



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

**PRODUÇÃO COLABORATIVA: POTENCIALIDADES PARA
O (RE)SIGNIFICAR DO APRENDIZ E DAS PRÁTICAS NA
SALA DE AULA**

LIZEMANUELLE DA CRUZ SILVA

Campina Grande
2018

Lizemanuelle da Cruz Silva

**PRODUÇÃO COLABORATIVA: POTENCIALIDADES PARA O (RE)SIGNIFICAR DO
APRENDIZ E DAS PRÁTICAS NA SALA DE AULA**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Linguagem e Ensino.

Orientadora: Prof^a Dr^a Rossana Delmar de Lima Arcoverde

2018

S586p

Silva, Lizemanuelle da Cruz.

Produção colaborativa: potencialidades para o (RE)significar do aprendiz e das práticas na sala de aula / Lizemanuelle da Cruz Silva. – Campina Grande, 2018.

118 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2018.

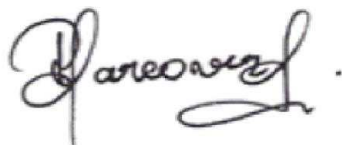
"Orientação: Profa. Dra. Rossana Delmar de Lima Arcoverde".

Referências.

1. Ensino Fundamental – Práticas Pedagógicas. 2. Produção Colaborativa – Ensino Fundamental. 3. Multiletramentos. 4. Movimentos de Identificação – Ensino Fundamental. I. Arcoverde, Rossana Delmar de Lima. II. Título.

CDU 373.3.016(043)


FOLHA DE APROVAÇÃO



Profª Drª Rossana Delmar de Lima Arcoverde – UFCG
(Orientadora)



Profª Dra. Maria de Lourdes da Silva Leandro – UEPB
(Examinadora Externa)



Prof. Dr. Washington Silva de Farias – UFCG
(Examinador Interno)

*“Louvarei o nome de Deus com cânticos e
proclamarei sua grandeza com ações de
graças” (Salmos 69:30)*

A minha família, porto seguro onde posso ancorar.

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo, agradeço ao meu Deus, autor e consumidor da minha fé, pelo seu infinito amor e misericórdia. Por ter me concedido sabedoria para ultrapassar as pedras e completar o caminho.

A minha orientadora, Profa. Dra. Rossana Delmar de Lima Arcoverde, pelo carinho, parceria, amizade e pelos ensinamentos durante essa jornada, sobretudo, o de sermos sujeitos constituídos pelo outro. Em mim existe um pouco de você.

Aos professores doutores que participaram da minha banca: Dr. Washington Silva de Farias e Dra. Maria de Lourdes da Silva Leandro, sou grata pelo direcionamento e pelos apontamentos, dados no momento da minha qualificação, os quais foram fundamentais para a conclusão deste trabalho

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade de Federal de Campina Grande, a todos os professores que contribuíram para acrescentar “pingos” de sentidos à minha caminhada de pesquisadora.

Ao amigo, Leandro Vagner Almeida Santos, por permitir minha intervenção em sua sala de aula.

Aos sujeitos desta pesquisa, pela colaboração na oficina, fator fundamental para o desenvolvimento da pesquisa.

A minha mãe, Maria de Lourdes Venancio da Cruz, pelo amor, dedicação e parceria em todos os momentos. Amo você!

Grata aos amigos que fiz no mestrado, pela amizade, pelas alegrias e aflições compartilhadas durante esse período. A Monaliza Mikaela e Ana Raissa, em especial, que me ajudaram a persistir e dividiram comigo as inquietações e angústias.

As minha tia, Severina Venancio da Cruz, pela eterna amizade e carinho, você sempre acreditou no meu potencial.

A todos os meus familiares, tios, tias, primos e primas, sogro, sogra, cunhadas e cunhados, que torceram e torcem pelo meu crescimento profissional.

Ao meu esposo, Wilson, por todo o amor e por compreender a minha “falta” e meus “excessos”.

Enfim, agradeço ao meu Senhor e Deus por cada um que de alguma forma contribuiu para que um sonho passasse a ser realidade.

Gratidão!

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de estudo o processo de produção colaborativa numa turma de aprendizes do oitavo ano do segundo ciclo do Ensino Fundamental. Tais aprendizes estiveram envolvidos em uma oficina pedagógica em que discutiram, analisaram e produziram, colaborativamente, minicontos em vídeos. Como se trata de uma pesquisa qualitativa de base interpretativista, situada no campo da Linguística Aplicada, a construção do *corpus* tem como objetivo geral investigar o processo de produção colaborativa, verificando de que modo contribui para a (re)construção da identidade do sujeito aprendiz. Os objetivos específicos do trabalho compreendem: a) descrever o processo de produção colaborativa vivenciado pelos aprendizes; b) analisar a contribuição dessa prática para a (re)construção da(s) identidade(s) desses sujeitos; c) identificar e analisar a constituição do sujeito “nós” a partir das posições-sujeito assumidas pelos aprendizes no processo de produção colaborativa. À luz dos estudos e diálogos com autores, como Panitz (1996), Rojo (2015, 2012) e Coscarelli (2010), Hall (2000), Pêcheux (200, 2010) e Orlandi (2005, 2010) sobre produção colaborativa, multiletramentos, identidade e posição-sujeito analisou-se a produção colaborativa a partir das posições-sujeito assumidas nessa prática. A coleta de dados deu-se a partir da realização da oficina, a qual foi organizada em seis encontros, no período da tarde e nas aulas de língua portuguesa. Optou-se pela observação direta e participativa na oficina, que teve a participação de dezessete sujeitos-aprendizes da rede pública estadual, de faixa etária entre 13 a 16 anos. A análise dos dados apontou que, no processo de produção colaborativa, acontecem dois movimentos de identificação do sujeito, o que fez surgir duas categorias analíticas: a) Movimentos de identificação do sujeito da produção colaborativa: colaboração x individualização e, b) Movimentos de identificação do sujeito com foco nas práticas multiletradas. Os resultados revelaram que, de modo geral, a prática de produção colaborativa está voltada para a construção da identidade coletiva, a do sujeito “nós”, posto que, se observou, nos dizeres dos aprendizes, o desejo de que o outro – seu interlocutor – colabore, dialogue, compartilhe o que sabe, para que assim, construam juntos a aprendizagem. Contudo, identificou-se também, uma resistência, de parte dos aprendizes, em produzir colaborativamente, mesmo que tenha sido a minoria. As posições reveladas por esses sujeitos, durante as atividades vivenciadas na oficina, evidenciaram práticas multiletradas. Nessas práticas, pôde-se identificar dois princípios dos multiletramentos, mais acentuados, a do analista crítico e a do criador de significados. Os aprendizes também mostraram-se como sujeitos que têm competência técnica. O presente estudo destaca, sobretudo, que o sujeito da produção colaborativa é mais social do que individual e as práticas vivenciadas são multiletradas. Traz reflexões e apontamentos para (re)significar as práticas de sala de aula, considerando a abordagem dos Multiletramentos.

PALAVRAS-CHAVE: Produção colaborativa; Movimentos de identificação; Multiletramentos.

RESUMEN

Esta disertación tiene como objetivo analizar el proceso de producción colaborativa en una clase de aprendices del octavo año del segundo ciclo de la enseñanza fundamental. Tales aprendices estuvieron involucrados en un taller pedagógico en el que discutieron, analizaron y produjeron, colaborativamente, minicontos en videos. Como se trata de una investigación cualitativa de base interpretativista, situada en el campo de la Lingüística Aplicada, la construcción del corpus tiene como objetivo general investigar el proceso de producción colaborativa, verificando de qué modo contribuye a la (re) construcción de la identidad del sujeto aprendiz. Los objetivos específicos del trabajo comprenden: a) identificar e interpretar el proceso de producción colaborativa vivido por los aprendices; b) analizar la contribución de esta práctica a la (re) construcción de la (s) identidad (s) de esos sujetos; c) identificar y analizar la constitución del sujeto "nosotros" a partir de las posiciones-sujeto asumidas por los aprendices en el proceso de producción colaborativa. A la luz de los estudios y diálogos con autores, como Panitz (1996), Rojo (2015, 2012) y Coscarelli (2010), Hall (2000) y Pêcheux (200, 2010) y Orlandi (2005, 2010) sobre producción colaborativa, multialfabetizaciones, identidad y posición-sujeto se analizó la producción colaborativa a partir de las posiciones-sujetos asumidas en esa práctica. La recolección de datos se llevó a cabo desde el día del taller, que se organizó en seis reuniones en la tarde y en las clases de portugués. Se optó por la observación directa y participativa en el taller, la cual tuvo la participación de diecisiete sujetos-alumnos de la red pública estadual, de grupo de edad entre 13 a 16 años. El análisis de los datos apuntó que en el proceso de producción colaborativa ocurre dos movimientos de identificación del sujeto, lo que hizo surgir dos categorías analíticas: a) Movimientos de identificación del sujeto de la producción colaborativa: colaboración x individualización y, b) Movimientos de identificación del sujeto con foco en las prácticas multiletradas. Los resultados revelaron que, en general, la práctica de producción colaborativa está orientada a la construcción de la identidad colectiva, la del sujeto "nosotros", puesto que, se observó en los términos de los aprendices, el deseo de que el otro-su interlocutor -colabore, dialogue, comparta lo que sabe, para que así, construyan juntos el aprendizaje. Sin embargo, se identificó también, una resistencia, por los aprendices, en producir colaborativamente, aunque haya sido la minoría. Las actividades vivenciadas por esos sujetos en el taller, evidenciaron prácticas multiletradas. En esas prácticas, se pudo identificar dos principios de los multiletramentos, más acentuados, la del analista crítico y creador de significados. Sin embargo, los aprendices también se mostraron como sujetos que tienen competencia técnica. El presente estudio, señala sobre todo, que el sujeto de la producción colaborativa es más social que individual y las prácticas vivenciadas son multiletradas. Trae reflexiones y apuntes para (re) significar las prácticas de aula, considerando el abordaje de los Multiletramentos.

PALABRAS CLAVE: Producción colaborativa; Movimientos de identificación; Multiletramentos.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa dos multiletramentos	39
Figura 2 - Recorte de enquete realizada no grupo do <i>Facebook</i>	68
Figura 3 - Recorte de postagem de vídeo no grupo do <i>Facebook</i>	69
Figura 4 - Recorte de postagem de vídeo no grupo do <i>Facebook</i>	70
Figura 5 – Miniconto multissemiótico utilizado em atividade interpretativa no dia 14.06.17	87
Figura 6 – Miniconto “Eternos” utilizado em atividade interpretativa no dia 14.06.17	89
Figura 7 – Miniconto “O dinossauro” utilizado em atividade interpretativa no dia 14.06.18	92
Figura 8 – Miniconto produzido em vídeo pelo grupo 1, sobre o tema “automutilação”	94
Figura 9 - Miniconto produzido em vídeo pelo grupo 2, sobre o tema “preconceito”.	96
Figura 10 - Mapa dos multiletramentos adaptado às práticas vivenciadas pelos sujeitos.	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparação entre o Ensino cooperativo e o Ensino colaborativo25

Quadro 2 – Sistematização da Oficina Escrita colaborativa na cultura digital58

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidades de comentários referentes à primeira categoria analítica. .66

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil dos 17 sujeitos, com faixa etária entre 13 e 16 anos, de acordo com os usos da *internet* e redes sociais52

Tabela 2 - Perfil dos aprendizes em função das práticas sociais de uso da linguagem.....54

LISTA DE SIGLAS

TICs – Tecnologias da informação e comunicação

GNL – Grupo Nova Londres

NLS – Novos Estudos sobre o Letramento

AD – Análise do discurso

FD – Formação discursiva

FI – Formação ideológica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
I. NOS CAMINHOS DA CONSTRUÇÃO TEÓRICA	21
1.1 A produção colaborativa na era da cultura digital	21
1.2 Identidade do sujeito colaborativo: movimentos de identificação.....	28
1.3 Multiletramentos: um olhar para a multiplicidade de linguagens e culturas	35
II. DELINEANDO O PERCURSO METODOLÓGICO	43
2.1 Dos paradigmas das ciências à escolha do método	43
2.2 Natureza e tipo da Pesquisa	45
2.3 O contexto da investigação.....	49
2.4 Os sujeitos envolvidos	50
2.5 Os instrumentos da pesquisa.....	55
2.6 Organização do procedimento de geração e de análise dos dados.....	56
2.7 Descrição da Oficina Pedagógica.....	57
III. SEGUINDO AS TRILHAS DA PRODUÇÃO COLABORATIVA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA	64
3.1 O sujeito-aprendiz da produção colaborativa	64
3.2 Movimentos de identificação do sujeito da produção colaborativa: colaboração x individualização	67
3.3 Movimentos de identificação do sujeito com foco nas práticas multiletradas...	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecimento	110
APÊNDICE B – Termo de assentimento para adolescente	112
APÊNDICE C – Questionário para os aprendizes.....	114
ANEXO A – CD-ROM dos minicontos produzidos pelos aprendizes.....	118

INTRODUÇÃO

As práticas sociais de uso da linguagem se transformaram ao longo do tempo e os avanços tecnológicos interferiram, significativamente, no instaurar de outros modos de leitura e de produção escrita. Um dos fenômenos responsáveis por essas mudanças é a apropriação, cada vez maior, das tecnologias digitais por sujeitos numa sociedade que se insere na cultura digital.

Elas permitem, entre outras alternativas, no cotidiano de nossas vidas, a construção de conhecimentos produzidos, tanto individualmente quanto colaborativamente. Na educação, não poderia ser diferente. A inserção das tecnologias nos ambientes escolares deve e pode contribuir para ampliar as práticas de ler e escrever dos aprendizes. Conforme Ribeiro (2012, p. 29), essa inclusão acarreta algumas consequências, tal como as “ansiedades e questionamentos”. Porém, as tecnologias não precisam ser enfrentadas como ameaças, e sim “como novos meios de fazer, propor e, porque não, de seduzir, tanto alunos quanto professores”.

Nesse sentido, não podemos pensar que existe um objeto único para ler e escrever, nem muito menos, substituir o lápis e o papel pelo computador e pelas mídias, mas sim, apropriar-nos das diversas possibilidades a fim de ampliar os horizontes e adquirir competências para agir por meio da maior parte delas. Assim como os recursos da mídia impressa proporcionam perspectivas inovadoras, a incorporação de tecnologias da *web*, ao contexto educativo de ensino de língua materna, pode influenciar positivamente a interação aprendiz/conhecimento, cooperando para a criação de vários caminhos de significação no percurso da aprendizagem, importantes para os múltiplos letramentos da contemporaneidade.

A *Web 2.0*, principalmente, as mídias móveis e a *Internet* permitiram a criação de textos multissemióticos que combinam imagens estáticas e em movimento, com áudios e vídeos, cores e links. A cada instante, eles passam a fazer parte do cotidiano dos professores e aprendizes, por isso, devem provocar um expressivo deslocamento nos processos de leitura e produção de linguagens. Diferentes modos de aprender e de se relacionar com o conhecimento passam a exigir outras práticas letradas e requerer uma mudança das práticas canônicas realizadas pelos sujeitos do cenário escolar. Dessa forma, as transformações sociais precisam impulsionar outras maneiras de conceber o ensino e suas propostas metodológicas, levando em

consideração uma nova cultura, qual seja, a *cibercultura*, que vem possibilitando aos sujeitos produzir, compartilhar, cooperar e publicar textos, notícias, fatos do cotidiano e informações em múltiplas linguagens.

