

## COAUTORIAS NA PRODUÇÃO DE BLOG JORNALÍSTICO ESCOLAR

**Marcelo Cristiano Acri**  
(NRE/Londrina)  
**Núbio Delanne Ferraz Mafra**  
(UEL)

**RESUMO:** Como a escrita se processa em coautoria, utilizando ferramentas digitais? Em que dimensão esta produção potencializa a aprendizagem e o desenvolvimento da escrita? Buscando responder a estas questões, propusemos a criação de um blog jornalístico escolar, usando o editor de textos do Google Docs. Neste contexto, deve-se promover a negociação de conhecimentos e experiências, em interações presenciais e não presenciais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento digital; Coautoria; Produção de textos.

**ABSTRACT:** How is coauthoring writing with the usage of digital tools? To what extent does this work leverage the learning and the development of writing? In order to answer these questions, we have proposed a schoolwork journalistic blog that uses Google Docs text editor. In this context, the exchange of knowledge and experiences ought to be fostered in in-person and on-line interactions.

**KEYWORDS:** Digital literacy; Coauthoring; Text writing.

### Introdução

O trabalho de escrita em coautoria não surgiu com a internet, nem se trata de uma novidade do século XXI. Dentro da sala de aula, porém, a aprendizagem tem sido apresentada como individual. Cada aluno sentado isolado em sua carteira, proibido de transitar pela sala em busca de ajuda com os colegas, é levado a ver a aprendizagem como algo que somente ele pode obter. É sabido que a interação dentro e fora da sala de aula contribui sobremaneira para o processo de ensino-aprendizagem. As tecnologias digitais podem

contribuir muito para atenuar esse descompasso que existe entre a concepção de ensino e a prática em sala de aula, pois o contato entre alunos que apresentam níveis distintos de aprendizagem permite que todos evoluam neste processo formativo.

Nestes termos, o objetivo deste artigo, que desenvolve aspectos apresentados parcialmente em um dos capítulos de Acri (2013), é verificar como a produção escrita se processa em coautoria, com a utilização de ferramentas digitais em ambiente virtual, e em que dimensão esta forma de produção potencializa a aprendizagem e o desenvolvimento da escrita. Para isso, apresentamos uma proposta de intervenção em um colégio público, onde propusemos um projeto de criação de um blog jornalístico escolar, utilizando o editor de textos oferecido no pacote de programas do Google Docs.

Entendemos que o emprego de algumas das ferramentas digitais oferecidas nesse ambiente potencializa a aprendizagem e o desenvolvimento da escrita em coautoria entre os alunos, porque não há impedimentos para as contribuições de todos os envolvidos no processo, não ocorrem perdas de contribuições (revisões), pode haver um acompanhamento organizado de todas as colaborações e, finalmente, com o uso do ambiente virtual, há a possibilidade de tornar as informações mais dinâmicas com a convergência de outras mídias.

Apresentamos, inicialmente, aspectos conceituais relacionados à aprendizagem, interação e escrita. Na sequência, delineamos o perfil do universo investigado e o desenvolvimento do trabalho de produção textual, com base em categorias de análise que elaboramos, tendo em vista os graus de interação dos

experimentados pelos alunos na elaboração de seus textos em coautoria.

## **1. Aprendizagem, interação e escrita**

Vigotski (2007), que trata dos processos psicológicos superiores como processos de natureza dialógica, postula que tais ocorrem através de um jogo de relações semióticas que é oportunizado pelos agentes da cultura e pelos produtos culturais, particularmente, a linguagem. Ele concebe o desenvolvimento cognitivo como fenômeno em que é imprescindível a mediação da interação. Nesse contexto, negociam conhecimento e experiência tanto de sujeitos que possuem referências e significados culturais consolidados, como de sujeitos com outros níveis de desenvolvimento. Esse processo de negociação que ocorre através da interação caracteriza a aprendizagem. É por esse motivo que Vigotski a apresenta como um processo social no qual um sujeito desenvolve sua relação com o mundo, mediada pela linguagem, que lhe permite acessar bens culturais da sociedade em que se insere.

