
84 - P: como “bullying” é uma palavra estrangeira...acho que você poderiam
85 - começar explicando o que é. O que acham?
86 - Bruno:eu tinha pensado mais ou menos assim. eu comecei a escrever com essa
87 - ideia
88 - P :aí depois vocês podem dar exemplos. Mas...:cuidado! Quando for citar alguma
89 - coisa, tem que usar aspas e dizer a fonte! ok?
90 - Laura :ok
91 - Joana: ??tipo to mi sintindo mto confusa com ts isso. mas tá bom!!rsrsr
92 - P:que você está em duvida, Joana?
93 - Joana :sei lah eu to axando td isso mto novo pra mim i tenho medo de ser mto
94 - complicado i eo naum conseguir.
95 - P: primeiro, isso é normal. Não se preocupe. Agora tudo é novo não só pra você, é
96 - pra todo mundo. Mas é uma experiência única pra vocês
97 - Laura: verdade

98 - P: e como na escola vocês não tem a oportunidade, acho que vocês devem
99 - participar e se dedicar!
100 - Bruno: **isso é verdade, eu por exemplo tento me passar seguro mas eu também**
101 - **tenho medo**
102 - Joana: **ah mais pode ficar sussegado pq dificuldade é o ki eu mais vou ter...rsrs**
103 - P: **ótimo. estamos aqui pra trabalhar juntos**
104 - Bruno: **eh.. como uma equipe**
105 - P: **isso aí!..então...é importante que vocês expressem a opinião de vocês no texto**
106 - Joana: **ok**
107 - P: **e aí: depois de definir, o que vocês pretendem fazer?**
108 - Laura : **ahhh sei lá. Mostra que o bullying é uma coisa horrível! tomar partido**
109 - **mesmo!!!**
110 - Joana : **mas tipo ns opinião tem ki fikar mtoooooo expressa**
111 - P: **isso! e vocês vão usar video?**
112 - P: **e aí, Bruno?**
113 - Laura : **sim**
114 - Bruno: **oi, to qui. acho que que dar nossa opinião mesmo?**
115 - P: **ok, Bruno, mas to perguntando do vídeo.**
116 - Bruno: **ah tá. Acho que vamos colocar sim**
117 - Joana: **olha a ideia ki vc deu é boa mais axo ki naum vai dar para gravar o video**
118 - **pq axo ki tah em cima da hora i amanha jah é sexta**
119 - P: **ok, não precisa ter vídeo, então. mas coloquem alguma foto ou um video já**
120 - **pronto**
121 - Laura : **ok, vamos colocar**
122 - Joana: **tah bom. pode ser aquele video ki a gente viu lah na escola lembra?**
123 - Bruno: **pode ser**
124 - P : **então, lembra da reunião? cada um vai escrever usando uma cor diferente**
125 - **para marcar no texto. E aí, pra facilitar, mandem pelo grupo do e-mail**
126 - **façam assim: 1º o Bruno cria um grupo colocando os e-mails de todos nós**
127 - **(eu, Laura e Joana) – clica lá na parte “criar grupo”. Depois é só enviar um**
128 - **e-mail e todo mundo vai receber.**
129 - Laura : **tá ótimo**
130 - Bruno: **beleza! mas eu já tava fazendo a minha parte e to quase terminando**
131 - Laura : **então eu também fiz um texto e vou mandar pra vcs**
132 - P : **mas manda pelo grupo. tá?**
133 - Laura : **e o Bruno e a Joana vai trabalhar em cima do meu**
134 - Laura : **ahh mandei o meu texto pra vc tbm**
135 - P: **não, Laura mande só pelo grupo. não mande dirrto pra mim. Se criar o grupo**
136 - **já me inclui também.**
137 - Laura: **ah! ta. mando então.**
138 - Joana: **gentiiiiiiiiiiii. meu tempo vai acabando 3 min**
139 - P : **ok gente? então que é isso**

Nesta primeira atividade de *brainstorming*, por ser uma atividade em que os(as) alunos(as) interagem em tempo real via conversa instantânea, esperava-se que eles construíssem significados juntos ao fazerem comentários acerca das matérias que seriam publicadas no jornal na semana seguinte a essa interação via conversa instantânea. Essa construção de significados em conjunto deveria envolver, conforme apontei acima, uma discussão entre os(as) alunos(as) sobre o assunto e sobre como pretendem escrever o texto (de que forma iniciarão o texto, que posicionamentos serão tomados, se colocarão entrevistas, imagens, fotos ou vídeos etc).

Essa possibilidade de participação coletiva na interação parece se tornar ainda mais visível na própria estrutura da conversa instantânea, visto que esta apresenta uma estrutura semelhante a uma conversa, embora com uma distribuição de turnos mais equânime entre os participantes. Nota-se que, depois de iniciada, a interação, em ambos os excertos, ocorre sem qualquer sobreposição de vozes ou interrupção na tomada de turnos por parte dos interactantes. Trata-se, portanto, de um tipo de interação em que os(as) alunos(as), embora estejam fisicamente distantes uns dos outros, conseguem, assim como numa interação face-a-face, interagir entre si de forma síncrona. Desse modo, pode-se dizer, ainda que de forma incipiente, que a conversa instantânea se constitui aqui como uma ferramenta que possibilita a mediação entre o ser humano (os(as) alunos(as)) e o seu contexto de atuação (VYGOTSKY, 2003[1930] – ver seção 3.5).

Observa-se também que a discussão via conversa instantânea ocorre no nível metacomunicativo, porquanto o objetivo da interação é justamente o de construir um texto, usando como recurso uma ferramenta digital para discutir sobre o próprio texto. No entanto, percebe-se que, em ambos os excertos, os(as) alunos(as) ainda não sabem o que fazer ou para que serve exatamente a atividade de *brainstorming*. Isso se evidencia, por exemplo, logo no começo de cada excerto, em que Roberta e Márcia (excerto 1 – linhas 08 e 09) e Laura, Bruno e Joana (excerto 2 – linhas 62 a 64), depois de saudarem uns aos outros, já

levantam dúvidas através de perguntas sobre o modo como (tipo de linguagem) eles deveriam começar a interagir.

Pode-se afirmar, nesse caso, que as dúvidas dos(as) alunos(as) assumem, de fato, um caráter metacomunicativo, ou, mais especificamente, **metapragmático** (ver seção 3.10), visto que, ao questionarem acerca do uso da linguagem em um determinado meio de comunicação digital (a conversa instantânea), os participantes estariam mostrando o modo como a função metapragmática se constitui como elemento representativo na interação e como é (re)significada, ou recontextualizada, por cada um deles (ver seção 3.10). Tais expressões, usadas pelos alunos, já nos remetem a um questionamento acerca da função metapragmática, ou seja, do uso reflexivo da língua na tentativa de compreender não apenas como cada participante deveria interagir, ou fazer uso da linguagem, por meio de uma ferramenta digital específica (no caso, a conversa instantânea), mas também num contexto de uso específico (uma conversa por escrito sobre uma matéria que os alunos estão preparando para o jornal digital da escola). Isso porque, ainda que estejam acostumados a conversarem com frequência via conversa instantânea, os(as) alunos(as) podem se sentir um tanto inseguros na interação diante de uma outra função para o uso da ferramenta e da própria língua.

Além das dúvidas levantadas em relação ao modo como proceder na atividade de *brainstorming*, é possível perceber, também logo no início da interação, a falta de experiência dos(as) alunos(as) ao começarem a interagir comigo, utilizando as mesmas cores para a marcação dos seus turnos (excerto 1 – linhas 02 e 03; excerto 2 – linhas 53 a 60), o que, numa conversa com mais integrantes, poderia causar confusão, por exemplo, em relação a uma tentativa de verificação ou retomada do que cada um escreveu ao longo da interação. Isso, de uma certa forma, parece mostrar que os(as) alunos(as), mesmo quando interagem com mais de uma pessoa ao mesmo tempo via conversa instantânea, o fazem em salas de bate-papo separadas com apenas um em cada ambiente virtual, não havendo, portanto, a necessidade de marcar seus turnos com cores diferentes.

Essa falta de experiência dos(as) alunos(as) – que, por sua vez, pode causar-lhes uma certa insegurança em relação ao modo como devem interagir na atividade de *brainstorming* – está relacionada ao tipo de interação dessa atividade, que, em geral, não pressupõe necessariamente um planejamento prévio e uma coordenação explícita do que vai ser elaborado. Nesse caso, pode-se dizer que se trata também de um tipo de **estratégia de escrita reativa**, na qual os participantes discutem sobre a elaboração de um documento em tempo real, reagindo e se ajustando às mudanças e contribuições de cada um do subgrupo, que podem envolver consenso, disputa, contradição e reflexão no momento da produção do texto (LOWRY *et al.*, 2004 – ver seção 3.10). No entanto, por se tratar, sobretudo, do primeiro encontro *online* que tiveram para discutir sobre a matéria a ser feita para o jornal, os(as) alunos(as) parecem ainda não saber lidar com a estratégia de escrita reativa. Nesse caso, observa-se que essa estratégia não é usada de forma consciente para gerar, de fato, mudanças, contribuições, reflexão ou consenso sobre a produção dos textos por parte dos participantes dos dois subgrupos. Ao contrário, os(as) alunos(as) parecem ainda estar perdidos, o que se reflete, conforme apontei acima, na falta de clareza sobre a função da interação via conversa instantânea, nos receios criados pela nova experiência de participação nesse tipo de atividade e nas próprias dúvidas sobre como interagir uns com os outros (modo e tipo de linguagem).

Essa dificuldade de construir juntos ideias para a elaboração do texto também se reflete no modo de controle do documento. Nos dois excertos, embora em alguns momentos haja indícios da presença do **controle compartilhado** (LOWRY *et al.*, 2004 – ver seção 3.10) – um tipo de controle em que todos os membros da equipe têm os mesmos privilégios na atividade de escrita –, nota-se que, por ser a primeira participação desses(as) alunos(as) nesse tipo de atividade, eles, ao contrário do que acontece com grupos experientes, ainda não sabem lidar com esse modo de construir conhecimento para a produção de textos. Por isso, pode-se dizer que, em geral, o modo de controle em questão é, ao contrário, o do tipo **centralizado** (LOWRY *et al.*, 2004 – ver seção 3.10), cujo controle do

documento ao longo da atividade de escrita é feito por mim (P), estabelecendo-me, assim, como mediador, ou melhor, como facilitador (no sentido vygotskyniano do termo), que tenta manter o controle da discussão do assunto na interação, conforme se verá mais abaixo na análise.

É possível perceber que o modo de controle em jogo está, por sua vez, relacionado aos **papéis** (LOWRY *et al.*, 2004 – ver seção 3.10) e **posicionamentos** participantes (DAVIES & HARRÉ, 1990; HARRÉ & VAN LANGENHOVE, 1999) dos participantes na interação. Isso porque, ao mostrar quem são os interactantes envolvidos no processo colaborativo de escrita, pode-se notar o modo como eles se posicionam sócio-discursivamente em relação uns aos outros nesse processo; e isso envolve também o modo de controle do documento a ser elaborado. Em cada excerto, há, além de mim (P), três alunos(as) participantes envolvidos (Márcia (a líder), Roberta e Sérgio, no primeiro excerto; e Bruno (líder), Joana e Laura, no segundo).

Contudo, percebe-se que, apesar de esboçarem uma certa iniciativa quando perguntados sobre o tema (excerto 1 – linha 20 e Excerto 2 – linhas 72 e 74), os líderes Márcia e Bruno não vão além disso, limitando-se apenas a acatar às minhas sugestões. Ao mesmo tempo, ambos também parecem se eximir do papel de líder ao não assumirem seu papel de liderança na organização da atividade como um todo e na falta de cobrança de uma maior participação dos demais integrantes, muito provavelmente por insegurança em relação ao trabalho colaborativo de escrita.

No excerto 2, Laura é quem parece mais consciente do papel de liderança de Bruno, chegando ao ponto de ironizar sobre isso ao passar-lhe a responsabilidade de ser o primeiro a falar no momento em que pergunto ao subgrupo sobre como eles pretendem fazer o texto (linha 69). Além disso, apesar de não ter sido formalmente designada, ela ainda parece assumir, de fato, o papel de líder no momento em que, mesmo sabendo que Bruno já havia começado a escrever um texto, diz que também já iniciou um e que iria enviá-lo para que os outros, então, trabalhassem a partir do seu próprio texto inicial (linhas 131 e 133).

Com efeito, ao considerar também o contexto social, econômico e cultural mais amplo dos(as) alunos(as), surgem alguns aspectos pertinentes que podem influenciar seus posicionamentos assumidos nas interações. De acordo com as informações fornecidas pelos(as) alunos(as) ao “questionário sobre o perfil dos(as) alunos(as) do projeto de ensino” (ver seção 2.2), Márcia (excerto 1), Bruno e Laura (excerto 2) possuem internet banda larga em casa, o que os possibilita mais acesso e, portanto, mais familiarização com as ferramentas da internet. Roberta (excerto 1), apesar de não ter banda larga, possui uma internet discada e passa um tempo bastante considerável na internet (até 7 horas por dia), inclusive usando a conversa instantânea, o que também a possibilita uma certa familiarização com a ferramenta. Joana (excerto 2) e Sérgio (excerto 1), no entanto, não possuem sequer internet em casa e a renda de suas famílias é de apenas R\$ 700,00 (a menor do grupo de alunos(as) que participa desta pesquisa). Isso pode ter uma influência direta no modo como lidam com a internet e suas ferramentas, uma vez que o acesso aos programas e *sites* também estão relacionados ao acesso à internet, pois o uso da conversa instantânea, por exemplo, demanda de seus usuários um certo tempo para conversar *online*, o que a torna uma ferramenta de uso menos comum entre aqueles(as) discentes que não têm acesso à internet. Nesse caso, o pouco uso da conversa instantânea pode ser uma das razões para a participação ínfima de Joana e Sérgio na interação.

Essas dificuldades sócio-econômicas parecem se refletir, outrossim, na suposta sensação de insegurança, dúvida e “medo” de Joana em relação à atividade de elaboração do texto (linhas 91 a 94), o que poderia, conseqüentemente, comprometer sua participação e desempenho em outras etapas do trabalho de produção das matérias, como a realização de pesquisas em *sites* da internet e a troca de esboços do texto a ser feito pelo subgrupo. No entanto, surpreendentemente, depois de parecer mais à vontade na interação, Joana se mostra mais participativa, a ponto de chamar a atenção para o curto

prazo para preparar um vídeo para a matéria do jornal, mesmo contrariando as respostas anteriores de Laura e Bruno (linhas 117 e 118).

Diante dessa situação, em que os participantes ainda estão um tanto confusos com essa forma de lidar com a produção escrita, considero o meu papel na interação (o de facilitador, no sentido vygotskyniano) fundamental para o processo de aprendizagem de escrita colaborativa desses(as) alunos(as). Isso porque me posiciono como o moderador da interação, buscando sempre promover uma discussão ao instigar os(as) alunos(as), através de questionamentos, a discutirem sobre os assuntos a serem tratados nas matérias do jornal. Nesse sentido, posiciono-me, então, como o par mais competente, a fim de criar ZPDs para que os(as) alunos(as) possam atingir um nível mais elevado de reflexão sobre a natureza mais abstrata da atividade em jogo (VYGOTSKY, (2003 [1930])).

Do ponto de vista das **funções dos andaimes** (Bruner *et al.* (1976) – ver seção 3.6), é possível apontar que, nas duas interações, em função da falta de experiência dos(as) alunos(as) com esse tipo de trabalho colaborativo, faço uso, no papel de facilitador, das seis funções propostas pelos autores: a primeira delas é a de **recrutamento** (ver seção 3.6), cuja finalidade é atrair a atenção dos(as) alunos(as) para que se sintam motivados(as) e envolvidos(as) com a tarefa proposta. Nos dois excertos, ao fazer perguntas que os convoquem para a discussão dos textos (linha 10 e 18 – Excerto 1; linhas 68, 75 e 82 – Excerto 2), estou buscando, com isso, fomentar um espaço para discussão e reflexão sobre o próprio processo de produção dos textos pelos grupos.

A segunda função que se apresenta é a **redução em graus de liberdade** (ver seção 3.6), que busca simplificar ou limitar a demanda de tarefas, a fim de que os(as) alunos(as) possam realizá-las com mais êxito. Nas duas interações acima, essa função ocorre em dois casos distintos: um relacionado à questão de operacionalização e organização da interação por meio da conversa instantânea, uma vez que os(as) alunos(as) ainda não estão acostumados a usar a conversa instantânea para interagir com mais de duas pessoas ao mesmo tempo. Por isso, chamo a atenção dos(as) alunos(as) para o detalhe da escolha

de cores diferentes para marcar o turno de cada participante (linhas 1 e 53). O outro caso em que essa função ocorre é na parte em que apresento sugestões para a discussão, na tentativa de dar um direcionamento às tarefas que os(as) alunos(as) podem fazer para tornar as atividades posteriores de escrita (esboços e rascunho) mais fáceis para eles (Excerto 1 – linhas 28 a 31; excerto 2 – linhas 84, 85, 88 e 89, por exemplo).

A terceira função presente é a de **manutenção da direção** (ver seção 3.6), que procura manter a motivação e progresso em relação aos objetivos da tarefa, a fim de que os participantes não venham a se dispersar e, assim, a ter problemas de compreensão sobre como desenvolvê-la. No primeiro excerto, observa-se o momento em que, ao perceber que Sérgio não sabe, ou não se lembra, do assunto sobre o qual seu subgrupo deve tratar, peço, então, à Roberta que o explique para ele (linha 14), seguido da parte em que peço para que ele opine sobre o assunto, já que ele parecia distante na discussão (linha 24). No segundo excerto, o mesmo ocorre com Bruno, em que chamo sua atenção, ao perceber que ele está um tanto ausente da conversa (linha 112). Outra forma de manutenção da direção se configura através da congratulação dos participantes, como forma de motivá-los e envolvê-los ainda mais na realização da atividade. Notam-se, em ambos os excertos, por exemplo, esses casos nas partes em que congratulo os(as) alunos(as) pelas sugestões trazidas para a discussão *online*, com o objetivo de mantê-los motivados (linhas 23, 73 e 111).

A quarta função de andaime observada é o **controle da frustração** (ver seção 3.6), função que consiste na tentativa de reduzir o *stress* e a frustração do aprendiz na resolução de algum problema. Isso porque a experiência de aprendizagem pode ser, não raro, algo nem um pouco confortável para o aluno, pois, dependendo do grau de dificuldade, ou mesmo de familiaridade com a tarefa, ele pode se sentir um tanto frustrado por não poder executá-la com sucesso. Em ambos os excertos, nota-se, logo no início de cada um (excerto 1 - linhas 8 e 9; excerto 2 – linha 64), que os(as) alunos(as) se mostram inseguros quanto à discussão do trabalho via conversa *online* - inclusive quanto ao próprio uso da

língua –, o que me leva, em seguida, a tentar tranquilizá-los e iniciar, então, a discussão (excerto 1 - linha 10; excerto 2 - linha 65). Essa função ainda ocorre na parte em que Joana (excerto 2) demonstra estar confusa e até um tanto frustrada com a situação de trabalhar em conjunto através do uso da conversa instantânea. Nessa parte, procuro, então, acalmá-la e incentivá-la (linhas 95 a 99 e 103), inclusive com o apoio dos seus próprios colegas (linhas 97, 100 e 101). Desse modo, é possível perceber que a insegurança demonstrada pelas perguntas dos(as) alunos(as) não parece estar, de fato, relacionada ao uso da conversa instantânea em si, mas sim ao modo como deveriam proceder diante de algo novo para eles: uma conversa *online* para decidir sobre a elaboração de matérias para o jornal.

A quinta função presente é a **demonstração** (ver seção 3.6), que consiste na criação de modelos de procedimentos mais apropriados para atingir os objetivos ou as soluções para as tarefas. A demonstração seria uma espécie de ‘exibição’ que alguém (um professor, por exemplo) faz de uma determinada tarefa, que implica em saber ‘como’ se faz, para que o outro, então, possa repetir a ação demonstrada. No primeiro excerto, nota-se que, ao ter dificuldade de encontrar o dispositivo para mudar a cor da sua fonte na interação (linha 3), Sérgio recorre aos demais participantes. A demonstração, no entanto, não é fornecida por mim, mas pela própria colega (Márcia - linhas 4 e 5). É possível inferir que a dificuldade de Sérgio pode estar relacionada, conforme apontei acima, ao fato de ele estar pouco familiarizado com a conversa instantânea e seus recursos, já que ele, devido também a sua situação sócio-econômica, acessa muito pouco a internet. No segundo excerto, percebe-se, do mesmo modo, essa função na parte em que, ao notar que Bruno ainda não criou um grupo de *e-mail* no correio eletrônico para a troca de trabalhos entre o subgrupo, mostro-lhe, então, o procedimento para fazer isso (linhas 124 a 128).

Por fim, a sexta função que aparece é a de **ênfase dos traços críticos** (ver seção 3.6), cuja principal característica é, segundo Bruner *et al.* (1976), marcar ou acentuar os traços relevantes para a execução da tarefa. Para tanto, o

tutor pode se valer de diversos meios para atingir esse objetivo, como o fornecimento de informações sobre a discrepância entre o modo como o aluno está realizando a tarefa e como ele deveria reconhecê-la como uma produção adequada. No excerto 1, essa função se faz presente no momento em que chamo a atenção dos(as) alunos(as) para que pesquisem sobre o assunto antes de virem para a discussão via conversa instantânea, a fim de que, nos nossos próximos encontros *online*, eles possam estar mais cientes sobre o seu trabalho (linhas 36 e 37). No excerto 2, notam-se alguns exemplos dessas discrepâncias: o primeiro ocorre logo no começo da interação, em que alerto Bruno para o fato de que o trabalho de escrita deve ser feito por todo o subgrupo e não por um apenas um integrante, depois de saber que ele já havia começado a escrever o texto sozinho (linha 51); no segundo exemplo, faço também um alerta, já para todo o subgrupo, sobre a importância de usar aspas e mencionar a fonte, sempre que for citar algo (linhas 88 e 89); no terceiro, em relação a Bruno, para mostrá-lo que já estamos tratando de outra questão na conversa (linha 115); e, por fim, no quarto exemplo, para mostrar à Laura que o procedimento correto de envio dos trabalhos é somente pelo grupo de *e-mail* (linhas 135 e 136).

Com efeito, pode-se dizer que, ao cobrar uma pesquisa prévia dos(as) alunos(as), agindo como se fosse seu professor, estou, de uma certa forma, valendo-me de uma relação assimétrica de poder que há entre nós, pois, apesar de não ser o seu professor, no projeto do jornal digital escolar, assumo a posição de coordenador e, portanto, de liderança no grupo. Por outro lado, do ponto de vista da ZPD, essa função de facilitador, o par mais “competente”, é um recurso usado na tentativa de favorecer a diminuição da distância entre o nível de “desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas” (VYGOTSKY, 2003 [1930], p.112). Nesse caso, não sob a orientação de um professor, mas da intervenção do pesquisador como intermediador nas atividades dos subgrupos.

Os papéis e os posicionamentos dos participantes também se

relacionam com o modo de escrita colaborativa e, por sua vez, com a consciência de grupo experienciada por cada membro de cada equipe. Primeiramente, porque as diferenças concernentes à sincronicidade e proximidade podem afetar diretamente a compreensão dos subgrupos durante o trabalho em conjunto. Esta compreensão diz respeito à consciência informal dos participantes (GREENBERG *et al.*, 1996 – ver seção 3.10), em que se procura saber onde cada integrante está trabalhando. Nesse caso, mesmo se tratando de uma atividade nova de produção colaborativa de escrita, os participantes têm a consciência de que o modo de escrita colaborativa via conversa instantânea é síncrono, ou seja, ocorre ao mesmo tempo (como em uma interação face-a-face), mas em locais diferentes para cada participante (nesse caso, diferente da interação face-a-face). Assim, durante a atividade de *brainstorming*, em que os interactantes devem trocar informações iniciais em tempo real para a elaboração do texto, os participantes têm – ou podem desenvolver – a consciência de que o uso da conversa instantânea é mais adequado.

Além disso, pode-se dizer que a consciência dos participantes é também construída com base nos próprios papéis e posicionamentos assumidos pelos(as) alunos(as) em relação às questões tratadas pelos subgrupos – sua consciência estrutural – e com base no grau de envolvimento, atenção, nível de comprometimento e estado emocional de cada participante – sua consciência social (GREENBERG *et al.*, 1996 – ver seção 3.10). Observando, no entanto, essa relação a partir do contexto das duas interações acima, percebe-se que, por estarem começando a usar a conversa instantânea para um fim específico – o de construir juntos ideias para a elaboração das matérias para o jornal –, os(as) alunos(as) ainda não desenvolveram esses dois tipos de consciência (estrutural e social) em relação ao trabalho. O papel de liderança, por exemplo, que deve ser exercido por Márcia e Bruno, bem como os posicionamentos de exposição e de cobrança mútua de ideias para o texto, ainda não são assumidos pelos participantes na interação. Contudo, mesmo nessa fase inicial, já é possível notar algum tipo de consciência social, por exemplo, de Roberta em relação ao grau de

envolvimento e de atenção de Sérgio, que, ao perceber seu distanciamento, chama a sua atenção na interação (excerto 1 – linha 25); ou no apoio mútuo de Laura e Bruno a Joana diante do seu “medo” em relação ao novo trabalho (excerto 2 – linhas 97, 100 e 101).

Outro ponto para o qual chamo a atenção é o **cotexto**, que se define como aquilo que foi escrito, ou falado, antes ou depois de um enunciado e que fornece elementos para compreendê-lo e para ser usado em cada nova ação para construir sentidos (ver seção 3.10). Pode-se perceber que, apesar de, em geral, se limitarem a responder as sugestões e perguntas, uma vez que ainda não estão acostumados a fazer uso da conversa instantânea para construir um texto de forma colaborativa, os participantes conseguem interagir entre si, com uma certa fluidez, sobre o assunto em questão.

Contudo, é possível notar alguns exemplos em ambos os excertos que se constituem como casos típicos de “perda do cotexto” (ver seção 3.10). No primeiro excerto, pode-se destacar, por exemplo, um dos turnos de Sérgio, no qual ele demonstra, logo no início da interação, não saber sobre o assunto da conversa (linha 13). No segundo excerto, ocorrem dois casos típicos: o primeiro em um dos turnos de Bruno, em que, após perguntar aos alunos(as) se usarão vídeo na sua matéria (linha 111), ele se mostra perdido ao se referir à discussão anterior sobre dar ou não a própria opinião no texto (linha 114), o que, por sua vez, me faz alertá-lo para que volte ao assunto sob discussão (linha 115); a segunda situação se dá com Laura no momento em que, mesmo depois de insistir por duas vezes para que eles mandem todo trabalho via grupo de *e-mail* (linha 132), ela, logo em seguida, responde que enviou o texto que fez para mim (linha 134), o que me faz lhe dizer, mais uma vez, que envie o texto somente pelo grupo (linha 135).