Nesse cenário, estudos são desenvolvidos com o intuito de refletir sobre as novas práticas de letramentos na escola. Muitas dessas pesquisas (CUSTÓDIO, 2013; ROJO *et al* 2013; RIBEIRO, 2012) destacam o empoderamento dos aprendizes proporcionado pela revolução digital, uma vez que permitiu ao sujeito participar e influenciar as práticas sociais, ampliando suas possibilidades de produzir saberes plurais, coletivos e interativos.

As pesquisas mencionadas mostram que as tecnologias digitais e a *Internet* propiciam o uso da língua/linguagem em contextos reais, criam lugares para interação e colaboração, favorecendo a abertura de espaços para discussões e para o surgimento de ambientes de aprendizagem, viabilizando, assim, ações educativas.

Apesar de tantas transformações, nos amparamos nos posicionamentos de Santaella (2003) para dizer que não podemos ter uma visão reducionista sobre as transformações culturais, ou seja, não podemos afirmar que elas foram ocasionadas, unicamente, pelo surgimento das novas tecnologias da informação e comunicação, nem tampouco pela linguagem multimodal e interações em ambientes digitais. Isso porque, nas palavras de Street (2014), são as práticas sociais que colaboram para as transformações e não a tecnologia por si só, haja vista que o homem é um ser constituído sócio-histórico-ideologicamente.

Todavia, não podemos negar que, com as mudanças nos atos de escrever e de ler, nesse novo contexto, são necessárias habilidades de produção e análise de multissemiões, que transformem potencialmente, não somente o formato como aprendizes e professores compartilham suas ideias, mas também os modos como aprendem e ensinam (LEMKE, 2010).

As instituições responsáveis pelo ensino e aprendizagem formal devem assumir mais uma função, a de formar sujeitos críticos capazes de produzir e de ler, também, textos multissemióticos. É fundamental que viabilizem a incorporação de recursos digitais ao ensino de leitura e de produção escrita e que incentivem o pensamento autônomo e a aprendizagem colaborativa.

Acreditamos, então, ser relevante formar sujeitos que sejam capazes de atender a essas demandas, tendo em vista que, diante da atual conjuntura

sociocultural em que vivemos, ler e escrever transpôs os limites do papel e alcançou o contexto digital e por isso requer das pessoas múltiplos letramentos.

Nessa perspectiva, Mendonça (2010) e Cunha (2014), preocupados com o uso das tecnologias e a percepção de professores a respeito delas em sala de aula, apontam alguns dos desafios e dificuldades enfrentados pelos docentes em suas ações pedagógicas, voltadas para a promoção da colaboração e inclusão de tecnologias ao ensino. Um deles tem sido o fato de que, em sua maioria, professores são imigrantes digitais e necessitam conhecer e aprender sobre os multiletramentos para (re)significar suas práticas e percepções na cultura digital.

Coscarelli (2010) também nos faz pensar sobre a necessidade de escola e docente refletirem sobre as situações de ensino, oferecidas aos alunos, de maneira que esse processo conduza a ações em prol de um ensino de qualidade que se ajuste aos diferentes modos de produzir linguagens. Dessa forma, não é suficiente que os sujeitos tenham o domínio apenas das regras e convenções gramaticais, ou ainda de textos extensos e complexos, porém faz-se necessário saber caminhar por uma cultura múltipla na qual circulam uma pluralidade de semioses em diferentes formatos e que estão imbricados às diferentes tecnologias e à cultura digital. É preciso viabilizar possibilidades de multiletramentos na sala de aula.

De acordo com Rojo (2012, p. 13), a Teoria dos Multiletramentos foi afirmada pela primeira vez pelo Grupo de Nova Londres (doravante GNL), com a publicação do manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures*, em 1996, e está fundada em dois tipos de diversidades presentes nas sociedades contemporâneas: “[...] a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”.

Tal teoria mostra-se relevante para o campo da Linguística Aplicada (doravante LA), pois observa em seus princípios os usos da linguagem, além disso, seus estudos são recentes e não abrangem, ainda, grande parte de objetos empíricos.

Tendo por base essas reflexões, tomamos, neste estudo, *o processo da produção colaborativa* em tempos de cultura digital como objeto de investigação. Logo, é preciso compreender, à luz da Teoria dos Multiletramentos, que não se sustentam mais as mesmas práticas tradicionais e convencionais de ensinar e aprender. A todo instante são reconfigurados, no mundo dos jovens, caminhos e

lógicas encarados como divergentes. Diante desse novo *ethos* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007), é necessário outra ética e estética, o que, nas palavras de Almeida (2013, p. 115), consiste no desprendimento da propriedade dos bens culturais e ênfase na sua difusão e ressignificação determinada pelo diálogo entre produtores e novos intérpretes; “baseada em textos digitalizados, remidiados e remixáveis, criados segundo novos valores de participatividade e colaboratividade”.

Ao fazermos o estudo da arte sobre a produção colaborativa, averiguamos que pesquisadores de diversas áreas de conhecimento, como Linguística Aplicada e Educação, têm se voltado para o estudo dessa temática e para discussão sobre práticas sociais de uso da linguagem no contexto escolar. Alguns desses estudos, tais com RIBEIRO *et al* (2015), ACRI (2013), SANTOS (2011); VEADO (2008), buscam compreender como a promoção da produção colaborativa potencializa a aprendizagem, assim também estão interessados em discutir possíveis relações entre as práticas letradas de alunos no espaço virtual e a influência desse repertório na produção colaborativa.

Nosso interesse pelo objeto de pesquisa surgiu a partir de discussões teóricas realizadas com nossa orientadora de pesquisa. Por meio de leituras, iniciamos os estudos sobre o universo da *Web 2.0* – campo do conhecimento “novo”¹ em nossas atividades de estudo, embora nos reconheçamos como participantes dele – e sobre as características interativas/colaborativas dos (hiper)textos e (multi)letramentos, já previstas na própria concepção da mídia digital e na *web*.

As hipermídias e, principalmente, os dispositivos móveis e a *Internet*, possibilitaram novas linguagens (linguísticas, visuais, sonoras, gestuais etc.), e ao entrarem em nosso cotidiano, com os mais diversos fins, abriram caminhos para a diversidade cultural e linguística, permitiram a criação de textos, vídeos, músicas, não controlados e autorais, mas colaborativos. “Essa característica interativa, fundante da própria concepção da mídia digital permitiu que, cada vez mais, a usássemos mais do que para mera interação, para a produção colaborativa” (ROJO, 2012, p. 24).

¹ É importante esclarecer que os estudos sobre o universo da *Web 2.0* foram novos para mim, é claro, enquanto pesquisadora e participante, pois de certa forma “migramos” para essa realidade e nela tivemos que nos envolver. Todavia, o termo foi popularizado a partir de 2004 pela empresa americana O’Reilly Media para designar uma segunda geração de comunidades e serviços, um ambiente de participação compartilhamento, que hoje engloba inúmeras linguagens e motivações (SPADARO, 2013).

Diante da produção cultural e da multiplicidade de linguagens existentes, enxergamos a necessidade de a escola transformar seus hábitos institucionais de ensinar e aprender, por isso, intentamos investigar o processo de produção colaborativa em tempos de cultura digital, de modo a compreender como essa prática ocorre na sala de aula e de que maneira pode (re)construir a(s) identidade(s) dos aprendizes.

Com base nisso, buscamos, nesse estudo, responder ao seguinte questionamento, no intuito de elucidar nosso objeto de investigação:

- i. O que acontece no processo de produção colaborativa promovido numa sala de aula do Ensino Fundamental?
- ii. Como essa prática contribui na (re)construção da(s) identidade(s) do sujeito aprendiz?

Direcionadas a adentrar nesse campo de investigação, voltamos nosso olhar para uma turma do oitavo (8º) ano do Ensino Fundamental, integrante do programa Mais Educação, de uma escola pública da rede Estadual de ensino na cidade de Campina Grande – PB.

Por isso, nos preocupamos em possibilitar uma situação de trabalho – nesse caso, uma oficina pedagógica – de modo que mobilizasse as práticas sociais de uso da linguagem na *cibercultura*.

Em virtude das questões de pesquisa, estabelecemos como objetivo geral: Investigar o processo de produção colaborativa, verificando de que modo contribui para a (re)construção da(s) identidade(s) do sujeito aprendiz. Para tanto, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- i. Descrever o processo de produção colaborativa vivenciado pelos aprendizes;
- ii. Analisar a contribuição dessa prática para a (re)construção da(s) identidade(s) desses sujeitos;
- iii. Identificar e analisar a constituição do sujeito “nós” a partir das posições-sujeito assumidas pelos aprendizes no processo de produção colaborativa.

Avaliamos que, com esse estudo, poderemos oferecer subsídios para conhecer um pouco mais sobre o processo de produção colaborativa, bem como sobre a contribuição dessa prática para a (re)construção da(s) identidade(s) dos sujeitos aprendizes. Assim, talvez possamos atentar para possíveis caminhos a fim de potencializar a aprendizagem e desenvolver competências que devem ser ampliadas pelos sujeitos contemporâneos.

Ademais, esse estudo também se justifica pela necessidade de se observar a relevância, bem como as possíveis contribuições dessa prática colaborativa para a formação do sujeito multiletrado, o qual visa transformar o seu mundo social a partir das práticas sociais com a língua/linguagem.

Logo, utilizamos como referencial teórico os estudos de Lévy (1999) sobre *cibercultura*, o de Rojo (2015, 2012) e Coscarelli (2010) sobre multiletramentos, Hall (2000), sobre identidade, como também as contribuições de Pêcheux (2008, 2010) e Orlandi (2005, 2010) sobre discurso e posição-sujeito. O estudo segue os princípios da pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica, pois os dados foram gerados por meio de instrumentos associados à etnografia, tais como: diário de campo, questionário, gravação em áudio e é de natureza interventiva, posto que procuramos intervir no cotidiano da sala de aula e na ação dos sujeitos pesquisados.

Desse modo, esta dissertação está organizada em três capítulos, afora esta introdução, as considerações finais, as referências e os apêndices e anexos.

O primeiro capítulo, *Nos caminhos da construção teórica*, está subdividido em três seções: *A produção colaborativa na era da cultura digital*, em que tratamos da revolução científico-cultural e a ampliação dos gestos de leitura e produção, como também abordamos o conceito de produção colaborativa e fazemos uma distinção entre a prática de cooperação e colaboração; *Identidade do sujeito colaborativo*, momento em que realizamos uma discussão acerca da noção de identidade, a partir dos estudos culturais de Hall (2000), entrelaçando com as reflexões acerca de posição-sujeito, baseados em Pêcheux (2008) e Orlandi (2005). Por fim, temos a última seção, *Multiletramentos: um olhar para a multiplicidade de linguagens e culturas*, em que trazemos o entendimento do que seja a Teoria dos Multiletramentos, considerando a relevância dos Letramentos e dos Novos Estudos sobre os Letramentos para a compreensão de nossa investigação.

No segundo capítulo, *Delineando o percurso metodológico*, apresentamos a natureza e o tipo da pesquisa; descrevemos o *corpus*, bem como os sujeitos

envolvidos, os instrumentos utilizados e os procedimentos de geração e análise de dados, que permitirão elucidar nosso objeto de estudo.

No terceiro capítulo, *Seguindo as trilhas da produção colaborativa: uma análise discursiva*, expomos a análise e a discussão dos dados, agrupados em duas categorias de análise: *Movimentos de identificação do sujeito da produção colaborativa: colaboração x individualização*, e *Movimentos de identificação do sujeito com foco nas práticas multiletradas*. Na primeira, identificamos e discutimos os movimentos de identificação que evidenciam a (re)construção da(s) identidade(s) do sujeito-aprendiz. Já na segunda, refletimos sobre as posições assumidas pelos aprendizes na oficina que revelam práticas multiletradas

Tais categorias analíticas nos permitem perceber posições que se descentralizam, constituídas pela ação colaborativa entre os sujeitos. Desse modo, não visualizamos uma posição única, mas também negociada, fator importante para a formação de sujeitos múltiplos que se educam para a multiculturalidade das sociedades globalizadas e para a multissemiótica dos textos.

I. NOS CAMINHOS DA CONSTRUÇÃO TEÓRICA

Nas páginas seguintes, apresentamos uma breve discussão acerca da produção colaborativa na cultura digital, para que possamos compreender as mudanças nas práticas de leitura e escrita na contemporaneidade, bem como outras possibilidades de produção e compartilhamento de conhecimento.

Em seguida, tratamos da identidade na era da pós-modernidade que trouxe à cena fluidez, incertezas de vários conceitos, valores, crenças, práticas etc. Essas discussões darão sustentação e conduzirão o nosso capítulo analítico. Discorreremos ainda sobre os *processos de identificação do sujeito*, isto é, de constituição da *posição-sujeito*, mostrando como isso influencia na constituição do sujeito nas suas práticas.

Ademais, fazemos um breve recorte da história da Teoria dos Multiletramentos. Tais reflexões contribuirão para guiar nossas análises sobre as práticas de letramentos na sala de aula.

Para tanto, trazemos considerações acerca de identidade à luz de Hall (2000) e de posição-sujeito à luz de Pêcheux (2008, 2010) e Orlandi (2005, 2010). Objetivamos, com isso, refletir sobre a (re)construção das identidades dos sujeitos aprendizes no processo de produção colaborativa e se as práticas de letramentos, desenvolvidas na escola são suficientes para possibilitar que eles participem das múltiplas práticas sociais de leitura e escrita exigidas na contemporaneidade.

1.1 A produção colaborativa na era da cultura digital

Na contemporaneidade, a sociedade está imersa em meio a uma hibridização de culturas e linguagens, que reforçam cada vez mais a formação de novos grupos sociais através de processos comunicativos emergentes, considerados, portanto, como “práticas de construção de significado pelas quais nós, interpretamos, avaliamos, planejamos e cooperamos, incluindo nossas várias práticas de letramento” (LEMKE 2010, p. 460)

De acordo com Santaella (2003), esses processos comunicativos emergentes são construtos de uma “cultura das mídias” ou “cibercultura”, sendo responsáveis por nos tirar da inércia da recepção passiva das mensagens externas impostas e

nos prepararam para a busca da informação, isso porque é considerada a cultura do disponível, do acesso, a qual exige que nos adaptemos às suas características e particularidades, uma vez que são propostas outras relações com o conhecimento, agora virtualizado, desmaterializado (SOFFNER; KIRSCH, 2014).

A cibercultura pode ser entendida como uma cultura social referente ao contexto digital, isto é, um conjunto de técnicas, de práticas, de atitudes, de modos de pensar e de valores, construída a partir do crescimento de um novo espaço de interação e comunicação – o ciberespaço (LÉVY, 1999).

Segundo Lévy (1999, p. 17), o ciberespaço possibilita um novo meio de comunicação, uma rede “que surge da interconexão mundial dos computadores”, porém, não se trata apenas da infraestrutura material da comunicação digital, mas também das “informações que nela abriga”, e os “seres humanos que navegam e alimentam esse universo”. O que se tem não é mais um espaço concreto, localizado em um território físico, pois o que está no ciberespaço não está em lugar nenhum, mas, ao mesmo tempo, está em todo lugar (GADOTTI, 2000).

Ao pensar em uma cultura construída, a partir do crescimento da rede, Santaella (2003) nos diz que a cibercultura é a cultura da velocidade, da humanização e aceleração da interação homem-máquina, do processo digital, em que a produção, a distribuição e a circulação da informação são em rede e o processo de busca da informação não é linear.