A necessidade de pensar a própria linguagem humana como “lugar de interação, de constituição das identidades, de representação de papéis, de negociação de sentidos, portanto, de coenunciação” é defendida por Koch (2007: 128). A linguagem está relacionada à necessidade que o ser humano possui de interagir. Através dela, também, negociam-se sentidos. Assim é apresentada a dialogia. Ao tratarmos da escrita em coautoria ou colaborativa, fica evidente que se trata de negociações que ocorrem rumo a um discurso final idealizado e, posteriormente, concretizado. Essas intervenções ocorrem de acordo com as possibilidades e

necessidades de cada situação e com as habilidades de cada sujeito envolvido no processo.

A proposição de atividades de forma colaborativa para os alunos direciona-os à reflexão sobre o que escrevem; ao diálogo sobre o texto que estão produzindo e à ressignificação da escrita como uma reescrita (RIBEIRO, 2012). Por esse motivo, consideramos que, como uma de nossas hipóteses, a coautoria nos textos possibilitaria aos alunos chegar a um produto final satisfatório para o grupo com maior facilidade, se comparada com a prática da refacção em sala de aula. Nesse aspecto, a escola tem se baseado no desenvolvimento solitário da escrita, isto é, cada um elaborando seu texto por si somente. Não queremos fazer parecer que a prática de produzir textos por si só tenha que ser deixada de lado; pelo contrário, entendemos que, ao trabalhar com a produção escrita em coautoria, a escrita individual seria mais bem desenvolvida. Inclusive, quando o professor – enquanto mediador do conhecimento – medeia o aprimoramento do texto do aluno, há certo grau de coautoria nisso.

Araújo e Dieb (2012, p. 85) analisam o que é chamado de “consciência deontológica”, isto é, a consciência construída pelo indivíduo letrado

acerca do ato de escrever de acordo com as normas estabelecidas e praticadas pela comunidade acadêmica, uma vez que a aprendizagem das funções comunicativas, cognitivas e institucionais, bem como as particularidades linguísticas e estruturais relativas aos gêneros praticados na academia representa, às vezes, uma conquista bastante árdua para os alunos advindos da educação básica.

Segundo estes autores, ao desenvolver-se nos diversos níveis de letramento, o indivíduo adquire essa consciência advinda de valores éticos ou do protocolo de atitudes consideradas aceitáveis com relação não à escrita de um texto, mas à interação e à discursividade. Não é difícil de compreender que o fenômeno da discursividade, fruto da interação verbal entre indivíduos, implica um padrão ético de comportamento. No caso de nossa pesquisa, na qual foram produzidos textos colaborativamente, é preciso que cada sujeito se aproprie de seu discurso sem causar ônus ao parceiro de interlocução no processo de implementação do discurso produzido.

Araújo e Dieb (2012: 86) ratificam-nos que “o fortalecimento da consciência dos alunos acerca da dimensão ética que perpassa essa atividade interativa” associa-se à aprendizagem do texto – os autores fizeram uma análise a partir da apropriação da escrita acadêmica. O professor não pode limitar o ensino à produção escrita em sua área. Por tratar-se de uma prática discursiva, a escrita (e também a oralidade) deve acontecer no ambiente escolar de forma a desenvolver no aluno também a consciência de que pode se apropriar do discurso alheio, desde que seja feita a devida referência.

Leffa chama a atenção para um aspecto da interação, ao defender que, “pelo menos na aprendizagem”, a interação ocorre “em torno de um conteúdo” (2006: 178). Todas essas inserções de informações obtidas por cada aluno de um grupo buscam a construção de um texto com coerência e coesão. O autor questiona o papel que é dado aos participantes da interação, dizendo que eles são muito valorizados em detrimento do papel importante que possui o conteúdo que está sendo negociado na interação. Segundo ele, ao interagir, os participantes têm um objetivo comum que, na escola, é

caracterizado pela construção de conhecimento. Entretanto, deve-se entender que é um momento ou espaço de construção do saber que não deve ser entendido como a transmissão daquele que sabe mais para o que sabe menos.

## **2. Aclimatando com o Google Docs**

Nossas fontes de informações para análise são textos produzidos pelos alunos de ensino médio em suas intervenções, isto é, suas “visitas” ao documento produzido pelo grupo, por meio das quais o texto vai sendo construído e documentado pela plataforma do Google Docs. Nela, cada membro para o qual o texto é compartilhado tem a possibilidade de visualizá-lo e editá-lo da forma que considerar mais adequada. Todas essas intervenções ficam registradas e podem ser revistas e eliminadas pelo proprietário do documento. Foram produzidos catorze textos, que passaram por cento e sessenta e nove intervenções. Desse total, selecionamos sete textos como exemplos dos níveis de interação de que trataremos adiante.