Por fim, é possível ainda notar a **entextualização**, cujo processo se constitui através da retirada de um determinado discurso de seu ambiente interacional e de sua transmissão para, e junto com, um novo contexto (BAUMAN & BRIGGS, 1990 – ver seção 3.10). Percebe-se, a partir da análise das duas interações acima, que, ao se referirem e discutirem sobre os temas dos textos a

serem elaborados (“MEADD LEVA JOVENS MENORES A SHOPPINGS DE CAMPINAS PARA BRIGAR” – excerto 1; e “*BULLYING* NA ESCOLA: REPUGNANTE” – excerto 2), os participantes estariam, de fato, engajados em um processo de entextualização, uma vez que os temas em questão envolvem os conhecimentos prévios dos(as) alunos(os) (sobre o que é MEADD e *BULLYING*, por exemplo), que são descontextualizados de seu ambiente interacional e recontextualizados à luz de um contexto específico. No primeiro excerto, por exemplo, os(as) alunos(as) discutem sobre como o MEADD está sendo usado especificamente como uma ferramenta de comunicação para marcar brigas em *shopping centers* de Campinas. O mesmo acontece no segundo excerto, em que Bruno, ao tratar do tema “*BULLYING*”, não apenas retoma o tema sobre o qual devem elaborar o texto para o jornal (linha 70), como também já se posiciona em relação à questão (linhas 72 e 74). Ao fazer isso, Bruno estaria recontextualizando o tema, na tentativa de pensá-lo à luz do contexto atual: o de escrever para o jornal um texto no qual ele, como um aluno que presencia o problema do “*bullying*” na sua própria escola, se posiciona de forma contrária a sua prática.

Deve-se chamar particularmente a atenção para algumas partes, já mencionadas no início desta análise, que também se constituem como exemplos de entextualização: logo no começo de cada interação, os(as) alunos(as), ao verbalizarem suas dúvidas em relação à função da conversa instantânea (e da própria linguagem) para uma determinada finalidade (linhas 08, 09, 62, 63 e 64), estariam, a partir do uso metapragmático da língua, descontextualizando não um texto, mas a própria função que é normalmente atribuída à conversa instantânea – a de estabelecer conversas informais sobre assuntos do cotidiano entre pessoas conhecidas –, para recontextualizá-la à luz de um novo contexto específico (o de coproduzir um texto a partir de uma discussão *online* entre alunos que participam de um jornal digital escolar).

Nesse caso, pode-se ponderar que os alunos estariam, de uma certa forma, expondo sua consciência metapragmática, visto que essa consciência pode ser entendida como uma maneira de o interactante

avaliar a adequação referencial, bem como o grau de compreensão da interação (SIGNORINI, 2008 – ver seção 3.10). Isso quer dizer que, mesmo não estando acostumados, os participantes parecem ter consciência de que devem fazer um outro uso (outro registro, outras estruturas, outras escolhas lexicais etc.) da língua ao interagirem com um determinado fim.

Tal consciência metapragmática, conforme aponto mais à frente (ver seção 4.2.1), constitui-se como um elemento fundamental nas PCE dos participantes, pois estes passam cada vez mais a desenvolver essa consciência ao avaliar não apenas suas habilidades de se comunicar e de construir sentido a partir do que cada um dos participantes diz, mas também a oportunidade que têm de escrever e poder divulgar sobre os assuntos que pensam em um meio (a internet) que os(as) possibilita fazer isso.

Dando sequência à análise do processo colaborativo de escrita dos dois subgrupos nesta primeira parte, passo, então, a tratar em conjunto das duas atividades de escrita subsequentes à atividade de *brainstorming*: a de esboço e de rascunho dos(as) alunos(as) de ambos os subgrupos.

4.1.2. Atividades de esboço e rascunho

No processo colaborativo de escrita, subsequentemente à atividade de *Brainstorming*, vêm as atividades de esboço e de rascunho. Para a atividade de esboço, primeiramente, foi pedido que cada (sub)grupo criasse o seu próprio grupo de *e-mail*. Cada líder de (sub)grupo criou um grupo incluindo apenas os endereços eletrônicos dos seus participantes (ver seção 2.2). Desse modo, todos os participantes de cada (sub)grupo poderiam receber e enviar as partes do texto (esboços) para todos ao mesmo tempo.

A atividade de rascunho, por sua vez, é desempenhada, especificamente no *corpus* desta pesquisa, pelos líderes de cada subgrupo. Assim, após a troca de esboços entre os integrantes de cada subgrupo, o líder

correspondente deveria organizar esse esboço do subgrupo para formar o texto a ser enviado para o grupo da revisão (o rascunho). Para facilitar a organização dessa atividade, sugeri a todos os (sub)grupos que cada integrante deveria escolher uma cor para marcar suas interferências e contribuições no esboço (azul, verde, vermelho etc.).

A junção das duas atividades (esboço e rascunho) em uma mesma análise se deu em função de ambas serem realizadas em sequência pelos mesmos subgrupos, utilizando-se da mesma ferramenta de comunicação: o correio eletrônico. Além disso, na atividade de rascunho, isto é, depois de já ter sido feito o último esboço, não há interação entre os participantes, já que é o líder quem organiza o rascunho para enviá-lo ao grupo da revisão inicial.

Na atividade de esboço, cada integrante do subgrupo envia por correio eletrônico uma parte do texto a ser elaborado, ou mesmo o texto inteiro, para os demais participantes, que podem alterá-lo acrescentando alguma parte. Como cada subgrupo cria seu próprio grupo de *e-mail* no correio eletrônico, quando o texto é enviado pelo terceiro integrante, os demais já o receberam e fizeram (ou não) suas alterações no texto inicial. Por isso, para facilitar a análise destas duas atividades (esboço e rascunho), sempre que for mostrar os esboços de cada subgrupo, apenas exibirei o último documento enviado por um dos integrantes de cada subgrupo (último esboço), ou o texto enviado pelo líder de cada subgrupo ao líder da revisão (rascunho), com as intervenções dos participantes, marcadas cada uma com sua respectiva cor.

O excerto 3 corresponde ao documento (último esboço) enviado por Sérgio aos demais integrantes do subgrupo 1, depois de já ter passado por Márcia (cor azul) e por Roberta (cor rosa). O excerto 4, por sua vez, corresponde ao documento enviado por Bruno (líder do subgrupo 2) a Aline (líder da revisão), com a sua parte (em vermelho) e a parte de Laura (em verde).

Excerto 3: atividades de esboço e rascunho do subgrupo 1

140 - oi pessoal, blz?

141 - li o texto e pra mim tá bom!!! Abrç. Sérgio.

142	“Jovens menores combinam de brigar em shoppings de Campinas pelo MEADD”
143	Surge no Brasil, um novo site de relacionamentos, o Meadd. Entretanto um grande
144	problema surgiu por causa desse site, as pessoas estavam se encontrando nos
145	shoppings e estava acontecendo muitas brigas. Por causa desses acontecimentos,
146	alguns shoppings de Campinas foi proibida a entrada de menores de 18 anos nas
147	sextas e nos sábados à noite.
148	Muitos jovens acham que o que fizeram foram totalmente absurdo,pois,eles estão
149	lá só para conhecerem novas pessoas e encontrarem amigos. Outros tem a
150	opinião de que essa proposta é ótimas,pois muitos adolescente e jovens estão
151	matando aula para ir nesses encontros,e correndo o risco de acontecer algo de
152	ruim, porque na maioria das vezes os pais não sabem que eles vão.
153	Entretanto,os jovens tinham que ter a consciência de que é bom respeitarem
154	lugares públicos e que tem pessoas de família circulado naquele local, e que
155	respeito é a base de tudo.

Excerto 4: atividades de esboço e rascunho do subgrupo 2

156 - Oi Aline, td bem?

157 – segue aí nosso texto já com atraso!

158 – um abrço.

159 - Bruno.

160	“Bulling”
161	Estar numa sala de aula é conviver com pessoas diferentes e saber lidar com cada
162	um não é fácil, é uma pena que muitos não saibam disto e não respeitam quando
163	encontramos alguém diferente de nós. Ninguém nasceu, cresceu tudo junto,
164	ninguém tem a mesma mãe, o mesmo pai, o mesmo destino e muito menos vai
165	seguir o mesmo caminho.Somos iguais porque somos seres humanos e temos
166	sentimento. Existe hoje em dia algo acontecendo que é chamado de bulling,
167	agressão na escola. Às vezes com um apelido bobo algo engraçado, mais que vai
168	evoluindo e chega num ponto que é a pessoa é tão discriminada que há agressão
169	por simplesmente ela ser gorda, magra, negra, branca, baixa, alta, etc. Isso é tão
170	sério que um tempo atrás houve um caso de um menino que tinha morrido por
171	colegas da sala que o agredia. É triste saber que até hoje há isso.
172	O bulling é um tipo de agressão que pode ser física ou não. E está tão perto de nós
173	porque nós alunos estamos sempre numa sala de aula e podemos ser
174	discriminados a qualquer hora, em qualquer lugar, por qualquer coisa que façamos
175	ou que falamos. É bom você zoar sim, mas zoar é uma brincadeira saudável e

176	ultrapassar isto já é bulling. Muitos estudantes não contam para os seus pais,
177	mesmo que tenham uma boa comunicação em casa porque tem medo que eles
178	façam algo e assim apanharam muito mais. Pessoas assim não conseguem mais ir
179	bem no seu rendimento escolar, não querem mais ir a escola e falam isso aos seus
180	pais, mais não contam o que acontece, são oprimidos. Quem faz isto é covarde e é
181	estúpido, além de repugnante.

Conforme foi mostrado no capítulo teórico, as atividades de esboço e de rascunho são as atividades de escrita em que os participantes, de fato, elaboram um texto (ver seção 3.10). Todavia, é preciso ressaltar que, como o objetivo aqui é, antes de tudo, analisar as PCE como um processo – observando a inter-relação entre as atividades de escrita –, o ponto central a ser tratado não é propriamente o de identificar os possíveis problemas de escrita apresentados pelos subgrupos nessas atividades, mas a transformação das discussões que tiveram durante a atividade de *brainstorming* em textos que atendam ao objetivo geral de cada subgrupo. Na atividade de esboço, os subgrupos devem, portanto, decidir o que será feito com as ideias expostas na atividade de *brainstorming*, na tentativa de delinear, já na forma de um texto, a direção que o documento a ser elaborado vai seguir; o rascunho, por sua vez, já seria propriamente o texto do documento com as ideias já, então, direcionadas e estruturadas, embora ainda em um estágio incompleto.

Com efeito, ao se considerarem as discussões realizadas de forma síncrona na atividade de *brainstorming* (trabalho colaborativo) para a elaboração dos esboços e do rascunho (trabalho cooperativo), pode-se dizer que a perspectiva adotada nesta pesquisa, conforme apontei anteriormente, é a de que a colaboração não exclui a cooperação, mas se constitui a partir de um trabalho mais amplo, cujo processo envolve também a própria cooperação (ver seção 3.8).

Com relação à estratégia de escrita usada nessas atividades, pode-se dizer que, em ambos os subgrupos, trata-se – ainda que de forma bastante incipiente, visto que só envolve a participação de dois integrantes – de um trabalho de escrita em sequência, em que um dos participantes de cada subgrupo (Márcia (em azul) – excerto 3; e Laura (em verde) – excerto 4) escreve um texto

inicial (primeiro esboço) e um segundo membro (Roberta (em rosa) – excerto 3; e Bruno (em vermelho) – excerto 4) complementa a tarefa, inserindo sua parte no texto inicial (segundo esboço). Esses dois esboços, em cores diferentes, passam, então, a formar, em ambos os casos, o rascunho do texto.

É possível afirmar que a utilização desse tipo de estratégia de escrita, por ser mais simplificada – e, portanto, mais fácil de coordenar a distribuição das tarefas entre os membros –, tenha sido mais adequada para os dois subgrupos, já que se trata dos seus primeiros trabalhos dessa natureza. Nesse caso, pode-se dizer que o modo de controle de escrita em jogo é o do tipo rotativo, em que um participante de cada vez está no controle do documento a ser elaborado. No excerto 3, Roberta intervém com a sua parte (cor rosa) no documento inicial feito por Márcia, ou seja, no momento em que Roberta insere suas contribuições, é ela quem está no controle do texto, ainda que sua intervenção tenha dependido da existência do texto inicial fornecido por Márcia. O mesmo se pode afirmar da intervenção de Bruno no texto inicial de Laura (excerto 4). A principal vantagem de se formar um esboço a partir de um documento inicial, em que já se tem ali um texto base de referência, é que seria mais improvável haver falta de consenso no grupo, proveniente, por exemplo, de algum tipo de sobreposição de ideias distintas de cada integrante. Isso é particularmente importante no caso dos trabalhos em questão que, por serem ainda os primeiros trabalhos realizados pelos subgrupos, poderia haver problemas de consenso entre os participantes.

Contudo, nota-se também que, em ambos os excertos, as intervenções subsequentes dos(as) alunos(as) se limitam apenas a “acrescentar” algo a um esboço inicial. Em outras palavras, embora a estratégia de escrita em sequência preveja igualmente alterações no texto anterior, até para que as subsequentes possam, inclusive, fazer mais sentido no conjunto, não há, em nenhum dos dois subgrupos, alteração de qualquer natureza na primeira versão pelo segundo participante. Penso que isso tenha acontecido por causa de um possível receio por parte dos integrantes de modificar o que o colega fez, ou por estarem, de fato, mais preocupados em inserir suas partes, não se importando muito com os

detalhes do texto, já que a revisão seria, para eles, uma tarefa exclusiva do grupo de revisão. Isso fica evidente nos exemplos acima, em que o segundo participante de cada subgrupo (Roberta – Excerto 1; e Bruno – excerto 2) acrescenta suas partes apenas no final do texto inicial, como se sua intervenção só devesse aparecer em sequência, ou seja, sempre depois de um documento inicial e nunca na parte que seria “destinada” aos outros integrantes.

Ao se observar a produção das atividades de escrita de ambos os subgrupos do ponto de vista do papel e dos posicionamentos dos participantes envolvidos, é possível notar que os objetivos dessas atividades ainda não estão claros para os integrantes. Percebe-se, por exemplo, que, na atividade de rascunho, em que caberia ao líder transformar os esboços no texto que deve ser enviado para o grupo da revisão, em ambos os excertos, os líderes Márcia (subgrupo 1) e Bruno (subgrupo 2) não fazem qualquer alteração no texto. Além de uma suposta falta de preocupação com a qualidade do texto enviado, um outro motivo para que eles não fizessem qualquer revisão antes de enviar o rascunho para Aline (líder do grupo da revisão) pode estar ligado ao fato de ter sido o primeiro trabalho feito pelos dois subgrupos e, por isso, os integrantes tiveram atrasos na sua elaboração e enviaram o texto na quinta-feira, um dia depois do prazo máximo estipulado para envio dos rascunhos pelos subgrupos.

No caso específico do segundo subgrupo (excerto 4), ainda se observa que Laura é quem esboça uma primeira versão do que será o texto do subgrupo. Tanto aqui quanto na interação via conversa instantânea, Laura é quem assume um papel mais próximo do de líder, visto que ainda parece não reconhecer Bruno como líder do subgrupo. Do mesmo modo, Bruno parece ainda não estar ciente do seu papel, pelo menos nas duas primeiras atividades de escrita (*brainstorming* e esboço).

Em relação a Sérgio (subgrupo 1) e Joana (subgrupo 2), nota-se que ambos se mostram ausentes na atividade de esboço, pois não trazem contribuição alguma para os primeiros esboços de seus colegas. Sérgio ainda faz um comentário sobre o texto na sua mensagem (linha 141), na tentativa de justificar

sua não intervenção nos textos das colegas de subgrupo. Joana, no entanto, não chega sequer a fazer isso. Por isso, diferentemente de Sérgio, não se sabe se ela leu os textos iniciais de Laura e de Bruno.

Vale ainda lembrar aqui que a falta de participação de Sérgio e Joana pode estar também atrelada à falta de acesso à internet em casa, conforme apontei na seção anterior, proveniente de sua situação sócio-econômica. Com efeito, o fato de ambos não terem acesso à internet em casa já poderia ser um motivo suficiente para que não pudessem participar da atividade de esboço, já que eles teriam que se conectar, pelo menos, duas vezes por semana à internet: uma para receber os esboços dos colegas e outra para enviar o seu. No entanto, como ambos têm uma renda familiar muito baixa, pagar para usar uma *lanhouse* com uma certa frequência estaria, portanto, fora de cogitação.

É possível notar também que, como a interferência no texto inicial feita pelos integrantes de cada subgrupo não foi compartilhada entre os demais participantes – uma vez que os líderes não enviaram para seus colegas de subgrupo o resultado final do texto (rascunho) enviado à equipe de revisão –, diferentemente da atividade de *brainstorming*, nas atividades de esboço e rascunho aqui mostradas, não se pode dizer que houve construção de andaimes entre os participantes. É possível afirmar que isso também ocorreu – diferentemente da interação via conversa instantânea – em função da ausência da minha participação (pesquisador), ou mesmo do professor João, nas interações via correio eletrônico, porquanto as atividades de esboço e rascunho pressupõem um grau maior de autonomia e responsabilidade dos(as) alunos(as) na produção dos textos a serem publicados no jornal. E, mesmo sem uma cobrança formal (via correio eletrônico, por exemplo) dos líderes de cada subgrupo (Márcia e Bruno) em relação ao atraso na entrega dos esboços por parte dos demais integrantes, o subgrupo conseguiu cumprir seu papel de elaborar um texto para se transformar em uma das matérias do jornal, ainda que sem a participação de um dos membros de cada subgrupo e sem uma revisão prévia dos líderes.

Essa pressuposição de um grau maior de autonomia e de responsabilidade dos alunos nas atividades de esboço e rascunho está também relacionada ao próprio modo de trabalho colaborativo de escrita usado pelo grupo. Por serem atividades de escrita do texto propriamente dito, e não mais de discussão sobre o texto, os esboços e o rascunho são feitos em tempos diferentes, isto é, por meio de uma ferramenta digital assíncrona: o correio eletrônico. Essa natureza assíncrona permite enviar textos para que sejam armazenados e depois respondidos, o que torna o correio eletrônico uma ferramenta mais adequada para justamente lidar com problemas complexos de produção textual colaborativa, como as atividades de esboço e rascunho (ver seção 2.3).

Como o trabalho nessas atividades é feito de forma assíncrona e todos os membros do grupo podem ver, através do grupo de *e-mail* criado, o que, quando e como cada participante elaborou seu texto, pode-se afirmar que esse trabalho se torna um meio através do qual os integrantes constroem sua consciência em relação não apenas àquilo que cada um está fazendo e de que forma (consciência informal), mas também no que diz respeito aos posicionamentos, responsabilidades, grau de envolvimento, atenção e nível de comprometimento de cada participante do subgrupo (consciência sócio-estrutural). Assim, apesar de não terem verbalizado, Márcia/ Roberta (subgrupo 1) e Bruno/ Laura (subgrupo 2) têm, por exemplo, consciência da falta de envolvimento de Sérgio (subgrupo 1) e Joana (subgrupo 2) nas atividades de escrita, ao mesmo tempo em que têm consciência também da sua dificuldade de realizar as tarefas devido à falta de acesso à internet em casa.

No que diz respeito ao cotexto, pode-se dizer que este se constitui de forma diferente por meio do correio eletrônico, que se configura como uma ferramenta por meio da qual os textos gerados, tanto nos esboços quanto no rascunho, são enviados e modificados pelos participantes. Nesse caso, o cotexto é, então, identificado a partir da relação de coesão entre: a) as partes anteriores e posteriores no próprio esboço de um(a) aluno(a) (em um único texto); e b) as

partes de esboços distintos (a relação de coesão entre eles para formar um mesmo texto – ver seção 3.10).

Nos exemplos acima, nota-se que, no excerto 3, Márcia entra no tema proposto para o subgrupo ao se reportar a brigas em *shoppings* de Campinas marcadas no *Meadd* e à consequente proibição da entrada de menores de 18 anos nos *shoppings* no período noturno (linhas 143 a 147). O esboço de Roberta, por ser subsequente ao de Márcia, deveria estabelecer, por sua vez, uma relação de coesão com o esboço anterior, já que procura dar continuidade ao texto. Roberta, então, parece retomar essa relação, ao se referir a supostas opiniões contrárias de alguns jovens (linhas 148 e 149), na tentativa de expor o problema da proibição da entrada de menores de 18 anos nos *shoppings* no período noturno, por meio de opiniões dos próprios atores envolvidos: os jovens. Contudo, ao finalizar seu esboço, Roberta chama a atenção do leitor para a questão do respeito que os jovens devem ter pelos locais públicos (linhas 153 a 155). Isso parece, todavia, deixar a questão anteriormente levantada por ela – a proibição ou não da entrada de menores de 18 anos nos *shoppings* no período noturno – em suspenso, visto que ela não termina o texto se posicionando quanto à questão, o que enfraquece a relação de cotexto. Nesse caso, é possível dizer que essa falta de coesão entre as partes inicial e final do texto de Márcia se constitui como um exemplo de “perda do cotexto”.

No excerto 4, por sua vez, ao tratar da questão do “*Bullying*”, Laura começa seu esboço com uma descrição perspicaz ao chamar a atenção para o respeito às diferenças em sala de aula (linhas 161 a 163). Ela intenta, com isso, mostrar que um simples apelido, relativo a algum atributo físico do aluno, pode se desenvolver e se tornar alvo de perseguição e até de agressão por parte dos colegas na escola. Contudo, nota-se também que o seu texto apresenta duas partes que se caracterizariam como exemplos de perda de cotexto: a primeira ocorre na parte em que, depois de enumerar supostas “diferenças” inerentes aos seres humanos (linhas 163 a 165), ela afirma, logo em seguida, que “todos são iguais” (linhas 165 e 166), o que, por sua vez, estabelece uma relação paradoxal

(diferença e, ao mesmo tempo, igualdade) sem uma explicação que a justifique; a segunda parte em que se pode perceber a perda de cotexto vem logo após essa primeira, em que Laura começa a discorrer sobre o “*bullying*” sem usar qualquer elemento que possa estabelecer uma coesão com o que foi dito anteriormente (linhas 166 e 167), constituindo-se, assim, como dois fragmentos distintos no texto.

Quanto à relação de cotexto entre o esboço apresentado por Laura e a parte inserida por Bruno, é possível afirmar que esta traz contribuições que, de fato, complementam e ratificam a ideia geral proposta pelo subgrupo – a de tratar da questão do “*bullying*” na escola –, o que, por conseguinte, estabelece uma relação cotextual com a parte anterior de Laura. Ao comentar, por exemplo, que qualquer um numa sala de aula pode se alvo de “*bullying*”, independentemente de atributos físicos (linhas 172 a 175), Bruno parece complementar o que foi dito anteriormente por Laura (linhas 168 e 169). No entanto, percebem-se também, logo no início da parte de Bruno, problemas na relação de coesão entre o seu esboço e o de Laura, o que acarreta, por outro lado, a perda de cotexto. Bruno, por exemplo, começa com uma espécie de definição do que seria “*bullying*” (linha 172). Isso, porém, não estabelece uma relação de coesão com a parte de Laura, não só porque a definição se torna repetitiva, visto que Laura já havia feito isso (linhas 166 e 167), mas também porque não retoma a parte imediatamente anterior, que termina com um exemplo trágico da morte de um menino em virtude da prática do “*bullying*” (linhas 170 e 171).

Como último dispositivo teórico-analítico, chamo ainda a atenção para a entextualização, em que os participantes, ao construírem seus textos, procuram, de alguma forma, promover um diálogo com algum outro discurso, retirado de seu ambiente interacional, recontextualizando-o junto com o seu texto em um novo contexto. Embora esse recurso ainda não seja bem utilizado nas duas atividades observadas, visto que os(as) alunos(as) ainda estão aqui começando a lidar com esse modo de trabalhar a escrita, é possível notar alguns exemplos de entextualização: primeiramente, percebe-se, a partir da inter-relação entre as

atividades de escrita realizadas por ambos os subgrupos, que os(as) alunos(as), de fato, retomam nos esboços os assuntos já tematizados nas atividades de *brainstorming*, com base, por sua vez, nas noções anteriores já recontextualizadas nas interações via conversa instantânea.

No terceiro excerto, apesar de não ter sido sugerido durante a atividade de *brainstorming*, nota-se também o processo de entextualização no esboço de Márcia, ao recontextualizar uma definição oportuna, porém muito sucinta, sobre o que significa “Meadd” (“site de relacionamentos” – linha 143). Percebe-se também a entextualização no esboço de Roberta ao se referir a supostas opiniões contrárias de alguns jovens (linhas 148 a 152), embora ela não mencione se essas opiniões são provenientes de alguma pesquisa ou entrevista.

No quarto excerto, é possível notar, primeiramente, que Laura recontextualiza a questão discutida via conversa instantânea sobre “*bullying*” à luz de dois pontos do texto: a definição de “*bullying*” (linhas 166 e 167) e um exemplo recente de um menino que teria morrido por causa da prática do “*bullying*” em sala de aula (linhas 170 e 171), embora sem fazer qualquer referência às fontes dessas informações (uma notícia na internet, por exemplo, que forneça essas informações). Bruno, por sua vez, recontextualiza o tema ao trazer também uma definição de “*bullying*” para o seu texto (linha 172) e ao se referir a uma suposta ideia do senso comum de que muitos estudantes não contam aos seus pais o que acontece com eles na escola porque teriam medo de apanhar ainda mais (linhas 176 a 178). Nos dois casos, Bruno, do mesmo modo, não fornece, para nenhum dos dois exemplos, qualquer informação sobre as fontes consultadas.

Sabe-se, todavia, que, ao escrevem seus textos, os(as) alunos(as) consultam, em geral, *sites* na internet, o que, de fato, é muito útil, uma vez que existe um mundo de informações de fácil acesso à sua disposição. No entanto, uma prática que deveria ser comum: a de sempre citar as fontes consultadas na internet – com a qual a escola deveria, inclusive, lidar – ainda não faz parte do modo de produzir textos dos(as) alunos(as) aqui investigados. Isso, portanto, justifica, a meu ver, o desenvolvimento, por parte dos professores, de atividades

de produção de textual na/por meio da internet.

Dando, então, sequência à análise do processo colaborativo de escrita dos(as) participantes, analiso, a seguir, as atividades de revisão inicial dos dois textos elaborados pelos dois subgrupos acima. O excerto 5 corresponde à revisão inicial do texto do subgrupo 1, realizada por Aline (líder da revisão), junto com uma mensagem enviada via correio eletrônico ao professor João (da revisão final). O excerto 6, por sua vez, corresponde à revisão inicial do texto do subgrupo 2, feita por Joice (uma das integrantes do grupo), que também é enviada junto com uma mensagem ao professor.

4.1.3. Atividade de revisão inicial

A atividade de revisão inicial, conforme aponte na seção 3.10, corresponde, no caso específico desta pesquisa, à primeira revisão feita por um grupo de alunos(as) que compõem a equipe de revisão do jornal digital, que é responsável por ler o documento e fazer as devidas observações e correções. Para mostrar as intervenções feitas pelo grupo em relação aos textos iniciais anteriores, destaquei-as em **negrito**⁴⁴.

Excerto 5: Atividade de revisão inicial do texto do subgrupo 1

182 - Oi professor

183 - não deu tempo da Renata fazer a revisão dela. eu fiz essa sozinha

184 - ah!! desculpa a demora! na proxima mando no prazo e...me desculpa também me

185 - se não tiver tudo certinho o q fiz. abço, Aline

186	“Jovens menores combinam de brigar em shoppings de Campinas pelo MEADD”
187	Surge no Brasil, um novo site de relacionamentos, o Meadd (redução de “me
188	adiciona” - www.meadd.com.br). Entretanto um grande problema surgiu por
189	causa desse site, as pessoas estavam se encontrando nos shoppings e estavam
190	acontecendo muitas brigas. Por causa desses acontecimentos, em alguns
191	shoppings de Campinas foi proibida a entrada de menores de 18 anos nas sextas e

⁴⁴ Para sistematizar o procedimento, todas as alterações realizadas por qualquer participante do grupo do jornal serão grafadas **em negrito**. Se houver apenas um participante na atividade, utilizarei somente **negrito** com a cor preta; se houver mais de um, **negrito** acompanhado da respectiva cor utilizada por cada participante.