As tecnologias permitem, dentro do ciberespaço, que indivíduos interajam continuamente, usando e produzindo saberes virtualizados. A todo momento, as informações são renovadas, pois a rede rompeu com o conceito de tempo adequado para a aprendizagem. A esse respeito, Gadotti (2000, p. 8) nos afirma:

O ciberespaço rompeu com a ideia de tempo próprio para a aprendizagem. Não há tempo e espaço próprios para a aprendizagem. Como ele está todo o tempo em todo lugar, o espaço da aprendizagem é aqui – em qualquer lugar – e o tempo de aprender é hoje e sempre.

Na *Internet*, o fenômeno da *Web 2.0* trouxe uma reorganização em sua dinâmica. Trata-se, segundo Lévy (1999), de uma nova configuração de lidar com o próprio saber, tanto da perspectiva quantitativa, quanto qualitativa. Da perspectiva quantitativa, a demanda por conhecimento e informação é muito maior do que no passado. Por sua vez, da qualitativa, o que se vê é uma modificação nos processos

de aprendizagem, cada vez mais centrados na aprendizagem colaborativa e na construção da inteligência coletiva.

As novidades, proporcionadas pela rede, sugerem outras possibilidades de comunicação, produção e compartilhamento de conhecimento. Proporcionam aos seus usuários, ferramentas que alargam a capacidade de produção, publicação, autoria e, conseqüentemente, o acréscimo de recursos interativos, colaborativos e comunicativos, disponibilizados nos ambientes virtuais da *Internet* (ARAGÃO, 2009). Oferecem oportunidades de interação comunicativa, de reflexão sobre o uso da linguagem no mundo atual e de construção de conhecimentos que articulam melhor o universo dos alunos com as práticas linguísticas, enfocando múltiplas práticas de letramento(s) em diversos campos da atividade humana.

As possibilidades da *Web 2.0* aprofundam ainda mais a ideia de Lévy (1999) acerca da inteligência coletiva, isto é, a construção do conhecimento que acontece por meio de uma mobilização efetiva das competências de milhões de usuários. Segundo Mattar (2013), a colaboração é a característica mais fundamental da *Web 2.0*, pois suas ferramentas permitem novas relações de interação que, antes, não existiam. As inovações deste universo possibilitam que os usuários não sejam mais consumidores passivos, mas colaboradores que tem efetiva participação na construção de sua própria aprendizagem. Não estão mais reduzidos a apenas olhar, ouvir, trocar informações, porém criam, modificam, constroem, compartilham e, assim, tornam-se coautores.

A aprendizagem colaborativa consiste em estabelecer uma metodologia em que os aprendizes, em conjunto com o professor, estabeleçam investigações, reflexões e discussões acerca de temas de interesse. Ela surge da necessidade de inserir métodos interativos na educação e propõe que os participantes de um grupo se posicionem de modo que contribuam mutuamente com a produção de conhecimentos.

Conforme Noberto (2015, p. 42), o processo de produção colaborativa se volta para uma atividade compartilhada. A ação envolve “o trabalho em coautoria, a negociação, o confronto de ideias e a interação do grupo”, e seus participantes são responsáveis pelas mesmas funções durante o processo de produção. Nas palavras de Barroso e Coutinho (2009, p. 2), a produção colaborativa pode ser definida como:

[...] um processo no qual os autores com diferentes habilidades e responsabilidades interagem durante a elaboração de um documento. Ela é considerada, não só um meio para chegar a um fim mas também como um instrumento de ensino-aprendizagem. A elaboração de um texto de forma colectiva é um processo que exige criar ideias, confrontá-las com os outros e entrar muitas vezes em negociações para chegar a um consenso comum. Assim sendo, a escrita colaborativa permite o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.

Dizemos, então, que a produção colaborativa contribui para motivar os aprendizes a alcançar objetivos de aprendizagem comuns, por meio do trabalho conjunto, demonstrando a valorização e, por muitas vezes, o respeito pelo posicionamento do outro. Em contextos colaborativos, a maior parte deles atuam em coletividade, sem ocupar posições superiores, a fim de alcançarem o objetivo ao qual se propuseram.

Na prática escolar, estes trabalhos não são novidades. Geralmente, os professores solicitam que os alunos se agrupem para realizar uma determinada atividade, que, possivelmente, será exposta para os demais participantes. Todavia, essa prática muitas vezes não consiste em uma atividade colaborativa, mas sim, cooperativa.

Os estudos voltados para o trabalho em grupo adotam, alternadamente ou como sinônimos, os termos colaboração e cooperação para designá-lo. Panitz (1996) estabelece uma distinção entre os processos de cooperação e colaboração, definindo o primeiro com um conjunto de processos que auxiliam os sujeitos a interagirem para alcançar um objetivo particular ou desenvolver um produto final que comumente tem um conteúdo específico. Trata-se de uma série de técnicas empregadas pelo professor em sala de aula, tendo em vista alcançar uma determinada meta preestabelecida, para os aprendizes que desempenharão as atividades em conjunto. Esse modo de ensino estabelece uma relação professor-aluno em que o docente é a principal autoridade em sala de aula.

A colaboração, por sua vez, é embasada na construção de consenso e sugere um compartilhamento de autoridade, como também a aceitação de responsabilidades por todos os membros. Na aprendizagem colaborativa, são utilizados recursos didáticos e técnicas para a execução do trabalho em grupo, além disso, ela permite que o professor perceba a interação entre os participantes como

um todo. O diálogo e a negociação devem ser as principais ferramentas para o aprendizado e o conhecimento precisa ser construído colaborativamente.

O quadro, a seguir, apresenta uma melhor visualização sobre essa situação, indicando a diferença entre ensino cooperativo e ensino colaborativo.

Quadro 1 – Comparação entre o Ensino cooperativo e o Ensino colaborativo

Ensino cooperativo	Ensino colaborativo
<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura de atividades interativas que visam à efetivação de um determinado produto ou objetivo; • Conjunto de técnicas utilizadas pelo professor para atingir a um determinado conteúdo preestabelecido; • Centralização no professor, já que este estabelece as atividades e os seus critérios avaliativos; • Observação do produto final da atividade em grupo; • Uso de métodos quantitativos de ensino com o foco no produto final; • A realização e conclusão da tarefa são as suas principais ferramentas para o aprendizado; • Avaliação realizada pelo professor ao final da atividade sugerida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Filosofia de interação e de modo de vida; • Modo de lidar com outros indivíduos de maneira respeitosa; • Ênfase nas diversas habilidades dos membros do grupo e a contribuição que estas podem oferecer; • Centralização no aprendiz, pois a atividade se encontra sempre aberta a transformações que o grupo sugerir; • Observação do processo de interação entre o grupo; • Abordagem qualitativa de ensino; • O diálogo é a sua principal ferramenta para o aprendizado em sala de aula; • Disponibilização de momentos de auto-avaliação para os aprendizes.

Fonte: Adaptação a partir de Panitz (1996).

Podemos perceber que há diferenças significativas, quanto ao uso e aos propósitos de cada um deles. A cooperação estaria mais centrada no professor e não estimularia tanto o diálogo para o alcance de objetivos, estabelecidos pelo próprio grupo de alunos, já que estes estariam mais concentrados no resultado final que devem apresentar, enquanto que a colaboração estaria muito mais centrada no aprendiz.

É importante ressaltar ainda que a prática colaborativa difere da produção individualizada, em que o aprender torna-se uma atividade mecânica e solitária que

não privilegia os mecanismos cognitivos, gerados pela discussão, exposição e troca de ideias, e as relações entre autor e leitor permanecem hierarquizadas.

Sobre a produção colaborativa, Ribeiro (2012, p. 89-90) explica que

A divisão das tarefas na produção colaborativa, em geral, se desenha à medida que se vai construindo. Em geral, um participante dá o primeiro passo (a produção de um esboço), abrindo-o à intervenção dos colegas. Em seguida, outros participantes interferem no texto, fazendo alterações que tanto podem incidir apenas sobre aspectos microestruturais quanto podem ter caráter macro ou superestrutural (emprestando os termos de Van Dijk, 2004), isto é, mudanças que afetam o conteúdo, seu ordenamento ou os movimentos retóricos do texto, assim como seu gênero ou seu propósito comunicativo.

Nessa perspectiva, podemos dizer que, a partir da colaboração os sujeitos, ao mesmo tempo em que produzem, pensam sobre o que estão fazendo, reescrevem e interagem, entre si e com o professor.

Vários estudiosos vêm se dedicando a pesquisar e relatar experiências com a produção colaborativa no contexto escolar (ACRI, 2013; LARRÉ, 2010, BARROSO; COUTINHO, 2009). Essas pesquisas investigam o processo de produção colaborativa na sala de aula, utilizando tecnologias digitais e revelam que atividades colaborativas que utilizam esses recursos promovem diálogo e interação entre os sujeitos participantes, à medida que buscam entendimento recíproco. Além disso, mostram que os alunos sentem-se entusiasmados com processos e resultados de seu uso.

Propostas baseadas na colaboração, conforme expõe Ribeiro (2012, p.85), “ajudam os estudantes a refletir sobre sua escrita, a dialogar a respeito do texto que produzem, a redigir colaborativamente e aprender que escrever é reescrever”. O processo passa, então, a ter sentido para o outro, uma vez que permite a interação e a colaboração dos participantes, (re)significando, assim, o trabalho em coautoria.

No entanto, devemos salientar que uma aprendizagem baseada na colaboração lança desafios para a área educacional. É fundamental que ocorram transformações na prática educativa como um todo. Deve haver mudança de paradigmas, procurando-se estabelecer um equilíbrio entre o que chamamos de “paradigma de aprendizagem curricular” e “paradigma da aprendizagem interativa (colaborativa)” (LEMKE, 2010). Já que estamos diante de aprendizes que

determinam o que precisam saber, baseando-se em suas participações em atividades em que essas atividades surgem.

O processo de mudança e rompimento de paradigma exige tempo até que o professor aprenda a promover o ensino por colaboração e seja um facilitador em tal abordagem. Para os alunos, é algo que demanda a vivência para que haja a quebra da cultura do individualismo, e se transforme “a postura de consumidor de informações, se vença a resistência do trabalho em grupo e haja abertura para o compartilhar e ver o outro e a si próprio como construtores de conhecimento” (SANTOS 2011, p. 50-51).

Diante de um paradigma da aprendizagem colaborativa, a escola encontra um vasto espaço para discutir criticamente as culturas, de forma plural e democrática, construindo vários critérios de apreciação dos produtos culturais e isso envolve, é lógico, os multiletramentos.

Uma pedagogia nessa direção seria uma possibilidade prática para que os alunos se transformem em criadores de sentidos, entendendo como diferentes tipos de texto e de tecnologias operam, sendo analistas críticos na recepção e na produção e transformadores, usando o que foi aprendido de novos modos (ROJO; MOURA, 2012). Logo, os sujeitos seriam considerados em uma pluralidade de mundos da vida, de culturas e não como um modelo genérico de ser humano.

Diante do atual panorama, em que o tempo de permanência dos alunos na sala de aula e a possibilidade de estarem nas redes sociais podem até ser considerados desleais, o que queremos discutir é que as Tecnologias de Informação e Comunicação não podem ser vistas como concorrentes dos processos formativos tradicionais, mas devem ser consideradas como uma forma possível para facilitar o processo de apropriação, construção e compartilhamento de conhecimentos. Desse modo, com elas, aprendizes e docentes podem explorar diferentes práticas de letramentos.

O uso de recursos tecnológicos digitais não pode significar simplesmente a transformação do papel em tela, isso porque, diante da multiplicidade de linguagens, mídias e tecnologias, é fundamental dominar ferramentas tais como áudio, vídeo, entre outras, requeridas pelas novas práticas de uso da linguagem. De acordo com Rojo (2009), são indispensáveis multiletramentos que funcionem baseados em características como: interatividade, colaboratividade; capazes de transgredir as relações de poder estabelecidas pelas linguagens, modos, mídias e culturas.

Sendo assim, um dos principais objetivos da escola “é possibilitar que os alunos possam participar das várias práticas sociais que utilizam leitura e escrita de maneira ética, crítica e democrática” (ROJO, 2009, p. 107). Por isso, seu papel não pode ficar restrito à assimilação da cultura didatizada nem somente à capacitação dos jovens para o mercado de trabalho e, sim, proporcionar espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes para os contextos sociopolíticos e culturais atuais.

Frente a esse cenário, a colaboratividade cai bem aos propósitos dos multiletramentos para promover a negociação de ações diante das diferenças culturais. Assim, compreender a produção colaborativa é fundamental para responder aos nossos questionamentos de pesquisa, delinear como essa prática ocorre numa sala de aula do Ensino Fundamental e de que maneira pode (re)construir os movimentos de identificação do aprendizes.

Vale enfatizar que, com o objetivo de analisar a constituição do sujeito “nós” no processo de produção colaborativa, abordamos na próxima seção, a noção de identidade e posição-sujeito.

1.2 Identidade do sujeito colaborativo: movimentos de identificação

A palavra *identidade* transmite um sentido de unidade e de constância que entra em conflito com a noção de descentramento do sujeito e de linguagem heterogênea, introduzida pela pós-modernidade. Ela é (re)construída através da relação com o Outro, por isso, dizemos que o sujeito discursivo é constituído por diferentes vozes e, para compreendê-lo, é necessário entender quais são as vozes sociais presentes em sua voz (FERNANDES, 2007). A identidade é formada e transformada continuamente, e por assim ser, dizemos que ela não é definida, fixa, mas sim, heterogênea e dispersa.

Corforme Hall (2000), as identidades são construídas dentro e não fora dos discursos, por isso é necessário compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais particulares, no interior de formações e práticas discursivas específicas. O termo identidade é utilizado, pelo autor, para significar o ponto de encontro,

entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos

lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode falar (HALL, 2000, p. 111-112).

As identidades são as posições-sujeito assumidas, são representações construídas a partir do lugar do Outro e, por isso, não podem ser idênticas. Logo, a constituição identitária do sujeito é um processo sempre em (re)construção e, por isso, não podemos falar em identidade, no singular, e sim, identidades, no plural, principalmente, em tempos de cibercultura (de hipermídias), onde os sujeitos assumem posições diferentes seja no espaço físico ou virtual.

Sob uma perspectiva discursiva, Coracini (2010) define identidade como instável, heterogênea, conflituosa e clivada, pois, como destaca Bauman (2005, p. 19), na modernidade líquida, a existência do sujeito é marcada por fragmentos que compõem “episódios fragilmente conectados” e instáveis, tendo em vista que o indivíduo pode apresentar distintas faces durante sua trajetória de vida ou até mesmo em curtos espaços de tempo.

Ao promover um debate acerca da crise de identidade, Hall (2003) distingue três concepções de identidade do sujeito: o sujeito do Iluminismo, centrado e dotado de capacidades de razão; o sujeito sociológico, presente no mundo moderno, constituído não só de uma única identidade, porém de várias, uma vez que se forma pela relação que estabelece com os outros; e o sujeito pós-moderno, o qual não possui uma identidade fixa, essencial ou estável. É, portanto, formada e transformada histórica e continuamente de acordo com a cultura que permeia o indivíduo.

A partir disso, Hall (1996, p.70) define as identidades culturais desta forma:

As identidades culturais são pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, feitos no interior dos discursos da cultura e história. Não uma essência, mas um posicionamento. Onde haver sempre uma política da identidade, uma política de posição, que não conta com nenhuma garantia absoluta numa lei de origem sem problemas, transcendental.