A produção dos textos começou timidamente. Percebemos que nossa hipótese de que a utilização da internet e do computador de forma efetiva e com uma finalidade além da simples pesquisa seria altamente estimuladora não se confirmou plenamente porque alguns poucos tiveram alguma resistência em iniciar a escrita, talvez por uma preocupação com relação a quem iria ler – ainda que se tratasse de um projeto, não de aulas avaliativas; ou pelo fato de o texto de cada aluno ser lido e receber intervenção de colegas, não do professor (como de costume). Figueiredo (2012: 54) afirma que elaboração de textos de forma coletiva pode suscitar

constrangimento no momento de fazer as intervenções e colocar à prova a confiança entre o grupo com relação a essas intervenções e correções, tornando evidente a preferência pelo professor na realização desse papel. Concordamos que possa ter havido essa preocupação no grupo com o qual trabalhamos, entretanto não consideramos isso algo que deva ser percebido como motivo para não realizar um trabalho com ferramentas que provoquem a produção textual em coautoria. É preciso desenvolver entre os alunos um sentimento de confiança relacionado aos conhecimentos que possuem e no papel do grupo no processo de ensino-aprendizagem. Focá-lo somente na imagem do professor – nesse caso, partindo do aluno – é manter a cultura do professor como detentor único do conhecimento e o aluno como aquele que precisa passivamente aprender. Trabalhar com a aprendizagem centrada no grupo e com a produção escrita em coautoria é com certeza estimulante para o professor que quer tornar o processo pedagógico cativante, coerente e efetivo.

Após todo o período de preparação do trabalho com o Google Docs, os grupos passaram a preparar as ações que seriam feitas para a produção de seus textos. Essa fase do trabalho caracterizou-se por ser a preparação do material de apoio para a elaboração dos textos (pesquisas na biblioteca e em ambiente virtual, entrevistas escritas e orais). Observamos uma grande preocupação dos alunos em tratar dos temas buscando correlacioná-los com a comunidade escolar.

Os grupos beneficiaram-se da internet como fonte de informação relacionada ao que escreveriam e, de acordo com nossas instruções, fizeram referências aos sites visitados. Aproveitamos o momento para tratar da importância de fazer

referência a toda fonte de informação utilizada. Em tempos em que há problemas com a autoria – fora e dentro da internet –, é importante que o professor trate desse assunto e instrua seus alunos nessa ação, colaborando na formação da consciência deontológica deles (ARAÚJO; DIEB, 2012).

Além do emprego de ferramentas tradicionais para as pesquisas de opinião feitas entre os alunos (questionários impressos distribuídos nas salas e no intervalo entre as aulas), foram usados celulares para entrevistas orais e para produzir vídeos e fotos com as respostas e comentários dos temas propostos.

No processador de texto disponível no Google Docs, as intervenções feitas pelos alunos aparecem para o proprietário do arquivo com cores. A seguir, apresentamos os textos produzidos em categorias relativas ao nível de interação – ou de intervenção – entre os grupos. Todos os textos produzidos foram analisados e foram divididos de acordo com a ocorrência dos fenômenos analisados em cada categoria.

### **3. Coautoria restrita à linguagem**

Quando planejamos nossa proposta de intervenção com o uso do Google Docs para promover a escrita colaborativa em ambiente virtual, preocupamo-nos com a possibilidade de as intervenções ficarem restritas à correção da linguagem (gramatical) do que era produzido pelo colega de grupo. Isso poderia ocorrer, em nossa opinião, devido ao fato de as atividades que são realizadas em sala de aula (mais especificamente, as refações dos textos dos alunos e as intervenções feitas pelo professor) restringirem-se, muitas vezes,



à correção ortográfica e de outros aspectos gramaticais e de adequação da linguagem.