192	nos sábados à noite.
193	Muitos jovens acham que o que fizeram foram totalmente absurdo, pois, eles estão
194	lá só para conhecerem novas pessoas e encontrarem amigos. Outros tem a
195	opinião de que essa proposta é ótima , pois muitos adolescentes e jovens estão
196	matando aula para ir nesses encontros e correndo o risco de acontecer algo de
197	ruim, porque na maioria das vezes os pais não sabem que eles vão.
198	Entretanto, os jovens tinham que ter a consciência de que é bom respeitarem
199	lugares públicos e que tem pessoas de família circulando naquele local e que
200	respeito é a base de tudo.

Excerto 6: atividade de revisão inicial do texto do subgrupo 2

201 - oi prof. tudo bem?

202 - Segue o texto revisado. assim achei q o texto ta bom...só vi alguns probleminhas,

203 - mas... acho que ficou bom!!!

204 – abrço Joice

205	“Bullying”
206	Estar numa sala de aula é conviver com pessoas diferentes saber lidar com cada
207	um não é fácil, é uma pena que muitos não saibam disto e não respeitam quando
208	encontramos alguém diferente de nós. Ninguém nasceu, cresceu tudo junto,
209	ninguém tem a mesma mãe, o mesmo pai, o mesmo destino e muito menos vai
210	seguir o mesmo caminho. Somos iguais porque somos seres humanos e temos
211	sentimento. Existe hoje em dia algo acontecendo que é chamado de bullying ,
212	agressão na escola. Às vezes com um apelido bobo algo engraçado, mais que vai
213	evoluindo e chega num ponto que é a pessoa é tão discriminada que há agressão
214	por simplesmente ela ser gorda, magra, negra, branca, baixa, alta, etc. Isso é tão
215	sério que um tempo atrás houve um caso de um menino que tinha morrido por
216	colegas da sala que o agredia. É triste saber que até hoje há isso.
217	O bullying é um tipo de agressão que pode ser física ou não. E está tão perto de
218	nós porque nós alunos estamos sempre numa sala de aula e podemos ser
219	discriminados a qualquer hora, em qualquer lugar, por qualquer coisa que façamos
220	ou que falamos. É bom você zoar sim, mas zoar é uma brincadeira saudável e
221	ultrapassar isto já é bullying .
222	Muitos estudantes não contam para os seus pais, mesmo que tenham uma boa
223	comunicação em casa porque tem medo que eles façam algo e assim apanharão
224	muito mais. Pessoas assim não conseguem mais ir bem no seu rendimento escolar,
225	não querem mais ir à escola e falam isso aos seus pais, mais não contam o que
226	acontece, são oprimidos. Quem faz isto é covarde e é estúpido, além de
227	repugnante.

Embora quisesse que a revisão inicial funcionasse nos mesmos moldes da atividade de esboço, em que cada um dos cinco integrantes do grupo também escolhesse uma cor para revisar os textos enviados pelos subgrupos da produção, a atividade não funcionou dessa forma. Como havia quatro subgrupos da produção e apenas um de revisão, o líder preferiu dividir a revisão dos textos entre os participantes do grupo. Sugeriu, então, que cada texto fosse lido por, pelo menos, dois integrantes do grupo antes que fosse enviado para a revisão final. Assim, o líder da revisão deveria encaminhar cada texto para duas pessoas do grupo; elas deveriam revisá-los e devolvê-los para o líder, que, então, deveria encaminhar os textos para a revisão final.

Contudo, nota-se que, em ambos os excertos, apenas uma pessoa (a líder Aline, no excerto 5; e Joana, no excerto 6) revisa o texto por toda a equipe, o que caracteriza as interações como um tipo de estratégia de escrita (de revisão) de autor único do grupo. Nesse caso, não seria, a meu ver, possível considerar esse tipo de estratégia de escrita como colaborativa, mas somente um tipo de escrita (individual) que, por algum motivo, não envolveu a cooperação de um ou mais membros para a realização da revisão do documento. Esse tipo de estratégia se reflete, por sua vez, no modo de controle do documento, que, por ter sido revisado por um único integrante, acaba se restringindo ao modo de controle centralizado.

Deve-se, todavia, ressaltar que essa situação está relacionada aos papéis estabelecidos para os integrantes do grupo da revisão. Isso porque, conforme ficou acordado para a equipe de revisão inicial, apesar de o grupo ter cinco participantes (Aline (a líder), Renata, Joice, Sandra e Rogério), como havia quatro textos semanais a serem revistos, todo texto seria revisado por apenas dois integrantes do grupo antes que fosse enviado para a revisão final. A líder do grupo da revisão inicial (Aline) encaminharia, então, cada texto para duas pessoas do grupo para revisão (ver seção 3.10). Nos excertos acima, Aline e Renata deveriam ter feito, então, a revisão do texto do excerto 5; Joice e Sandra, do excerto 6. No entanto, na revisão do primeiro texto, de acordo com o comentário da própria

Aline, Renata não pôde participar (linha 183), por isso, apenas a líder faz a revisão do texto. Na revisão do segundo, Joana não apenas participa sozinha, como também envia o texto diretamente ao professor João sem que passe pela líder Aline. Todavia, assim como aconteceu com os subgrupos da produção, por ser o primeiro trabalho de revisão da equipe – causando, inclusive, uma certa sensação de insegurança, conforme a própria Aline demonstra (linha 184) –, o grupo ainda não está bem organizado para realizar suas tarefas, o que pode ser uma das causas da não participação de alguns de seus membros.

Em relação à não participação de Aline na revisão do texto do segundo subgrupo, pode-se dizer que isso se deu tanto em função de um atraso coletivo (do subgrupo que estava responsável por escrever o texto e do próprio grupo da revisão), quanto em função da falta de experiência de Aline em lidar com as atribuições do seu cargo de líder. Além disso, é preciso recordar que o grupo da revisão deveria revisar quatro textos semanais e Aline, por ser a líder, deveria receber todos esses quatro textos, organizá-los e enviá-los para o professor João, além, é claro, de revisar um texto semanal. Como todos acharam que isso seria muita tarefa para ela, ficou decidido em reunião que, a partir dos trabalhos seguintes, os próprios participantes que revisassem os textos deveriam ser os responsáveis por enviá-los diretamente ao professor João para a revisão final (ver seção 3.10).

Como o atraso das participantes está também relacionado à sua inexperiência com o trabalho colaborativo, isso perpassa, por conseguinte, o modo de escrita (assíncrono – via correio eletrônico) através do qual os participantes deveriam realizar sua tarefa de revisão do texto. Isso porque, nesse modo assíncrono de trabalho, para que as duas alunas, em cada revisão, possam, de fato, participar, o texto tem que ser trocado entre os membros da equipe. Todavia, talvez por ainda não ter consciência do modo de funcionamento do trabalho colaborativo de revisão – incluindo a compreensão das próprias funções e responsabilidades que os participantes deveriam desempenhar –, os textos em questão não tenham sido passados para todos. Apesar disso, Aline, na mensagem

que envia ao professor João, se mostra, por outro lado, consciente do problema, ao reconhecer que o motivo da não participação de Renata na revisão se deu em função de atrasos, incluindo o seu (linhas 183 e 184).

Ainda quanto aos papéis colaborativos de escrita, deve-se chamar a atenção para a não participação de Sandra, que é a participante do grupo que deveria ter feito a revisão do texto do segundo subgrupo junto com Joice. Muito embora Joice também não tenha comentado a respeito disso na sua mensagem, sabe-se que, além do atraso do grupo com as tarefas, Sandra, conforme se pode notar nas respostas ao “Questionário sobre o perfil dos(as) alunos(as) do projeto de ensino”, por ter acesso apenas à internet discada em casa, só usa internet nos finais de semana. Isso, é claro, dificultaria sua participação no trabalho de revisão, pois seria preciso que ela fizesse as suas tarefas (acessar o texto via correio eletrônico, revisá-lo e enviá-lo para a Aline) somente nos finais de semana.

Especificamente em relação às intervenções realizadas pelos revisores (Aline e Joana – **em negrito**), percebe-se que estas se restringem basicamente a “corrigir” problemas ortográficos (por exemplo, “**pessoas**” – linha 194; e “**bullying**” – linhas 211, 217 e 221) e gramaticais (“**estavam**” – linha 189; “**ótima**” e “**adolescentes**” – linha 195; “**apanhão**” – linha 223; “**à**” – linha 225). Todavia, esse trabalho, além, é claro, de exigir uma correção das formas ortográficas e gramaticais, também requer dos participantes uma revisão de outras categorias textuais (escolhas lexicais e elementos de coesão, por exemplo) e intertextuais (*links* de outros *sites*, além de outros elementos multimodais – vídeos, imagens, sons, fotos etc.), embora, no caso em questão, o subgrupo anterior não tenha anexado ao texto nenhum material multimodal para a matéria do jornal.

Contudo, pode-se dizer que Joice e Aline parecem ainda não estar cientes do que elas deveriam, de fato, revisar. Na sua visão, a tarefa de revisão ainda está restrita à ideia de “correção” (gramatical ou ortográfica) e não propriamente de um trabalho mais amplo de revisão de categorias textuais, intertextuais e até multimodais (como a revisão de fotos, imagens, vídeos etc). Na revisão do segundo texto, por exemplo, os problemas de perda de contexto,

identificados na análise dos trabalhos de Laura e Bruno, não são observados por Joice, mesmo os mais visíveis como, por exemplo, a dupla definição, em partes distintas do texto, da palavra “*bullying*” (linhas 212 e 217). Joice, do mesmo modo, deixa de ver o problema de falta de referência no texto (as fontes) na parte em que os autores fornecem exemplos de casos de agressão física ocorridos com estudantes na escola (linhas 214 a 216).

Na revisão do primeiro texto, no entanto, considero particularmente relevantes duas alterações feitas por Aline, sobretudo porque se trata do seu primeiro trabalho de revisão para o jornal: a primeira, em que ela, a partir de uma relação cotextual com o termo imediatamente anterior, sugere uma explicação para o nome “Meadd” (“**redução de “me adiciona”** – linhas 187 e 188), já que muitos leitores, ainda que na sua maioria sejam adolescentes, podem não conhecer a origem ou a razão para a escolha desse nome para o *site* de relacionamentos; a segunda alteração, subsequente à primeira, se constitui como um processo de entextualização com a inserção do endereço do *site* do MEADD (linha 188), que é recontextualizado com a informação sobre o significado do *site*. Ao fazer isso, Aline não apenas disponibiliza o endereço da página da internet para que o leitor possa acessar o *site* de relacionamentos (linha 188), mas também o usa como uma forma de mostrar a própria existência de uma página na internet que é usada, de fato, para marcar encontros e “brigas” nos *shoppings centers* de Campinas.

Quanto às funções dos andaimes propostas por Bruner *et al.* (1976), seria possível, em princípio, considerar para a revisão de ambos os textos a presença da ênfase dos traços críticos, cuja função se presta a chamar a atenção do par menos competente para aspectos essenciais da tarefa e suas possíveis discrepâncias. Nos exemplos em questão, essa função se resume ao trabalho das alunas Aline e Joice, que, por lhe serem atribuídas o papel de revisoras, têm o poder e a função de apontar, por exemplo, as possíveis discrepâncias em relação à norma culta ou mesmo em relação a questões que julguem pertinentes para uma melhor compreensão dos textos. No entanto, como elas não se dirigem aos

subgrupos que elaboraram os textos, para que eles possam observar e avaliar as discrepâncias apontadas pelas revisoras, não se pode dizer que houve, de fato, construção de andaimes na realização da atividade. Inclusive, só tive acesso aos textos revisados acima (dos dois subgrupos) porque o Professor João os encaminhou para mim, já que o grupo da revisão ainda não tinha, até então, criado um grupo de *e-mail*. Isso, portanto, mostra que Aline e Joice ainda não estão cientes do escopo de suas atribuições, que devem incluir não apenas uma revisão completa dos textos (em especial, dos elementos textuais e intertextuais), mas também – e principalmente – um retorno àqueles que elaboraram os textos. No trabalho de revisão inicial realizado quase três meses depois, todavia, as alunas, ao contrário, já parecem estar bem mais cientes de seus papéis de revisoras do jornal, ao re-enviarem os textos revisados aos subgrupos que produziram os textos (ver seção 4.3.2).

Subsequentemente à revisão inicial, vem a atividade de revisão final, cujo revisor é o professor João. Nos dois excertos da seção a seguir, o professor faz a revisão dos dois textos já revisados por Aline e Joice e os encaminha via correio eletrônico apenas para mim.

4.1.4. Atividade de revisão final:

Excerto 7: Revisão final do texto do subgrupo 1:

228 - Oi, Petrilson, tudo bem?

229 - Fiz algumas alterações no texto. Acho que ainda não está muito bom, mas é que

230 - eu não queria alterar muito o texto dos alunos. Mudei também o título porque

231 - achei estava muito grande e, por isso, tentei colocar alguma coisa com cara de

232 - título de notícia de jornal. Já podemos colocá-lo no site.

233 - Um abraço, João.

234	MEADD leva jovens menores a shoppings de Campinas para brigar
235	Surge no Brasil, um novo site de relacionamentos, o Meadd (redução de “me
236	adiciona” - www.meadd.com.br), um site onde jovens de todas as classes
237	sociais colocam suas fotos para que seus amigos vejam e comentem. Entretanto
238	um grande problema surgiu por causa desse site: as pessoas estavam se
239	encontrando nos shoppings e estavam acontecendo muitas brigas. Por conta disso
240	em alguns shoppings de Campinas, foi proibida a entrada de menores de 18 anos,

241	desacompanhados de seus responsáveis , nas sextas e nos sábados à noite.
242	Muitos jovens acham que a proibição é totalmente absurda, pois, eles estão lá só
243	conhecerem novas pessoas e encontrarem amigos. Há os que têm a opinião de
244	que essa proposta é ótima , pois muitos adolescente e jovens estão matando aula
245	para ir nesses encontros e correndo o risco de acontecer algo de ruim. Na maioria
246	das vezes, os pais não sabem que eles vão. Entretanto, os jovens tinham que ter a
247	consciência de que é fundamental respeitarem lugares públicos e de que há
248	peças de família circulando naquele local. Respeito é a base de tudo.

Excerto 8: atividade de revisão final do texto do subgrupo 2

249 - Oi, Petrilson, tudo bom?

250 - Desculpe pelo atraso. Só pude ir ao laboratório no final da tarde e acabei não

251 - conseguindo fazer a revisão ontem. Mas consegui terminar.

252 - Fiz algumas modificações que estavam repetitivas no texto. O texto tinha umas

253 - partes confusas, por isso tive que fazer umas boas alterações. Bem, acho que eles

254 - têm que trabalhar mais nos textos, mas com o tempo acho que eles vão

255 - melhorando.

256 - Segue então o texto revisado abaixo.

257 - Um abraço, João.

258	Bullying: Repugnante
259	Estar numa sala de aula é conviver com pessoas diferentes saber lidar com cada
260	um não é fácil, é uma pena que muitos não saibam disto e não respeitam quando
261	encontramos alguém diferente de nós. Ninguém nasceu, cresceu tudo junto,
262	ninguém tem a mesma mãe, o mesmo pai, o mesmo destino e muito menos vai
263	seguir o mesmo caminho. Somos diferentes porque somos seres humanos e temos
264	sentimento.
265	No entanto, muita gente não respeita essas diferenças, o que acaba se
266	transformando em “bullying”, termo em inglês usado para nomear agressões
267	(físicas ou não) na escola. Às vezes com um apelido bobo algo engraçado, mais
268	que vai evoluindo e chega num ponto que é a pessoa é tão discriminada que há
269	agressão por simplesmente ela ser gorda, magra, negra, branca, baixa, alta, etc.
270	Isso é tão sério que há um tempo atrás houve um caso de um menino que tinha
271	morrido por colegas da sala que o agrediam. É triste saber que até hoje há isso.
272	O bullying está muito perto de nós, porque nós alunos, quando estamos numa
273	sala de aula, podemos ser discriminados a qualquer hora, em qualquer lugar, por
274	qualquer coisa que façamos ou que falemos .
275	É bom você zoar sim, mas zoar é uma brincadeira saudável e ultrapassar isto já é
276	bullying. Muitos estudantes não contam para os seus pais, mesmo que tenham

277	uma boa comunicação em casa porque têm medo que eles façam algo e assim
278	apanharão muito mais. Pessoas assim não conseguem mais ir bem no seu
279	rendimento escolar, não querem mais ir à escola e até falam isso aos seus pais,
280	mas não contam o que acontece porque são oprimidos. Quem faz isto é covarde,
281	estúpido e repugnante.

A atividade de revisão final, conforme apontei anteriormente (ver seção 3.10), corresponde, no caso específico desta pesquisa, à revisão feita por uma única pessoa (o professor João), que revê novamente os textos, fazendo, portanto, as devidas alterações nos textos já previamente revistos pelo grupo da revisão inicial. Vale, contudo, ressaltar que, diferentemente das outras atividades, cujos participantes são os(as) próprios(as) alunos(as), o objetivo aqui não é analisar propriamente a qualidade das intervenções feitas pelo professor, mas o de observar em que medida essa atividade de revisão final mostra possíveis progressos nos trabalhos realizados pelos(as) alunos(as), a partir dos comentários e observações do professor João, sendo possível, portanto, observar as ZPDs dos(as) alunos(as).

No que tange à estratégia de escrita de revisão em jogo, nota-se que a atividade de revisão final se caracteriza como uma escrita de autor único do grupo, já que o professor João é o único responsável por revisar os textos. Do mesmo modo, por ser feita por uma única pessoa, a revisão se restringe ao modo de controle centralizado, uma vez que o professor é o único também que controla o documento na atividade de escrita.

Esse modo de controle ocorre, outrossim, em função do papel do participante na atividade de escrita. Como o papel que lhe é atribuído é o de revisor final, o professor João se posiciona, de fato, como um “professor-revisor”, que, ao dizer que revisou os textos dos(as) alunos(as), não apenas faz um comentário avaliativo em relação à qualidade dos textos e aos próprios(as) alunos(as) (linhas 229 a 232 – Excerto 7; linhas 252 a 255), mas também “autoriza” a sua publicação no *site* do jornal (linha 232).

Pode-se dizer que tal posicionamento se dá também em função da consciência mútua (do professor e dos(as) alunos(as)) a respeito da relação assimétrica de poder entre os papéis atribuídos ao professor (o de par mais competente, nos termos vygotskynianos) e aos alunos(as) (o de aprendizes nesse processo colaborativo de escrita) nas atividades concernentes ao jornal. Essa relação se estabelece em virtude de sua posição de professor (de português), ou seja, alguém sócio-culturalmente autorizado a exercer o papel de revisor perante os(as) alunos.

Em relação às funções dos andaimes propostas por Bruner *et al.* (1976), na revisão final, do mesmo modo que na revisão inicial, haveria, em princípio, somente a presença da ênfase dos traços críticos, em que o professor João se limitaria a “corrigir” os textos dos(as) alunos(as). Os comentários, por exemplo, que faz no corpo das suas mensagens poderiam ter também a função de enfatizar traços críticos, porquanto chamam a atenção para aspectos importantes da qualidade do texto, como o problema do título estar muito grande – o que não é comum para um título de uma matéria de jornal (excerto 7 – linhas 230 a 232) –, ou o problema de construções repetitivas e confusas no texto (excerto 8 – linhas 252 e 253). No entanto, não se trata, de fato, da construção de um andaime, pois, se por um lado, o professor se mostra consciente acerca dos problemas de escrita dos(as) alunos(as) e de que estes podem aprimorar sua escrita (linhas 253 a 255), por outro, ainda parece não estar consciente sobre como lidar com isso dentro do próprio processo colaborativo de escrita *online* proposto, uma vez que ele não dirige seus comentários aos discentes, mas apenas a mim. Por isso, os(as) alunos(as) que escreveram o texto, nesse caso, não tiveram um retorno do professor sobre as modificações que seus textos sofreram, mas apenas viram o resultado final publicado no *site* do jornal, o que provoca um distanciamento entre o professor e os(as) aprendizes nas atividades de escrita das matérias para o jornal.

Com efeito, pode-se afirmar que, por não estabelecer uma relação de interlocução com os discentes, o professor João não estaria, nesse caso, criando

ZPDs com eles para resolver colaborativamente um problema (VYGOTSKY, 2003 [1930], p.112), mas tão somente expondo problemas que encontrou nos textos dos(as) alunos para uma terceira pessoa (para mim).

Por outro lado, deve-se, também ressaltar que, por serem as primeiras revisões feitas, aliado à sua pouca experiência em lidar com as ferramentas digitais – conforme seu próprio depoimento na reunião em sala de aula (ver seção 2.2), o professor ainda não tem muita consciência sobre o modo de funcionamento do correio eletrônico (de poder criar, por exemplo, um grupo de *e-mail* para enviar um trabalho com cópia simultânea para outras pessoas), o que também se configura com uma das razões por que ele não enviou seu comentário para os(as) alunos(as). Além disso, conforme também alega na pesquisa (ver seção 2.2), o professor não tem acesso à internet em casa, por isso, tem que usar os computadores do laboratório da escola, o que poderia ser um dos motivos para que ele se atrasasse na revisão dos textos em questão (linhas 250 e 251).

No que concerne à relação entre os elementos do texto (o cotexto), pode-se dizer que, além de realizar alterações no nível sistêmico (questões gramaticais), o professor também se atém a questões relativas a outros níveis de organização do texto, como, por exemplo, a inserção de elementos que estabelecem uma melhor coesão entre as partes do texto, tais como o uso das estruturas coesivas **“Por conta disso”** (linha 239), **“Há os que têm a opinião de que essa proposta é ótima”** (linhas 243 e 244); a troca da palavra “iguais” por **“diferentes”** (linha 263); e, inclusive, mudanças mais substanciais como a estrutura que estabelece uma relação contrastiva entre o primeiro e o segundo parágrafos do segundo excerto (linhas 265 a 267).

Além disso, é possível também notar a presença da entextualização em certas alterações feitas pelo professor João em ambos os textos. No excerto 7, por exemplo, o professor, ao propor uma mudança no título do texto por algo que tenha, segundo ele, “a cara de título de notícia de jornal” (linhas 231 e 232), estaria recontextualizando a noção do que seria um título apropriado para uma matéria de jornal, baseando-se na sua própria experiência de leitor. Em seguida,

logo no início do texto, ele ainda complementa a definição de “Meadd” fornecida no texto – que já tinha passado, por sua vez, por outro acréscimo de definição na revisão inicial (linhas 236 e 237). Ao fazer isso, o professor traz para o leitor uma informação mais específica não sobre o significado do termo, mas sobre o que é, de fato, o *site* “Meadd”, fruto de uma possível pesquisa prévia, que é recontextualizada no texto dos(as) alunos(as). Isso também ocorre no excerto 8, em que o professor recontextualiza o termo “*bullying*” ao acrescentar que a palavra é proveniente do inglês (linha 266).

Vale, no entanto, reafirmar que, apesar de considerar muito pertinentes as intervenções e os comentários feitos pelo professor João sobre a qualidade do texto, por não terem sido enviados aos alunos(as), acabam não tendo o efeito realmente esperado, a saber: o de fazê-los atentar para detalhes na escrita dos seus textos a partir do olhar crítico do professor. Conforme aponto mais à frente (ver seção 4.4.2), ao contrário, o professor João passa a dar um retorno aos participantes envolvidos na produção dos textos que revisou – além dos demais integrantes do jornal, que puderam também ver o texto junto com os comentários enviados –, o que contribui para que os(as) alunos(as) possam, de fato, obter progressos a partir dos trabalhos que realizaram.

Na próxima seção, dá-se início à segunda parte do processo colaborativo de escrita dos(as) participantes envolvidos. Conforme anunciei no início deste capítulo, os dois últimos processos colaborativos de escrita que serão analisados nesta segunda parte ocorreram a partir do dia 07 de novembro de 2008, portanto três meses depois do início da pesquisa de campo na escola, com os mesmos participantes do jornal. Com efeito, ao proceder com esse tipo de análise – trabalhando com os primeiros e últimos trabalhos colaborativos dos participantes⁴⁵, depois de um intervalo de três meses de experiência, tenho como

⁴⁵ Embora os grupos sejam os mesmos, as seções do jornal pelas quais eram responsáveis mudaram, devido a um rodízio proposto aos participantes do projeto: o subgrupo 1, que, no início das atividades do jornal, estava responsável pela seção “assuntos da região”, passou a assumir a seção “assuntos do Brasil e do mundo” nos dois últimos meses de vigência da pesquisa. O subgrupo 2, ao contrário, responsável pela seção “assuntos do Brasil e do mundo”, passou a assumir a seção “assuntos da região” (a esse respeito, ver capítulo 2).

objetivo precípua, conforme apontei acima, observar e avaliar os possíveis progressos do grupo no que diz respeito às PCE como um todo, seja na habilidade com os usos das ferramentas e recursos digitais, seja na relação com as tarefas do jornal e com os próprios participantes envolvidos. Nesta segunda parte da análise, o subgrupo 1 trata do tema “O NEGRO NO BRASIL: UMA QUESTÃO DE JUSTIÇA” (Ver ANEXO 6); o subgrupo 2, do tema “USO DO CELULAR EM SALA DE AULA” (ver ANEXO 7).

4.2. 2ª parte do processo colaborativo de escrita dos textos dos subgrupos 1 e 2 (início: 07/11/2008)

4.2.1. Atividade de *Brainstorming*

Excerto 9: conversa entre o subgrupo 1 sobre o tema “O NEGRO NO BRASIL, UMA QUESTÃO DE JUSTIÇA”

282 - P: oi pessoal,tudo bem?

283 - Sérgio: oi, blz?

284 - Sérgio: vou muda a cor... agora sim!!!

285 - Roberta: oie. td bem!

286 - Márcia está na conversa

287 - Márcia: oi gente!!

288 - P: E aí, pessoal, seguinte...

289 - P: então o que vcs estão pensando sobre o texto do negro no Brasil?

290 - Márcia: será que falar... da realidade que o negro sofreu no Brasil?

291 - Sérgio: eh..falar dos preconceitos que sofre

292 - Márcia: eu tava vendo aqui nos sites da net coisa de salario. tipo o negro ganha

293 - menos que o branco e que a situação é muito injusta!

294 - Roberta: acho boa a ideia! podia mostrar que eles fazem a mesma coisa mas

295 - ganha menos.

296 - P: isso é legal! mas como vcs vão mostrar isso?

297 - Sérgio: ah pode colocar tipo...uma pesquisa mostrado...

298 - Sérgio: comparando mercado de trabalho e o negro...

299 - Márcia: pesquisa é bom!

300 - Márcia: podia tbm colocar uma foto do negro no mercado de trabalho.

301 - Roberta: ? não entendi... a ta. ok

302 - Roberta:eu tava lendo aqui na net do primeiro ministro negro do STJ. Acho q

303 - podia fala disso...

- 304 - P: acho uma ótima ideia!
- 305 - Márcia: vamos sim. mto bom!!!!
- 306 - Sérgio: vai fca bom sim!!
- 307 - Roberta: entaum... vê aí o <http://ultimainstancia.uol.com.br/noticia/56224.shtml>
- 308 - Márcia: acho q podia dividi.
- 309 - P: como assim, Márcia?
- 310 - Márcia: tipo.. a beta podia ve sobre esse negocio do ministro... eo sergio via a
- 311 - pesquisa do mercado de trabalho???
- 312 - P: então Roberta e sérgio, o que vcs acham?
- 313 - Roberta: acho q fica bom assim!!!
- 314 - Márcia: entaum vou escrever isso e mando pra vcs verem aí vcs colocam a parte
- 315 - de vcs. blz??
- 316 - Sérgio: blz.. vou ver o q eu acho aqui tb
- 317 - Roberta: manda então que eu vou ver
- 318 - Márcia: acho q vai ficar mais legal. vou escreve o q eu pesquisei aqui e depois
- 319 - mando p vcs. E o que vcs acharem mandem pra mi. tem até 5 feira pra mandar
- 320 - pra revisão
- 321 - P: Isso aí, Márcia!! bem lembrado! não esqueçam de mandar a materia no prazo!!