Assim como a identidade é pautada pelos sistemas culturais que permeiam os sujeitos, o discurso pós-moderno e globalizado também se torna um fator relevante na construção de identidade.

Bauman (2005) confirma isso, ao evidenciar que no mundo líquido as identidades se tornam voláteis. Conforme o autor, a sociedade pós-moderna estabelece que para o sujeito conservar-se no “jogo” da vida, é necessário ter “fichas suficientes para permanecer jogando” (BAUMAN, 2005, p. 58). É preciso, nessa perspectiva, assumir distintas posições, construir e reconstruir a identidade para garantir a sobrevivência.

Na compreensão de Bauman (2005), isso se justifica por causa da crise de pertencimento – lacuna entre o “deve” e o “é”, ou seja, a demarcação estável de uma identidade nacional. Entretanto, o sociólogo polonês ressalta que essa necessidade de pertencimento já não é mais válida na contemporaneidade, uma vez que vivemos em um mundo multicultural e multilíngue, onde as fronteiras já não existem.

Sendo assim, ao avaliarmos a construção da identidade dos sujeitos aprendizes, inseridos na cultura digital, podemos apreender que ela não está ligada a demandas individuais. O sujeito envolvido em um processo de constituição identitária não é, de maneira alguma, a matriz e, muito menos, esse processo de formação é visto como o produto de um sujeito particular. Tal processo não se dá no sujeito, em sua interioridade, mas externamente, a partir dos discursos e práticas que tentam interpelá-lo, para assumir lugares como sujeito discursivo constituído de subjetividade.

Ancorados nessas reflexões tecidas sobre identidade, podemos afirmar que, de certa forma, os conceitos discutidos entrecruzam-se com os conceitos discursivos abordados pela Análise do Discurso (doravante AD) de linha francesa. Na perspectiva da AD, os sujeitos são produtos históricos, situados num determinado momento histórico, os quais ocupam determinadas posições discursivas filiadas a determinadas ideologias. Essa interpelação ou assujeitamento faz com que os indivíduos assumam posições identitárias, “frutos de movimentos de identificação, sempre instáveis e incompletos” (GRIGOLETTO, 2003 a, p. 39).

O sujeito é atravessado tanto pela ideologia quanto pelo inconsciente, o que gera não mais um sujeito individual, mas um sujeito descentrado, não se constituindo como fonte e origem do seu dizer, uma vez que este é definido pela formação discursiva na qual se inscreve. Entretanto, esse sujeito tem a ilusão de ser a fonte, origem do seu discurso (FERNANDES, 2007).

A voz desse sujeito revela o lugar social em que ele está inscrito. Isto significa que um sujeito, inserido numa conjuntura sócio-histórica-ideológica, é constituído, discursivamente, a partir de um conjunto de vozes sociais. Essa produção se configura pela interação social, estabelecida com distintas esferas sociais; daí o entrecruzamento de diferentes discursos na construção do sujeito discursivo (FERNANDES, 2007).

Para Orlandi (2008) o sujeito discursivo é pensado como posição entre outras, assim, um mesmo indivíduo assume diferentes posições em função das diferentes situações discursivas em que estiver inserido. As reflexões de Pêcheux, (1988, *apud*, BRAGA, 2011), elucidam, ainda, que “o sujeito discursivo é o conjunto (uma interseção) das várias manifestações do sujeito que são reveladas a partir do momento em que este é interpelado ideologicamente e toma uma posição”. Por isso, podemos dizer que as formações ideológicas distintas que interpelam o sujeito são responsáveis por garantir uma ampla possibilidade de sentidos para a mesma prática discursiva.

Segundo Pêcheux (2010), cada *formação ideológica* (doravante FI) têm necessariamente como um de seus componentes uma ou várias formações discursivas. Entendemos aqui formação ideológica como um conjunto de representações dominantes em um determinado grupo, dentro da sociedade, num momento dado. Sendo assim, cada FI compõe “um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’ mas se relacionam mais ou menos diretamente a *posições de classe* em conflito umas com as outras. (PÊCHEUX; FUCHS, 2010, p. 163, grifos dos autores).

Essa relação dinâmica traz à tona a noção de *formação discursiva* (doravante FD), o que, para Pêcheux (2010), consiste num espaço estruturalmente não fechado, pois é constitutivamente invadido por elementos que vêm de outro lugar (de outras FD) que ecoam nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas principais. Conforme Brandão (2004, p. 49),

é a FD que permite dar conta do fato de que sujeitos falantes, situados numa determinada conjuntura histórica, possam concordar ou não sobre o sentido a dar às palavras, ‘falar diferentemente falando a mesma língua’. Isso leva a constatar que uma FD não é ‘uma única linguagem para todos’ ou ‘para cada um sua linguagem’, mas que numa FD o que se tem é ‘várias linguagens em uma única’.

Pode-se dizer que uma formação discursiva não é homogênea, ela é sempre constituída por diferentes discursos que são ditos somente em determinada época e espaço social, a partir de condições de produção específicas, historicamente determinadas. Conforme Orlandi (2005, p. 43), “a formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir da posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito”. É a FD que produz a ilusão, para o sujeito, de que tudo que ele diz origina-se de si mesmo e significa realmente o que ele quis dizer.

De acordo com essa estudiosa do discurso, a ideologia provoca a naturalização do que é resultado do choque entre o simbólico e a História (ORLANDI, 2008). Quando o indivíduo se inscreve no social, se pressupõe uma entrada em algo que já está em curso, já que, ao nascer, se depara com sentidos que já estão em circulação, isto é, já existe um simbólico construído que determina as práticas sociais e as subjetividades. Por assim ser, o indivíduo, para constituir-se em sujeito, é interpelado pela ideologia e isso faz com que este se submeta à língua, porém, não falamos de língua enquanto sistema formal, mas sim enquanto um jogo que produz suas significações na história, ou seja, na produção de sentidos (ORLANDI, 2005).

Ao submeter-se à língua, o sujeito subjetiva-se, isto é, toma posição, reclama sentidos, “individualiza-se”. Ele só é sujeito porque se inscreve no simbólico, na linguagem, e é essa inclusão que lhe afirma seu espaço de sujeito e sujeito do seu discurso.

Esse discurso se constitui sobre a primazia do interdiscurso (memória discursiva), ou seja, todo discurso produz sentidos a partir de outros sentidos já fixados na sociedade. O *interdiscurso* só ocorre quando o falante imerge em uma “alienação enunciativa”, isto é, quando as formulações ditas são esquecidas, em benefício de uma assimilação da fala dos outros, como se o próprio sujeito as produzisse (ORLANDI, 2005).

Compreendemos, assim, a memória discursiva ou interdiscurso como sendo os sentidos já cristalizados, validados na sociedade e que são reavivados na formulação de um discurso, a partir da realidade presente. Esse é, muitas vezes, apagado pela ideologia, para produzir o efeito de homogeneidade discursiva, isto é, a ilusão do sujeito de ser o centro de seu dizer.

Esse movimento se concretiza no espaço da enunciação. Neste, o sujeito encontra-se em situações que exigem formulações diferentes daquela que desejava. Em consonância com Pêcheux e Fuchs (2010), o que dizemos pode ser dividido em duas regiões: a do selecionado e a do rejeitado. A região do selecionado é o que Pêcheux denominou de *intradiscurso*. Ela é aquela em que o sujeito pode adentrar conscientemente ou pré-conscientemente, em que se efetiva um retorno do discurso sobre si mesmo, e em que o discurso do eu se diferencia do discurso do outro, constitui-se como

o espaço subjetivo da enunciação, espaço imaginário que assegura ao sujeito falante seus deslocamentos no interior do reformulável, de modo que ele faça incessantes retornos sobre o que formula, e aí se reconheça (PÊCHEUX; FUCHS, 2010, p. 178)

O intradiscurso designa o ato da formulação do que dizemos em um certo momento, em determinadas condições. Orlandi (2005), refletindo sobre esses conceitos, diz que há uma relação necessária entre o interdiscurso (o já-dito) com o intradiscurso (o que se está dizendo). Essas duas definições estão imbricadas, elas se cruzam: no interdiscurso teríamos todos os já-ditos e esquecidos, e o intradiscurso consistiria naquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas. Dizemos, então, que o intradiscurso, incorporado ao interdiscurso, representa o que é dito.

É a interpelação pela ideologia que promove o apagamento necessário para que o indivíduo se torne sujeito. Por isso, dizemos que a concepção de um sujeito marcado pela ideia da unidade, da origem do sentido constitui uma ilusão indispensável, na construção do sujeito, a fim de que esse permaneça a produzir seu discurso. Segundo Orlandi (2005), é a evidência do sentido que faz ver como cristalino aquilo que se compõe pela remissão a um conjunto de formações discursivas que funcionam com uma dominante.

O sujeito por ser coletivo, heterogêneo, ocupa posições distintas em um mesmo espaço textual (discursivo) e essas posições indicam as suas distintas funções enunciativo-discursivas (ORLANDI, 2008). Ao enunciar-se, o sujeito assume uma posição, passando a ter responsabilidade sobre aquilo que diz. “É a partir da representação do sujeito como autor que mais se cobra sua ilusão de ser a origem e fonte de seu discurso” (ORLANDI, 2008, p. 76).

É a partir do discurso que as identidades sociais são construídas, elas não são inerentes aos indivíduos, mas surgem no interior dos discursos da cultura e

história. É dessa forma que os sujeitos se tornam participantes nos processos de construção dos significados na sociedade.

Como já dissemos, no discurso produzido pelo sujeito estão presentes outras vozes que são responsáveis por (re)construir a(s) identidade(s). Logo, podemos afirmar que esse sujeito apresenta processos de identificação, ou seja, tomadas de posições discursivas diferentes.

O sujeito, por não ter uma identidade fixa, ocupa posições discursivas distintas no interior do mesmo discurso, isso nos leva a considerar a heterogeneidade como um atributo do universo discursivo. Para Authier-Revuz (1990), a noção de heterogeneidade discursiva é subdividida em duas formas; a primeira diz respeito à heterogeneidade constitutiva que pode ser definida a partir do conceito de dialogismo (Bakhtin), que parte do pressuposto de que toda palavra proferida já foi utilizada anteriormente, portanto, mesmo inconscientemente, o sujeito sempre que enuncia terá a presença do outro em seu discurso. A segunda é a heterogeneidade mostrada. Nela, a voz de outro(s) sujeito(s) é expressa de maneira clara, no discurso do sujeito, em interlocução. Nesse sentido, dizemos que tudo que o sujeito enuncia já foi dito anteriormente e assim, ele, a todo o momento os retoma sem saber. Isto porque os enunciados se dispersam ao longo do tempo, por causa das transformações histórico-sociais, mas reaparecem como algo que nunca foi dito e isso é o que dá unidade ao discurso.

O caráter heterogêneo do sujeito discursivo fortalece a noção de identidade, compreendida como plural. Ela não pode ser compreendida fora dos sistemas de significação, nos quais adquire sentido, pois é constituinte da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem. Sendo assim, somos nós que a produzimos no contexto de relações culturais e sociais (SILVA, 2000).

Em suma, podemos depreender que a identidade é clivada, instável. O sujeito é descentrado, constituído por momentos de identificação. Portanto, os sentidos e os sujeitos são incompletos, não existem como produtos acabados. As identidades estão sempre se (re)construindo, uma vez que são produzidas sob uma determinação sócio-histórico-ideológica. São essas discussões que conduzirão nossa análise a fim de atender aos dois primeiros objetivos específicos de nosso trabalho.

Dada a intenção de discutir, também, as práticas de letramento na escola, apresentamos, na próxima seção, um breve recorte da teoria dos Multiletramentos.

Nosso propósito, aqui, é compreender os novos desafios lançados à prática da leitura e da escrita em um tempo de explosão de textos multissemióticos em contextos de uma cultura digital quando comparadas às práticas tradicionais de letramento empregadas, muitas vezes, na escola na Educação Básica.

1.3 Multiletramentos: um olhar para a multiplicidade de linguagens e culturas

Por muito tempo, o letramento foi considerado, basicamente, como ensino ou aquisição e desenvolvimento das habilidades de escrita e de leitura. Nessa concepção o letramento é entendido como uma atividade individual de decodificação, um processo perceptivo e cognitivo apenas, sem considerar os aspectos sociais. Seu significado, nessa perspectiva mais clássica, é tido, então, como logocêntrico, advindo somente do texto (SOARES, 2004).

Impossibilitados de explicar todos os letramentos existentes, em particular, aqueles em que o texto (escrita) não era o centro, os estudos inaugurais sobre os letramentos passaram a ser intensamente criticados por pesquisadores que defendiam os letramentos como prática social. Assim, em oposição aos estudos de aspecto mais clássico, foi formulada a Teoria dos Novos Estudos sobre o Letramento² (doravante NLS).

Trata-se de um modelo ideológico do letramento que rejeita a visão de letramento como habilidade neutra e técnica, e o conceitua como uma prática ideológica “[...] envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos” (STREET, 2014, p. 17).

Contrário a teorias mais iniciais acerca do letramento, os NLS, pautados na concepção de que os sujeitos utilizam a linguagem para construir significados discursivamente num espaço marcado por características sociais, culturais e históricas, consideram o letramento uma prática social. Isso significa que o letramento é um processo dinâmico, construído socialmente em um determinado tempo e cultura. Dentro desse modelo ideológico, não se deve mais falar em letramento e sim em multiletramentos (ROJO, 2012).

² Dentre os principais teóricos dos NLS, destacamos Brian Street, o qual, após pesquisar povos de uma vila iraniana, na década de 70, constatou a presença de letramentos vários, independentes da escola instalada pelo Estado com fins institucionais – principalmente “desenvolvimento” das atividades comerciais na região. A partir de então, o autor passou a advogar o termo “letramentos sociais”, para enfatizar a natureza social do letramento e o caráter múltiplo das práticas letradas.

No centro das discussões dos Novos Estudos do Letramento, surge em Nova Londres, um grupo de pesquisadores dos letramentos – o New London Group ou Grupo de Nova Londres – que, como resultado de um Colóquio, em 1996, publicou o Manifesto *A pedagogy of multiliteracies designing social futures* (“Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”). Esse manifesto assinalava a necessidade de a escola se responsabilizar pelos novos letramentos – “emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente, devido às novas TICs”; mas também considerar e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado.

Importa ressaltar que tanto os Novos Estudos do Letramento quanto a Teoria dos Multiletramentos surgiram no momento da guinada social em que os estudos dos letramentos passaram a ser vislumbrados como práticas sociais. Sendo que o NLS procura compreender as práticas mediadas pelas linguagens realizadas em contextos variados (casa, escola, trabalho). Por sua vez, a Pedagogia dos Multiletramentos apresenta uma preocupação com o ensino na contemporaneidade, portanto, o foco está nas questões referentes ao letramento em contexto de ensino.

Diferentemente do conceito “letramentos” (múltiplos), que aponta apenas para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas nas sociedades ou não, o significado de multiletramentos aponta para dois tipos de multiplicidade: a multiplicidade cultural e a semiótica.

Compreender como se caracteriza a Pedagogia dos Multiletramentos envolve, na releitura e ampliação de Rojo³ (2012), a multiplicidade de linguagens, mídias e semioses dos processos de significação e uma pluralidade de produção de sentidos, construídos na recepção de mensagens, nos múltiplos processos de interlocução.

Para a autora

trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático –que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos [...] (ROJO, 2012, p. 8)

³ No Brasil, a pesquisadora Roxane Rojo, dedica-se às dimensões da linguagem, ampliando questões inicialmente discutidas pelo Grupo de Nova Londres (1996).