Ainda que a proposta do ensino de língua materna parta da produção discursiva visando à interação verbal, há a ideia de que se deve partir dos gêneros discursivos para o ensino de português. A prática do professor em sala de aula tem ocorrido ainda de forma a imprimir no aluno a preocupação com o gênero discursivo e, conseqüentemente, com a gramática em detrimento da interação através do texto escrito ou oral. Sabemos que tais ações levam a uma caracterização deturpada sobre o ensino de língua portuguesa por parte dos alunos e da sociedade.

Contudo, as produções não se restringiram a isso, pois, ao ser promovida a elaboração dos textos, a preocupação dos alunos foi marcadamente com o conteúdo, não com a forma. No total, foram observadas cento e sessenta e nove intervenções nos textos produzidos (o total de catorze textos), sendo que sessenta e sete intervenções apresentaram correções ortográficas, de acentuação, pontuação e outras questões formais da língua. Isso caracteriza aproximadamente trinta e nove por cento dos momentos de colaboração na produção dos textos. A figura A apresenta um exemplo de como foram realizadas as correções formais.

Outra preocupação é com a escolha do curso, muitos alunos não sabem o que escolher e se as escolhas que estão fazendo são as corretas, outros fazem determinadas escolhas por decepções durante o caminho escolar, foi o que aconteceu com Karise Christiny Huss, estudante da graduação de Educação Física na UEL, "A decepção com a Educação Física escolar, sempre foi muito desleixada pelos professores, essa disciplina tem muito mais a oferecer que apenas um joguinho de bola".

Não se entra em faculdade sem motivações, muitos nem entram por não serem motivados, outros pegam a falta de motivação como uma grande arma para conseguir atingir seu objetivo, foi o ~~que~~ aconteceu com o Bruno Pecorare, 18 anos, estudante do curso de Ciências Contábeis na Faccar (Faculdade Paranaense de Rolândia), "O motivo que me encorajou, foram as pessoas que disseram que eu não era capaz".

Durante o caminho percorrido até chegar no seu objetivo é preciso foco e dedicação. Por mais que haja esforço sempre haverá uma dificuldade a ser enfrentada, seja ela por desmotivações ou por falta de oportunidade e encorajamento por seus instrutores didáticos, foi como aconteceu com Barbara Colono, estudante do curso de história na UEL, "uma das dificuldades foi conseguir me preparar o suficiente para passar no vestibular e enfrentar o medo da prova[...], no ensino médio percebi a falta de informação e a pouca preocupação que o colégio tem em instruir os alunos para o vestibular, talvez porque – pelo que pude sentir – alguns professores desacreditam na possibilidade de um aluno da escola pública alcançar o ensino superior, poucos acreditam e apoíam os alunos, talvez pela consciência da precariedade do ensino e da sua própria "falha" como educador. E isso, tenho certeza, causou

Figura A – Intervenção ortográfica.

No caso do primeiro texto publicado, apresentado na Figura A, que trata da prática do bullying<sup>1</sup> entre alunos, o quadro a seguir apresenta como as intervenções ocorreram.

Histórico de Intervenções na Produção do Texto	
Aluno	Intervenção
A <sup>2</sup>	Elaborou o início do texto.
B	Acrescentou um parágrafo coerente e coeso com o que já havia sido produzido.
C	Acrescentou outro parágrafo coerente e coeso

1 A palavra bullying está incorporada à língua portuguesa, segundo o dicionário Aulete (2012).

2 Para manter a identidade dos alunos e por uma questão ética, iremos identificá-los somente por letras do alfabeto, o que é suficiente para compreender como ocorreram as intervenções.

	com o texto. Fez correções formais.
D	Acrescentou um parágrafo para iniciar o texto. Apagou parte do que havia sido escrito que considerou não satisfatório.
A	Apagou parte de outro parágrafo. Fez correções em outros trechos.
C	Acrescentou outro parágrafo.
D	Fez correções nos novos trechos.
B	Acrescentou outros parágrafos.
A	Corrigiu outras partes.
C	Fez as correções finais.

Quadro 1 – Histórico de Intervenções de um dos textos.

O que percebemos é que, em cada grupo, a intervenção com o intuito de corrigir a ortografia de vocábulos não foi uma ação restrita a quem a fez, pois aqueles que interferiram na produção, através de correções formais, não o fizeram somente – também contribuíram com a reelaboração do texto ou com a publicação de mais conteúdo. Assim, ainda que houvesse uma preocupação explícita com a linguagem, a participação dos alunos não se restringiu a isso.