Excerto 10: conversa entre o subgrupo 2 sobre o tema “USO DO CELULAR EM SALA DE AULA”

- 322 - P: oi gente, me digam um coisa:
- 323 - P: o que vcs estão achando de discutir sobre os textos na internet?
- 324 - Joana: eu acho mto legal!
- 325 - Bruno: legal!
- 326 - P :opa que bom! bom ver que vocês estão gostando!!!
- 327 - Laura : estamos sim gostando
- 328 - Bruno: eh estamos bem empolgados
- 329 - P : muito bom!!!
- 330 - Bruno:eu acho q ta sendo uma oportunidade pra gente fala sobre coisas que
- 331 - agente não tem na escola!
- 332 - Laura: eu também acho. e acho q ta sendo mto legal vê as nossas materias na
- 333 - internet, q a gente mesmo escreveu!!!
- 334 - Bruno: eh mesmo! É mto legal!!!
- 335 - P: legal! bom mesmo! Vcs estão tendo a oportunidade de ver o trabalho de vcs!!!
- 336 - Laura: 😊
- 337 - P: beleza. Mas e aí, gente! Qual o assunto da matéria da semana?
- 338 - Bruno: eh...o uso do celular na escola. tipo... eu tava lendo ontem na net que as

- 339 - escolas vaum proibir o uso do celular nas sala de aula.. Mas eu acho q não devia
340 - ser proibido aqui na escola. dá uma olhada
341- <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u324666.shtml>
342 - Joana: a gente pode faze um texto mostrando q a pesar de ser incomodo eh
343 - importante ter o cel assim pra uma emergencia.
344 - Laura: pera aí...
345 - Laura: tava vendo o nesse site... Assembléia aprova lei que proíbe celular em sala
346 - de aula em SP”. Acho que isso também e exagero
347 - P: vcs acham que é exagero?
348 - Laura: aha! porque se vc precisa falar com alguém com urgência por exemplo.
349 - Bruno: Tb acho
350 - P: então, como vcs podem mostrar isso no texto de vcs?
351 - Joana: acho q agente pode mostrar os dois lados. Tipo ver q usa demais o celular
352 - na sala pra fica jogando joguinho de celular não pode, mas também não pode
353 - proibir assim.
354 - Laura: eh isso mesmo! acho que os dois lados da moda fica bom, mas eu sou
355 - contra..
356 - Joana: contra o q??? rrsrs
357 - Laura: contra a proibição do celular na sala, clarooo....
358 - Bruno: rrsr
359 - Bruno: acho q vai ficar bom assim!! eu mando entaum pra vcs minha parte.. ok?
360 - Joana: sim
361 - Laura: tah

Ao iniciar a análise desta atividade de *brainstorming*, é possível notar que, do mesmo modo que nas duas primeiras interações analisadas no começo deste capítulo (ver seção 4.1.1), a discussão entre os interactantes ocorre no nível metacomunicativo, visto que o objetivo de cada interação é justamente o de construir um texto, usando como recurso a conversa instantânea para discutir sobre o próprio texto (ver seção 3.10). Em outras palavras, ao fazerem uso da conversa instantânea, os participantes diferenciam, através de um processo reflexivo, o texto daquilo que falam ou escrevem sobre o texto.

No entanto, percebe-se que, diferentemente das duas primeiras interações, aqui a troca de turnos entre os interactantes ocorre de forma bem mais simétrica e distribuída, uma vez que os três alunos de cada subgrupo trazem, de

fato, contribuições para o processo de produção dos textos a serem publicados no jornal. Isso ajuda a corroborar a ideia de que a conversa instantânea, conforme apontei anteriormente, pode contribuir para uma participação mais equânime e também revelar posicionamentos sócio-interacionais relevantes para o trabalho em grupo dos(as) discentes (ver seção 2.3).

No excerto 10, particularmente, ao levantar, logo no início da interação, um questionamento sobre o que os(as) alunos(as) acham de usar a internet como um espaço para a discussão dos textos (linha 323), procuro engajá-los numa atividade metadiscursiva, a partir de uma discussão no nível metapragmático. Os (as) alunos(as), por sua vez, ao responderem sobre o uso da conversa instantânea, estão, do mesmo modo, refletindo acerca do uso da língua numa situação de comunicação específica – numa conversa *online* sobre suas opiniões em relação a um texto a ser elaborado colaborativamente –, em que fazem uma espécie de autoanálise positiva da própria produção textual a ser divulgada na internet (linhas 325, 327, 328 e 330).

Essa reflexão sobre o uso da língua por parte dos(as) discentes parece ecoar a própria noção de Vygotsky 2003[1930]) sobre aprendizagem, ao entender que sua origem se constitui, primeiramente, a partir da relação com o outro – as relações interpessoais – e com o mundo social, para, então, ocorrer o desenvolvimento intrapessoal, que se refere à capacidade de pensar sobre si mesmo, sobre a realidade e de agir sobre ela (ver seção 3.5). Com efeito, pode-se dizer que, nesse caso, os(as) alunos(as) estariam desenvolvendo sua consciência metapragmática, uma vez que estão avaliando não apenas suas habilidades – e, conseqüentemente, a dos seus interlocutores – de se comunicar e de construir sentido a partir do que cada um deles diz, mas também a oportunidade que têm de escrever e poder divulgar sobre os assuntos que pensam em um meio (a internet) que os(as) possibilita fazer isso.

Por apresentarem interações mais equânimes e distribuídas entre os participantes, pode-se afirmar que os excertos acima se caracterizam como um

exemplo típico de estratégia de escrita reativa, em que é possível perceber que os integrantes de cada subgrupo não apenas trazem suas sugestões e dúvidas em tempo real, mas também reagem e se ajustam às contribuições de cada um do seu subgrupo, o que envolve, de alguma forma, consenso e reflexão sobre os assuntos tratados. Isso mostra que os(as) alunos(as) estão, de fato, mais acostumados(as) e envolvidos com essa estratégia colaborativa de escrita.

Esse maior grau de envolvimento dos participantes na atividade para a construção conjunta de ideias sobre a elaboração dos textos também se reflete no modo de controle do documento. Nas interações, percebe-se que, embora ainda exerça algum controle – posicionando-me, em alguns momentos, como mediador, que tenta manter o controle das discussões sobre os textos – o que ocorre, diferentemente das primeiras atividades de escrita dos subgrupos, é, de fato, um tipo de controle compartilhado, em que todos os membros das duas equipes têm os mesmos privilégios de escrita na atividade, uma vez que todos trazem suas contribuições para a discussão dos assuntos em questão.

Com efeito, nota-se que, apesar de os papéis atribuídos aos participantes envolvidos serem os mesmos, os posicionamentos discursivos assumidos já apresentam diferenças consideráveis, constituindo-se, assim, como “um recurso por meio do qual todas as pessoas envolvidas podem negociar novas posições (e novos significados)” (VAN LANGENHOVE & HARRÉ, 1999, p. 2 – ver seção 3.10). No meu caso, por exemplo, embora ainda me posicione como o moderador da interação, meu papel é visivelmente reduzido se comparado com as primeiras interações. Isso, por sua vez, reverbera Vygotsky (2003[1930]), ao afirmar que o par mais competente cria ZPDs para que o outro venha a atingir um nível mais elevado de reflexão sobre a natureza mais abstrata das coisas (ver seção 3.6). No caso específico deste estudo, pode-se dizer que essa reflexão por parte dos discentes está relacionada ao fato de eles passarem a assumir posicionamentos discursivos mais ativos no que diz respeito ao trabalho de discussão sobre os textos via conversa instantânea, se comparados com as primeiras interações realizadas.

Tais posicionamentos dos participantes se refletem, por sua vez, na construção das funções dos andaimes. Nesse sentido, é possível perceber que o meu papel de facilitador se restringe, nos dois excertos em questão, basicamente a duas funções: a de recrutamento, a fim de atrair a atenção dos(as) alunos(as) para que se sintam motivados(as) e envolvidos(as) com as tarefas propostas e possa, como isso, tentar promover uma discussão sobre os assuntos a serem tratados nas matérias do jornal (excerto 9 – linhas 289 e 312; excerto 10 – linhas 337 e 350) e sobre o próprio processo de produção dos textos pelos subgrupos (excerto 10 – linha 323); e a de manutenção da direção, em que congratulo os participantes pelas sugestões dadas sobre os textos a serem elaborados, tentando manter, assim, as equipes motivadas na discussão dos assuntos (excerto 9 – linhas 296, 304 e 321), ou para motivá-las a continuar discutindo sobre a elaboração das matérias (excerto 10 – linhas 326, 329 e 330).

É também interessante notar o grau maior de participação dos participantes, sobretudo dos líderes. No excerto 9, a líder Márcia é quem mais vezes toma o turno. Ao fazer isso, Márcia também faz uso de duas funções de andaimes que seriam típicas do papel de facilitador: a primeira é a manutenção da direção, em que ela elogia as ideias de Sérgio e Roberta (linhas 299 e 305); a segunda função é a redução em graus de liberdade, em que Márcia traz sugestões para a discussão, na tentativa de dar um direcionamento ao texto a ser elaborado pelo subgrupo, que são ratificadas e complementadas pelas ideias de Roberta e de Sérgio (linhas 209, 292, 300). Além disso, Márcia também traz sugestões para o próprio modo como a equipe poderia continuar a atividade de esboço (linhas 310 e 314). No final do excerto, depois de dizer o que vai fazer em relação à sua parte, ela ainda adverte seus colegas de que o texto deve ficar pronto até a quinta-feira seguinte, para que seja enviado para a equipe de revisão (linhas 318 a 320).

No excerto 10, por sua vez, Bruno parece também assumir, de fato, o papel de líder, visto que ele não apenas toma o primeiro turno na interação para iniciar a conversa, mas também mostra, por meio de buscas que realizou na

internet, que procurou se informar acerca do assunto sobre o qual fariam a matéria do jornal, com o intuito de fomentar uma discussão entre os demais participantes envolvidos na interação. Ao mostrar, por exemplo, sua opinião sobre o assunto e expor, logo em seguida, um *site* para que os demais participantes possam consultar (linhas 338 a 341), Bruno estaria fazendo uso da função redução nos graus de liberdade, pois fornece um caminho que poderia simplificar a tarefa de elaboração do texto.

É possível afirmar, portanto, que, apesar de os papéis serem os mesmos, os posicionamentos discursivos assumidos por Márcia e Bruno já apresentam mudanças, ratificadas, inclusive, por uma certa relação de poder que existe entre os(as) próprios(as) alunos(as). Isso porque, muito embora a interação entre eles se constitua, em princípio, de forma simétrica, Márcia e Bruno, por serem os líderes dos seus subgrupos, são os responsáveis por enviar os textos produzidos à equipe de revisão, o que os posiciona, pelo menos em determinados momentos, como integrantes com maior poder de decisão e opinião nos seus subgrupos. Além disso, é preciso mencionar que eles não foram escolhidos líderes de suas equipes por acaso. Durante as primeiras reuniões semanais do jornal na escola, em que os líderes de cada subgrupo foram selecionados pelos(as) próprios(as) alunos(as) (ver seção 2.2), Márcia e Bruno foram escolhidos por serem considerados pelos seus colegas de subgrupo como pessoas “responsáveis” e “com perfil de liderança”.

Diante dessas mudanças de posicionamento dos participantes em relação ao trabalho de escrita, é possível afirmar que os integrantes de ambos os subgrupos parecem estar, de fato, bem mais conscientes de seus papéis, atribuições e responsabilidades e do próprio modo de funcionamento da atividade colaborativa de escrita. Além disso, nota-se ainda que a maior participação dos(as) alunos(as), com a conseqüente redução da minha participação como mediador na interação, é, de fato, um indício de que a distância entre o nível de desenvolvimento real, “que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado

através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 2003 [1930], p.112 – ver seção 3.5), parece estar bem menor do que no início das atividades do jornal. Destarte, pode-se dizer que isso torna os(as) alunos(as) não apenas mais autoconscientes e auto-suficientes em relação ao uso da conversa instantânea como ferramenta de apoio às suas atividades colaborativas de escrita, mas também em relação aos seus papéis e posicionamentos ao longo da atividade.

Um outro dispositivo contextual relevante na interação é o cotexto. Nos excertos acima, pode perceber que, mesmo sendo interações em tempo síncrono, os interactantes conseguem discorrer com uma certa fluidez sobre os temas em questão. Isso se confirma pela progressão temática, em que os assuntos em ambos os excertos são discutidos por todos os participantes durante toda a atividade de *brainstorming*, uma vez que os(as) alunos(as) estão visivelmente mais acostumados e engajados na discussão sobre os textos a serem elaborados.

Deve-se, contudo, chamar a atenção para dois casos particulares: no excerto 9, por exemplo, Roberta, em um dos seus turnos, mostra, primeiramente, não ter entendido uma sugestão anterior de Márcia, mas, logo em seguida, sinaliza o contrário (linha 301). Esse caso poderia, em princípio, ser interpretado como um exemplo de “perda do cotexto”. Entretanto, não se pode afirmar categoricamente que houve a “perda do cotexto”, uma vez que Roberta pode até ter identificado o cotexto do discurso, mas não ter conseguido compreendê-lo por um outro motivo: ela pode não ter, em princípio, entendido a sugestão de Márcia (o conteúdo ou mesmo o modo como este foi exposto). Nesse caso, seriam necessários mais elementos discursivos – como alguma explicação de Roberta para o suposto não entendimento da sugestão anterior de Márcia – a fim de que o trecho em questão possa ser, de fato, caracterizado como um exemplo de “perda de cotexto”. O outro caso para o qual chamo a atenção é o turno de Laura (excerto 10), em que ela, ao invés de comentar sobre a sugestão anterior de Joana, ao contrário, desvia a atenção da conversa para o *site* sugerido por Bruno (linhas 345 e 346).

Pode-se, no entanto, cogitar duas hipóteses para a perda de cotexto em ambos os casos: a primeira hipótese é a de que Roberta (excerto 9) e Laura (excerto 10) estariam pesquisando na internet os assuntos sobre os quais os subgrupos estavam tratando enquanto interagiam com os demais participantes via conversa instantânea⁴⁶, o que poderia ter feito com que elas, por um breve momento, não acompanhassem a discussão dos assuntos. A outra hipótese é a de que os interactantes, por não estarem fisicamente presentes na interação, poderiam estar escrevendo ao mesmo tempo um para outro via conversa instantânea⁴⁷. É o que pode ter ocorrido, por exemplo, com Laura, que talvez estivesse escrevendo ao mesmo tempo em que Joana, o que explicaria o fato de seu comentário não se remeter à sugestão anterior da colega.

Por fim, é possível ainda notar a presença do processo de entextualização em algumas partes em ambos os excertos. No excerto 9, observa-se, primeiramente, a parte em que Márcia, ao começar a tratar com os demais participantes sobre o tema da “REALIDADE DO NEGRO NO BRASIL”, faz menção à questão salarial entre negros e brancos que ela teria pesquisado em *sites* da internet (linhas 292 e 293). Outro exemplo ocorre na parte em que Roberta faz menção à internet para sugerir tratar da escolha do primeiro ministro negro do STJ (linha 302), apontando, inclusive, a fonte da informação (linha 307). No excerto 10, depois de mencionar o assunto sobre o qual escreveriam a matéria a ser publicada no jornal (“O USO DO CELULAR EM SALA DE AULA”), Bruno não apenas se remete a um texto que leu na internet sobre o assunto, como também disponibiliza o *link* (o endereço do *site*) do texto para que os demais participantes possam ler e dar sua opinião (linhas 338 a 341). O texto consultado na internet disponibilizado por Bruno é, então, recontextualizado por Laura, que, ao apontar o

⁴⁶ A prática de interagir com pessoas por meio da conversa instantânea e fazer outras coisas na internet ao mesmo tempo (pesquisar, assistir a vídeos, baixar programas etc) é muito comum, sobretudo entre adolescentes, que parecem já ter incorporado essa prática no seu dia-a-dia.

⁴⁷ A conversa instantânea possui um dispositivo (uma caixa de texto logo abaixo da tela na qual os participantes interagem) que avisa a cada um dos interactantes presentes quem está escrevendo no momento. Assim, é possível perceber se há uma ou mais pessoas escrevendo ao mesmo tempo.

título do texto, se posiciona de forma contrária à nova lei, baseando-se na sua realidade escolar e vendo o uso do celular em sala de aula como algo que pode ser importante em determinados momentos, como numa emergência, por exemplo (linhas 345 e 346).

Em ambos os excertos, nota-se que os participantes mencionam textos de outros contextos (*sites* da internet), para serem recontextualizados na situação discursiva na qual estão engajados. E – o mais interessante – é que eles parecem ter aprendido que o fato de mencionar textos de páginas da internet é uma maneira de corroborar seus pontos de vista perante os demais interactantes. Isso envolve, a meu ver, dois pontos cruciais já discutidos neste estudo: primeiramente, a construção do que Lévy (1999, p. 158) chama de “saber-fluxo”, um novo modo de saber (“saber de transação de conhecimento” – ver seção 3.7), que está, de fato, dando origem a novos modos de comunicação, a mudanças na aquisição e no uso de recursos digitais, à rápida disseminação da informação, e à “colaboração, à imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxos, não-lineares, que se reorganizam conforme os objetivos ou os contextos”.

Esses novos espaços de conhecimento, por sua vez, levam os sujeitos (no caso, os(as) alunos(as) envolvidos nesta pesquisa) a um processo ativo de “negociação no qual os participantes examinam reflexivamente o discurso conforme vai emergindo e embutindo avaliações a respeito da sua estrutura e do significado na própria fala” (BLOMMAERT, 2005, p. 48 – ver seção 3.10). Em outras palavras, é possível dizer que os(as) alunos(as) estariam se engajando numa atividade metapragmática ao trazerem para a interação via conversa instantânea discursos alheios (no caso, os da internet) e (re)significando-os reflexivamente de forma colaborativa no momento em que explicitam suas ideias e pontos-de-vista uns para os outros.

No desfecho do excerto 9, é possível ainda notar que os(as) discentes conseguem não somente chegar a um consenso, conforme foi mostrado acima, quanto ao modo como o texto será construído, mas também apontar para a

continuidade do processo de produção do texto no qual estão engajados, ao se remeterem, depois de realizarem uma discussão geral sobre o assunto, à atividade posterior de elaboração do texto, em que eles pretendem concluir a matéria da semana (linhas 314 a 317). Isso contribui para corroborar a ideia de que, mesmo estando bem acostumados a usar a conversa instantânea para outros fins (bate-papo entre os amigos, por exemplo), os(as) alunos(as) já parecem, de fato, reconhecer que o modo como fazem uso da linguagem por meio dessa ferramenta digital depende sobremaneira da situacionalidade da própria escrita (sobre o que estão escrevendo, para quê, para quem, com que intenção/ objetivo etc); e isso passa pelo uso reflexivo (ou metapragmático) da linguagem.

No fim do excerto 10, é interessante ainda observar que, após a sugestão de Joana para que se apontem os dois lados sobre a questão do uso do celular em sala de aula (linhas 367 a 369), Laura não apenas concorda com a sugestão, mas também ratifica sua posição contrária à proibição do uso do celular em sala de aula (linhas 354 e 355). Tal posicionamento – a favor e contra – provoca uma pergunta em tom irônico da parte de Joana (linha 356), que, mesmo parecendo ter entendido o que ela quis dizer, ironiza as opiniões antagônicas de Laura. Esta, por sua vez, reafirma com veemência, por meio de uma resposta também irônica, que é contra a proibição do uso do celular em sala de aula (linha 357). Com efeito, esse tom jocoso no final da interação parece contribuir para ratificar o consenso entre os três alunos(as) em relação à sua posição sobre o uso do celular em sala de aula: a de que os três seriam a favor. Tal pergunta irônica colocada por Joana, seguida igualmente de uma resposta irônica de Laura, se dá provavelmente não porque Joana quer chamar a atenção para a ambiguidade em relação ao discurso anterior de Laura, mas especificamente para a palavra “contra”, que serve para que ela faça a pergunta em tom irônico. Isso mostra o quanto o discurso metapragmático pode estar presente nas mais simples interações e que, muitas vezes, os próprios interactantes (como é o caso) têm consciência desse uso: o de que não só falamos texto, mas o de que falamos sobre textos (BLOMMAERT, 2005 – ver seção 3.10); e é nesse nível do “dizer”

que se torna possível “brincar” (ironizar, enaltecer, ridicularizar etc.) com o “dito”. Ter a consciência desses usos da linguagem é também um importante passo para o desenvolvimento das atividades de esboço e rascunho, conforme se percebe na seção a seguir.

4.2.2. Atividades de esboço e rascunho

Nas atividades de esboço e rascunho desta seção, apresento e analiso, no excerto 13, o rascunho enviado por Márcia a Aline (líder da revisão), com cópia aos dois integrantes do seu subgrupo (Roberta e Sérgio); no excerto 14, o esboço enviado por Bruno também a Aline, com cópia para Joana e Laura. Para fins de análise, a marcação com as cores dos participantes foram mantidas em cada esboço (subgrupo 1: Márcia – cor azul, Roberta – cor vermelha e Sérgio – cor verde; subgrupo 2: Bruno – cor vermelha, Laura – cor verde e Joana – cor rosa).

Excerto 11: atividades de esboço e rascunho do subgrupo 1

362 - Oi Aline, td bem???

363 - Vai o texto do meu grupo.

364 - Roberta e sergio eu coloquei uma parte no final , mas fico mto bom o texto de vcs.

365 - bjos, Marcia

366	O NEGRO NO BRASIL, UMA QUESTÃO DE JUSTIÇA
367	O povo brasileiro tem que saber da realidade do negro no Brasil. A pessoa negra
368	sofre vários tipos de preconceito, mas tem um que a maioria da população
369	desconhece que é que o negro tem o salário menor que um branco, trabalhando no
370	mesmo cargo em uma mesma empresa. A desigualdade ainda existe. Depois de
371	tantos anos de abolição da escravidão a desigualdade racial continua no mercado de
372	trabalho. A presença de negros é muito maior em trabalhos que paga salários mais
373	baixos. Por exemplo, numa pesquisa do IBGE, a renda média de um trabalhador
374	branco, de R\$ 1.096 mensais, é 105% maior do que a de um negro (fonte:
375	http://www.afrobras.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=295).
376	A desigualdade ainda é muito grande, mas nós não podemos e não somos a favor
377	desse tipo de situação. Devemos lutar para que o negro tem os mesmos direitos dos
378	brancos, pois eles fizeram parte da história do Brasil e devemos respeito a eles.
379	Mas uma notícia boa é que com o passar do tempo essa situação vem mudando.
380	Este mês foi eleito pelo STJ (Superior Tribunal de Justiça) elegeu o primeiro
381	ministro negro da história do Brasil. Cada vez mais as pessoas negras estão

382	ganhando espaço no mercado de trabalho e está ganhando o devido respeito que
383	merecem. O mais engraçado é que nós brasileiros sabemos da história do Brasil, o
384	negro que veio para cá e dos índios que viviam aqui, é quase impossível um
385	brasileiro que não tenha um parente descendente de negro ou índio por mais que
386	ele saiba que é descendente de um país europeu.
387	Temos que continuar trabalhando para que o Brasil seja um país justo, que
388	tenha igualdade, devemos lutar para que o negro possa ganhar o mesmo que o
389	branco, que ele possa ter as mesmas oportunidades, que possa ganhar aquilo
390	que é justo, só assim construiremos um país melhor.
391	E não só por isso que devemos lutar, expressar nossa opinião, tem muitas
392	outras coisas que o nosso país deixa a desejar e quem faz o nosso país somos
393	nós mesmos.
394	Enquete: Você acha que o negro no Brasil ainda sofre muito preconceito?

Excerto 12: atividades de esboço e rascunho do subgrupo 2

395 - oi Aline, td bem?

396 - Vai ai nossa matéria do celular na sala de aula. Joana e Laura o texto de ves

397 - ficou muito bom!

398 - até mais, Bruno.

399	CELULAR EM SALA DE AULA
400	Completo no mês de outubro um ano a lei que proíbe o uso de celular na sala de
401	aula nas escolas do estado de São Paulo*. Essa lei veio para mostrar que devemos
402	Concordar que temos que entender que existe limite para tudo e no caso do celular
403	nem toda hora é hora de usar. Cada vez mais tem mais alunos e alunas com
404	celulares em suas mochilas escolares.
405	Mas o celular pode ser importante no momento que o aluno precisa usar numa
406	emergência por exemplo. Mas, aí, ele não pode usar porque está em sala de aula e,
407	mesmo quando pede pra fazer uma ligação fora de sala, os professores não deixam.
408	Os professores dizem que o celular desconcentra os próprios alunos na sala de aula,
409	Mas e quando é o próprio professor que usa o celular em sala de aula? Como é que
410	fica isso? Como foi o caso de um aluno que filmou uma professora falando ao
411	celular durante uma aula, se que ela soubesse, enquanto uma aluna fazia a lição na
412	lousa (Ver vídeo da professora falando ao celular -
413	http://www.youtube.com/watch?v=9MOJpfrjD6I). Como é que os professores
414	querem que nós alunos sigam a lei se eles mesmos nem seguem?
415	Concordamos também que alguns alunos abusam um pouco escutando musicas,
416	Jogando vídeo game no celular, mas achamos que não é necessário fazer uma lei
417	sobre isso. E se algum professor pegar o celular de algum aluno, o aluno só pode
418	ter o celular de volta com a presença dos pais, ele não consegue o celular nem
419	depois que a aula terminar.
420	Pior ainda. Na Escola onde estudamos, por exemplo, a diretoria fez uma nova regra.

421	Se o professor perceber algum celular na mão de algum aluno ou até mesmo em
422	cima da carteira, eles não vão pega-lo, a diretora vai pegar o nome do aluno,
423	registrando o seu RG, os nomes dos pais e vão logo encaminhando para o conselho
424	tutelar, como se fosse resolver alguma coisa, em vez de conversar com o aluno
425	normalmente e pedir para que não use o celular. Mas e os professores que usam
426	celular, quais serão as punições sobre eles ao usarem o celular em sala de aula?
427	Eles agem como se não houvesse regra nenhuma. Acho que o que vale mais é o
428	bom-senso!
429	* (fonte: http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u324666.shtml).
430	Enquete: O que você acha do celular em sala de aula?

De início, já é possível perceber que aqui, diferentemente das duas primeiras atividades de esboço analisadas, todos os integrantes de cada subgrupo participam da atividade de esboço, uma vez que todos trazem, de fato, suas contribuições para a construção dos textos.

No que diz respeito às estratégias de escrita usadas, nota-se que o subgrupo 2 faz uso da estratégia de escrita em sequência, já que os esboços de Laura e Joana foram feitos a partir do esboço inicial de Bruno. No subgrupo 1, o processo é mais complexo, já que envolve dois tipos de estratégia colaborativa de escrita: a escrita em paralelo e a em sequência. A escrita em paralelo ocorre porque a construção do esboço não se dá em função de um texto inicial, a partir do qual os demais participantes inserem suas partes, mas em função da divisão do trabalho de escrita pela própria equipe em determinadas unidades para que cada membro trabalhe em paralelo. Com efeito, essa divisão do trabalho já havia ocorrido na atividade de *brainstorming*, em que Márcia sugeriu dividir as tarefas entre os integrantes (linhas 310 e 311). Nesse caso, é possível afirmar que a estratégia de escrita em paralelo atribui mais autonomia aos participantes do subgrupo, uma vez que a discussão anterior via conversa instantânea os permitiu a atribuição de tarefas e responsabilidades sobre a produção do texto para cada integrante (ver seção 3.10). A escrita em sequência se dá, por sua vez, quando Márcia, depois das contribuições dos outros participantes, ainda acrescenta uma parte final ao último esboço (linhas 387 a 393), na tentativa de atribuir um

desfecho ao texto final (rascunho), dando, assim, sequência ao último trabalho realizado por Sérgio.