No que se refere à multiplicidade de culturas, é preciso perceber, como destaca Canclini (2008), o que hoje contemplamos ao nosso redor são produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de múltiplos letramentos, de diferentes campos, isto é, de “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (p. 19). Logo, o que vemos são práticas socioculturais híbridas, fronteiriças.

De acordo com Canclini (2008), a produção cultural atual se caracteriza por um processo de *desterritorialização*, de *descolecção* e de *hibridização* que permite que cada sujeito possa fazer “sua própria coleção”, especialmente a partir das novas tecnologias.

Para analisar os processos de hibridação, o autor propõe, primeiramente, a compreensão do rompimento e da mescla das coleções organizadas pelos sistemas culturais. Segundo ele, os bens simbólicos não podem mais constituir coleções fundamentadas na tradição. Desse modo, a ideia de coleções rígidas – “monumentos” patrimoniais (ROJO, 2012) começa a ser explicitamente enfraquecida e questionável: as culturas não se organizam mais em grupos fixos e estáveis. Assim, desfazem-se também as categorias de culto, popular ou de massa.

Percebemos, então, que as culturas não ficam mais restritas a coleções, isto é, ao conjunto cultural de conhecimentos de cada sujeito (SILVA, 2013, p.107), e aos grupos que as colecionam, sendo descoleccionadas “[...] em função da fluidez e da heterogeneidade que caracterizam as práticas sociais, não mais diferenciadas por oposições convencionais” (MAIA, 2013, p. 65). Sem dúvida,

As culturas já não se agrupam em grupos fixos e estáveis e, portanto desaparece a possibilidade de ser culto conhecendo o repertório das “grandes obras”, ou ser popular porque se domina o sentido dos objetos e mensagens produzidos por uma comunidade mais ou menos fechada (uma etnia, um bairro, uma classe). Agora essas coleções renovam sua composição e sua hierarquia com as modas, entrecruzam-se o tempo todo, e, ainda por cima, cada usuário pode fazer sua própria coleção (CANCLINI, 2008, p. 304)

As tecnologias, com seus dispositivos de reprodução, possibilitam que cada sujeito produza a sua coleção. Por isso, uma “coleção” pode não ser “a coleção” de uma pessoa outra, ou seja, as preferências individuais, de valor estético e de

apreciação podem divergir. E nem sempre esse processo de produção contradiz culturas tradicionais, mas pode oferecer diferentes possibilidades de desenvolvimento e articulação de coleções culturais uma com as outras. É importante destacar, ainda, que esse processo não é neutro, o significado final está imbricado aos usos que lhes atribuem os diferentes agentes.

Em um segundo momento, para o estudo do processo de hibridação, García Canclini (2008) destaca a *desterritorialização* dos processos simbólicos, o que implica na perda da relação “natural” da cultura com os territórios geográficos e sociais, para haver uma *reterritorialização*, isto é, a realocação territorial relativa, parcial, das velhas e novas produções simbólicas. Esse fato deve-se à disseminação e difusão cultural, na pós-modernidade, promovida principalmente pelo uso de satélites e computadores e também pelas exportações e importações culturais e pelas migrações e imigrações de populações de diferentes camadas sociais. Todos esses aspectos contribuíram para o surgimento de culturas híbridas, mestiças, que se fundem e reinam cada vez mais soberanas.

Quanto à multiplicidade de linguagens, os textos da contemporaneidade são compostos de muitas semioses, que podem combinar imagens estáticas e em movimento, com áudios e vídeos, cores e links, e a cada instante passam a exigir capacidades e práticas de compreensão e produção para fazer significar. Esses textos exigem que o sujeito contemporâneo adquira e desenvolva habilidades, conforme as modalidades e semioses utilizadas, ampliando dessa forma, a noção de letramento para multiletramentos (DIAS, 2012).

Contraopondo-se a uma pedagogia reducionista, em que, nas palavras de Lemke (2010), a maior parte dos alunos não vê utilidade naquilo que o paradigma curricular prescreve, a pedagogia dos multiletramentos, atendendo aos princípios da economia do conhecimento (novos postos de trabalho que premiam a criatividade, cidadania que devolve a responsabilidade ao sujeito e pessoas protagonistas), funda-se no ensino plural a sujeitos plurais e complexos, imersos/constituídos na/pela diversidade. Tal pedagogia busca ser, essencialmente, transformadora.

Discutimos, aqui, um paradigma interativo da aprendizagem, apoiando-nos nas reflexões de Lemke (2010), pois não é nossa pretensão impor um saber alheio, em que o outro decidirá o que se deve aprender em um cronograma fixo, mas fornecer aos sujeitos formas de empoderamento para guiarem de forma autônoma

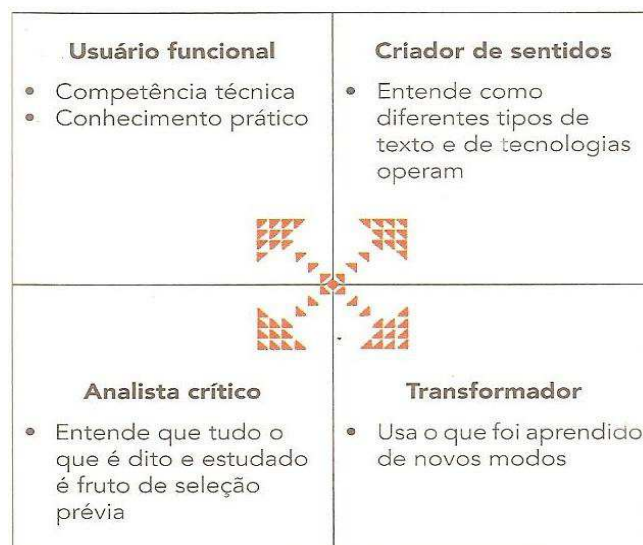
como e o que aprender, buscando o saber em um ritmo que lhes cabe, para assim, colaborar com os grupos em que estão inseridos. Para tanto, almejamos formar

[...] um usuário funcional que tivesse competência técnica (“saber fazer”) nas ferramentas/textos/práticas letradas requeridas, ou seja, garantir os “alfabetismos” necessários às práticas de multiletramentos (às ferramentas, aos textos, às línguas/linguagens). Mas esse patamar, claramente, não basta a essa “pedagogia”: a questão é alfabetismos funcionais para que (e em favor de quem). (ROJO, 2012, p. 29)

Nessa perspectiva, a tarefa da escola constitui em construir situações de ensino que considerem tanto a diversidade cultural, aspecto que marca a sociedade contemporânea, como também as múltiplas formas de comunicação, de acesso à informação e disseminação do conhecimento. Deve, para tanto, se voltar para as possibilidades práticas em que os aprendizes se transformem em criadores de sentidos, ou seja, uma vez reconhecendo os sentidos/discursos postos – compreensão consciente das relações históricas, sociais, culturais e ideológicas centradas no valor de determinados sistemas de conhecimento e prática social – irão questioná-los a ponto de reconstruí-los e aplicá-los numa perspectiva crítica.

Considerando essa formação, o GNL propõe alguns princípios para encaminhar uma pedagogia dos multiletramentos, os quais estão representados na seguinte figura:

Figura 1 – Mapa dos multiletramentos



Fonte: Rojo (2012, p. 29)

A leitura da figura nos permite compreender que a Pedagogia dos Multiletramentos tem por objetivo formar não somente usuários funcionais, detentores do conhecimento prático e a competência técnica, capazes de usar um recurso (uma ferramenta, como editor de texto, de vídeo ou de imagem) ou mesmo criar um texto, mas também criadores de sentidos, isto é, que compreendem os objetivos, motivos, intenções e pontos de vista que operam nos diversos tipos de texto e tecnologias. Visa ainda, formar analistas críticos, os quais são “capazes de transformar [...] os discursos e significações, seja na recepção ou na produção” (ROJO 2012, p. 29), e também transformadores, que utilizam os saberes aprendidos de novas formas.

Assim sendo, precisamos entender de que modo tal ensino-aprendizagem pode ter efeito. Para isso, discutimos quatro movimentos pedagógicos⁴, apontados por Rojo (2012): *prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada*.

A prática situada diz respeito às práticas que fazem parte do contexto sociocultural dos alunos, considerando tudo aquilo que já sabem e também o que se configura como “novo” para eles. A instrução explícita seria então o processo no qual os alunos se apropriam do saber sistemático para que possam refletir e analisar as práticas vivenciadas. Nela, a instrução não se determina pela transmissão direta, a memorização, como meio de introdução de conceitos, ao contrário, realiza-se em propostas que engajam os aprendizes em experiências e tarefas que possibilitam acesso a tipos variados e sistematizados de saberes, colaboram para organizar e conduzir a prática e permitem o desenvolvimento de percepção consciente e domínio sobre o conteúdo do aprendido.

O enquadramento crítico implica, simultaneamente, o domínio da prática e a compreensão da instrução. Nele, é requerido dos alunos mais criticidade, pois terão que compreender “os contextos sociais e culturais de circulação e produção desses *designs* enunciados” (ROJO, 2012, p. 30), isto é, os aprendizes precisam da consciência e posicionamento crítico frente a sistemas de poderes, políticas, ideologias e modos de significação, impregnados nas experiências, nos conceitos e nas concepções com os quais entram em contato no processo de ensino-

⁴ Os movimentos pedagógicos foram apresentados, pelo GNL, a fim de que os princípios que encaminham um ensino-aprendizagem, pautado numa Pedagogia para os multiletramentos, pudessem ser levados a efeito.

aprendizagem. Finalmente, a prática transformada pressupõe mais do que articular, compreender e criticar. Envolve, principalmente, a transformação da realidade, o desenvolvimento de modos de criação e realização, aplicando e revisando o que se aprendeu.

Essa proposta didática condiz com os princípios de pluralidade cultural e diversidade de linguagens imbricados no conceito de multiletramentos, e nos faz refletir sobre a urgência de implementá-la no universo escolar, visto que, o mundo contemporâneo impõe aos sujeitos uma variedade infindável de exigências que aumentam consideravelmente o número de práticas, gêneros e textos que nele circulam e que, de uma maneira ou de outra, precisam ser abordados pela escola.

De acordo com Rojo (2012, p. 21), são necessárias, então, “[...] novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz, lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação”. Por isso, os professores devem ter a compreensão de que, frente aos “novos” recursos digitais e à multiplicidade de semioses que surgem e se renovam a cada dia, precisam pensar em situações de aprendizagem que ofereçam condições para que práticas de multiletramentos aconteçam.

Compete à escola, pela ampliação da produção e circulação de variados gêneros, criar condições para que o aprendiz envolva-se em múltiplas práticas de letramentos que possibilitem sua inclusão e participação em inúmeras áreas da atividade humana na sociedade. Por isso, é preciso oferecer a esse aprendiz múltiplas possibilidades de comunicação, de acesso à informação e disseminação dos saberes que as tecnologias digitais possibilitam e priorizar por oportunizar aprendizados que contemplem o dia a dia e a escola.

Portanto, é importante que se vislumbre uma “descoleção” (CANCLINI, 2008) das práticas escolares canonizadas para outras que demandam atitudes e olhares diferenciados, tanto da parte do docente, bem como dos aprendizes.

Nesse cenário, passamos a priorizar e a buscar práticas multiletradas, ou seja, a diversidade de linguagens e de culturas que revela interação, mudanças das relações de poder e hibridização, visando formar sujeitos não apenas funcionais, mas criadores de significados, analistas críticos e transformadores.

Todavia, ao olharmos para o discurso teórico da Pedagogia dos Multiletramentos e a realidade escolar, enxergamos a necessidade de refletirmos acerca da relação que há entre eles. Isso porque, do ponto de vista teórico e prático,

pode haver convergências e/ou discrepâncias e, deste modo, é fundamental compreendermos quais os desafios dessa relação.

Frente a isso, nosso objeto de estudo – o processo de produção colaborativa – possibilita desenvolver uma situação de trabalho com a linguagem, de modo que atenda a propostas de ensino cujo objetivos são compreender a leitura e a produção escrita em situações autênticas, que consideram a multiplicidade de linguagens e culturas na contemporaneidade. Para tanto, propusemos realizar uma Oficina Pedagógica em que os aprendizes pudessem discutir, analisar e produzir, colaborativamente, diferentes linguagens.

II. DELINEANDO O PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, após apresentarmos os paradigmas das ciências, expomos a perspectiva metodológica desse estudo: a pesquisa de campo, de natureza qualitativa de base interpretativista. Para tanto, a partir da elucidação dos princípios investigativos dessa linha metodológica, são abordados o contexto de produção e investigação que compõem o processo de formação do *corpus* e de geração dos dados. Por fim, sistematizamos os dados e apresentamos as categorias analíticas fundamentadas na articulação dos pressupostos teóricos já delineados com a compreensão de nosso objeto de pesquisa.

2.1 Dos paradigmas das ciências à escolha do método

As ciências da educação, inseridas no quadro das ciências do homem e da sociedade, sustentaram-se durante os séculos XVI, XVII e XVIII sobre os pressupostos delineados pelas ciências físicas (baseadas no pensamento racionalista), quais sejam *simplicidade-estabilidade-objetividade*, de forma que passaram a adotar uma única metodologia de investigação que defendia a redução do complexo ao simples (VASCONCELOS, 2008).

De acordo com Santos (2004), tal como os outros objetos do conhecimento, os das ciências humanas também deveriam estar sujeitos à simplicidade, fragmentação e homogeneidade. Por isso, passaram a caracterizar o chamado “paradigma dominante”. Sob os pressupostos da *simplicidade-estabilidade-objetividade*, o que importava à ciência era dominar um determinado tipo de saber. Era necessário realizar uma observação sistêmica e rigorosa, além de quantificar e experimentar o objeto analisado. Precisava-se deixar de lado todo o tipo de enunciado pré-científico, como as crenças e as opiniões.

No entanto, a visão fragmentada e reducionista imposta pelo paradigma tradicional, impôs às ciências, principalmente, às humanas, dificuldades para se adaptarem ao modelo de cientificidade posto, o que determinou a mudança do paradigma. Passamos a ter um novo pressuposto epistemológico, uma ciência novo-paradigmática emergente, a da “complexidade”.

A complexidade se revela na percepção de que o mundo é complexo; de que já não há lugar para as certezas absolutas; e de que não se pode imaginar um objeto a não ser em conexão com outros objetos. A consequência do pensamento complexo é deixar de pensar na compartimentação estrita do saber e focalizar as possíveis relações entre as disciplinas e a concretização de contribuições entre elas. É imprescindível conceber o sujeito, pesquisador e ou pesquisado como parte do processo de produção do conhecimento. A dissociação entre sujeito e objeto dá, assim, lugar à concepção de sujeito enquanto elemento criador do objeto, pois, segundo afirma Santos (2004), hoje, o objeto é continuação do sujeito por outros meios.

Diante de um paradigma que muda a forma de estar no mundo, de ser sujeito na contemporaneidade e de fazer pesquisa, não poderíamos, como pesquisadora contemporânea e da Linguística Aplicada, deixar de ratificar as palavras de Freire e Leffa (2013, p. 63) de que o paradigma tradicional é “impotente para responder às demandas e questionamentos do mundo contemporâneo, tornando-se epistemologicamente ineficaz para alicerçar a compreensão da intrincada realidade atual”. Por isso, a relevância de se olhar para a produção colaborativa, objeto de estudo dessa pesquisa, a partir de um outro paradigma, o da complexidade, o qual Santos (2004) diz está pautado na tríade *complexidade-instabilidade intersubjetividade*.