As correções observadas buscaram a apresentação de um texto limpo e com uma linguagem adequada aos objetivos da produção escrita. Como no exemplo da imagem anterior (Figura A), em que o trecho “foi como aconteceu com” foi corrigido para “foi o que aconteceu com”. Por outro lado, houve intervenções em que as alterações resultaram em problemas linguísticos para o texto. No exemplo apresentado anteriormente, isso ocorreu com a mudança de “e apoiam os alunos” para “e apóiam os alunos”. A figura B apresenta outro caso em que a intervenção resultou em desvio linguístico.

Chegamos no TERCEIRÃO! Ano de escolhas, indecisão, despedidas dos amigos de colégio, um ano tão desejado por todos- e é claro, ano de vestibular, uma palavra que assusta a maioria dos jovens. E; entretanto esse artigo falará e ajudará vocês sobre tal assunto tão amedrontador.

Figura B – Correção formal 1.

Ambos os casos podem colocar à prova a confiança nas intervenções feitas entre os alunos, levando-os a crer que a figura do professor é a melhor opção para intervir em seus textos. Entretanto, ao debater com o grupo sobre as intervenções realizadas, salientamos que esses casos podem ter provocado nova revisão do texto a ser feita por outro membro do grupo – o que é avaliado negativamente pelos alunos. É importante que o professor, dentro e fora do ambiente virtual, provoque em seus alunos uma atitude de respeito por aqueles que precisam ser corrigidos e que essas correções sejam feitas através de críticas construtivas.

Em pleno século XXI vivemos um triste episódio da sociedade humana, denominada idiocracia ou seja, o emburrecimento populacional e a desvalorização do conhecimento útil de forma geral. Vivemos atualmente na sociedade do espetáculo a política do pão e circo onde o futebol e a mídia são o circo e os votos do povo são o pão, e que belo pão para nossos grandes amigos políticos que estão cada dia mais corruptos e descarados, segundo o jornal o globo o Brasil ocupa o 69º lugar no ranking de países menos corruptos, como um país tão corrupto pode se tornar um país desenvolvido? Como um país que paga mais de 3 milhões de reais para um jogador por mês, e cerca de 800,00 reais para um professor pode ter uma sociedade pensante? Como em um país onde a mídia com apoio do governo esconde os movimentos, greves e protestos pode haver um povo corajoso? Segundo o psicólogo Fernando Gonsalves - O emburrecimento populacional é proveniente da mídia, desvalorização da educação e da falta de estrutura familiar. As opiniões sobre esse assunto são bem claras dentre 10 pessoas entrevistadas das mais variadas idades e classes sociais 6 acreditam na idiocracia ou seja acreditam que a sociedade esta emburrecendo ao passar das geração, já entre os professores os dados são diferentes de 6 professores entrevistados apenas 3 acreditam na idiocracia. Dentre os 10 entrevistados 7 não acreditam que uma pessoa que se torna “burra” não pode se tornar inteligente com o passar do tempo porém pode conseguir algum conhecimento.

Talvez esse emburrecimento populacional seja interessante para o governo pois povo burro é povo feliz pesquisas apontam que quanto menos o nível de inteligencia populacional mais feliz é o povo.

Figura C – Correção formal 2.

Nesta outra produção realizada por um grupo de nossos alunos (Figura C), a intervenção buscou a correção de vocábulos que estavam, em sua maioria, com problemas de digitação. Figueiredo realizou uma pesquisa com dez alunos do quinto ano do curso de Letras, com habilitação em Língua Inglesa, da Universidade Federal de Goiás, em 1999. O pesquisador enfocou os processos de interação em correções dialogadas dos textos elaborados pelo próprio grupo. Trouxemos, para nossa avaliação das intervenções realizadas e dos objetivos concretizados nelas, uma de suas conclusões acerca da interação ocorrida no grupo, pois o autor postula que as correções atendiam “a uma necessidade concreta – corrigir os textos”, portanto, não caracterizam atividades desenvolvidas com o intuito de “praticar algum ponto gramatical ou estrutural, como, em geral, ocorre nas atividades realizadas em sala de aula” (FIGUEIREDO, 2006: 149). É perceptível que nessas

situações de interação entre indivíduos que buscam a elaboração de um texto (oral ou escrito) em coautoria as correções têm o intuito de chegar a um produto final satisfatório.