Esses dois tipos de estratégia colaborativa de escrita (em sequência e, sobretudo, em paralelo) permitem uma distribuição das tarefas de escrita entre os membros de cada subgrupo. No subgrupo 1, nota-se que, por se constituir a partir de uma estratégia de escrita em paralelo, tem-se, de fato, um modo de controle independente de escrita, já que cada membro do subgrupo fica responsável e trabalha numa parte separada do documento. E, como cada participante já estava ciente da parte que seria responsável, pode-se dizer que seria mais improvável haver falta de consenso na equipe, proveniente, por exemplo, de sobreposição de ideias distintas de cada integrante.

Com o subgrupo 2, percebe-se que o modo de controle do documento é o do tipo rotativo, em que um participante, de cada vez, está no controle do documento a ser elaborado a partir de um documento inicial. No entanto, pode-se afirmar que, diferentemente das duas primeiras atividades de esboço analisadas, nas quais se observa o uso de um modo de controle parcialmente rotativo – já que nem todos os participantes estavam envolvidos com a execução da tarefa –, aqui, ao contrário, esse modo de controle não apenas é mais distribuído entre os integrantes do subgrupo, mas é também mais usado, talvez porque os(as) alunos(as) já estejam, de fato, acostumados(as) a trabalhar assim e isso parece ser uma prática que tem funcionado com eles nas atividades de esboço e rascunho⁴⁸.

Em relação aos papéis e posicionamentos assumidos pelos participantes, é preciso primeiramente ressaltar que Sérgio (subgrupo 1) e Joana (subgrupo 2), que nos primeiros trabalhos do jornal ainda não se faziam muito presentes – em virtude, sobretudo, da sua falta de acesso à internet –, passam a

⁴⁸ Pude observar, ao longo dos quatro meses de investigação, que, nas atividades de esboço e rascunho, o controle rotativo foi, em geral, o modo de controle de documento usado pelo subgrupo de Bruno.

participar mais das atividades de escrita⁴⁹. Por sua vez, Márcia (subgrupo 1) e Bruno (subgrupo 2), que nos primeiros trabalhos ainda não estavam muito cientes de suas atribuições como líderes, ao longo dessas três atividades de escrita realizadas quase três meses depois, parecem, de fato, mais conscientes de suas funções nos seus subgrupos. Em relação a Márcia, nota-se que, além de ter tomado a frente da interação na atividade de *brainstorming*, ela ainda desempenha igualmente seu papel de líder ao mostrar autonomia em inserir mais uma parte final no texto já previamente elaborado pelo subgrupo (linhas 387 a 393), o que, diferentemente da primeira atividade de rascunho realizada, demonstra também uma preocupação com a qualidade do texto a ser enviado para a publicação. Quanto a Bruno, além de ter elaborado o texto inicial de base para as demais integrantes, também propõe a enquete para a matéria, o que parece demonstrar também uma preocupação com a qualidade do texto a ser enviado para o jornal.

Com efeito, é possível afirmar que a autonomia e a participação maior dos(as) alunos(as) nas atividades de esboço, mormente dos líderes dos subgrupos, estão relacionadas ao próprio desenvolvimento das potencialidades dos discentes, que, segundo Vygotsky (2000 [1934]), podem ser transformadas a partir do contato com uma pessoa mais experiente e com o contexto histórico-cultural, num processo dialético contínuo de criação e recriação de conhecimentos (ver seção 3.5). Do mesmo modo, percebe-se também, a partir do maior envolvimento dos(as) discentes nas atividades, que, com ambos os subgrupos, há a construção de alguns andaimes.

Primeiramente, pode-se dizer que os textos iniciais enviados por Márcia (subgrupo 1) e Bruno (subgrupo 2) aos demais participantes de seus subgrupos têm a função de demonstração, servindo como uma espécie de modelo para que os outros membros possam dar continuidade ao processo colaborativo de escrita. Além disso, a troca de textos com a inserção das partes de cada membro via

⁴⁹ Depois das três primeiras semanas de início da pesquisa de campo, Sérgio e Joana começaram a acessar a internet no laboratório de informática da própria escola, o que contribuiu para que eles passassem a participar mais das atividades do jornal.

correio eletrônico permite, de uma certa forma, a função da redução em graus de liberdade, uma vez que a parte inserida em cada troca possibilita dar um encaminhamento mais específico às ideias dos participantes no momento em que contribuem com suas partes no texto. Contudo, vale enfatizar novamente que as funções de andaimes na atividade de esboço não se configuram da mesma forma que na atividade de *brainstorming*, visto que, diferentemente das interações realizadas pelos participantes via conversa instantânea, aqui o propósito comunicativo não é mais o de discutir sobre os textos a serem elaborados, mas o de produzir já os próprios textos.

Nota-se ainda que Márcia e Bruno, ao assumirem, de fato, seus papéis de líderes, também constroem a função de andaime de manutenção da direção, cujo objetivo é procurar manter a motivação em relação à tarefa. Nos exemplos em questão, diferentemente das primeiras atividades analisadas, Márcia e Bruno, ao enviarem os textos (rascunhos) através do grupo de *e-mail* criado – em que estão incluídos os membros dos seus subgrupos –, congratulam seus colegas (Roberta e Sérgio – linha 364; e Joana e Laura – linha 397) no início das mensagens enviadas à líder Aline, como forma de motivá-los e envolvê-los ainda mais na realização das atividades.

No que diz respeito à relação entre as partes dos textos elaborados (esboços e rascunhos), pode-se perceber que, em ambos os textos, há um visível progresso dos(as) alunos(as), se comparado com as primeiras atividades. No excerto 11, por exemplo, Márcia, ao iniciar o texto (cor azul), traz uma informação que, segundo ela, a maioria das pessoas desconhece: o fato de o negro ganhar um salário menor que o branco, ocupando o mesmo cargo (linhas 367 a 370). Em seguida, ela avalia a atual situação de desigualdade social entre negros e brancos, apontando, inclusive, o fato de os negros terem feito parte da história do Brasil, e termina o parágrafo sinalizando para uma suposta mudança recente nessa situação.

Entre a primeira e segunda partes de Márcia, Sérgio insere sua contribuição para construção do texto (cor verde). Nessa sua intervenção, Sérgio,

primeiramente, tece um breve comentário que, na verdade, apenas corrobora o que foi apontado anteriormente por Márcia sobre a desigualdade racial ainda existente no mercado de trabalho. Isso se confirma através do uso de uma frase desnecessária (“A desigualdade ainda existe” – linha 370), uma vez que é muito parecida com a frase subsequente retomada por Márcia (“A desigualdade ainda é muito grande” – linha 376). Contudo, Sérgio, por outro lado, aponta para uma questão até então nova no texto: a de os negros estarem muito mais presentes em empregos cujos salários seriam mais baixos, inclusive por meio da citação de dados quantitativos de uma pesquisa (linhas 372 a 376).

Quanto à parte de Roberta (cor vermelha), pode-se dizer que ela, logo no início, se apóia e corrobora a discussão anterior de Márcia: primeiramente, ela aponta para o fato de o salário do negro ter aumentado, apesar de ainda continuar a ser menor em relação ao do branco. Por fim, ela ainda faz menção à questão histórica para ratificar o fato de que todos os brasileiros, de uma forma ou de outra, seriam todos supostos descendentes de negros ou índios.

No final do texto, embora não traga nenhuma informação nova, Márcia ainda acrescenta uma parte, na tentativa de dar um desfecho ao texto. Em um tom mais efusivo, ela parece chamar a atenção e convocar o leitor a trabalhar por um Brasil “mais justo” (linhas 387 a 393), ou seja, com menos desigualdade social, o que, de uma certa forma, dialoga com o que foi discutido ao longo do texto.

É possível afirmar que os interactantes, ao retomarem em seu texto o tema “A realidade do negro no Brasil”, entextualizam a discussão realizada via conversa instantânea em que o tema já tinha sido tematizado⁵⁰. Observa-se, por exemplo, que o ponto central do texto – a situação injusta do negro no mercado de trabalho –, tematizado na discussão via conversa instantânea, é tratado pelos participantes a partir de três questões: a injustiça salarial, a taxa de desemprego e

⁵⁰ De acordo com registros gerados na pesquisa de campo, posso dizer que, em geral, os participantes retomam as discussões realizadas via conversa instantânea na produção dos textos via correio eletrônico. Tal relação só deixou de acontecer, por exemplo, em situações em que um dos integrantes, por algum motivo, não pôde participar da interação via conversa instantânea no horário marcado para as discussões.

a presença maior de negros em trabalhos cujos salários são mais baixos. As duas primeiras questões são levantadas por Márcia e a terceira questão é abordada por Sérgio, na qual ele mostra que a desigualdade racial se verifica no próprio mercado de trabalho, em que negros ainda têm salários menores que brancos.

Essa inter-relação entre as atividades de *brainstorming*, esboço e rascunho mostra o quanto a colaboração se constitui, de fato, a partir de um processo que envolve também a própria cooperação (ver seção 3.8). Nesse sentido, nota-se que, ao se reunirem (via conversa instantânea) para discutir sobre a elaboração dos textos e determinar, então, o que cada membro de cada equipe deve fazer na atividade de esboço (via correio eletrônico), os próprios subgrupos estariam atribuindo à colaboração uma complexidade maior, porquanto tomam também a justaposição de trabalhos individuais, típicos de trabalhos cooperativos, como uma das atividades necessárias de seu processo. Isso, por sua vez, envolve a cumplicidade entre os participantes, que estabelecem, para esses trabalhos individuais, objetivos comuns que atendam às necessidades de cada subgrupo.

Observa-se ainda que o processo de entextualização se dá em relação a outros contextos que não os de interação entre os participantes, como, por exemplo, em dois trechos da atividade de esboço: o primeiro em que Sérgio, conforme ficou acordado na atividade de *brainstorming*, faz referência a uma pesquisa que encontrou na internet – um outro texto na internet –, na tentativa de ratificar sua informação anterior sobre a relação entre ‘negros’ e o ‘mercado de trabalho’ (linhas 372 a 375); o segundo trecho no qual é possível perceber o processo de entextualização se encontra na parte em que Roberta, com o intuito de mostrar que mais pessoas negras estão conquistando um espaço maior em cargos mais importantes no mercado de trabalho, menciona, também da internet – embora sem fazer uma referência explícita, visto que ela já havia disponibilizado o *link* dessa informação na atividade anterior de *brainstorming* –, o caso específico recente, e com grande repercussão na mídia, da eleição, pela primeira vez na história do Brasil, de um ministro negro para o Supremo Tribunal Federal (linhas 380 e 381).

No excerto 12, Bruno (cor vermelha), ao iniciar o texto, menciona que a lei que “proíbe o uso de celular na sala de aula nas escolas do estado de São Paulo” completou um ano em outubro. Em seguida, ao fazer referência à lei (linha 401), ele não apenas estabelece uma relação de cotexto com a parte anterior, mas também com o próprio assunto do texto, buscando, com isso, chegar à questão do uso do celular em sala de aula (linhas 402 a 404).

Laura (cor verde), por sua vez, ao iniciar sua parte com o elemento de coesão “Mas” (linha 405), está se contrapondo à parte anterior de Bruno, que parece, em princípio, ser favorável à lei. Isso, de uma certa forma, entextualiza a proposta inicial do subgrupo (sugerida por Joana na atividade de *brainstorming*), que era justamente a de construir um texto mostrando os lados da questão do uso do celular em sala de aula (os prós e os contras). Em seguida, embora não pareça estar muito clara a relação que estabelece, Laura parece manter o argumento contrário à proibição do uso do celular em sala de aula. Ela, então, diz que, apesar de reclamarem dos alunos, os próprios professores, segundo ela, estariam também fazendo uso do celular em sala de aula (linhas 408 e 409). Para corroborar seu argumento, Laura novamente se engaja em um processo de entextualização, ao exibir um *link* de um vídeo, gravado por meio de um celular de um aluno e exposto no *Youtube*, de um suposto caso em que uma professora teria usado o celular durante uma de suas aulas (linhas 410 a 413).

Por fim, quanto à parte de Joana (cor rosa), pode-se dizer que, ao retomar a questão do uso indiscriminado do celular e a pertinência de uma lei sobre o seu uso em sala de aula (linhas 415 a 417), ela estaria não apenas estabelecendo uma relação de cotexto com os textos anteriores de Bruno e Laura, mas também estaria, assim como Laura, entextualizando a conversa anterior que tiveram na atividade de *brainstorming* (linhas 342-353). O fato, portanto, de os participantes serem capazes de entextualizar em seus esboços as discussões previamente realizadas na atividade de *brainstorming* mostra o quanto a atividade metadiscursiva de “conversar” sobre os textos é importante para a elaboração

conjunta dos textos dos(as) alunos(as), cujo reflexo se nota também nas atividades subsequentes de revisão inicial e final.

4.2.3. Atividade de revisão inicial

A atividade de revisão inicial de um texto é realizada, conforme apontei anteriormente (ver seção 4.1.3), por dois integrantes do grupo. Aqui, as responsáveis pela revisão inicial do texto do subgrupo 1 (excerto 13) são Renata (em laranja) e Aline (em azul); a revisão inicial do texto do subgrupo 2 (excerto 14) está a cargo de Rogério (em verde) e Joice (em vermelho).

Excerto 13: Atividade de revisão inicial do texto do subgrupo 1:

431 - Oi prof., tudo bem?

432 - Segue o texto revisado. Não tem quase problema nenhum.

433 - Márcia! Eu e a Renata achamos que o texto ficou d+.

434 - um abraço, Aline.

435	O NEGRO NO BRASIL, UMA QUESTÃO DE JUSTIÇA
436	O povo brasileiro tem que saber da realidade do negro no Brasil. A pessoa negra
437	sofre vários tipos de preconceito, mas tem um que a maioria da população
438	desconhece que é o negro ter o salário menor que um branco, trabalhando no
439	mesmo cargo em uma mesma empresa. A desigualdade ainda existe. Depois de
440	tantos anos de abolição da escravidão a desigualdade racial continua no mercado
441	de trabalho. A presença de negros é muito maior em trabalhos que pagam salários
442	mais baixos. Por exemplo, numa pesquisa do IBGE, a renda média de um
443	trabalhador branco, de R\$ 1.096 mensais, é 105% maior do que a de um negro*.
444	A desigualdade ainda é muito grande, mas nós não podemos e não somos a favor
445	desse tipo de situação. Devemos lutar para que o negro tenha os mesmos direitos
446	dos brancos, pois eles fizeram parte da história do Brasil e devemos respeito a eles.
447	Mas uma notícia boa é que com o passar do tempo essa situação vem mudando.
448	Este mês foi eleito pelo STJ (Superior Tribunal de Justiça) eleger o primeiro
449	ministro negro da história do Brasil. Cada vez mais as pessoas negras estão
450	ganhando espaço no mercado de trabalho e estão ganhando o devido respeito que
451	merecem. O mais engraçado é que nós brasileiros sabemos da história do Brasil, o
452	negro que veio para cá e dos índios que viviam aqui, é quase impossível um
453	brasileiro que não tenha um parente descendente de negro ou índio por mais que
454	ele saiba que é descendente de um país europeu.

455	Temos que continuar trabalhando para que o Brasil seja um país justo, que
456	tenha igualdade, devemos lutar para que o negro possa ganhar o mesmo que o
457	branco, que ele possa ter as mesmas oportunidades, que possa ganhar aquilo
458	que é justo, só assim construiremos um país melhor.
459	E não só por isso que devemos lutar, expressar nossa opinião, tem muitas outras
460	coisas que o nosso país deixa a desejar e quem faz o nosso país somos nós mesmos.
461	*http://www.afrobras.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=2
462	Enquete: Você acha que o negro no Brasil ainda sofre muito preconceito?

Excerto 14: Atividade de revisão inicial do texto do subgrupo 2:

463 - oi prof, segue revisado o texto do celular na sala de aula.

464 - Pessoal do grupo eu e o Rogerio achamos q o texto ficou bom e a foto tb!!!

465 - coloquei um link no lugar do endereço da internet do video. Aí é só clicar no link.

466 - Um abço, Joice

467	CELULAR EM SALA DE AULA
468	Completo no mês de outubro um ano a lei que proíbe o uso de celular na sala de
469	aula nas escolas do estado de São Paulo*. Essa lei veio para mostrar que devemos
470	Concordar que temos que entender que existe limite para tudo e no caso do celular
471	nem toda hora é hora de usar. Cada vez mais têm mais alunos e alunas com
472	celulares em suas mochilas escolares.
473	Mas o celular pode ser importante no momento que o aluno precisa usar numa
474	Emergência, por exemplo. Mas, aí, ele não pode usar porque está em sala de aula e,
475	mesmo quando pede pra fazer uma ligação fora de sala, os professores não deixam.
476	Os professores dizem que o celular desconcentra os próprios alunos na sala de aula,
477	Mas e quando é o próprio professor que usa o celular em sala de aula? Como é que
478	fica isso? Como foi o caso de um aluno que filmou uma professora falando ao
479	celular durante uma aula, sem que ela soubesse, enquanto uma aluna fazia a lição
480	na lousa (Ver vídeo da professora falando ao celular).
481	Como é que os professores querem que nós alunos sigamos a lei se eles mesmos
482	nem seguem?
483	Concordamos também que alguns alunos abusam um pouco escutando músicas ,
484	Jogando vídeo game no celular, mas achamos que não é necessário fazer uma lei
485	sobre isso. E se algum professor pegar o celular de algum aluno, o aluno só pode
486	ter o celular de volta com a presença dos pais, ele não consegue o celular nem
487	depois que a aula terminar.

488	Pior ainda. Na Escola onde estudamos, por exemplo, a diretoria fez uma nova regra
489	Se o professor perceber algum celular na mão de algum aluno ou até mesmo em
490	cima da carteira, eles não vão pegá-lo , a diretora vai pegar o nome do aluno,
491	registrando o seu RG, os nomes dos pais e vão logo encaminhando para o
492	conselho tutelar, como se fosse resolver alguma coisa, em vez de conversar com o
493	aluno normalmente e pedir para que não use o celular. Mas e os professores que
494	usam celular, quais serão as punições sobre eles ao usarem o celular em sala de
495	aula? Eles agem como se não houvesse regra nenhuma. Acho que o que vale mais é
496	o bom-senso!
497	* (fonte: http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u324666.shtml).
498	Enquete: O que você acha do celular em sala de aula?

Já de início, é possível notar que, diferentemente das primeiras atividades analisadas de revisão inicial – em que apenas um participante fez a revisão do texto (ver seção 4.3.1) –, as atividades de revisão inicial nesta seção envolvem a participação de dois integrantes do grupo na revisão de cada texto. Além disso, é preciso também ressaltar que ambos os textos passam por um processo de revisão em duas etapas: o texto do subgrupo 1 passa, primeiramente, pela revisão de Renata e, depois, de Aline; o texto do subgrupo 2, por Rogério e, em seguida, por Joice.

Nota-se também que, ainda em comparação com as primeiras atividades de revisão inicial analisadas, cuja estratégia de escrita (de revisão) adotada foi a escrita de autor único do grupo (um único revisor), aqui a estratégia de escrita em jogo é a escrita em sequência, feita em duas fases de revisão. Nesse caso, pode-se dizer que, quanto ao modo de controle do documento, o que prevaleceu não foi o controle centralizado, mas o rotativo, visto que uma pessoa de cada vez (Renata e, depois, Aline, no 1º texto; e Rogério, seguido por Joice, no 2º texto) ficou no controle dos textos a serem revisados.

O modo de controle do documento é, de uma certa forma, consequência dos posicionamentos discursivos assumidos pelos participantes ao longo dos trabalhos de revisão do grupo. Com efeito, a participação de dois membros diferentes do grupo na revisão de cada texto reflete ainda a mudança nos seus posicionamentos ao longo do trabalho de revisão dos textos. Isso

porque, por estar mais organizado e mais acostumado com as tarefas concernentes à revisão, todo o grupo (Aline, Renata, Rogério e Joice⁵¹) parece estar mais consciente de seus papéis e atribuições.

A exemplo disso, pode-se dizer que, já há algum tempo, as tarefas de revisão inicial vinham sendo não apenas mais bem organizadas (com um texto para ser sempre revisado por dois integrantes do grupo), mas também mais bem revistas, com um grau de atenção maior dos participantes em relação aos textos. Aline, por exemplo, que nas primeiras revisões ainda não parecia ter um controle da situação, bem como de suas atribuições de líder, passou a organizar melhor a divisão de tarefas entre os membros do seu grupo. Renata, Rogério e Joice, por sua vez, que, no início, não pareciam muito envolvidos com o trabalho de revisão, agora dividem as tarefas com Aline. Além disso, nota-se, outrossim, que, diferentemente das primeiras atividades de revisão, em que Aline e Joice se restringiam basicamente a se corresponder via correio eletrônico comigo e com o professor João, no exemplo em questão, elas passam a se dirigir também aos subgrupos que elaboraram os textos. Isso mostra que elas não apenas estão mais familiarizadas com os recursos tecnológicos do correio eletrônico (consciência informal) – de sempre enviar mensagens pelo grupo de *e-mail*, por exemplo, e não individualmente, como costumavam fazer –, mas também mais conscientes de que esse retorno para os subgrupos que elaboraram os textos é importante para o trabalho do jornal como um todo (consciência estrutural e social – ver seção 3.10).

Com efeito, o modo como essas atividades de revisão inicial são realizadas tem influência direta na construção das funções de andaimes. Logo no início do excerto 13, por exemplo, ao congratular Márcia, em seu nome e em nome de Renata, pelo texto feito pelo subgrupo (linha 433), Aline faz uso da função de manutenção da direção, em que ela parece não apenas querer manter Márcia e seu subgrupo focado no trabalho e motivado pela tarefa, mas, sobretudo, de estreitar laços e manter, com isso, o grupo do jornal mais coeso. Isso se

⁵¹ Conforme apontei na seção 2.2.2, a aluna Sandra, do grupo da revisão inicial, teve que deixar o projeto, por isso, o grupo ficou com apenas quatro integrantes.

configura na própria escolha a forma “d+” (linha 433), cuja informalidade do termo parece estabelecer um grau de proximidade maior entre as alunas, já que, por serem de turmas diferentes na escola (ver QUADRO 1 – seção 2.2), Aline e Márcia se conheciam muito pouco no começo dos trabalhos do jornal. O mesmo pode ser observado no excerto 14, em que Joice, ao congratular em seu nome e em nome de Rogério o subgrupo de produção pela qualidade do texto e da foto (linha 464), faz uso da função de manutenção da direção, com o objetivo de incentivá-los na continuação do trabalho de escrita.

Outra função que ainda pode ser observada na construção de andaimes na atividade de revisão inicial é a ênfase dos traços críticos, em que Aline/Renata (excerto 13) e Rogério/Joice (excerto 14), através do destaque das discrepâncias existentes (em cores diferentes) – “correção” ortográfica e gramatical do texto (ver detalhes mais a frente) –, buscam chamar a atenção para as características da tarefa e fornecer informações sobre as discrepâncias entre o que os subgrupos produziram e o que deveriam reconhecer para uma melhor realização do trabalho de produção do texto. Nesse sentido, é possível perceber que aqui, diferentemente das duas primeiras atividades de revisão inicial analisadas, essa função, de fato, ocorre, pois os revisores não apenas enviam os textos revisados para o professor João (revisão final), mas também para os subgrupos que elaboraram os textos. Assim seus integrantes têm a possibilidade de observar e até rever o que escreveram.

Em relação aos aspectos observados na intervenção do grupo da revisão inicial, pode-se dizer que as revisões de ambos os textos estão ainda centradas na correção de “erros” ortográficos e gramaticais do texto, não se diferenciando, portanto, das primeiras revisões feitas pelo grupo, embora, como disse acima, tenham sido mostradas diretamente para os subgrupos que elaboraram os textos. Em ambos os excertos, notam-se, por exemplo, correções ortográficas (“mercado” – linha 440; “mostrar” – linha 469; e “sem” – linha 479; “músicas” – linha 483; “pegá-lo” – linha 490; e “registrando” – linha 491); de pontuação (uso da vírgula: “emergência, por exemplo” – linha 474) e de

concordância (correções gramaticais) (“pagam” – linha 441; “tenha” – linha 445; “estão” – linha 450; “têm” – linha 471; e “sigamos” – linha 482).

Apesar de pertinentes as alterações realizadas pelos revisores, eles parecem ainda não observar questões textuais também muito importantes para a estruturação do texto como um todo. Isso parece sinalizar que os(as) discentes ainda não conseguem enxergar questões textuais mais substanciais no momento da revisão, talvez porque eles, de uma certa forma, ainda vejam a atividade de revisão como algo atrelado exclusivamente a questões gramaticais ou ortográficas. Nesse sentido, embora tenha chamado a atenção dos(as) alunos(as), ao longo das reuniões semanais do projeto de ensino, para que eles tivessem um olhar mais amplo sobre o que seria a revisão de um texto – como observar, por exemplo, questões textuais de coesão entre as partes do texto – penso que esse olhar é algo que leva tempo e precisa ser continuamente trabalhado com os discentes. Isso, por conseguinte, só reforça o papel crucial do professor não como alguém estritamente preocupado em “corrigir” os “erros” ortográficos e gramaticais dos alunos, mas como um facilitador, que procura sempre chamar a atenção dos discentes para aspectos relevantes mais amplos na produção de um texto (como a relação de textualidade entre as partes de um texto, por exemplo) (ver seção 4.2.4 e capítulo 5).

4.2.4. Atividade de revisão final

Como última atividade de análise, trago, nesta última seção do capítulo, os excertos 15 e 16, relativos à atividade de revisão final que, conforme apontei anteriormente (ver seção 4.1.4), foi realizada exclusivamente pelo professor João. Assim como nas atividades de revisão final anteriores, aqui o professor também é o único responsável pela revisão final dos dois textos.

Excerto 15: Atividade de revisão final do texto do subgrupo 1:

499 - Olá pessoal, tudo bem?

500 - Já achei que o texto do grupo que escreveu a matéria “O NEGRO NO BRASIL:

- 501 - UMA QUESTÃO DE JUSTIÇA” ficou bom! As ideias parecem estar mais claras
 502 - pra mim em relação aos textos anteriores. Muito bom!!
 503 - Só vi dois probleminhas no texto que precisariam mudar. Um era uma parte no
 504 - começo do segundo parágrafo que estava repetitivo e o outro é o final que não
 505 - parece estar muito de acordo com o resto do texto. Já tirei os dois.
 506 - Um bom fim-de-semana para todos, Prof. João.