Esse olhar se faz indispensável, nesta pesquisa, visto que a produção colaborativa é um objeto instável, em transformação contínua e ao mesmo tempo desafiador e de natureza complexa, pois tanto é praticado por sujeitos heterogêneos, constituídos ideologicamente e com posições discursivas distintas, como também ela se realiza em um ambiente (sala de aula) que se modifica continuamente.

Sendo assim, estudar a produção colaborativa é tentar dar respostas a fenômenos constitutivos da pós-modernidade, o que nos faz pensá-la a partir da perspectiva da complexidade, assumindo a posição de sujeito não dualista. Nessa perspectiva, reconhecemos, à luz de Vasconcelos (2008), a impossibilidade de um conhecimento objetivo da produção colaborativa e dos sujeitos envolvidos, já que essa prática é marcada pela instabilidade e intersubjetividade.

Dessa maneira, quem sabe, possamos possibilitar uma situação de trabalho de modo que mobilize nos sujeitos-aprendizes práticas de linguagens e os efeitos

delas na sociedade contemporânea. Além disso, como bem reflete Moita Lopes (2013), é relevante investigarmos fenômenos sociais nitidamente complexos e característicos dos novos tempos, o que significa para nós, práticas multiletradas e seu significado.

Para tanto, toda pesquisa científica está imbricada em algum método, que institui um caminho e procedimentos para a investigação do objeto estudado. Portanto, apresentamos nas seções seguintes o detalhamento do percurso metodológico adotado nesse estudo. Inicialmente, descrevemos a natureza e o tipo de pesquisa, na sequência, o contexto da pesquisa, os sujeitos envolvidos, os instrumentos utilizados e, por fim, os procedimentos de geração e de análise dos dados.

2.2 Natureza e tipo da Pesquisa

Os estudos sobre as práticas sociais de linguagem na contemporaneidade constituem um campo fértil e propício à complexidade, isso porque compõem um terreno marcado por intensas e constantes inovações, mudanças e multiplicidades de linguagens e culturas. Estamos imersos no que Jenkins (2009) chama de convergência das mídias, ou melhor, vivemos numa cultura da convergência. Ela é mais do que apenas uma transformação tecnológica; modifica a relação entre tecnologias existentes, indústrias, mercados, gêneros e públicos e acima de tudo, impacta o modo de produzir e consumir os meios de comunicação.

Diante desse universo movediço, não podemos deixar de pensar que vivenciar a produção colaborativa e, sobretudo, práticas multiletradas, implica considerar a heterogeneidade da sociedade em que vivemos e as múltiplas possibilidades de acesso, uso, compartilhamento e criação de linguagens que proporcionam situações de colaboração e comunicação entre os sujeitos. Sendo assim, concordamos com Coscarelli (2010) quando afirma que a escola necessita se unir a essa nova realidade e reconhecer-se como espaço de construção de saberes, a fim de contribuir para a formação de sujeitos que utilizem a leitura e a escrita de forma inventiva, interativa e competente em diferentes contextos sociais e de distintos modos.

Em vista disso, ao contemplarmos nosso objeto de pesquisa, a produção colaborativa, numa turma do 8º ano, participante do projeto Mais Educação, temos

como objetivo geral investigar o processo de produção colaborativa, verificando de que modo contribui para a (re)construção da identidade do sujeito aprendiz. Por isso, compreendemos que o método qualitativo nos permitiu descrever e interpretar o fenômeno em estudo, mesmo diante das adversidades que se fizeram presentes. Destacamos que o desenvolvimento desse trabalho se reconhece como um processo contínuo, incompleto, visto que somos tomados pela complexidade, instabilidade e subjetividade.

Optamos por uma pesquisa de natureza qualitativa, em virtude da natureza multifacetada do objeto focalizado, a qual, atendendo à questão norteadora e aos objetivos traçados, pauta-se em metas que seguem princípios da Linguística Aplicada (LA): “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES 2006, p. 14). Nesse sentido, concebemos a LA como uma área que articula vários campos do saber (CELANI, 2000), que volta seu interesse para problematizar e compreender questões de linguagem que respondam à necessidade da sociedade contemporânea.

Compartilhamos, assim, das concepções defendidas por Terhart (1997 apud KRUGER, 2011), acerca da proposta de observar o ambiente social e seus componentes sob um enfoque integral, holístico, ou seja, eles não podem ser reduzidos a variáveis, conforme o método quantitativo, mas devem ser considerados como um todo. Logo, nossa escolha por uma abordagem qualitativa ampara-se na perspectiva de que os fenômenos sociais, e por sua vez, as práticas de linguagem, exigem um tratamento que privilegie a interpretação, visto que podem apresentar resistência à mensuração (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2012).

Segundo Flick (2009), a pesquisa qualitativa usa o texto como material empírico, parte do conhecimento da construção social das realidades em estudo, está interessada na maneira como os participantes concebem uma situação específica, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão de estudo. Trata-se de uma abordagem metodológica que ressalta a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

O método qualitativo pode ser compreendido, ainda, conforme Pires (2008, p. 90), pela flexibilidade, ou seja, adapta-se com facilidade às etapas de desenvolvimento do objeto de pesquisa; pela abertura em analisar e descrever

objetos complexos e heterogêneos de distintas esferas da sociedade e pela possibilidade de “combinar diferentes técnicas de coletas de dados”. Nos apoiamos também, numa pesquisa exploratória e de intervenção, uma vez que, objetivando investigar as posições discursivas assumidas pelos aprendizes, durante situações de produção colaborativa, necessitávamos desenvolver “[...] uma visão geral do fato ou fenômeno estudado” (OLIVEIRA, 2014, p. 65), assim como nos familiarizar “[...] com as pessoas e suas preocupações” (DESLAURIES; KÉRISTIT, 2012, p. 130). Dessa forma, a pesquisa exploratória possibilitou-nos uma visão mais explícita do objeto em estudo e também a familiarização com as práticas multiletradas desenvolvidas.

Além disso, enxergamos que a abordagem de inspiração etnográfica⁵, direcionada para a educação, seria o melhor caminho para perceber o universo dos alunos. Ela enfoca, segundo Moreira e Caleffe (2006), o comportamento social no cenário, confiando em dados qualitativos, em que as observações e interpretações são feitas no contexto da totalidade das interações humanas.

Fundamentalmente, a pesquisa etnográfica busca compreender os significados atribuídos pelos próprios sujeitos ao seu contexto, assim ela se utiliza de diversos métodos, voltados para descrição densa do contexto estudado (MOREIRA; CALEFFE, 2006). Sendo assim, ela caracteriza-se primeiramente, pelo envolvimento do pesquisador no ambiente natural da pesquisa, por um período de tempo, exigindo uma observação e descrição profunda e contextualizada do fenômeno pesquisado.

Vale destacar que fazer pesquisa de perspectiva etnográfica é, de certa forma, distinto da etnografia, como argumenta Street (2010), pois a etnografia proposta pelo autor não se restringe a disciplinas ou áreas. É uma proposta metodológica que dá liberdade ao pesquisador de outras áreas, a exemplo, Educação ou Linguística, pesquisar sem se sentir invasor da área original da etnografia.

A etnografia direcionada para a educação, conforme nos mostra Oliveira (2014), precisa adequar as técnicas próprias dessa pesquisa ao objeto em estudo, sendo flexível quanto a isso. Ela nos permite utilizar técnicas de observação

⁵ A abordagem etnográfica é originária da antropologia, porém a partir da década de 70, de acordo com André (2008), as universidades começam a desenvolver trabalhos etnográficos na educação, na busca de compreender o contexto de sala de aula e a avaliação curricular.

participante e entrevista, além de possibilitar a interação entre pesquisador e objeto pesquisado, com ênfase no processo, considerando a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, suas experiências e o mundo que as cerca (ANDRÉ 2008).

Dessa forma, ingressamos no campo de pesquisa, especificamente na sala de aula do 8º ano, como observadores a investigar não só a produção colaborativa, mas também averiguar uma possível prática para os multiletramentos, tomando como apoio a perspectiva etnográfica na educação, isto é, como elucida Street (2010, p. 45),

O que queremos dizer com adotar uma perspectiva etnográfica é 'ter uma abordagem mais focada para fazer menos do que uma Etnografia abrangente, para estudar aspectos da vida diária e práticas culturais de um grupo social, tais como suas práticas de letramento'.

Em específico, nessa pesquisa, a abordagem etnográfica possibilitou-nos conhecer e refletir sobre a produção colaborativa, vivenciada pelos aprendizes do Ensino Fundamental e analisar as posições-sujeito assumidas durante a oficina pedagógica "*Escrita colaborativa em tempos de cultura digital*", ao observamos e registramos a rotina, as relações, as tensões, e os significados que eles atribuíam à essa prática.

Esclarecemos ainda que, considerando os objetivos propostos, adotamos como técnica de geração de dados, a observação direta e participativa. Através dela, é possível

documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 2008, p. 41).

Através da observação das atividades realizadas em sala, pudemos investigar a produção colaborativa na sala de aula e as posições discursivas, assumidas pelos aprendizes, quando se envolvem nessas situações de produção. Logo, essa técnica foi extremamente importante para direcionar a oficina, assim também, para a elucidação de algumas dúvidas que surgiam, a partir das demais técnicas de pesquisa.

É necessário informar que utilizamos o procedimento da observação direta, durante o período em que estivemos no campo de investigação, isto é, no momento da oficina, buscando e coletando os dados necessários para compor nosso *corpus*.

Por meio da observação direta, reunimos uma série de dados sobre o cotidiano dos sujeitos envolvidos na pesquisa, para que, posteriormente, pudéssemos revisitar os momentos descritos e realizar o recorte das informações que se revelaram significativas para responder ao que nos propomos.

Ademais, para produzir a pesquisa, cadastramos o projeto na Plataforma Brasil, submetendo-o ao Comitê de Ética, tendo sido aprovado⁶.

2.3 O contexto da investigação

Nossos questionamentos para *compreender o que acontece no processo de produção colaborativa e de que modo essa prática contribui para (re)construir a identidade dos aprendizes* surgiram, inicialmente, a partir de reflexões teóricas realizadas com nossa orientadora de pesquisa. Posteriormente, o estudo do estado da arte realizado, nos levaram a traçar caminhos para desenvolver a pesquisa.

Comprometidas com uma pesquisa que possibilite uma situação de trabalho com a língua, precisamos considerar a ligação das práticas sociais de uso da linguagem a contextos específicos. Diante disso, e ponderando que as salas de aula são excelentes espaços para a multiplicidade semiótica de constituição de textos e linguagens, com vários significados e modos de significar (LORENZI; PÁDUA, 2012), sem deixar de lado as diversas culturas que ali circulam, selecionamos como principal local de pesquisa uma turma do 8º ano, participante do Projeto Mais Educação de uma escola pública da rede estadual de ensino, em Campina Grande-PB. Para tanto, esboçamos uma forma de intervir no cotidiano escolar, para que assim, pudéssemos provocar a discussão e reflexão acerca dessa prática.

Decidimos, então, desenvolver a pesquisa nessa instituição, pois a mesma atendia a alguns critérios pré-selecionados, a saber: oferecer os anos finais do ensino Fundamental, proporcionar acesso à *Internet*, dispor de computadores para os aprendizes, além de outros recursos tecnológicos e midiáticos. Diante das novas

⁶ O projeto foi aprovado pelo CEP/ HUAC – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, sob o número do processo 76479117.9.0000.5182.

demandas de ensino, pensamos no desenvolvimento de uma oficina pedagógica, voltada para o trabalho com as práticas sociais de linguagem, tentando possibilitar aos aprendizes – nativos digitais – encarar as multissemos emergentes da modernidade.

A instituição de ensino localiza-se na cidade de Campina Grande, PB. É uma unidade educacional com apenas 17 anos de existência, mas que tem se destacado na prestação de serviços à comunidade, devido à gestão escolar e ao intenso desenvolvimento de projetos educacionais. Essa escola recebe um público bem eclético, ou seja, aprendizes de faixas etárias muito distintas – oferece os anos finais do Ensino Fundamental, o ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos – de localidades centrais e periféricas da cidade, apresentando, assim, uma diversidade de semioses e culturas.

A primeira etapa percorrida foi apresentar o objetivo da pesquisa para os que compõem a escola, diretor e professores. No momento, expomos um esboço da nossa proposta, destacando a relevância de desenvolver essa pesquisa na instituição. Também, conversamos com os aprendizes que compunham a turma e fizemos uma breve apresentação da oficina, esclarecendo como seria a participação deles para o desenvolvimento da investigação.

2.4 Os sujeitos envolvidos

Para darmos início à pesquisa, realizamos um primeiro encontro com a direção escolar e com o professor de língua portuguesa para darmos as informações sobre a pesquisa, assim como solicitamos a autorização da gestão escolar para ingressarmos no cotidiano da escola. Após esse momento, fomos apresentados pelo professor aos aprendizes do 8º ano, para que explicássemos a pesquisa e conversássemos sobre o consentimento em participar da mesma. Dos vinte (20) aprendizes que compõem a turma, recebemos a autorização de dezessete (17) aprendizes – com faixa etária entre 13 e 16 anos – por intermédio da assinatura dos termos de consentimento livre e esclarecido (ver Apêndice A). Todos eles ficaram cientes sobre a participação na oficina, bem como tomaram conhecimento de que a pesquisadora poderia utilizar os dados gerados, durante a realização das atividades que interessassem à pesquisa.




A fim de organizarmos os arquivos do *corpus* gerado, assim também para auxiliar a análise, denominamos os aprendizes do sexo feminino de F (numerando-os de 1 a 8) e do sexo masculino de M (numerando-os de 1 a 9).

Como trata-se de uma pesquisa de intervenção, também utilizamos e analisamos recortes em que há a participação tanto do professor da turma quanto da pesquisadora, nas discussões durante a oficina. Esclarecemos, que durante os encontros ministrados, por nós, pesquisadora, o professor da turma esteve presente, participando de forma ativa nas discussões realizadas pelos aprendizes. Desse modo, denominamos o professor de “*professor da turma*” e a pesquisadora de “*professora-pesquisadora*”.

Por ser uma proposta de produção colaborativa, os aprendizes foram divididos em quatro grupos, a saber: GRUPO 1 (F1; F2; M3 e F5), GRUPO 2: (F6; M4; M5 e M6), GRUPO 3: (F7; M7; F3 e F8) e GRUPO 4: (M8; M2; F4 e M1). É importante destacarmos que os grupos foram formados de acordo com o grau de afinidade entre os participantes.

Para compreendermos esses sujeitos, traçamos os perfis apresentados abaixo, construídos a partir dos questionários (ver apêndice C), aplicados antes do início da oficina. Este tinha por objetivo conhecer as práticas sociais de uso da linguagem, realizadas no cotidiano dos aprendizes, bem como no ambiente escolar. Revelam-nos dados sobre as práticas sociais vivenciadas na pós-modernidade.

Tabela 1 - Perfil dos 17 sujeitos, com faixa etária entre 13 e 16 anos, de acordo com os usos da *Internet* e redes sociais.