Segundo o autor, ainda, “a interação foi extremamente significativa, pois os alunos tiveram um propósito para realizá-la, ou seja, eles interagiram para tentar resolver os erros e não porque lhes foi solicitado interagir com o intuito de praticar algum item que lhes tivesse sido ensinado” (FIGUEIREDO, 2006: 149-150).

Obviamente, como nossa proposta de intervenção foi realizada com um grupo de alunos trabalhando fora do horário de aula, não agimos vinculados a ou partindo de um conteúdo. Dessa forma, as correções feitas buscaram um produto final aceitável para o grupo, sem a obrigação de mostrar conhecimento relativo aos desvios corrigidos. Foi possível perceber, ao final de todo o projeto, que os alunos sentiram-se mais à vontade para corrigir os desvios que consideraram pertinentes aos seus objetivos quanto à forma que deveria ter o texto final. Ao ser lido por um professor que busca esmiuçar todos os problemas linguísticos do texto em detrimento do seu conteúdo, as correções ocorreriam em maior quantidade (e, de certa forma, exageradamente). As intervenções realizadas demonstraram, por outro lado, preocupação com o leitor e com um texto compreensível e bem escrito, porém, informal.

O fato de os alunos não terem permanecido no nível de correção dos desvios da norma culta é interpretado por nós como uma informação positiva. Pensamos assim porque a produção de um texto não deve ficar nesse nível. A norma culta é, clara e obviamente, importante; porém, como dissemos no início desta seção, nosso temor era de que somente isso ocorresse nas intervenções. A escrita formal deve ser desenvolvida e os alunos

têm esse conhecimento. Destacamos o fato de que isso ocorreu da forma como desejávamos, embora, não tenhamos influenciado essa atitude neles: os alunos construíram o texto também considerando a norma padrão, mas não se limitaram a ela.

#### **4. Coautoria solitária**

Apesar de o título dessa seção ser paradoxal, ele se justifica porque deparamos com situações de interação ou colaboração na produção do texto em que cada um – ou parte do grupo – simplesmente colocou seu texto sem preocupações no âmbito da coesão e coerência com o que já estivesse escrito e que permitisse continuidade para colaborações futuras. Havia o risco de ocorrer somente colagem de textos ou parte de textos, como costuma ocorrer nos trabalhos em grupo na escola.

Na figura D, retirada da produção do texto “Escolhas”, o processo de produções passou por treze intervenções. Nele, as intervenções feitas, por exemplo, trouxeram ao texto informações obtidas a partir de entrevistas que foram feitas com alunos egressos da escola e que estão fazendo curso superior. Essas entrevistas foram feitas pelo grupo através do envio de e-mails para ex-alunos de vários colégios e que são amigos seus. Por meio de informações dadas pelo grupo, foram enviadas oito entrevistas, porém nem todos responderam. Cada membro do grupo assumiu tarefas específicas, como pesquisa de informações na internet e conversa informal com professores, para saber onde poderiam colher informações e entrevistar alunos de cursos superiores. Realizadas as tarefas, a participação de cada um apresentaria essa característica de

colagem de informações. No exemplo, as informações obtidas nas diferentes entrevistas foram trazidas ao texto.

Outra preocupação é com a escolha do curso, muitos alunos não sabem o que escolher e se as escolhas que estão fazendo são as corretas, outros fazem determinadas escolhas por decepções durante o caminho escolar, foi o que aconteceu com Karise Christiny Huss, estudante da graduação de Educação Física na UEL, “A decepção com a Educação Física escolar, sempre foi muito desleixada pelos professores, essa disciplina tem muito mais a oferecer que apenas um joguinho de bola”.

Não se entra em faculdade sem motivações, muitos nem entram por não serem motivados, outros pegam a falta de motivação como uma grande arma para conseguir atingir seu objetivo, foi como aconteceu com o Bruno Pecorare, 18 anos, estudante do curso de Ciências Contábeis na Faccar (Faculdade Paranaense de Rolândia), “O motivo que me encorajou, foram as pessoas que disseram que eu não era capaz”.