507	O NEGRO NO BRASIL, UMA QUESTÃO DE JUSTIÇA
508	O povo brasileiro tem que saber da realidade do negro no Brasil. A pessoa negra
509	sofre vários tipos de preconceito, mas tem um que a maioria da população
510	desconhece que é o fato de o negro ter o salário menor que um branco,
511	trabalhando no mesmo cargo em uma mesma empresa. A desigualdade ainda
512	existe. Depois de tantos anos de abolição da escravidão a desigualdade racial
513	continua no mercado de trabalho. A presença de negros é muito maior em
514	trabalhos que pagam salários mais baixos. Por exemplo, numa pesquisa do IBGE,
515	a renda média de um trabalhador branco, de R\$ 1.096 mensais, é 105% maior do
516	que a de um negro*.
517	Nós não podemos e não somos a favor desse tipo de situação. Devemos lutar para
518	que o negro tenha os mesmos direitos dos brancos, pois eles fizeram parte da
519	história do Brasil e devemos respeito a eles. Mas uma notícia boa é que com o
520	passar do tempo essa situação vem mudando.
521	Este mês foi eleito pelo STJ (Superior Tribunal de Justiça) elegeu o primeiro
522	ministro negro da história do Brasil. Cada vez mais as pessoas negras estão
523	ganhando espaço no mercado de trabalho e estão ganhando o devido respeito que
524	merecem. O mais engraçado é que nós brasileiros sabemos da história do Brasil, o
525	negro que veio para cá e dos índios que viviam aqui, é quase impossível um
526	brasileiro que não tenha um parente descendente de negro ou índio por mais que
527	ele saiba que é descendente de um país europeu.
528	Temos que continuar trabalhando para que o Brasil seja um país justo, que
529	tenha igualdade, devemos lutar para que o negro possa ganhar o mesmo que o
530	branco, que ele possa ter as mesmas oportunidades, que possa ganhar aquilo
531	que é justo, só assim construiremos um país melhor.
532	E não só por isso que devemos lutar, expressar nossa opinião, tem muitas outras
533	coisas que o nosso país deixa a desejar e quem faz o nosso país somos nós
534	mesmos.
535	* http://www.afrobras.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=295&I
536	Enquete: Você acha que o negro no Brasil ainda sofre muito preconceito?

Excerto 16: Atividade de revisão final do texto do subgrupo 2:

537 - Olá pessoal. Segue abaixo o texto revisado.

538 - Achei que esse texto também ficou bom! Só achei que o exemplo dos professores

539 - ficou um pouco solto. Tentei encaixar melhor o exemplo. Vejam como ficou.

540 - Um abraço, Prof. João.

541	CELULAR EM SALA DE AULA
542	Completo no mês de outubro um ano a lei que proíbe o uso de celular na sala de
543	aula nas escolas do estado de São Paulo*. Essa lei veio para mostrar que todos
544	temos que entender que existe limite para tudo e no caso do celular nem toda hora
545	é hora de usar. Cada vez mais têm mais alunos e alunas com celulares em suas
546	mochilas escolares.
547	Mas o celular pode ser importante no momento que o aluno precisa usar numa
548	emergência, por exemplo. Mas, aí, ele não pode usar porque está em sala de aula
549	e, mesmo quando pede pra fazer uma ligação fora de sala, os professores não
550	deixam.
551	Isso porque os professores dizem que o celular desconcentra os próprios alunos
552	na sala de aula. Mas e quando é o próprio professor que usa o celular em sala de
553	aula? Como é que fica isso? Como foi o caso de um aluno que filmou uma
554	professora falando ao celular durante uma aula, sem que ela soubesse, enquanto
555	uma aluna fazia a lição na lousa (Ver vídeo da professora falando ao celular).
556	Como é que os professores querem que nós alunos sigamos a lei se eles mesmos
557	nem seguem?
558	Concordamos também que alguns alunos abusam um pouco escutando músicas,
559	Jogando vídeo game no celular, mas achamos que não é necessário fazer uma lei
560	sobre isso. E se algum professor pegar o celular de algum aluno, o aluno só pode
561	ter o celular de volta com a presença dos pais, ele não consegue o celular nem
562	depois que a aula terminar.
563	Pior ainda. Na Escola onde estudamos, por exemplo, a diretoria fez uma nova
564	regra se o professor perceber algum celular na mão de algum aluno ou até mesmo
565	em cima da carteira, eles não vão pegá-lo, a diretora pega o nome do aluno,
566	registra o seu RG, os nomes dos pais e encaminha para o conselho tutelar, como
567	se fosse resolver alguma coisa, em vez de conversar com o aluno normalmente e
568	pedir para que não use o celular. Mas e os professores que usam celular, quais

569	serão as punições sobre eles ao usarem o celular em sala de aula? Eles agem como
570	se não houvesse regra nenhuma. Acho que o que vale mais é o bom-senso!
571	* (fonte: http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u324666.shtml).
572	Enquete: O que você acha do celular em sala de aula?

Em princípio, é possível perceber que, por ter envolvido a participação de apenas um integrante (o professor João), estas atividades de revisão final se constituem, do mesmo modo que nas revisões anteriores, como uma estratégia de escrita de autor único do grupo, realizada a partir do modo de controle centralizado, uma vez que o professor é o único responsável por revisar os textos e o único também a controlar os documentos nas atividades de revisão final.

Apesar de continuar assumindo o papel de “professor-revisor”, ou seja, aquele que é responsável pela revisão final do texto, nota-se que, diferentemente das primeiras atividades analisadas, em que se reportava via correio eletrônico exclusivamente a mim para comentar os problemas encontrados nos textos dos(as) alunos(as), aqui o professor João se dirige, em ambas as revisões, a todo o grupo do jornal (linhas 499 a 506 – excerto 15; linhas 537 a 540 – excerto 16). Isso mostra que ele parece estar mais consciente não apenas do modo de operacionalização do projeto (envio de mensagem via correio eletrônico para todo o grupo do jornal, por exemplo), mas, sobretudo, do seu papel de professor, pois, ao dar um retorno aos participantes que estavam envolvidos na produção dos textos que revisou – além dos demais integrantes do jornal, que puderam também ver o texto junto com os comentários enviados –, o professor João está contribuindo para que os(as) alunos(as) possam, de fato, obter progressos a partir dos trabalhos que realizaram.

Com efeito, nesse último caso, pode-se dizer que o professor João estaria, de uma certa forma, assumindo o papel de facilitador (o par mais competente), visto que estaria construindo, assim, andaimes com o objetivo de trabalhar a ZPD dos(as) alunos(as). Em ambos os excertos, logo no início das mensagens que envia para todo o grupo, o professor faz uso da função de

manutenção da direção, em que ele congratula os(as) alunos(as) pela qualidade do texto, com o intuito de mantê-los(as) continuamente motivados na tarefa de produção das matérias do jornal (excerto 15 – linhas 500 e 501; excerto 16 – linha 538). Ele ainda faz uso da função ênfase dos traços críticos, ao chamar a atenção, ainda no início dos excertos, para discrepâncias existentes nos textos produzidos pelos(as) alunos(as) e o que estes deveriam reconhecer para a realização dos trabalhos de produção (linhas 503 a 505; e 538 e 539).

No excerto 15, ao enfatizar o que chamou de “dois probleminhas no texto” (linha 503), o professor João está enfatizando justamente os dois problemas de cotexto aos quais me referi na seção anterior (a estrutura repetitiva de Sérgio e o comentário final de Márcia, que destoam do resto do texto). No excerto 16, ao mencionar “o exemplo dos professores” (linha 538) no seu comentário sobre o texto, o professor João está se referindo ao exemplo dado por Laura sobre os professores que estariam também usando celulares em sala de aula (4º parágrafo), cuja estrutura, segundo ele, estaria “um pouco solta” (linha 539) em relação ao parágrafo anterior. E, ao inserir um elemento logo no início do parágrafo na tentativa de estabelecer a coesão entre os dois parágrafos (“**Isso porque**” – linha 551), o professor estaria, então, não apenas tentando resolver o problema da relação de cotexto entre as partes do texto, mas também procurando chamar a atenção dos discentes para essa relação.

Ainda ao longo do texto do excerto 15, a função de ênfase dos traços críticos se manifesta em outras alterações feitas pelo professor. Nota-se, por exemplo, que, ao substituir a estrutura “devemos concordar que” por uma única forma (“**todos**” – linha 543) e alterar a forma verbal dos verbos no último parágrafo para que haja paralelismo entre as estruturas (“**pega**” – linha 565; “**registra**” – linha 566; e “**encaminham**” – linha 566), o professor João parece estar, do mesmo modo, procurando enfatizar aspectos relativos à questão da textualidade, que vão além da simples correção de “erros” ortográficos e gramaticais.

Pode parecer, com isso, que observar a relação de textualidade entre as partes de um texto é algo mais complicado, já que, conforme se notou, só um

olhar mais experiente – como o do professor – foi capaz de visualizar os problemas em ambos os textos, não percebidos pelos(as) alunos(as). No entanto, o fato de o professor João ter apontado os problemas e ter dado um retorno aos alunos(as) que elaboraram e revisaram o texto já sinaliza, a meu ver, uma possibilidade para que os discentes possam aos poucos ser também capazes de atentar para questões como essas, o que, por sua vez, pode contribuir bastante para que eles possam, de fato, obter progressos na sua produção escrita.

Após realizar, neste capítulo, análise dos dados, passo, então, para as considerações finais desta tese.

CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, propus-me a investigar o processo de construção de PCE entre um grupo de alunos(as) do Ensino Médio, a partir do uso de algumas ferramentas da internet. Para tanto, elaborei inicialmente um projeto de ensino que consistia na produção colaborativa de matérias jornalísticas para um jornal digital escolar, por meio do uso de duas ferramentas digitais (a conversa instantânea e o correio eletrônico), elaborado por um grupo de voluntários composto por dezenove alunos(as) de uma escola estadual de Ensino médio, localizada no município de Campinas – SP (ver seção 2.2). Desse modo, o projeto me proporcionou dados empíricos que me possibilitaram, ao longo dos quatro meses de sua vigência na escola, construir o *corpus* de análise desta pesquisa de doutorado.

Ao ter constatado a falta de trabalho colaborativo e do uso da internet nas práticas de ensino e aprendizagem dos participantes envolvidos e, por isso, ter proposto, a partir da criação de um projeto de ensino, uma investigação das PCE de um grupo de alunos(as) na elaboração conjunta de um jornal *online* escolar, com o intuito de promover uma intervenção e até mudanças nas próprias práticas de escrita escolares dos sujeitos investigados (ver seção 2.4), é possível dizer que este estudo se caracterizou como um tipo de pesquisa-ação, no qual se estabeleceu uma ampla e explícita interação entre mim (pesquisador) e os sujeitos envolvidos na situação investigada. Isso, por sua vez, possibilitou vislumbrar novas propostas de trabalhos colaborativos, por meio do uso de ferramentas da internet, experimentadas através de ações concretas por parte dos próprios participantes envolvidos na pesquisa.

Nesse sentido, ao ter sugerido o uso de ferramentas da internet para a realização de atividades de produção textual dos discentes, busquei, de alguma forma, criar artefatos, ambientes e atividades mais eficientes que possibilitassem, de fato, práticas de construção de sentidos em grupo no contexto escolar. Em vista disso, apesar de não serem considerados propriamente como aplicativos específicos para trabalhar colaborativamente a escrita (ver seção 2.3), o correio

eletrônico e a conversa instantânea se tornaram, de fato, bastante oportunos para trabalhar PCE no âmbito escolar.

Ainda atinente aos aspectos metodológicos, ao descrever os participantes desta pesquisa, procurei, em especial, mostrar, a partir de informações geradas por meio do “Questionário sobre o perfil dos(as) alunos(as)”, o quanto questões de ordem social e econômica podem ter influência direta na relação dos alunos(as) com o uso da internet (ver seção 2.2). Nesse sentido, considero, de forma mais ampla, que o levantamento de informações relativas ao perfil sócio-econômico do alunado pode ser um primeiro passo para pensar estratégias de ação para uma inclusão efetiva da internet no contexto escolar.

No capítulo de base teórica (capítulo 3), busquei, primeiramente, traçar um breve percurso sócio-histórico da cultura grafocêntrica, com o intuito de mostrar o quanto a escrita, na qualidade de um produto histórico-cultural e um instrumento de construção de sentidos na vida social, se relaciona sócio-historicamente com desenvolvimento da humanidade (ver seção 3.1). Apontei também que, mais de cinco séculos após a invenção da escrita tipográfica, em meio a várias transformações de ordem social, histórica, econômica, política, cultural e tecnológica que marcaram o final do século XX, a internet, outrossim, revolucionou – e vem revolucionando – não apenas o modo como o ser humano passou a lidar com a cultura grafocêntrica, mas também com a sua própria vida social (ver seção 3.2). Particularmente no que diz respeito à relação entre a internet e a escrita, mostrei o quanto o surgimento da internet e, mormente, da recente *Web 2.0*, refletiram mudanças substanciais nos processos de (re)criação da escrita, mais especificamente, nos processos de (multi)autoria e de colaboração na/através da rede (ver seções 3.3. e 3.4).

Ainda no capítulo 3, discuti, primeiramente, o conceito de aprendizagem que subjaz à noção de PCE com a qual lido neste estudo, apoiando-me, para isso, na perspectiva sócio-histórica vygotskyniana de aprendizagem (ver seção 3.5), com ênfase especial em dois conceitos que considero basilares no processo interacional de aprendizagem com o(s) outro(s): o de ZPD (VYGOTSKY,

2003[1930]) e o de andaime (BRUNER, WOOD & ROSS,1976) (ver seção 3.6). Procurei, em seguida, discutir como a concepção de um novo saber-fluxo subsume a internet (suas ferramentas), dentro de uma perspectiva vygotskyniana, como um possível instrumento de mediação na aprendizagem (ver seção 3.7).

Após essa discussão, passei a tratar especificamente das PCE e, logo na seção seguinte (ver seção 3.8), realizei, em um primeiro momento, uma discussão teórica sobre o conceito de colaboração e cooperação, para, então, formular e defender uma concepção própria de colaboração, que se constitui a partir de um trabalho mais amplo em conjunto, cujo processo envolve também a própria cooperação. Por isso, procurei mostrar que, diferentemente das visões que enxergam ambos os termos como antagônicos, que se excluem mutuamente, ambos podem ser entendidos muito mais como partes complementares de um processo maior de trabalho em equipe, cujo nível de relacionamento entre os participantes e o grau de comprometimento com o trabalho podem aumentar ou diminuir, a depender das condições nas quais o trabalho em grupo ocorre.

Na seção 3.9, busquei, então, mostrar que a visão de PCE com a qual lido neste estudo se constitui a partir de um processo de trabalho coletivo de construção de sentidos por meio da escrita. Nesse sentido, foi preciso estabelecer e discutir a diferenciação entre os termos ‘práticas de escrita colaborativa’ e ‘práticas colaborativas de escrita’ (PCE), apontando que estas últimas assumem um significado específico no presente estudo, uma vez que, conforme se pôde notar através dos dados gerados, a colaboração entre os participantes já se faz presente antes mesmo da própria produção textual, o que atribui o caráter colaborativo muito mais ao processo das PCE (discussão sobre os assuntos das matérias, elaboração de esboços e rascunhos) do que propriamente ao produto da escrita em si.

Por fim, na seção 3.10, na tentativa de descrever o processo das PCE e usar uma terminologia aplicável ao campo interdisciplinar, trouxe à tona uma nomenclatura específica de organização e análise das PCE, proposta por Lowry *et al.*(2004), situando-a no contexto desta pesquisa. Nesse sentido, pode-se dizer

que a proposta teórico-analítica apresentada neste estudo não se deu como uma teoria preexistente à prática, que procura moldar os dados à sua revelia, mas se constituiu com base nos dados empiricamente gerados para esta pesquisa, contribuindo, desse modo, para (re)construir o próprio arcabouço teórico já existente. Isso justifica, por conseguinte, o fato de ter havido uma certa flexibilidade nos procedimentos de pesquisa como um todo, permitindo ajustes de acordo com as sínteses provisórias que foram se estabelecendo em relação aos dados gerados, a fim de que fosse possível promover reflexões e novos planejamentos para a realização de ações que buscassem contemplar as realidades dos participantes da pesquisa.

No capítulo 4, procurei, então, desenvolver uma análise dos dados que pudesse, então, contemplar as PCE dos(as) alunos(as) envolvidos(as) nesta pesquisa, com base na discussão teórica realizada. Para tanto, foi feita uma seleção no *corpus* gerado ao longo da pesquisa de campo deste estudo, que incluiu algumas interações realizadas via ferramentas da internet (conversa instantânea e correio eletrônico) entre os participantes da pesquisa no processo de produção dos textos de quatro matérias para o jornal digital da escola: as duas inicialmente analisadas foram produzidas pelos(as) alunos(as) em meados do mês de agosto de 2008, em que eles ainda estavam começando a lidar com o processo colaborativo de escrita; e as duas últimas matérias foram feitas pelos mesmos (as) alunos(as) no início do mês de novembro de 2008, portanto, quase três meses depois das primeiras (ver seção 4.1).

Com base, portanto, na análise dos dados realizada, penso que seja possível, enfim, refletir acerca dos objetivos específicos de pesquisa delineados no capítulo introdutório desta tese, a saber:

- **Descrever e examinar, a partir da construção de um *corpus* ampliado das situações de interação entre todos os participantes envolvidos na pesquisa, como os diversos recursos e ferramentas digitais da internet podem fomentar e, de uma certa forma, até estimular a construção das PCE dos(as) alunos(as);**

- **Analisar o modo como o processo de construção de PCE possibilita mudanças não somente nos posicionamentos sócio-discursivos dos alunos em relação uns aos outros (participação ativa ou passiva, liderança, submissão, indiferença etc.), mas também em relação ao próprio trabalho de produção dos textos, mostrando, com isso, seu grau de envolvimento nas PCE;**

- **Discutir as possíveis implicações das práticas sociais de produção colaborativa de escrita experienciadas pelos participantes desta pesquisa no modo como alunos e professores, de uma forma geral, podem lidar com novas alternativas de (re)construção de saberes no contexto escolar.**

Em relação ao primeiro objetivo, pode-se dizer que o trabalho colaborativo do jornal na internet, realizado durante quase quatro meses (de agosto a novembro de 2008), de fato, mobilizou um grupo de alunos(as) adolescentes do Ensino Médio de uma escola pública de Campinas. Foi possível perceber, a partir dos dados gerados, que as PCE entre os discentes se constituíram por meio de um processo de produção compartilhada, em que houve a complementaridade de capacidades, de conhecimentos, de esforços individuais, de opiniões e pontos de vista (COLLIS, 1993 – ver seção 3.8). Nesse sentido, é possível, então, afirmar que a colaboração é, antes de tudo, um empreendimento ativo e social que possui duas forças de impulsão inter-relacionadas: o grupo, como agente de apoio individual, e o participante (cada aluno(a)), cujo envolvimento para colaborar repousa no seu interesse em partilhar com o grupo a realização de tarefas.

Com efeito, a criação coletiva de um jornal na internet – algo que foge das atividades tradicionais escolares que, em geral, estão longe de promover um trabalho colaborativo entre os aprendizes –, pareceu ter sido algo estimulante para, pelo menos, a maioria dos participantes desta pesquisa, pois se constituiu como uma prática de escrita efetiva e não como uma “escrita pela escrita em si”. Esse caráter efetivo que a escrita assumiu por meio da publicação de matérias no jornal *online* está, a meu ver, diretamente relacionado ao uso da internet. Isso

porque, conforme apontei anteriormente (ver seção 3.7), a internet é, na sua maior parte, aberta e sem regulação, possibilitando a qualquer pessoa publicar qualquer coisa sem que seja preciso sofrer alguma sanção organizacional, institucional ou editorial. Assim, qualquer um é potencialmente um famoso autor de um *bestseller* virtual.

Tal perspectiva aberta e inclusiva de publicação na internet se potencializou e tomou proporções nunca experimentadas na história, pois a *Web 2.0*, de fato, democratizou a “fama” na internet com a cultura do “*Broadcast yourself*”, em que pessoas – principalmente os adolescentes – buscam cada vez mais se tornar (re)conhecidos (ver seção 3.4). Nesse sentido, pode-se, de fato, conceber a ideia de um novo *ethos* na internet (Knobel & Lankshear, 2007 – ver seção 3.4), pois, ao criarem um espaço na rede, através de um jornal *online*, para divulgar seus trabalhos, os(as) alunos(as) tiveram tanto a possibilidade de se tornar autores (escritores de um jornal), quanto a oportunidade de ter, de alguma forma, seu trabalho divulgado (e até reconhecido).

Além disso, pode-se ainda dizer que o trabalho de publicação no jornal *online* disponibilizou aos alunos um espaço público para que eles pudessem discutir abertamente, mas de maneira formal, questões de seu interesse que, em geral, não são trabalhadas no contexto escolar tradicional. Surpreendentemente, os(as) discentes não somente trouxeram para as suas matérias assuntos polêmicos e de interesse público, mas também procuraram discuti-los, em conjunto, evidenciando sempre seus pontos-de-vista.

Com efeito, é preciso salientar que, ao envolver os(as) alunos(as) da escola em um projeto de ensino de produção de um jornal *online*, não estava, em princípio, propriamente preocupado em trabalhar questões específicas de ensino, como, por exemplo, o uso do gênero jornalístico adequado (notícia, editorial, crônica etc.). Não que considere isso prescindível. Muito pelo contrário: penso que o estudo com gêneros (jornalísticos) e seus mecanismos de produção, por exemplo, poderia fazer parte das aulas e ser articulado com o trabalho empírico do jornal digital dos(as) alunos(as), o que poderia, a meu ver, enriquecer bastante o

processo de ensino-aprendizagem. Contudo, como minha primeira intenção era fazer com que os discentes se envolvessem com um tipo de escrita efetiva, mais importante do que a preocupação formal com o produto textual em si foi, por conseguinte, o próprio envolvimento dos(as) alunos(as) em torno de um trabalho que os fizessem, de fato, se engajar em atividades de escrita no contexto escolar.

Nesse sentido, muito embora haja atualmente ferramentas da internet mais avançadas para trabalhar PCE, pode-se afirmar que a conversa instantânea e o correio eletrônico foram ferramentas bastante eficientes no trabalho colaborativo do jornal *online* dos(as) alunos(as). Do ponto de vista sócio-cultural, pude observar, a partir do “Questionário sobre o perfil dos(as) alunos(as) do projeto de ensino” (ver seção 2.2.2), que quase todos os(as) alunos(as) desta pesquisa fazem uso da conversa instantânea e do correio eletrônico quando acessam a internet. E, apesar de nunca terem tido qualquer experiência sobre discussão e elaboração de textos via internet, os discentes conseguiram fazer uso dessas ferramentas digitais sem grandes problemas, porquanto eles já sabiam usá-las na prática em outras situações de comunicação. Por isso, mesmo no início da implementação do projeto de ensino do jornal na escola, não foi necessário qualquer tipo de treinamento em relação ao uso das ferramentas digitais.

Além do caráter sócio-cultural, é importante também atentar para os aspectos relativos aos recursos tecnológicos que são mobilizados através das ferramentas da internet, pois esses recursos se tornaram não apenas o diferencial em relação a meios comunicativos tradicionais, mas também potencializaram, em última análise, PCE entre os participantes desta pesquisa. Nesse sentido, vale primeiramente lembrar que o correio eletrônico e a conversa instantânea permitem, entre outras coisas, inserir e mover textos, gráficos, figuras, fotos, áudios e vídeos a qualquer momento (ver seção 2.3). Isso se pôde observar no *corpus* analisado, em que os participantes, seja na interação via conversa eletrônica ou via correio eletrônico, anexavam fotos, figuras e *links* de textos e vídeos da internet para a elaboração das matérias do jornal. Nota-se que, particularmente nas duas últimas interações realizadas via conversa instantânea,

Roberta (subgrupo 1) e Bruno (subgrupo 2), enquanto interagiam em tempo real com os demais participantes de seus subgrupos, postaram *links* de textos pesquisados na internet para que todos pudessem consultá-los e, possivelmente, retirar deles alguma informação pertinente (seção 4.2.1. – excerto 9 – linha 307; excerto 10 – linha 341).

A conversa instantânea e o correio eletrônico ainda possuem uma outra característica em comum que os difere dos meios comunicativos tradicionais: ambos permitem aos usuários escrever e receber mensagens a qualquer hora do dia e de qualquer computador conectado à internet. Isso foi particularmente relevante para o grupo de alunos(as) desta pesquisa, uma vez que, apesar de estudarem na mesma escola, muitos residiam em bairros afastados uns dos outros, o que poderia dificultar o trabalho em conjunto, caso os encontros dos grupos tivessem que ser apenas presenciais.

Outro ponto que se deve ressaltar é quanto ao aspecto interativo das ferramentas digitais. Por se tratar de um sistema interativo da internet que permite que duas ou mais pessoas possam conversar de forma síncrona, a conversa instantânea possibilitou, em geral, uma distribuição mais simétrica nas trocas de turnos – havendo, com isso, menos interrupções e mais equidade na tomada de decisão entre os interactantes – do que numa discussão tradicional em grupo (do tipo face-a-face – ver seção 4.2.1). Com efeito, mesmo nas primeiras interações via conversa instantânea, em que os(as) alunos(as) ainda tinham dúvidas sobre como discutir sobre textos por meio de uma ferramenta digital, percebe-se que, de uma certa forma, todos os membros de cada subgrupo participaram da discussão, trazendo suas ideias para a elaboração das matérias do jornal, sem que tivesse havido, por exemplo, sobreposição de vozes ou interrupções na interação.

O correio eletrônico, por sua vez, também se tornou fundamental para as PCE dos participantes envolvidos nesta pesquisa, pois, em todas as atividades de escrita, houve uma troca contínua de mensagens via correio eletrônico. Por isso, a velocidade de envio de documentos (incluindo imagens, fotos, vídeos etc.) e a possibilidade de envio para um número ilimitado de destinatários se tornaram

características indispensáveis às próprias tarefas colaborativas de escrita (ver seção 4.2.2).

Pode-se, portanto, afirmar que as ferramentas da internet, como a conversa instantânea e o correio eletrônico, a partir dos muitos recursos que possuem, se constituem, de fato, como instrumentos mediadores, porquanto são mais do que simples objetos de formas pré-determinadas; são ferramentas que possibilitam a mediação entre o ser humano e o seu contexto de atuação (VYGOTSKY 2003[1930] – ver seção 3.5). Com efeito, foi possível notar o quanto as ferramentas digitais, como instrumentos de mediação na interação entre os discentes e os seus contextos de produção, podem contribuir para a construção efetiva de PCE na escola, visto que permitiram aos participantes envolvidos realizar atividades de produção escrita, não de forma individual, mas de uma forma que os possibilitou se engajar em tarefas construídas e compartilhadas pelo/para o grupo.

Contudo, para que o uso das ferramentas digitais pudesse ser algo, de fato, efetivo nas PCE dos(as) alunos(as), foi preciso, a meu ver, relacioná-lo a todo o processo colaborativo de escrita entre os participantes deste estudo. É, portanto, a partir dessa relação que surge o segundo objetivo desta pesquisa: **analisar o modo como o processo de construção de PCE possibilita mudanças não somente nos posicionamentos sócio-discursivos dos alunos em relação uns aos outros (participação ativa ou passiva, liderança, submissão, indiferença etc.), mas também em relação ao próprio trabalho de produção dos textos, mostrando, com isso, seu grau de envolvimento nas PCE.**

Com efeito, ao propor a divisão e a análise das tarefas de escrita relativas à elaboração das matérias do jornal em atividades de escrita (*brainstorming*, esboço, rascunho, revisão inicial, revisão final⁵²), procurei, antes de tudo, mostrar como as tarefas de escrita se inter-relacionam ao longo do processo colaborativo de escrita, não atuando, portanto, como categorias estanques, mas sim interdependentes, possibilitando, desse modo, realizar uma

⁵² Conforme apontei anteriormente, a atividade de edição não foi analisada neste estudo (ver seção 3.10).

análise processual – e não apenas do produto final –, das PCE entre os(as) alunos(as). Além disso, a análise processual se complementou, nesta pesquisa, com a análise comparativa dos trabalhos iniciais e finais dos subgrupos, cujo intervalo de tempo é de quase três meses, na tentativa de mostrar os progressos obtidos pelos(as) alunos(as) ao longo desse período (ver capítulo 4).