QUESTIONAMENTOS	DADOS OBTIDOS	
Gostam de ler/escrever	Sim	14 aprendizes
	Não	3 aprendizes
Acessam à <i>Internet</i> para	Verificar/Escrever/Enviar e-mail	35,3% (6 aprendizes)
	Pesquisar informações a serem utilizadas em sala de aula	64,7% (11 aprendizes)
	Escrever e postar textos ou comentários nas Redes Sociais	82,4% (14 aprendizes)
	Fazer <i>downloads</i>	52,9% (9 aprendizes)
	Ler/ouvir/assistir vídeos no <i>Youtube</i>	76,5% (13 aprendizes)
	Ler notícias	11,8% (2 aprendizes)
	Ouvir música <i>online</i>	82,4% (14 aprendizes)
	Postar vídeos	11,8% (2 aprendizes)
	Ler <i>blogs</i>	5,9% (1 aprendiz)
	Participar de jogos <i>online</i>	23,5% (4 aprendizes)
	Postar fotos	88,2% (15 aprendizes)
Participam de Redes Sociais	 facebook.	100% (17 aprendizes)
	 twitter	17,6% (3 aprendizes)
	 Instagram	41,2% (7 aprendizes)

Fonte: Dados do arquivo da pesquisadora e imagens do logo, www.google.com

Os dados mostram que quando perguntados sobre o gosto de ler e escrever, maior parte dos aprendizes informaram seu favoritismo por essa prática. Os números registram, ainda, que 14 deles gostam de ler/escrever e 3 não. Conforme as respostas dadas, obtidas no detalhamento do questionário, eles informaram que fazem leitura de vários gêneros textuais, a exemplo, contos, crônicas, artigos, notícias, HQ, mangás, utilizando como suporte a *Internet* e o livro didático (Tabela 2). Isso nos evidencia algo relevante, os colaboradores têm maior contato com gêneros canônicos, predominantemente, abordados pelo currículo de língua materna. Outro aspecto, é o fato de que os sujeitos parecem não considerar como gêneros, outros textos que circulam no universo virtual – lidos, produzidos e compartilhados por eles (Tabela 1).

Os dados acerca do gosto pela leitura/escrita apontam um caminho para que a escola explore o que os aprendizes gostam de ler e vá mais além, inclua no currículo outros gêneros de discurso – ditos por Canclini (2008) “impuros” – de outras e novas mídias, tecnologias, culturas e semioses.

Podemos observar que os aprendizes acessam à *Internet* para realizar diversas práticas sociais de uso da linguagem, das quais são mais frequentes: postar fotos (88,2%); escrever e postar textos ou comentários nas Redes Sociais (82,4%); ouvir música *online* (82,4%); ler/ouvir/assistir vídeos no *Youtube* (76,5%) e pesquisar na *Internet* informações a serem utilizadas em sala de aula (64,7%). Entre as práticas menos frequentes estão: ler *blogs* (5,9%); ler notícias (11,8%); postar vídeos (11,8%); participar de jogos *online* (23,5%); fazer *downloads* (52,9%).

Vemos também, que 100% dos aprendizes possuem um perfil ou uma conta na rede de relacionamento *Facebook*. Entre estes, ainda há, os que têm contas no *Instagram* (41,2%) e/ou no *Twitter* (17,6%). Ratificamos então, que as redes sociais têm se popularizado cada vez mais, em especial, o *Facebook*, permitido que diariamente milhares de sujeitos participem, compartilhem e debatam informações – das menos relevantes às mais importantes. A esse respeito, Paiva (2016) nos diz que o *Facebook* ainda é a rede social mais usada, principalmente, porque é um sistema adaptativo que aprimora suas ferramentas constantemente, tornando-se atrativo aos participantes.

Esses dados nos confirmam que os sujeitos-aprendizes vivem e participam de uma sociedade conectada, e nela, a aprendizagem acontece a todo tempo e em qualquer lugar. Por isso, as instituições de ensino formal não têm mais o monopólio da distribuição do conhecimento e precisam se reinventar para ajudar os sujeitos a integrar e combinar os saberes por meio de diferentes modos e situações.

É fundamental que a escola discuta criticamente esses saberes, construindo múltiplos critérios de apreciação dos produtos culturais locais e globais, transformando o “‘consumidor acrítico’ – se é que ele de fato existe – em analista crítico”. (ROJO, 2012, p. 28). Trata-se de formar sujeitos capazes de modificar os discursos e significações, seja na recepção ou na produção/distribuição do conhecimento.

Elucidamos, neste momento, os dados sobre o perfil dos aprendizes em função das práticas sociais de uso da linguagem. Vejamos a seguir:

Tabela 2 - Perfil dos aprendizes em função das práticas sociais de uso da linguagem.

QUESTIONAMENTOS	DADOS OBTIDOS	
Gêneros discursivos que leem	a) Contos; b) Crônicas; c) Artigos; d) Notícias; e) HQ; f) Mangás.	
Suporte para leitura	<i>Internet</i>	82,4% (14 aprendizes)
	Revistas	11,8% (2 aprendizes)
	Livro	88,2% (15 aprendizes)
Suporte para produzir fora da escola	Papel	17,6% (3 aprendizes)
	Tela digital	82,4% (14 aprendizes)
Produções realizadas na escola em que seja necessário o uso do computador/celular/ <i>internet</i>	Não realizam nenhum tipo de atividade que seja necessário o uso do computador/celular/ <i>internet</i>	70,6% (12 aprendizes)
	Utilizam o celular para pesquisar significados de palavras, ampliar informações sobre o tema da aula	29,4% (5 aprendizes)

Fonte: Dados do arquivo da pesquisadora.

A partir da leitura da tabela 2, constatamos que a maioria dos aprendizes utilizam como suporte para desenvolver práticas de leitura a *Internet* e/ou livros, o que demonstra aprendizes híbridos, plurais. Quanto ao uso da tela, como suporte para a produção fora da escola, nos faz ratificar as reflexões de Azzari e Custódio (2013) de que devemos deixar nosso olhar inocente e ver o aluno em sala de aula como o nativo digital que é, ou seja, um colaborador e construtor de semioses na era das linguagens líquidas. Além disso, com base em nossas observações e anotações de campo, percebemos a imersão dos aprendizes em práticas digitais, tais como o uso diversificado do celular (*WhatsApp*, redes sociais, dentre outros), que os inserem na *cibercultura*.

A aplicação do questionário nos possibilitou conhecer, com mais detalhes e impressões os envolvidos na pesquisa. Ainda foi relevante para conhecermos e traçarmos o perfil desses aprendizes e sabermos se os encontros planejados precisariam de ajustes.

2.5 Os instrumentos da pesquisa

Considerando que nosso estudo é de caráter qualitativo, optamos pelo uso de instrumentos pertinentes a essa natureza que possibilitassem a obtenção de dados relevantes para atender nossos objetivos.

No intuito de traçar os perfis e obter informações específicas acerca dos sujeitos pesquisados, por exemplo, suas práticas sociais de uso da linguagem, utilizamos o questionário. Conforme Gil (2008), trata-se de uma técnica de investigação que possibilita o conhecimento de pontos de vista, interesses, e situações vivenciadas, que fornecem informações sobre o objeto de estudo a fim de atender os objetivos propostos. Além disso, consiste em um instrumento cujo objetivo principal é “[...] descrever as características de uma pessoa ou de determinados grupos sociais” (OLIVEIRA, 2014, p. 83).

Quanto ao tipo de questões elaboradas, esclarecemos que estas foram mistas. Das perguntas fechadas fizemos os dados estatísticos e uma leitura discursiva das respostas abertas, organizando-as em sequências que foram mais recorrentes.

Além do questionário, usamos o diário de campo para anotar situações que ocorreram durante a Oficina. De acordo com Lima *et. al* (2007, p.99), ele permite realizar a “sistematização e detalhamento possível de todas as situações ocorridas no dia e das entrelinhas nas falas dos aprendizes durante a intervenção”. Através desse instrumento, registramos o que foi observado no ambiente da pesquisa, como também nossas impressões, para assim documentar tudo o que pudesse ser extraído desse contexto. Ademais, o uso do diário nos possibilitou retornar, quantas vezes fosse necessário, aos registros feitos.

Para gerar os dados, valemo-nos também de um grupo de discussão (privado) criado na rede social *Facebook*, através do qual, pudemos participar e

observar as interações, recursos e comentários que os sujeitos-aprendizes compartilharam na rede durante o período em que foi realizada a oficina pedagógica.

Essa escolha deu-se em razão de o *Facebook* permitir uma multiplicidade ou pluralidade de práticas de linguagens ao seu usuário, além de ser uma ferramenta de aprendizagem colaborativa *online* que se enquadra no modelo de *cibercultura*, proposto por Lévy (1999), no qual a noção de conhecimento é uma construção ao mesmo tempo individual e coletiva, sendo que a aprendizagem é participativa (colaborativa), a autoria é partilhada e a possibilidade de integração de tecnologias digitais expande o modelo escolar tradicional.

A Oficina “Escrita colaborativa em tempos de cultura digital” foi organizada em 6 (seis) encontros e ocorreu no período da tarde, no horário das aulas de língua portuguesa. Optamos ainda, pelo uso de gravações em áudio no decorrer da Oficina, para ter com exatidão o registro do que foi dito (OLIVEIRA, 2014). Dessa forma, esses registros ajudaram a reviver os momentos do cotidiano da sala de aula e perceber o não visto durante a realização da Oficina.

Dessa maneira, fizemos o recorte de alguns fragmentos das gravações em áudio, dos encontros que atendiam ao questionamento do estudo.

2.6 Organização do procedimento de geração e de análise dos dados

Para respondermos à questão norteadora desse estudo e atendermos aos objetivos propostos, inicialmente, aplicamos o questionário (ver apêndice B) para os aprendizes, os quais tiveram o período de 2 (dois) dias para nos responder e entregar. Responderam ao questionário 17 (dezessete) sujeitos.

Elaboramos 15 (quinze) questões, sendo 11 (onze) fechadas, as quais permitiram aos aprendizes marcar a opção mais pertinente, conforme sua avaliação individual e 04 (quatro) abertas, nas quais as opiniões poderiam ser enunciadas de modo simples e com uma linguagem pessoal.

A aplicação do questionário, antes do início da oficina, surgiu do interesse de fazermos uma leitura preliminar dos aprendizes com quem iríamos conviver no contexto de investigação. Essa ação foi fundamental para conhecer previamente os sujeitos participantes da pesquisa, como também saber se os encontros planejados necessitariam de adaptações.

Com relação à postagem e observação no e do grupo de discussão (privado), na rede social *Facebook*, estabelecemos dois dias, os quais foram: segunda-feira e sexta-feira. É importante ressaltar que utilizamos o grupo para interagir e observar a participação/colaboração, recursos e comentários que os sujeitos-aprendizes compartilharam na rede, durante o período em que foi realizada a oficina pedagógica.

Procuramos, dessa forma, organizar os horários de interação e observação de maneira que pudéssemos acompanhar as postagens, de nossos aprendizes, após a realização das oficinas. Assim, tivemos a oportunidade de ver na *segunda-feira*, o que foi publicado (após às 21h), até às 11h da *quarta-feira*, dia do nosso encontro. Na *sexta-feira*, pudemos observar as publicações feitas entre os dias da *quarta-feira* (após às 21h) até às 22h da *sexta-feira*.

Quanto à oficina, registramos o andamento de cada encontro em nosso diário de campo, denominado de “diário de oficina” e cada um deles foi nomeado pela data de execução. Ao todo, foram 6 (seis) encontros com duração de 90 min (noventa minutos) cada, todos gravados em áudio.

Ressaltamos, ainda, que durante a realização dos encontros, os aprendizes opinaram e participaram de uma enquete, tanto num grupo do *Facebook*, quanto na sala de aula, para escolha da temática da produção colaborativa. Dentre as temáticas votadas, foram escolhidas “automutilação” e “preconceito”.

Propusemos trabalhar com a leitura e a produção do gênero discursivo miniconto⁷. Essa escolha se deu pelo fato de que, na atualidade, com as tecnologias digitais, o gênero tomou espaço, sendo amplamente publicado em blogs, mensagens de celulares, *Twitter*, entre outros. O miniconto é uma produção pequena que necessita de outras formas de leitura, mais fluidas e dinâmicas e que requerem letramentos diferenciados de seus interlocutores (Rojo 2012). Sendo assim, intentamos o trabalho com um gênero em que os aprendizes encarassem as (multi)semioses e a produção da(s) linguagem(ns), presente(s) nos textos contemporâneos, de forma colaborativa, levando em consideração os discursos produzidos, com a intenção de dialogar, problematizar sobre a produção colaborativa.

O quadro 2, a seguir, apresenta a descrição das atividades realizadas.

⁷ Embora ainda se tenha pouca literatura sobre o assunto, Spalding (2008, p. 09) divulga que o miniconto “é uma estética própria da contemporaneidade e herdeiro do minimalismo”.

Quadro 2 – Sistematização da Oficina Escrita colaborativa na cultura digital

ENCONTRO/(TEMA)	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
<p>1º Colaboração e escrita: uma parceria que dá certo</p> <p>Exposição do que é escrita colaborativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> Verificar o conhecimento dos aprendizes sobre a escrita colaborativa. Propor um debate sobre essa prática em tempos de cultura digital. 	<ul style="list-style-type: none"> Questões exploratórias sobre a escrita colaborativa. Leitura da definição desse tipo de atividade. Debate a partir da seguinte pergunta: Como as mídias podem contribuir para a prática de escrita colaborativa? 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Websites</i>, vídeo As novas formas de aprender e ensinar na sociedade contemporânea e <i>Datashow</i>. 	90 minutos.
<p>2º Miniconto: de olho no gênero!</p> <p>Percepção de como os aprendizes fazem a leitura de gêneros multisemióticos e os compreendem.</p> <p>Refletir sobre o que são multissemioses.</p> <p>Criação de grupo de discussão no <i>Facebook</i>.</p> <p>Discussão de temáticas que interessem aos aprendizes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Explorar a visão que cada um tem sobre os minicontos, analisando como percebem e relacionam os recursos multissemióticos ao gênero lido. Comentar os minicontos. Realizar um levantamento dos temas que interessam aos aprendizes. Criar grupo no <i>Facebook</i> para discussão da temática escolhida para as produções. 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura e discussão dos minicontos. Solicitar aos aprendizes que discorram como eles percebem e relacionam os recursos multissemióticos na construção do gênero. Pedir para cada participante comentar os minicontos. Propor que realizem uma atividade de interpretação dos minicontos. Convidar os aprendizes para que participem da discussão no grupo do <i>Facebook</i> sobre a temática para a produção colaborativa. 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Websites</i>, computadores conectados à Rede, minicontos e <i>Datashow</i>. 	90 minutos.
<p>3º O tema para produção colaborativa</p> <p>Discutir com os aprendizes a temática selecionada</p>	<ul style="list-style-type: none"> Provocar nos aprendizes o senso crítico sobre a temática. 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura e discussão de textos sobre o tema. Exibir vídeos sobre a temática e propor que os aprendizes escrevam comentários sobre a mesma. 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Websites</i>, fotocópias, vídeos e <i>Datashow</i> 	90 minutos.
<p>4º Produção colaborativa: marcas do eu e do outro</p> <p>Produção colaborativa do gênero a partir do tema escolhido</p>	<ul style="list-style-type: none"> Produção do miniconto. 	<ul style="list-style-type: none"> Divisão em grupos de três ou quatro aprendizes. Propor que os aprendizes produzam minicontos, utilizando múltiplas linguagens. 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Websites</i>, imagens, computadores conectados à Rede. 	90 minutos.