Durante o caminho percorrido até chegar no seu objetivo é preciso foco e dedicação. Por mais que haja esforço sempre haverá uma dificuldade a ser enfrentada, seja ela por desmotivações ou por falta de oportunidade e encorajamento por seus instrutores didáticos, foi como aconteceu com Barbara Colono, estudante do curso de história na UEL, “uma das dificuldades foi conseguir me preparar o suficiente para passar no vestibular e enfrentar o medo da prova, no ensino médio percebi a falta de informação e a pouca preocupação que o colégio tem em instruir os alunos para o vestibular, talvez porque – pelo que pude sentir – alguns professores desacreditam na possibilidade de um aluno da escola pública alcançar o ensino superior, poucos acreditam e apóiam os alunos, talvez pela consciência da precariedade do ensino e da sua própria “falha” como educador. E isso, tenho certeza, causou muitas

Figura D – Elaboração de parágrafos completos.

Contudo, pode-se observar que houve a preocupação do aluno em construir desde o início da produção escrita a coesão com o parágrafo anterior ao iniciar com “Durante o caminho escolhido até chegar (...)”. No final desse mesmo texto, houve o cuidado do grupo de apresentar uma progressão temática das informações.



Enfrentando os obstáculos, a dificuldade e a prova não têm como descrever a sensação, "no começo, uma sensação de alívio e de dever cumprido, a qual rapidamente some após o começo do curso, onde você percebe que tensões piores ainda estão por vir", termina Henrique

A maior indecisão dos jovens, é a escolha do curso, a dúvida do que é melhor, se é aquilo que gosta, ou o que está mais lucrando no momento. "O ensino médio não me ajudou tanto quanto eu esperava na preparação para vestibular, e a faculdade. Eu acredito que a pessoa deve escolher aquilo que gosta, que realmente tem vontade de fazer para não se arrepender depois, pois, vai ser difícil, independente do curso, então vale mais a pena, você se sacrificar por algo que você vá se orgulhar durante, e após a conclusão do curso, e não por algo que você possa se arrepender futuramente, até por que, mesmo após terminar o curso, você não para por ali, é sempre bom, e também necessário continuar estudando, até mesmo por conta própria, você buscar aprender mais, assim estará sempre atualizando seus conhecimentos. A escolha do curso desejado que será a sua principal motivação para enfrentar os obstáculos da faculdade. Eu acredito que o desejo pelo curso, é que te dará forças para continuar, e não desistir, pelo menos comigo, está sendo assim." Afirma o estudante do 4º de Matemática da UEL, Willian Stengenberger.

Figura E – Informações obtidas com entrevista.

Na figura E, o parágrafo acrescentado trata da importância de se escolher o curso correto e pensar em aptidão, não em ganhos futuros com a profissão escolhida. Trata-se de um discurso bastante presente nas escolas, principalmente de ensino médio, pois os alunos são orientados a fazer vestibular e, portanto, escolher sua profissão. Analisando todo o texto, a apresentação de ideias (divididas por parágrafos) passa por:

- Apresentação do tema;
- O que o estudante deve desenvolver para o vestibular, segundo informação obtida em entrevista a um egresso da educação básica;
- A escolha do curso, com informações obtidas em entrevista;
- A necessidade de ser e estar motivado para fazer um curso superior, também com discurso de entrevistado;

- A dificuldade para se preparar para o vestibular;
- A percepção de que novas dificuldades serão enfrentadas na graduação, com informações de entrevista;
- A relação entre essa nova etapa e suas dificuldades e a escolha da profissão certa.

Esse texto teve treze intervenções feitas para a construção dos nove parágrafos, sendo que dele participaram cinco alunos. Somente do primeiro para o segundo parágrafo ocorreu intervenção da mesma pessoa em momentos distintos, na qual a continuidade do texto foi garantida. Nos parágrafos seguintes, no entanto, os autores foram diferentes alunos, sendo que o sexto parágrafo foi escrito pela mesma pessoa que produziu os dois primeiros. Das intervenções, sete foram para a sua escrita, o restante restringiu-se a consertos linguísticos que, porém, não provocaram mudanças na coesão dos parágrafos.

Outro grupo, produtor do texto “Idiocracia – a sociedade sem cérebro”, por sua vez, realizou a construção do texto de forma diferente. Os alunos também escolheram um tema que levou à busca de informações com alunos e professores do colégio através de entrevista. O grupo dividiu-se de forma a ter alunos encarregados de entrevistar professores e outros encarregados de entrevistar outros alunos. Dessa forma, a participação através do Google Docs seria também atrelada à escrita das informações obtidas individualmente.