Na atividade de *brainstorming*, as interações entre os subgrupos foram realizadas via conversa instantânea, em que cada subgrupo, depois de ter decidido na reunião semanal com todo o grupo o assunto sobre o qual deveria escrever a matéria da semana para o jornal, não apenas discutiu entre si sobre o tema, mas sobre como escreveriam o texto (de que forma iniciariam o texto, que posicionamentos seriam tomados, se colocariam entrevistas, imagens, fotos ou vídeos etc.). Nessa atividade, portanto, diferentemente das demais, as interações se deram, conforme apontei anteriormente, no nível metacomunicativo, já que o seu objetivo era justamente o de construir textos, usando como recurso discussões em tempo real sobre os próprios textos (ver seção 3.10).

Nota-se que, nas últimas atividades de *brainstorming* realizadas, ao ter levantado, por exemplo, um questionamento logo no início da interação sobre o que os(as) alunos(as) achavam de usar a internet como um espaço para a discussão dos textos (excerto 10 – linha 323), procurei tentar engajá-los numa atividade metadiscursiva, a partir de uma discussão no nível metapragmático. Os (as) alunos(as), por sua vez, ao terem dado suas opiniões, estavam, do mesmo modo, refletindo acerca do uso da língua numa situação de comunicação específica – numa conversa *online* sobre suas opiniões em relação a um texto a ser elaborado colaborativamente –, em que fizeram uma espécie de autoanálise positiva da sua própria prática discursiva na interação via conversa instantânea (linhas 324 a 333). Com efeito, pode-se dizer que, nesses casos, os discentes estariam, conforme apontei no capítulo 4, desenvolvendo sua consciência metapragmática, uma vez que estariam avaliando não apenas suas próprias habilidades de se comunicar e de construir sentido a partir

do que cada um deles disse, mas também avaliando a oportunidade de escrever e poder divulgar os assuntos sobre os quais fazem uma reflexão.

Em relação aos posicionamentos sócio-discursivos assumidos pelos participantes em relação uns aos outros e ao próprio trabalho de escrita colaborativa, pude observar que, nas primeiras interações realizadas pelos dois subgrupos, os (as) alunos(as), devido à falta de experiência, pareciam ainda estar um tanto confusos em relação ao modo como o trabalho de discussão dos textos deveria ser realizado. Isso chega a ser explicitamente evidenciado por Joana (subgrupo 2), ao expor sua insegurança em relação à nova experiência de produzir textos em grupo e utilizar ferramentas digitais (excerto 2 – linhas 91 a 94). Do mesmo modo, os líderes Márcia (subgrupo 1) e Bruno (subgrupo 2), pareciam também não saber lidar com o seu papel de líder, seja, por exemplo, na cobrança de uma maior participação dos integrantes, seja na condução e tomada de decisões sobre o próprio modo como os textos deveriam ser elaborados.

Diante dessa situação inicial, em que os participantes ainda estavam um tanto confusos com essa forma de lidar com a produção escrita, o meu papel de facilitador na interação foi, de fato, fundamental para o processo de aprendizagem colaborativa de escrita desses(as) alunos(as). Isso porque, ao ter me posicionado como o moderador das interações, tentei, mormente, instigar os(as) alunos(as), através de questionamentos, a discutirem sobre os assuntos a serem tratados nas matérias do jornal.

Esse meu posicionamento nas atividades de *brainstorming* permitiu, conforme mostrei anteriormente, a criação de ZPDs (ver seção 3.6) com os(as) alunos(as) participantes, através da construção de andaimes. Nesse sentido, pode-se dizer que, ao mediar e avaliar a distância entre o desenvolvimento real, ou seja, aquele que se refere às conquistas atingidas pelos aprendizes, e o desenvolvimento potencial, aquele que se relaciona às capacidades e conquistas a serem por eles obtidas, busquei, de alguma forma, construir os andaimes necessários para reduzir cada vez mais essa distância, ou seja, transformar gradualmente o desenvolvimento potencial dos(as) alunos(as) acerca da produção

textual colaborativa em desenvolvimento real.

Nas duas últimas atividades de *brainstorming* analisadas, nota-se, ao contrário, que, embora os papéis atribuídos aos participantes envolvidos tenham sido os mesmos, os posicionamentos assumidos já apresentavam diferenças consideráveis, o que, de fato, corrobora a ideia de que os posicionamentos são caracterizados por sua natureza dinâmica, em que as inferências dos interlocutores são contextualmente situadas, uma vez que “as formas concretas que tais posicionamentos vão tomar diferem de acordo com as situações em que ocorrem” (VAN LANGENHOVE & HARRÉ, 1999, p. 30). Observa-se, por exemplo, que nas duas últimas atividades houve, de fato, um grau maior de participação e envolvimento dos(as) alunos(as) de ambos os subgrupos na atividade – inclusive daqueles que menos participaram das primeiras vezes – para construir juntos suas ideias sobre a elaboração dos textos. Com isso, percebe-se, nas últimas atividades de *brainstorming*, que, embora ainda exercesse algum controle na interação – posicionando-me, em alguns momentos, como mediador –, houve uma considerável redução da minha participação no papel de facilitador das interações.

Nesse sentido, por terem se constituído por meio de relações mais simétricas, as interações entre os(as) alunos(as) nas duas últimas atividades de *brainstorming* possibilitaram um compartilhamento maior de descobertas, uma compreensão conjunta de novos saberes construídos e, conseqüentemente, uma maior negociação dos sentidos atribuídos aos trabalhos. Nesse caso, pode-se afirmar que as ZPDs não se deram apenas por meio do apoio unilateral do par mais competente, mas também por meio da construção conjunta e recíproca de ZPDs entre os(as) próprios(as) alunos(as) participantes envolvidos.

No que diz respeito às atividades de esboço e rascunho, como meu objetivo era o de analisar as PCE como um processo, o foco de análise não foi propriamente os problemas de escrita apresentados pelos dois subgrupos, mas a transformação das discussões que tiveram durante a atividade de *brainstorming* em esboços e em rascunhos dos textos. Nesse caso, pode-se dizer que se tratou de um processo de entextualização, em que os participantes, ao terem construído

seus textos, procuraram, de alguma forma, promover um diálogo com os discursos anteriores, gerados a partir das interações nas atividades de *brainstorming*, e recontextualizá-los junto com os seus textos em novos contextos. E, embora esse recurso ainda não tivesse sido bem utilizado pelos(as) alunos(as) nas duas primeiras atividades observadas, visto que seu uso consciente pressupõe uma maior familiarização com suas possibilidades e os(as) alunos(as) ainda estavam começando a lidar com essa maneira de produzir textos, foi possível notar que os dois subgrupos, de alguma forma, promoveram essa inter-relação entre as três atividades de escrita (*brainstorming*, esboço e rascunho – ver seção 4.2.1).

Contudo, nas duas últimas atividades de esboço e rascunho, diferentemente das duas primeiras atividades analisadas, os dois subgrupos passaram a lidar melhor com o processo de entextualização. Isso porque, além de terem buscado promover, de fato, um diálogo com as discussões anteriores nas atividades de *brainstorming*, os(as) alunos(as) ainda fizeram referências explícitas em seus textos a outros textos que haviam pesquisado na internet, citando, inclusive, as fontes consultadas (ver seção 4.2.2). Com efeito, ao terem trazido textos pertencentes a outros contextos (outros textos da internet) para ser recontextualizados na situação discursiva na qual estavam engajados(as), os(as) alunos(as) parecem ter aprendido que o fato de mencionar textos da internet que corroboram seus pontos de vista é, entre outras coisas, uma maneira de legitimar seus posicionamentos discursivos perante os demais interactantes.

No que diz respeito às atividades de revisão (inicial e final), pude notar a partir dos dados que, nas duas primeiras atividades de revisão inicial analisadas, somente uma aluna ficou responsável por fazer a revisão de cada texto, quando o que havia sido combinado eram dois alunos(as) (na revisão do primeiro trabalho, apenas Aline participou; na do segundo, somente Joice). Além disso, em nenhum dos dois casos, as revisoras deram algum tipo de retorno aos subgrupos que escreveram os textos. Na revisão final, do mesmo modo, o professor João, após ter feito a revisão dos textos, não os reenviou para os subgrupos que os

produziram, por isso, estes só puderam saber como ficou o resultado final dos textos depois de sua publicação no jornal.

Contudo, nas duas últimas atividades de revisão inicial e final, foi possível perceber que os procedimentos já mudaram em relação aos primeiros. Primeiramente, quanto à revisão inicial, observei que, nas duas revisões analisadas, houve a participação de dois revisores, conforme havia sido inicialmente combinado (Aline e Renata na revisão do texto do subgrupo 1; e Joice e Rogério, na do subgrupo 2). Além disso, é interessante notar também que tanto Aline quanto Joice, diferentemente das primeiras revisões, deram não apenas um retorno aos subgrupos que escreveram os textos, mas também os elogiaram pela qualidade de seus trabalhos (ver seção 4.2.3 – excerto 13 – linha 433; excerto 14 – linha 464).

Com a revisão final, algo parecido também ocorreu. Nota-se que, nas duas últimas revisões, o professor João já não se reportava a mim nas mensagens enviadas com os textos revisados, mas aos próprios(as) alunos(as) que escreveram os textos, incluindo comentários para uma maior consciência acerca da produção dos seus textos. Tal estratégia, a meu ver, possibilita aos discentes a oportunidade de “reconceitualizar” suas ideias iniciais. Isso, no entanto, não quer dizer que essa “reconceitualização” se restrinja à avaliação do professor – a apenas um veredicto sobre a correção da contribuição do aprendiz –, como o famigerado modelo tradicional tripartite “IRA” (iniciação – resposta – avaliação). É, antes de tudo, uma oportunidade de levar os aprendizes a novas formas de pensar, de categorizar, de analisar, enfim, de coconstruir conhecimento (VYGOTSKY, 2003[1930] – ver seção 3.6).

Diante de todos os exemplos aqui mostrados, pode-se dizer que a análise processual das PCE dos participantes deste estudo possibilitou observar o quanto um trabalho colaborativo pode realmente trazer mudanças não somente nos posicionamentos sócio-discursivos dos(as) alunos(as) em relação uns aos outros, mas também no próprio trabalho de produção dos textos como um todo. Tal análise processual se constituiu em dois níveis: o primeiro se deu em função da inter-relação

entre as atividades de escrita analisadas. Com efeito, é possível afirmar que a consciência dos participantes em relação às tarefas que deveriam executar, bem como em relação ao próprio reconhecimento da presença de cada um do grupo, perpassou o processo colaborativo de escrita, que se constituiu com base no entrelaçamento das atividades de *brainstorming*, esboço, rascunho, revisão inicial e revisão final, em que cada integrante pôde se ver como parte desse processo.

O segundo nível da análise processual foi, como disse acima, um complemento do primeiro nível. Isso porque, ao ter optado por analisar as PCE relativas às duas primeiras matérias que inauguraram o jornal da escola, em que os(as) alunos(as) ainda estavam começando a lidar com o processo colaborativo de escrita, e a duas outras matérias, realizadas pelos mesmos subgrupos quase três meses depois das primeiras, meu objetivo foi, antes de tudo, poder apontar e analisar o progressos que esses(as) alunos(as) tiveram ao longo desse período. Destarte, é possível dizer que ambos os níveis de análise aqui empreendidos foram complementares, pois juntos permitiram-me observar, de fato, uma melhora na qualidade dos trabalhos realizados pelos(as) alunos(as) como um todo; uma melhora cuja análise processual não contemplou apenas as estratégias de escrita, os modos de controle do documento, os papéis e posicionamentos assumidos pelos participantes nas atividades de escrita, mas também a comparação de todos esses elementos entre si em um outro momento em que esses participantes estariam – e, de fato, estiveram – mais conscientes e confiantes de suas tarefas como membros de uma equipe de um jornal escolar *online*.

Assim, pode-se novamente dizer que esta pesquisa se constituiu, de fato, como um tipo de pesquisa-ação, não apenas porque se propôs um projeto de ensino de um jornal *online* escolar para tentar trabalhar a produção textual colaborativa e a internet nas práticas escolares dos(as) alunos(as) e do professor, mas também porque, mesmo já dentro do próprio processo colaborativo de produção das matérias jornalísticas, procurou-se investigar e propor meios que fizessem com que os participantes envolvidos pudessem, de fato, obter progressos no trabalho colaborativo dos textos produzidos.

Com efeito, se o modo de operacionalização do trabalho do jornal em atividades de escrita permitiu uma análise processual que possibilitou notar visíveis progressos nas PCE experienciadas pelos participantes desta pesquisa, penso que estas podem, em um macrocontexto, contribuir para que alunos(as) e professores, de uma forma geral, lidem com novas alternativas de (re)construção de saberes no contexto escolar. Isso se remete, portanto, ao último objetivo específico desta pesquisa: **discutir as possíveis implicações das práticas sociais de produção colaborativa de escrita experienciadas pelos participantes desta pesquisa no modo como alunos e professores, de uma forma geral, podem lidar com novas alternativas de (re)construção de saberes no contexto escolar.**

Para refletir acerca desse objetivo, deve-se, primeiramente, levar em consideração que a escrita, ou melhor, a apropriação da escrita, tem estado no bojo do fracasso escolar e, conseqüentemente, no cerne da exclusão social. Isso porque, entre outras coisas, a escola, ao longo de sua história, se converteu em guardiã da escrita, tornando-a um produto cada vez mais valioso (típico da cultura grafocêntrica), que estabelece a fronteira entre o sucesso e o fracasso, entre o prestígio e a discriminação social do seu alunado. Para isso, exige do discente, desde os seus primeiros contatos com o processo de aprendizagem da escrita, uma relação de respeito e de contemplação deste “produto perfeito” (a língua escrita), com o intuito de promover a prática da reprodução fiel em detrimento da produção original. Nesse sentido, a escrita passa a se tornar, então, um produto exclusivamente escolar, como se não existisse fora dela. A esse respeito, Ferreiro (2001, p. 20 – grifo meu) assevera que “é imperioso (porém nada fácil de conseguir) restabelecer, no nível das práticas escolares, uma verdade elementar: **a escrita é importante na escola porque é importante fora dela**” e não o contrário.

Por fazer pensar que a escrita se constitui como uma prática “endógena”, a escola, em geral, se preocupa em torná-la fruto de um trabalho formal voltado exclusivamente para o âmbito da sala de aula, como bem

exemplificam as famosas “redações escolares”, que, além de exigirem temas, em geral, desinteressantes para os alunos, têm apenas como destinatário (público-alvo) o próprio professor, que, por sua vez, está muito mais interessado em avaliá-las com base nos “erros” ortográficos e gramaticais do que propriamente no processo de criação dos alunos.

Ao contrário dessa visão, a escrita deve ser, antes de tudo, compreendida como produto cultural de um povo e um objeto social usado para representar uma prática sócio-histórica. Nesse sentido, o próprio Vygotsky (2003[1930], p. 119) já bem apontava que a escrita é ensinada como “uma habilidade motora e não como uma atividade cultural complexa”. A escrita, ao contrário, “deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem”.

Destarte, a escrita que se espera encontrar na escola deveria ser aquela que permite a possibilidade de concretização dos pensamentos, das vontades e dos sonhos daqueles que dela fazem uso na vida social, a fim de que possa se tornar referência e motivação para a sua própria aprendizagem, com base nas experiências vividas e nos conhecimentos construídos – e significativos – dos sujeitos, isto é, nas múltiplas práticas sócio-culturais das quais os aprendizes participam.

Com base nessa perspectiva, pode-se dizer que as práticas sociais de produção colaborativa de escrita experienciadas pelos participantes desta pesquisa permitiram não somente notar melhorias na qualidade dos seus textos em si (o produto final), mas também – e principalmente – permitiram notar, de alguma forma, mudanças no processo de reconstrução e reorganização das suas experiências com a escrita no espaço escolar. Isso porque as PCE dos(as) alunos(as) para a elaboração de um jornal na internet, a partir do uso de ferramentas digitais, se constituiu como uma prática de escrita efetiva, visto que possibilitou aos discentes não apenas o envolvimento com um tipo de escrita multimidiática (mesclando o uso de textos com vídeos, imagens, fotos e sons) –

algo que foge bastante das atividades escolares tradicionais –, mas também – e sobretudo – um espaço público para que eles pudessem discutir abertamente, porém de maneira formal, questões de seu interesse que, em geral, são escamoteadas no contexto escolar tradicional.

Além disso, é possível, outrossim, afirmar que a autonomia e a participação maior dos(as) alunos(as) nas atividades relativas ao jornal estão relacionadas ao próprio desenvolvimento das potencialidades dos discentes, que, segundo Vygotsky (2000 [1934]), podem ser transformadas a partir do contato com uma pessoa mais experiente e com o contexto histórico-cultural, num processo dialético contínuo de criação e recriação de conhecimentos, conceitos, crenças e valores do mundo em que vivem (ver seção 3.5). Nesse caso, as potencialidades dos participantes envolvidos parecem ter se desenvolvido em função das práticas de produção das matérias do jornal – com todas as suas implicações de ordem social, histórica, econômica, cultural e tecnológica – e da relação estabelecida entre mim e os(as) alunos(as), os(as) alunos(as) e o professor João e entre eles mesmos. Tais práticas parecem ter permitido, de fato, a construção coletiva de conhecimento entre os(as) próprios discentes, uma vez que essa experiência lhes fez desenvolver suas potencialidades (com a consequente diminuição de suas ZPDs) e construir andaimes de aprendizagem entre si, com ou sem a participação de um tutor.

Com efeito, tais observações acerca da experiência dos(as) alunos(as) com o trabalho de produção coletiva do jornal *online* possibilitou-me não apenas corroborar, mas também compreender melhor o pressuposto inicialmente levantado neste estudo (ver capítulo 1) de que **a aprendizagem colaborativa pode, de fato, ocorrer no contexto escolar por meio do uso de ferramentas da internet.**

A partir desse pressuposto, é possível pensar – já se estendendo a alunos e professores de uma maneira geral – que a aprendizagem, como já bem dizia Vygotsky, deve ser compreendida como um processo de construção de relações, em que o discente, como ser ativo na interação com o mundo, é também

corresponsável pela direção e significado do seu aprendizado. Nessa perspectiva, a autonomia, a independência e a capacidade crítica e investigativa do aluno devem estar no foco da aprendizagem, cabendo ao professor estar mais presente na fase inicial da aprendizagem, reduzindo sua participação em etapas mais avançadas.

Esse processo de construção de relações com a aprendizagem é perpassado pelas experiências que alunos e professores estabelecem com o mundo social, que, conforme aponta Vygotsky (2003[1930]), são sempre mediadas por artefatos culturais diversos. Nesse sentido, pensando de forma mais ampla, é possível dizer que a internet, como um desses artefatos, propicia muitas ferramentas digitais que podem funcionar como instrumentos de mediação e contribuir para atividades de produção textual, não de forma individual, como, em geral, a escola sempre trabalhou, mas de uma forma que faça com que alunos e professores possam se engajar em tarefas construídas e compartilhadas coletivamente, desenvolvendo, assim, PCE efetivas no contexto escolar.

Com efeito, as práticas de letramento cada vez mais se complexificam em função do surgimento e uso crescente de novas tecnologias em nossa sociedade, cada vez mais *em rede* (CASTELLS, 2003 – ver seção 3.2). Por isso, penso que já não se pode negligenciar a importância da inserção da internet no processo de aprendizagem, sobretudo na aprendizagem colaborativa, como uma oportunidade de proporcionar a alunos e professores acesso a esse produto cultural como um instrumento (uma ferramenta) que possibilita a seus usuários compartilhar, de fato, de um novo *ethos* para a escrita; um *ethos* que privilegia não a noção de autoria individual, mas a participação, a colaboração e a inteligência coletiva.

Nesse sentido, o caminho que leva à inovação, ou à “criatividade eficiente”, é o que estimula a conexão de ideias – as próprias e as alheias –, ao invés do isolamento à espera de “*insights*” extraordinários. Pode-se, assim, dizer que a aprendizagem está relacionada à habilidade de estabelecer conexões, revê-las e refazê-las. Com isso, a aprendizagem deixa de ser algo passivo para tornar-

se uma obra de reconstrução permanente e dinâmica entre sujeitos que se influenciam mutuamente. Tal influência mútua pode se tornar o princípio para o que Lévy (1999) chama de “pedagogia da cooperação”, que privilegia o trabalho coordenado em grupos em prol de um objetivo em comum, buscando o estudo e a criação de um novo material e abrindo caminho para o desenvolvimento da capacidade criativa coletiva, agora vista sob o prisma do uso da internet.

Todavia, o uso dos recursos da internet na escola não pode se dar por puro “encantamento”, mas deve estar sempre acompanhado de uma reflexão sobre seu uso. Não se trata, portanto, de uma adaptação a um novo ambiente, mas de um processo de construção de conhecimento em que a internet – e suas ferramentas – deve ser entendida pelo que pode produzir, bem como pela nossa capacidade de constituir com ela contextos locais de uso efetivo e consistente.

A exemplo disso, ao ter proposto, para esta pesquisa, um projeto de ensino que se constituiu por meio de PCE de matérias jornalísticas, tive como intenção fundamental o envolvimento de um grupo de alunos(as) em um trabalho de “inteligência coletiva”. Nesse sentido, pode-se dizer que o uso das ferramentas da internet (a conversa instantânea e o correio eletrônico), como recursos nas PCE dos discentes, foi fundamental não apenas para mostrar o quanto eles progrediram na elaboração dos textos ao longo do período em que a pesquisa foi realizada, mas também para constatar que essas ferramentas – já tão presentes no mundo desses adolescentes – podem, de fato, ser utilizadas para fins de aprendizagem no contexto escolar.

Mesmo reconhecendo que a questão da inserção da internet na escola deva ser tratada em um âmbito de discussão geral, considero que o exemplo acima possa ser útil para pensar sobre a necessidade de contextualizar o uso das ferramentas digitais, isto é, para ponderar acerca do(s) modo(s) como essas ferramentas podem ser utilizadas com base nas demandas locais de cada escola. Destarte, a criação de projetos – como o que foi mostrado neste estudo – é algo que, a meu ver, pode ser bastante pertinente para atender a esse quesito, pois projetos de ensino, em geral, se constituem a partir dos objetivos político-

pedagógicos das próprias escolas e, por isso, são capazes de refletir as reais necessidades e anseios daqueles que delas fazem parte.

Dentro dessa perspectiva, pode-se dizer que cabe à escola, primeiramente, se desvencilhar de qualquer política educacional autoritária e controladora, ou então a internet será apenas mais um instrumento que reforçará o autoritarismo existente. Nesse sentido, as escolas devem desenvolver projetos que possam, de fato, promover uma reinserção do “objeto de ensino em redes de práticas, instrumentos e instituições que lhe dão sentido no mundo social” (SIGNORINI, 1998, p. 13). Caso contrário, estarão fadadas ao modelo racional-burocrático (expresso na organização de espaços, de tempos, de agrupamentos de alunos e professores, encerrados em áreas disciplinares estanques e pressionados por um determinado modelo de avaliação individual, traduzido essencialmente em provas escritas) que, em geral, modela e inibe a mais produtiva e eficaz introdução e utilização dos próprios recursos tecnológicos atuais, como as ferramentas da internet.

Com efeito, a escola parece se deparar hoje com questões e problemas bem mais complexos do que em outros tempos de sua existência. Isso pressupõe, entre outras coisas, um outro olhar acerca da organização tradicional do trabalho escolar, que historicamente tem-se dado por meio das disciplinas (CHERVEL, 1990), cujo enfoque sempre buscou, acima de tudo, preservar a identidade, a autonomia e os objetivos próprios de cada uma delas. No entanto, assentados sobre o princípio da (trans)interdisciplinaridade, é possível mobilizar intensamente gestores, professores e alunos, pois, diante de um meio – a internet – no qual a informação é gerada e produzida com base na relação entre diversas áreas do conhecimento, não cabe mais à escola operar com uma visão que prime pela dispersão do saber em desconexas e incongruentes fatias disciplinares, mas sim com uma visão que possa, cada vez mais, promover a contribuição e a articulação de todas as áreas do saber.

Quanto aos professores, a situação não parece ser menos complexa. Muito embora este estudo não tenha como foco a relação entre o professor e o

uso das novas TIC, é preciso enfatizar aqui um ponto em particular: a resistência de muitos professores em fazer uso da internet em sua rotina de trabalho na escola (TOSTA & OLIVEIRA, 2000). Nesse sentido, os discursos que circulam entre os próprios professores expressam opiniões antagônicas em relação a essa questão: por um lado, há os “céticos”, que não apenas desacreditam no potencial da internet como recurso para a aprendizagem, como também chegam até a temer pela perda de seus empregos diante de uma suposta substituição do professor pelo computador. E, por mais incrível que possa parecer, não são poucos os professores que pensam assim!

Por outro lado, há um número considerável de professores que acreditam na real possibilidade de uso da internet no contexto escolar, mas, ou não sabem como fazê-lo, ou esbarram em entraves criados pelo próprio sistema escolar. Isso foi mostrado, por exemplo, no capítulo metodológico (ver seção 2.2), em que pude perceber empiricamente algumas situações que me chamaram especialmente a atenção: primeiramente, em ambas as escolas públicas em que realizei a pesquisa, todos os computadores dos dois laboratórios de informática já estavam obsoletos e com uma conexão de internet banda larga bastante lenta. Outra constatação em comum foi o fato de as duas escolas restringirem a entrada dos(as) alunos(as) no laboratório à presença de algum professor. Como a maioria dos professores não levava seus alunos ao laboratório, estes acabavam não tendo acesso aos computadores. Além disso, devo mencionar que ouvi de vários professores de ambas as escolas em que estive que o projeto de ensino que propus era muito interessante, mas que não tinham “tempo” para participar. O único professor que, de fato, participou da pesquisa (segunda escola) era o que estava a menos tempo na escola. Por fim, pude ainda constatar, a partir do “questionário sobre o perfil dos(as) alunos(as) do projeto de ensino”, que a maioria dos(as) alunos(as) nunca participou de qualquer tipo de trabalho na escola envolvendo o uso da internet, salvo casos de simples investigações de assuntos em *sítes* de busca com a presença do professor(a) para fins de “pesquisa escolar” (ver seção 2.2).

Devo ainda dizer, com um certo lamento, que o professor João, único professor que participou da pesquisa, me relatou há algum tempo em um dos *e-mails* que trocamos (nós continuamos nos interagindo via correio eletrônico mesmo depois que terminei de realizar a pesquisa de campo na escola) que pediu transferência da escola onde trabalhava, pois disse que “o ambiente de trabalho lá (na escola) já não era bom”. Na escola em que trabalha atualmente, segundo ele, “os professores, ao contrário, são bem mais receptivos e têm mais vontade de trabalhar em equipe. Estou, inclusive, tentando implantar o projeto do jornal que fizemos na outra escola aqui”.

Essas experiências, embora locais, são também um retrato de como as escolas públicas brasileiras em geral, incluindo no seu bojo todos os que delas fazem parte, ainda precisam promover mudanças consideráveis. Com efeito, penso que a escola, como *locus* institucional de construção de conhecimento, tem nos professores o alicerce de seu desenvolvimento. Por isso, se os próprios professores não forem capazes de compreender as mudanças que possam caracterizar a sociedade, dificilmente desempenharão seu papel formador em uma sociedade cada vez mais inserida na era digital.

Para, então, rebater a opinião da professora de português que mencionei na introdução desta tese – a de que o uso que os alunos fazem da internet “não é bom porque eles (os alunos) só lêem coisas ruins e escrevem muito mal” –, trago aqui a opinião de uma outra professora de língua portuguesa de Ensino Fundamental de uma escola pública, que, certa vez, me disse: “Nós (professores) recebemos na escola muitos livros didáticos que, para mim, estão defasados. Hoje, eu acho que trabalhar com internet é mais importante do que usar o livro didático em sala de aula, porque lá (na internet) a gente tem sempre a possibilidade de ver o novo”.