Dessa produção participaram cinco alunos, que realizaram a escrita de forma não progressiva, como o outro grupo já citado. O primeiro parágrafo escrito transformou-se em um parágrafo central do texto. Em seguida, foram colocadas as respostas dadas por alguns dos alunos (selecionadas por critérios pensados por eles) e, posteriormente, pelos professores. Somente depois outro membro

do grupo aproveitou parte das informações já elaboradas pelos outros para organizar o texto, que foi então corrigido.

Houve a participação parcial de alguns membros do grupo, que apenas trouxeram para o texto as respostas dos entrevistados e realizaram algumas correções no que já estava escrito, enquanto outros se encarregaram de elaborar parte do texto a partir das informações fornecidas. Esse fato deixou evidente a diferença no nível ou grau de interação entre os alunos. Há aqueles que contribuem com os conhecimentos linguísticos, enquanto outros vão além, também elaborando o texto. Para o professor que lida com a escrita em coautoria, é importante saber que isso ocorre. Dentro de uma sala de aula, há alunos com habilidades distintas, muito relacionadas às preferências e habilidades em determinadas áreas em detrimento das outras.

Considerando a visão de interação em Leffa (2006), a que nos referimos anteriormente, essa diversidade de habilidades relacionadas à produção textual – quando bem gerenciada em sala de aula – pode ser útil para o desenvolvimento de todos no grupo, pois além de se ajudarem na escrita do texto, podem afetar a forma com que lidam com o conhecimento obtido na atividade e futuramente.

## **Considerações finais**

Ao iniciarem sua escrita de forma colaborativa, os alunos negociaram conhecimentos e experiências em vários aspectos, que podem ser categorizados nos níveis de interação já apresentados – indo da troca de conhecimento em torno da linguagem e seus recursos linguísticos à troca de informações mais elaboradas que influem nas ações do grupo (como fazer uma pesquisa, como utilizar

o computador, como elaborar uma entrevista ou como chegar a um texto ideal).

Durante todo o processo, a aprendizagem foi ocorrendo através da interação presencial (nas fases de elaboração e troca de ideias sobre como começar o texto) e não presencial (quando cada aluno fez sua intervenção isoladamente). Todos estão envolvidos na elaboração dos textos, interagindo com correções linguísticas, acréscimo de informações e construção de um texto final bem elaborado, coeso e coerente. Dessa forma, todos estão aprendendo uns com os outros; todos são afetados pelas intervenções que vão sendo realizadas durante o processo.

Fica evidente que o ensino que se baseia no fenômeno da interação, logo, nos gêneros discursivos, configura-se em uma “perspectiva de ensino em que os professores” criam “circunstâncias didáticas cuja interação” proporciona “aos estudantes a vivência de situações de comunicação o mais perto possível daquelas que temos na sociedade e que, desse modo, possam ter significado para eles” (ARAÚJO; DIEB, 2012: 89). Essa proximidade com as situações de comunicação vincula-se, também, ao comportamento e às regras que se espera que todos os sujeitos envolvidos nesse processo obedçam. Em toda prática discursiva dentro do contexto escolar, o professor deve tornar evidente para o aluno a necessidade de perceber, compreender e assumir tais posturas.

## Referências

ACRI, Marcelo C. **Escrita colaborativa e letramento digital:** coautoria em ambiente virtual. 2013. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2013. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000183164>>.

ARAÚJO, Júlio César; DIEB, Messias. Autoria e deontologia: mediação de princípios éticos e práticas de letramento na escrita acadêmica em um fórum virtual. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v13n1/aop0112.pdf>>.

AULETE, Caldas. **Aulete digital** – Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa. Disponível em <[http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete\\_coletivo](http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete_coletivo)>. Acesso em 20 ago. 2012.

FIGUEIREDO, Francisco José Q. A aprendizagem colaborativa: foco no processo de correção dialogada. In: LEFFA, Vilson J (Org.). **A interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: Educat, 2006, p. 125-157.

LEFFA, Vilson J. (Org.). **A interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: Educat, 2006.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2007.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Novas tecnologias para ler e escrever** – algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.