O dizer dessa última professora me parece bastante emblemático e, por isso, pertinente citar aqui, pois penso que todo processo de mudança exige uma política de produção de si e do mundo. Aprender é estar, portanto, atento às mudanças. Aprender é, humildemente, “aprender a aprender”. Mas pode-se dizer

também que aprender a aprender é, paradoxalmente, “aprender a desaprender”, para continuar aprendendo e (re)inventando a si mesmo e ao mundo. Por conseguinte, trata-se de aprender a viver num mundo digital que não fornece uma “totalidade”, mas um mundo que (re)inventamos ao viver, lidando com as diferenças que nos atingem e, é claro, nos fazem ser outros. Isso, no entanto, pressupõe que estejamos não apenas ‘no mundo’, como já bem dizia Paulo Freire (na epígrafe da presente tese), **“mas ‘com o mundo’, pois somente homens e mulheres, como seres ‘abertos’, são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora. E é enquanto são capazes de tal operação, que implica em ‘tomar distância’ do mundo, objetivando-o, que homens e mulheres se fazem seres com o mundo. Sem esta objetivação, mediante a qual igualmente se objetivam, estariam reduzidos a um puro estar no mundo, sem conhecimento de si mesmos nem do mundo”** (FREIRE, 1981, p. 53).

REFERÊNCIAS

ALLEN, N. J.; ATKINSON, D. & MORGAN. What experienced collaborators say about collaborative writing. **Journal of Business and Technical Communication**. 1997. pp.70-90. Disponível em: <http://rel.sagepub.com/content/41/1/18.full.pdf+html>. Acesso em: 10 set. 2008.

AMARAL, S.F. *et al.* Possibilidades educativas e de inclusão social e digital com a TVDi: uma breve análise do cenário brasileiro. **Revista Iberoamericana de Educación**. nº 49/5, 2009. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2907Veraszto.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2010.

BARKLEY, E.; CROSS, K. P.; MAJOR, C. H.. **Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty**. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

BAUDRILLARD, J. **A Sociedade de consumo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BAUMAN, R. **A World of Others' Words. Cross-Cultural Perspectives on Intertextuality**. Blackwell Publishing, UK, 2004.

BAUMAN, R. & BRIGGS, C. L. Poetics and Performance as Critical Perspectives on Language and Social Life. **Annual Review of Anthropology**, 19, p. 59-88, 1990.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2001.

_____. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Jahar Ed. 2005.

BECK, E.E. & V. BELLOTTI. Informed opportunism as strategy: supporting coordination in distributed collaborative writing. In: **Proceedings of ECSCW '93**, p. 233-248. 1993. Disponível em: <http://www.ecscw.org/1993/16.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2008.

BECK, U., GIDDENS, A. & LASH, S. **Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the modern social order**. Cambridge: Polity Press, 1997.

BELINTANE, C. O cyberaluno. In: **Coleção memória da pedagogia**, n. 6: Educação no Século XXI: perspectivas e tendências. Rio de Janeiro: Relume Dumar: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto. p. 87-97, 2006.

BENTES, A. C. & REZENDE (Orgs.). **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. 1ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

BLANK, J. G. Vygotsky: o homem e sua causa. In: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BLOMMAERT, J. **Discourse: a critical introduction**. Cambridge University Press. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, 2000.

BRNA, P. Modelos de colaboração, **Revista Brasileira de Informática e Educação**, 3, p. 1-15. 1998. Disponível em: www.sbc.org.br/bibliotecadigital/download.php?paper=900. Acesso em: 10 fev. 2009.

BRUNER, J. S., ROSS, G., WOOD, D., The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Child Psychiatry**, 17, 89-100. 1976.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura**. V 1, 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. 5.ed. Petrópolis: Vozes. 1984.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**: conversas com Jean Lebrun. 2ª Reimpressão. Trad. Reginaldo C. de Moraes. São Paulo: Edunesp/Imprensa Oficial do Estado, 1999.

_____. **Os desafios da Escrita**. Trad. Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora da UNESP. 2002.

COLLIS, B. Cooperative Learning and CSCW: Research Perspectives for internetworked Educational Environments. **IFIP Working Group 3.3 Working Conference "Lessons from Learning"**. Archamps, França, set., 1993.

COMEAX, P. **Communication and Collaboration in the Online Classroom: Examples and Applications**. Bolton: Anker Publishing Company Inc, 2002.

COPE, B. & KALANTZIS, M. (Eds). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. Londres: Routledge. 2000.

DAVIES, B. & HARRÉ, R. Positioning: The Discursive Production of Selves. **Journal for the Theory of Social Behaviour**. Vol. 20, p. 43-63, 1990.

DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Rio de Janeiro, Objetiva, 2001, CD-rom versão 1.0, para Windows.

GROSZ, B.J. Collaborative systems. **AI Magazine** 17 (2), pp. 67–85. 1996. Disponível em: <http://www.groupware-patterns.org>. Acesso em: 22 mar. 2009.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desapredizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola. p. 45-66, 2006.

FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2001.

FIELDHOUSE, M. & NICHOLAS, D. Digital literacy as information savvy: the Road to information literacy. In: Lankshear, C. & Knobel, M. **Digital Literacies**. New York: Peter Lank, p. 47-72. 2008.

FOUCAULT, M. - What is an Author? In: **Language, counter-memory, practice: selected essays and interviews**. Ithaca, N. Y.: Cornell University Press, pp. 113-38. 1977.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

FREITAS, M. T. A. Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In Brait, B. (Org.) **Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido**. Editora da Unicamp, São Paulo. 1997.

FRIDMAN, L. C. **Vertigens pós-modernas: configurações institucionais contemporâneas**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

GIDDENS, A. **A transformação da Intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas**. São Paulo: UNESP, 1993.

_____. A. **Mundo em descontrolo**. Rio de Janeiro: Record, 2ª ed., Rio de Janeiro, 2002.

GOODWIN, C. Action and Embodiment Within Situated Human Interaction. **Journal of Pragmatics**, 32, p. 1489-1522, 2000. Disponível em: http://www.sscnet.ucla.edu/clic/cgoodwin/00act_body.pdf. Acesso em: 21 nov. 2008.

GREENBERG, S., GUTWIN, C., & COCKBURN, A. Using distortion-oriented displays to support workspace awareness (Technical report). **Calgary**, Canada: University of Calgary. 1996. Disponível em: [www.citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.124.7772\[1\].pdf](http://www.citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.124.7772[1].pdf). Acesso em 12 jun. 2008.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola. 12ª Ed. 2003.

HENRI, F., & LUNDGREN-CAYROL, K. **Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels**. Saite-Foy: Presses de l'Univertité du Québec. 2001.

HERNÁNDEZ, F. Os Projetos de trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas. In: **Projeto Revista de Educação** (4), 2ª ed. Porto Alegre: Projeto, 2004.

HILTZ, S. R. & BENBUNAN-FICH, R. Supporting Collaborative Learning in Asynchronous Learning Networks. **UNESCO/Open University Symposium on Virtual Learning Environments and the role of the Teacher**, 1997. Disponível em: <http://web.njit.edu/~hiltz/CRProject/unesco.htm>. Acesso em: 12 set. 2009.

HORTON, M., ROGERS, P., AUSTIN, L., & MCCORMICK, M. Exploring the impact of face-to-face collaborative technology on group writing. **Journal of Management Information Systems**, 8(3), 27-48. 1991. Disponível em: <http://www.jstor.org/pss/40398006>. Acesso em: 23 de fev. 2008.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Formação de professores. Texto e Contexto**. (org). Autêntica: Belo Horizonte, 2008.

JAMESON, F. **Pós-Modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 1996.

KINCHELOE, J. L. A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: **Artes Médicas**, 1997.

KNOBEL, M, LANKSHEAR, C. **A new literacies sampler**. New York: Peter Lang Publishing, Inc., 2007.

KRESS, G. **Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication**. London; New York: Routledge. 2010.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na Era da Globalização. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). **Por uma linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 129-148. 2006.

LAROCQUE, D.; FAUCON, N. Me, Myself and ... You? Collaborative Learning: Why Bother? **Teaching in the Community Colleges Online Conference - Trends and Issues in Online Instruction**. Toronto, v. 1-3, 1997. Disponível em: <http://leahi.kcc.hawaii.edu/org/tcc-conf/pres/larocque.html>. Acesso em: 22 mar. 2009.

LÉVY, P. **O que é o Virtual?**. São Paulo, editora 34, 1996.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: editora 34, 1999.

_____. **A conexão planetária: o mercado, o ciberespaço, a consciência**. São Paulo: Editora 34, 2001.

_____. **Ciberdemocracia**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

LIBERALLI, F. C. Cadeia Criativa: a Argumentação na Produção de Significados Compartilhados. **Mimeo**. 2007.

LIPOVETSKY, G. & CHARLES, S. **Os tempos Hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LOWRY, P. B.; CURTIS, A. & LOWRY, M. R. Building a Taxonomy and Nomenclature of Collaborative Writing to Improve Interdisciplinary Research and Practice. **Journal of Business Communication**, p. 66-99, 2004. Disponível em: <http://job.sagepub.com/cgi/reprint/41/1/66>. Acesso em: 20 de jun. 2008.

LOWRY, P. B.; NUNAMAKER JR., J. F. Using internet-Based, Distributed Collaborative Writing Tools to Improve Coordination and Group Awareness in Writing Teams. **IEEE Transactions on professional communication**, vol. 46, n. 4, 2003. Disponível em:

http://ieeexplore.ieee.org/xpl/freeabs_all.jsp?arnumber=1226129. Acesso em: 11 jul. 2008.

LUCY, J. (Ed.), **Reflexive Language**. Cambridge University, New York, 1995.

LYOTARD, J. F. **A Condição Pós-Moderna**. Lisboa: Gradiva, Tradução de José Bragança de Miranda. 1989.

MACAULAY, B. A., & GONZALES, V. G. Enhancing the collaborative/cooperative learning experience: A guide for faculty development. **Workshop presented at the AAHE National Conference on Higher Education**, Chicago, IL. 1996. Disponível em:

http://www.everettcc.edu/uploadedFiles/Faculty_Staff/TLC/Collaborative_Learning/2IDEApaper.pdf. Acesso em: 12 fev. 2009.

MAGALHÃES, M. C. C. & FIDALGO, S.S. Critical collaborative research: focus on the meaning of collaboration and on mediational tools. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte. v. 10, n. 3, p. 773-797, 2010.

MANN, C.; STEWART, F. **Internet Communication and Qualitative Research: a handbook for researching online**. London: SAGE Publications: 2000.

MARCHUSCHI, L.A. A questão do suporte dos gêneros textuais. **DLCV** – v. 1, n. 1, João Pessoa, out. 2003, p. 09-40. 1999. 1999. Disponível em: <http://revistadlc.dominiotemporario.com/doc/marcuschi0001.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2008.

MARTINS, W. Direitos autorais. In: MARTINS, W. **A palavra escrita**. 2. ed. il., rev. e atual. São Paulo: Ática, 1996.

MCINNERNEY, J. M.; ROBERTS, T. Collaboration or Cooperation? In: ROBERTS, T. (Org.) **Online Collaborative Learning: Theory and Practice**. Hershey: Information Science Publishing, 2004.

MERCER, N. The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. **Learning and Instruction**, 6, p. 359-379. 1996. Disponível em: http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MIimg&_imagekey=B6VFW-2&_cdi=6021&_user=686415&_orig=search&_coverDate=12%2F31%2F1996&_sk=999939995&_view=c&_wchp=dGLbVzb-4937348&_ie=/sdarticle.pdf. Acesso em: 11 mar. 2009.

MOITA LOPES, L.P. Pesquisa interpretativa em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.** Vol. 10 /2. 1994.

NOFFKE, S. & BRIDGET, S. Action Research. In: SOMEKH B. & LEWIN, C. **Research Methods in Social Sciences**. Sage. 2005. p. 89-96.

ONG, W. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. Campinas: Papirus, 1998.

O'REILLY, T. What is Web 2.0?: Design patterns and business models for the next generation of software. 2005. Disponível em: www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html. Acesso em 4 April, 2008.

PANITZ, T. A definition of collaborative vs cooperative learning, 1996. Disponível em: <http://www.lgu.ac.uk/deliberations/collab.learning/panitz2.html>. Acesso em: 25/07/2008.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L.P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, p. 67-83, 2006.

PINHEIRO, P. A., Gêneros (digitais) em foco: por uma discussão sócio-histórica. **Revista Alfa**. São Paulo, 54 (1), p. 33-58, 2010.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. **MCB University Press**, Vol. 9 nº 5. 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2010.

ROUANET, S. P. **As Razões do Iluminismo**. São Paulo, C. das Letras, 1987.

SANTOS, B. de S. **O Social e o Político na Pós-Modernidade**. São Paulo, Cortez. 2001.

SCHELLENS, T., VAN KEER, H., WEVER, B. & VALCKE, M. Scripting by assigning roles: Does it improve knowledge construction in asynchronous discussion groups?. **Computer-Supported Collaborative Learning**, 2, p. 225–246. 2007. Disponível em: <http://www.springerlink.com/content/ml86558v1701335p/fulltext.pdf>. Acesso em 12 jan. 2009.

SIGNORINI, I. Do residual, ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In I. SIGNORINI & M. C. CAVALCANTI (ORGS.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras. p. 99-110. 1998.

_____. (Org.). **Situar a Linguagem**. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.

SNYDER, I. **The Literacy Wars: Why teaching children to read and write is a battleground in Australia**. Australia: Allen & Unwin, 2008.

SØBY, M. Digital competence – from education policy to pedagogy: the Norwegian context. In: LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. **Digital Literacies**. New York: Peter Lank, p. 119-150, 2008.

STAHL, G.; HESSE, F. Building knowledge in the classroom, building knowledge in the CSCL community. **Computer-Supported Collaborative Learning**, 1, p.163–165. 2006. Disponível em: http://ijcscl.org/preprints/volume1_issue2/stahl_hesse_1_2.pdf. Acesso em 16 dez. 2008.

STEGMANN, k.; WEINBERGER, A & FISCHER, F. Facilitating argumentative knowledge construction with computer-supported collaboration scripts. **Computer-Supported Collaborative Learning**, 2, p. 421–447. 2007. Disponível em: <http://www.springerlink.com/content/w2377h687j3752n2/fulltext.pdf>. Acesso em 09 jan. 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1994.

THOMPSON, John. **Ideologia e Cultura Moderna: Teoria Social Crítica na Era dos Meios de Comunicação de Massa**. Petrópolis: Vozes, 2004.

TOSTA, S. P. & OLIVEIRA, M. A. M. O Computador não é uma lousa: as tecnologias de comunicação e informação e a prática docente, **Anais 24ª Reunião Anual ANPED**. Disponível em: www.claudemir.pro.br/computadoretextos/computado%20lousa.doc. Acesso em: 09 mar. 2009.

TURKLE, S. *Parallel Lives: "Working on Identity in Virtual Space*. In: GRODIN, D. & LINDOLF, F, T. R. (EDS.). **Constructing the Self in a Mediated World**. Londres: Sage. 1997.

VAN LANGENHOVE, L. & HARRÉ, R. Introducing Positioning Theory. In: Harré, R. & Van Langenhove, L. (Eds.). *Positioning Theory*. Oxford: Blackwell, 1999.

VENN, Couze. **Occidentalism. Modernity and Subjectivity**. Londres: Sage. 2000.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo. Martins Fontes. 2003[1930].

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo. Martins Fontes. 2000[1934].

WELLS, G. **Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education**. New York: Cambridge University Press. 1999.

WENGER, E. **Communities of practice: Learning, meaning, and identity**. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 1998.

WINER, M. & RAY, K. **Collaboration Handbook: Creating, Sustaining and Enjoying the Journey**. Amherst H. Wilder Foundation. 1994.

ANEXOS

**ANEXO 1: TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO DA ESCOLA PARA A
RELIZAÇÃO DA PESQUISA**



UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Grupo de Pesquisa CNPq “Práticas de escrita e de reflexão sobre a escrita em contextos institucionais”

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO DA ESCOLA PARA A
REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

Declaro estar ciente dos objetivos e da natureza da presente pesquisa de doutorado, realizada pelo pesquisador Petrilson Alan Pinheiro da Silva, e autorizo o uso dos espaços da escola (salas de aula e laboratório de informática) e dos procedimentos para a realização da pesquisa (reuniões, entrevistas, videograções e notas de campo) com os alunos e professores da escola.

(Diretora da escola)

(Pesquisador)

Campinas, _____ de 2008.

**ANEXO 2: QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL DO(AS) ALUNOS(AS) DO
PROJETO DE ENSINO**

QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL DOS(AS) ALUNOS(AS) DO PROJETO DE ENSINO

Nome:

Idade:

Série

P1	Como é a estrutura familiar na sua casa? (ex.: pai, mãe, um irmão e uma Irmã)
P2	Quanto é a renda mensal (em reais) da sua família?
P3	Você trabalha ou exerce qualquer atividade remunerada? Especifique.
P4	Você tem computador em casa?
P5	Tem internet em casa? Especifique se discada ou banda larga.
P6	Quantas horas (por dia ou semana), em média, você usa a internet?
P7	Liste os cinco programas ou <i>sites</i> que você mais costuma usar na internet.
P8	Você já participou de algum tipo de trabalho na escola envolvendo o uso da internet? Especifique.

ANEXO 3: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PARTICIPANTES (PROFESSORES E ALUNOS) PARA REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA E FORNECIMENTO DE MATERIAL IMPRESSO E AUDIOVISUAL PARA PESQUISA



UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Grupo de Pesquisa CNPq “Práticas de escrita e de reflexão sobre a escrita em contextos institucionais”

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PARTICIPANTES
(PROFESSORES E ALUNOS) PARA REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA E
FORNECIMENTO DE MATERIAL IMPRESSO E AUDIOVISUAL PARA PESQUISA**

Eu, _____, RG nº _____, tendo ciência dos objetivos da pesquisa desenvolvida no âmbito da pesquisa de doutorado GÊNEROS DIGITAIS EM PRÁTICAS COLABORATIVAS DE ESCRITA NA ESCOLA, cedo os direitos de minha entrevista, realizada no dia _____ de 200__, para a utilização dos dados por mim produzidos para pesquisa (em via impressa ou oral). Cedo também os direitos dos materiais escritos e videogravados fornecidos durante a pesquisa de campo no mesmo período, para ser utilizado na geração de dados (em via impressa ou oral). Tenho a garantia de que esses dados serão expostos mantendo-se sigilo absoluto de minha identidade e dos que produziram o material citado. Para tanto, preencho os dados abaixo e, junto com o pesquisador, Petrilson Alan Pinheiro da Silva, assino, concordando com o exposto acima.

Endereço: _____ nº _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: (____) _____ e-mail: _____

Campinas, _____ de 200 .

Assinatura da/o participante

Assinatura do responsável (somente para os alunos(as))

Assinatura do Pesquisador

**ANEXO 4: A MATÉRIA “MEADD LEVA JOVENS MENORES A SHOPPINGS DE
CAMPINAS PARA BRIGAR”**



Campinas, 25 de agosto de 2008

[Principal](#) | [Arquivo](#) | [Agenda Cultural](#) | [Fale conosco](#) | [Escola](#) | [Editorial](#)

MEADD leva jovens menores a shoppings de Campinas para brigar

Recentemente, surgiu aqui no Brasil um novo site de relacionamentos: o "Meadd" (redução do termo "me adiciona" - www.meadd.com.br). Ele é um site onde jovens de todas as classes sociais colocam suas fotos para que seus amigos vejam e comentem. Entretanto, um grande problema surgiu por causa desse site: jovens estavam se encontrando nos shoppings e estavam acontecendo muitas brigas. Por conta disso, em alguns shoppings de Campinas, foi proibida a entrada de menores de 18 anos, desacompanhados de seus responsáveis, nas sextas e nos sábados à noite.

Muitos jovens acham que a proibição é totalmente absurda, pois eles estão lá só para conhecerem novas pessoas e encontrarem amigos. Há os que têm a opinião de que essa proposta é ótima, pois muitos adolescentes e jovens estão faltando aula para ir nesses encontros, e correndo o risco de acontecer algo de ruim. Na maioria das vezes os pais não sabem que eles vão. Entretanto, os jovens tinham que ter a consciência de que é fundamental respeitarem lugares públicos e que há pessoas de família circulando naquele local. O respeito é a base de tudo.

Para comentar, [clique aqui](#)

Enquete

O que você acha da proibição de jovens menores de idade, desacompanhados de seus responsáveis, nas sextas e nos sábados à noite nos Shoppings de Campinas?

[Clique aqui](#) para responder

ANEXO 5: MATÉRIA “BULLYING NA ESCOLA: REPUGNANTE!”



Campinas, 26 de agosto de 2008

[Principal](#) | [Arquivo](#) | [Agenda Cultural](#) | [Equipe](#) | [Fale conosco](#) | [Escola](#) | [Editorial](#)

BULLYING NA ESCOLA: REPUGNANTE!

Estar numa sala de aula é conviver com pessoas diferentes e saber lidar com cada um não é fácil. É uma pena que muitos não saibam disto e não respeitem quando encontramos alguém diferente de nós. Ninguém nasceu, cresceu tudo junto, ninguém tem a mesma mãe, o mesmo pai, o mesmo destino e muito menos vai seguir o mesmo caminho. Somos diferentes porque somos seres humanos e temos sentimentos.

No entanto, muita gente não respeita essas diferenças, o que acaba se transformando em “bullying”, termo em inglês usado para nomear agressões (físicas ou não) na escola. Às vezes com um apelido bobo algo engraçado, vai evoluindo e chega num ponto que é a pessoa é tão discriminada que há agressão por simplesmente ela ser gorda, magra, negra, branca, baixa, alta, etc. Isso é tão sério que há um tempo atrás houve um caso de um menino que tinha morrido por colegas da sala que o agredia. É triste saber que até hoje há isso.

O bullying está muito perto de nós, porque nós alunos, quando estamos numa sala de aula, podemos ser discriminados a qualquer hora, em qualquer lugar, por qualquer coisa que façamos ou que falemos.

É bom você zoar sim, mas zoar é uma brincadeira saudável e ultrapassar isto já é bullying. Muitos estudantes não contam para os seus pais, mesmo que tenham uma boa comunicação em casa, porque têm medo que eles façam algo e assim apanharão muito mais. Pessoas assim não conseguem mais ir bem no seu rendimento escolar, não querem mais ir à escola e até falam sobre isso aos seus pais, mas não contam o que acontece; são oprimidos. Quem faz isto é covarde, estúpido e repugnante.

Para comentar, [clique aqui](#)

Enquete: O que você acha da prática do bullying nas escolas?

[Clique aqui](#) para responder

ANEXO 6: MATÉRIA “O NEGRO NO BRASIL: UMA QUESTÃO DE JUSTIÇA”



Campinas, 16 de novembro de 2008

[Principal](#) | [Arquivo](#) | [Agenda Cultural](#) | [Equipe](#) | [Fale conosco](#) | [Escola](#) | [Editorial](#)



O NEGRO NO BRASIL: UMA QUESTÃO DE JUSTIÇA

O povo brasileiro tem que saber da realidade do negro no Brasil. A pessoa negra sofre vários tipos de preconceito, mas tem um que a maioria da população desconhece que é o fato de o negro ter o salário menor que um branco, trabalhando no mesmo cargo em uma mesma empresa. A desigualdade ainda existe. Depois de tantos anos de abolição da escravidão a desigualdade racial continua no mercado de trabalho. A presença de negros é muito maior em trabalhos que pagam salários mais baixos. Por exemplo, numa pesquisa do IBGE, a renda média de um trabalhador branco, de R\$ 1.096 mensais, é 105% maior do que a de um negro*.

Nós não podemos e não somos a favor desse tipo de situação. Devemos lutar para que o negro tenha os mesmos direitos dos brancos, pois eles fizeram parte da história do Brasil e devemos respeito a eles. Mas uma notícia boa é que com o passar do tempo essa situação vem mudando.

Este mês foi eleito pelo STJ (Superior Tribunal de Justiça) elegeu o primeiro ministro negro da história do Brasil. Cada vez mais as pessoas negras estão ganhando espaço no mercado de trabalho e o devido respeito que merecem.

O mais engraçado é que nós brasileiros sabemos da história do Brasil, o negro que veio para cá e dos índios que viviam aqui, é quase impossível um brasileiro que não tenha um parente descendente de negro ou índio por mais que ele saiba que é descendente de um país europeu.

Temos que continuar trabalhando para que o Brasil seja um país justo, que tenha igualdade, devemos lutar para que o negro possa ganhar o mesmo que o branco, que ele possa ter as mesmas oportunidades, que possa ganhar aquilo que é justo, só assim construiremos um país melhor.

*fonte: http://www.afrobras.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=295&Itemid=2)

Enquete: **Você acha que o negro no Brasil ainda sofre muito preconceito?**

[Clique aqui](#) para responder.

Para comentar, [clique aqui](#)

ANEXO 7: MATÉRIA “CELULAR EM SALA DE AULA”



Campinas, 16 de novembro de 2008

[Principal](#) | [Arquivo](#) | [Agenda Cultural](#) | [Equipe](#) | [Fale conosco](#) | [Escola](#) | [Editorial](#)



CELULAR EM SALA DE AULA

Completo no mês de outubro um ano a lei que proíbe o uso de celular na sala de aula nas escolas do estado de São Paulo*. Essa lei veio para mostrar que todos temos que entender que existe limite para tudo e no caso do celular nem toda hora é hora de usar. Cada vez mais têm mais alunos e alunas com celulares em suas mochilas escolares.

Mas o celular pode ser importante no momento em que o aluno precisa usar numa emergência, por exemplo. Mas, aí, ele não pode usar porque está em sala de aula e, mesmo quando pede pra fazer uma ligação fora de sala, os professores não deixam. Isso porque os professores dizem que o celular desconcentra os próprios alunos na sala de aula, mas e quando é o próprio professor que usa o celular em sala de aula? Como é que fica isso? Como foi o caso de um aluno que filmou uma professora falando ao celular durante uma aula, sem que ela soubesse, enquanto uma aluna fazia a lição na lousa. (Ver vídeo da professora falando ao celular - <http://www.youtube.com/watch?v=9MOJpfrjD6I>). Como os professores querem que nós alunos sigamos a lei se eles mesmos nem seguem?

Concordamos também que alguns alunos abusam um pouco escutando músicas, jogando vídeo game no celular, mas achamos que não é necessário fazer uma lei sobre isso. E se algum professor pegar o celular de algum aluno, o aluno só pode ter o celular de volta com a presença dos pais, ele não consegue o celular nem depois que a aula terminar. Pior ainda. Na Escola Estadual Orosimbo Maia, por exemplo, a diretoria fez uma nova regra: se o professor perceber algum celular na mão de algum aluno ou até mesmo em cima da carteira, eles não vão pegá-lo, a diretora pega o nome do aluno, registra o seu RG, os nomes dos pais e encaminha para o conselho tutelar, como se fosse resolver alguma coisa, em vez de conversar com o aluno normalmente e pedir para que não use o celular. Mas e os professores que usam celular, quais serão as punições sobre eles ao usarem o celular em sala de aula? Eles agem como se não houvesse regra nenhuma. Acho que o que vale mais é o bom-senso!

* (fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/foha/educacao/ult305u324666.shtml>)

Para comentar, [clique aqui](#)

Enquete: O que você acha do celular em sala de aula? [Clique aqui](#) para responder