<p>5º Eu, tu, nós: a produção de todos</p> <p>Conhecendo a produção de todos.</p> <p>Orientações para a reescrita.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Socializar as produções colaborativas • Refletir sobre o que foi produzido • Orientar para a reescrita • Realizar a reescrita dos minicontos 	<ul style="list-style-type: none"> • A partir da escolha de cada grupo, propor que realizem a produção. • Leitura e apresentação dos minicontos produzidos pelas equipes. • Discussão das produções. • Orientação do que precisa ser revisto. • Reescrita dos minicontos a partir das discussões em grupo e orientações dadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Produções dos aprendizes, <i>Datashow</i>. 	90 minutos
<p>6º Escrevo. Agora publico!</p> <p>Construção do gênero em vídeo para publicá-lo na rede.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Propor aos aprendizes que transformem suas produções em vídeos. • Exibir um tutorial para trabalhar com o programa <i>Movie Maker</i>. • Produzir os minicontos em vídeos. • Solicitar que eles publiquem, caso queiram, suas produções na rede. 	<ul style="list-style-type: none"> • Produção dos vídeos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeos, <i>Datashow</i>, programa para edição - <i>Movie Maker</i>, computadores conectados à Rede 	90 minutos

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

O quadro 2 apresenta os objetivos, as atividades (metodologia) e material utilizado. Sendo assim, o mesmo se configura em um registro da sequência de atividades durante os 6 (seis) encontros.

A oficina gerou dados que contribuíram para ampliar nossa análise, a exemplo das atividades realizadas e comentários/discursos no decorrer dos encontros. Esclarecemos que todas as atividades produzidas pelos sujeitos-aprendizes foram recolhidas e arquivadas em pastas, para que assim, pudéssemos ter acesso ao material produzido.

Utilizamos os “comentários” (discursos) que os aprendizes iam produzindo durante cada encontro. Eles eram registrados através de gravação em áudio e do “diário da oficina”. Nomeamos os arquivos das gravações de acordo com o número do encontro (exemplo, 1º encontro) e a data em que ocorreu.

Para utilizar as gravações, transcrevemos os fragmentos que atendiam aos questionamentos de pesquisa e indicamos o dia do encontro e o tempo de gravação.

Para tanto, só iremos utilizar, para compor o *corpus* dessa pesquisa, os comentários feitos pelos aprendizes dos grupos 1, 2 e 3 durante a oficina. Escolhemos os grupos com maior número de conversas gravadas, pois assim ampliaríamos as possibilidades de cumprimento dos objetivos propostos nesse trabalho, os quais estão diretamente relacionados às interações entre os membros de cada grupo, por isso que não utilizamos os dados do grupo 4 citado na página 50. Além disso, também analisamos as postagens do grupo do *Facebook*, isso com o intuito de complementar nossa análise e entendimento sobre a produção colaborativa.

O método de abordagem para a geração de dados seguiu o processo interpretativista, isso porque a pesquisa de natureza qualitativa visa,

compreender os fenômenos sociais a partir de atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas ações (...) com vista à obtenção de um conhecimento intersubjectivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objectivo, explicativo e nomotético (SOUZA-SANTOS, 2004, p. 38- 39)

Dessa forma, esse método nos permitiu dar significado aos dados gerados por intermédio das descrições e explicações com ênfase no processo e no contexto.

Iniciamos nossa análise pela interpretação dos “comentários” que os aprendizes apresentaram durante a realização da oficina, das postagens no grupo

de discussão (privado) na rede social *Facebook* e vídeos/minicontos produzidos colaborativamente, buscando as regularidades que nos permitiram a construção de categorias analíticas.

Desse modo, apresentamos duas seções analíticas, intituladas, respectivamente, como (I) *Movimentos de identificação do sujeito da produção colaborativa: colaboração x individualização* e (II) *Movimentos de identificação do sujeito com foco nas práticas multiletradas*.

Nessa pesquisa, tomamos por *colaboração* os comentários que se caracterizavam como uma construção em conjunto das aprendizagens, em que ocorreu o diálogo, a partilha e a negociação de ideias, opiniões e sentidos a serem atribuídos à produção escrita, tornando visível a contribuição que cada aprendiz ofereceu para o produto final. Por *individualização* identificamos comentários que não envolvem a construção conjunta da aprendizagem, isto é, não há essa dinâmica de troca de ideias e de negociações, já que apenas o sujeito envolvido no processo desenvolveu seu trabalho a partir de seu único ponto de vista.

No que diz respeito à práticas multiletradas, registramos comentários que consistiam em construções discursas com foco na multiplicidade de linguagens e pluralidade de culturas.

Na primeira seção, focamos nos processos de identificação do sujeito sobre a colaboração e individualização, com o intuito de verificar, nos comentários gravados, durante a oficina, e nas postagens do grupo do *Facebook*, a constituição do sujeito “nós” e a (re)construção da identidade do sujeito aprendiz no processo de produção colaborativa. Na segunda, propomos verificar as práticas multiletradas vivenciadas pelos sujeitos-aprendizes na produção colaborativa, problematizando a relação entre o discurso teórico da teoria dos multiletramentos e a realidade escolar.

2.7 Descrição da Oficina Pedagógica

Durante a oficina Escrita colaborativa na cultura digital, buscamos discutir com os sujeitos-aprendizes sobre a produção colaborativa no cotidiano de nossas vidas e, principalmente, na *cibercultura*. Além disso, refletimos, junto com eles, acerca da diversidade cultural e de linguagens que constituem os textos, mostrando que, na atualidade, a mídia digital permite que o usuário não só interaja em vários níveis e com vários interlocutores, mas também produza colaborativamente.

A oficina, de forma geral, teve uma aceitação entre os aprendizes da turma do 8º ano do ensino Fundamental. Acreditamos que essa receptividade se justifica pela inovação da proposta pedagógica.

No primeiro encontro, cujo tema foi Colaboração e escrita: uma parceria que dá certo, exibimos o vídeo *As novas formas de aprender e ensinar na sociedade contemporânea*⁸, e que mostra a aprendizagem e o ensino desde o uso do método apenas oral até a o uso da *Web 2.0*, focalizando na aprendizagem em rede.

Diante da visualização do vídeo, apresentamos questionamentos aos aprendizes para que refletissem sobre a aprendizagem atualmente, mas principalmente, sobre a prática de produção escrita na era digital. Um dos participantes disse: “hoje é diferente, a gente pode aprender com outras pessoas e não só no colégio. Tudo tá mais fácil”. Isso nos revela que os aprendizes têm a ideia de que o conhecimento pode ser compartilhado de maneira colaborativa e que a escola não detém o poder sobre o saber.

No segundo encontro, intitulado “Miniconto: de olho no gênero”, buscamos perceber como os aprendizes faziam a leitura e compreensão das multissemiões que constituem os minicontos apresentados. Assim, exibimos minicontos em vídeos, como também realizamos discussões e atividades interpretativas. Ainda nesse encontro, explicamos como o gênero se organiza, sua estrutura e objetivo. Logo após, fizemos um levantamento das temáticas que interessavam aos aprendizes e propusemos que, a partir da criação de um grupo no *Facebook* (feita pela pesquisadora), respondessem a uma enquete que seria postada. A mesma apresentava todos os temas sugeridos e possibilitava que fosse escolhida, pelos aprendizes, a temática desejada.

No terceiro encontro, centramos nossa discussão nas temáticas escolhidas – automutilação e preconceito – a partir da votação feita no grupo do *Facebook*. Com o intuito de levá-los a discutir e produzir colaborativamente, realizamos a leitura de textos informativos e exibimos vídeos e reportagens, em seguida, solicitamos que se dividissem em grupos e produzissem comentários sobre as temáticas a partir da discussão feita pela turma, como também pelos grupos.

No quarto encontro, “Produção colaborativa: marcas do eu e do outro”, o objetivo era produzir colaborativamente o gênero miniconto utilizando diversas

⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j8lp42ah3Do>

semioses. Nesse encontro, os aprendizes organizaram-se, novamente, em seus grupos e iniciaram a escrita. Para que eles pudessem realizar a produção de forma colaborativa, fomos realizando junto com o professor regente as intervenções necessárias. Momento em que alguns integrantes dos grupos, revelaram resistência.

No penúltimo encontro, “Eu, tu, nós: a produção de todos”, solicitamos que os grupos socializassem suas produções para todos da turma. Em seguida, fomos refletindo, junto com os aprendizes, sobre as produções, o que tinha sido escrito, as escolhas das imagens etc. Esse momento foi fundamental para que houvesse uma reflexão acerca do texto e a discussão de possíveis mudanças.

No último encontro da oficina, os aprendizes concluíram os minicontos realizando a produção em vídeo. Para realizar essa última etapa, exibimos um tutorial para trabalhar com o programa *Movie Maker* e solicitamos o auxílio daqueles que já sabiam utilizar programas para criação e edição de vídeos. Esse encontro nos revelou a facilidade e competência técnica que estes sujeitos, nativos digitais, têm para utilizar ferramentas e mídias digitais.

Numa perspectiva pedagógica, observamos que a participação dos aprendizes, na oficina, foi positiva, pois, a princípio contribuiu não só para promover uma aprendizagem colaborativa, mas possibilitou uma oportunidade para compreender a (re)construção das identidades dos aprendizes.

Tecidos os fundamentos teóricos e metodológicos de nossa pesquisa, seguiremos para a próxima etapa do trabalho, em que se encontram as análises delineadas a partir dos objetivos almejados, através das questões problematizadoras, e à luz dos princípios teóricos expostos.

III. SEGUINDO AS TRILHAS DA PRODUÇÃO COLABORATIVA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA

O estudo da produção colaborativa, nessa dissertação, está centrado em identificar, descrever e analisar as posições discursivas assumidas durante o processo de produção colaborativa. Nessa direção, discutimos a maneira pela qual posições discursivas se materializam em situações dessa natureza na sala de aula. Além disso, refletimos sobre as contribuições da oficina “Escrita colaborativa em tempos de cultura digital”, considerando a relação entre o discurso teórico da teoria dos multiletramentos e a realidade escolar.

Acreditamos, portanto, que a relevância de nosso estudo, consiste no fato de que lançamos um olhar reflexivo sobre a produção colaborativa que se caracteriza como um prática que se constitui da multiplicidade de linguagens e de culturas que caracterizam os multiletramentos. Trata-se, assim, de uma prática que ganha espaço na sala de aula, e pode (re)construir as identidade(s) dos sujeitos-aprendizes.

Desse modo, com vistas a responder às questões que nortearam este trabalho: O que acontece no processo de produção colaborativa promovido numa sala de aula do Ensino Fundamental?; Como essa prática contribui na (re)construção da identidade do sujeito aprendiz? e, visando atender aos objetivos estabelecidos, apresentamos, neste capítulo, as nossas interpretações, pautando-nos numa postura analítico-discursiva.

3.1 O sujeito-aprendiz da produção colaborativa

Assumimos as palavras de Orlandi (2008, p. 108) como nossas para retomar a compreensão do que vem a ser o conceito de formações discursivas. Para a autora, “as formações discursivas representam, na ordem do discurso, as formações ideológicas que lhes correspondem”. Isto quer dizer que as variadas posições do sujeito são marcadas pela sua inscrição ideológica, isto é, filiação a uma determinada posição.

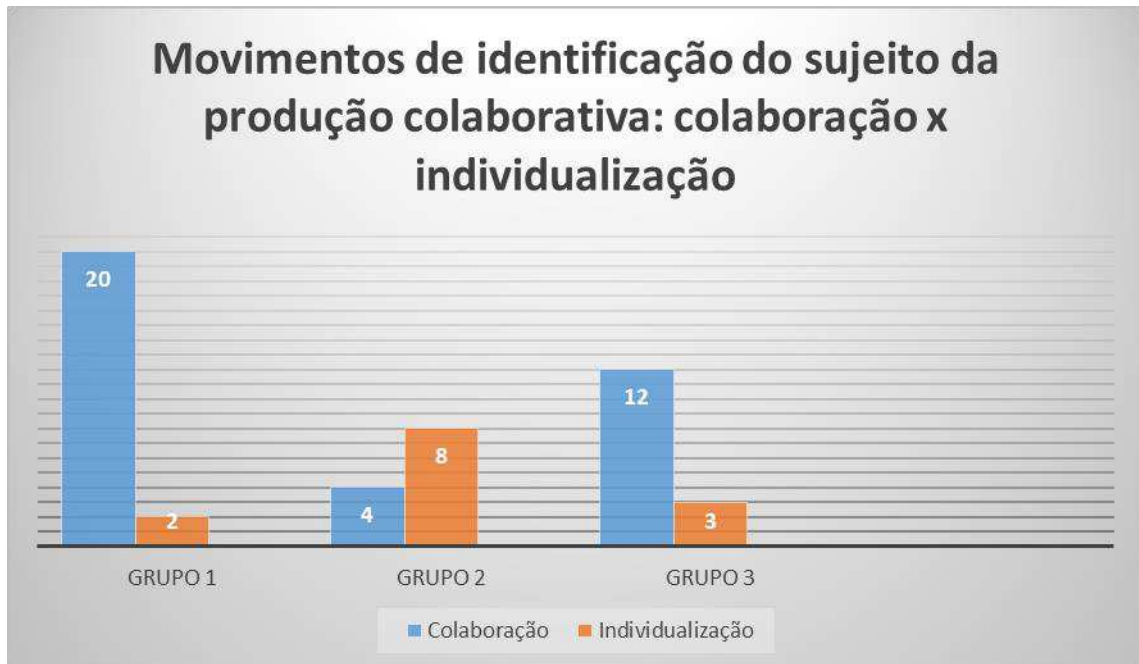
Para essa estudiosa do discurso, as palavras, declarações, conjecturas etc. significam, de acordo com as posições mantidas pelos sujeitos que as utilizam.

Assim, podemos dizer que várias construções discursivas marcam o processo de produção colaborativa, pois o sujeito, quando assume posições durante essa prática, revela, num jogo em que diferentes vozes o interpelam, movimentos de identificação.

Vale ressaltar que foi justamente, através da interpretação dos movimentos de identificação dos sujeitos-aprendizes da prática de produção colaborativa, que chegamos às categorias analíticas: (I) Movimentos de identificação do sujeito da produção colaborativa: colaboração x individualização e (II) Movimentos de identificação do sujeito com foco nas práticas multiletradas. Desse modo, a observação cuidadosa das discussões/comentários (gravações), realizadas durante a oficina, bem como os comentários postados no grupo do *Facebook* pelos aprendizes que compõem os grupos 1, 2 e 3, foram fundamentais, pois deles provinham respostas para o que indagamos.

A observação dos dados gerados na oficina nos permitiu constatar que, no processo de produção colaborativa, acontecem movimentos de identificação do sujeito. Percebemos, a partir dos comentários que, nessa prática, os aprendizes revelam dizeres que evidenciam posições ora de colaboração ora de individualização. Essas regularidades nos fizeram construir a primeira categoria analítica, *Movimentos de identificação do sujeito da produção colaborativa: colaboração x individualização*, já mencionada anteriormente. Expomos, abaixo, o gráfico que demonstra em números as quantidades de comentários gerados na oficina que sinalizam a recorrência dessa categoria.

Gráfico 1 - Quantidades de comentários referentes à primeira categoria analítica.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Por colaboração, registramos aqueles comentários que se caracterizavam como uma construção em conjunto dos saberes, em que ocorreu o diálogo, a partilha e a negociação de ideias, opiniões e sentidos a serem atribuídos à produção escrita, tornando visível a contribuição que cada aprendiz ofereceu para o produto final. Por individualização, identificamos comentários que não envolvem a construção conjunta da aprendizagem, visto que apenas o sujeito envolvido no processo desenvolveu seu trabalho a partir de seu único ponto de vista.

Ao todo, identificamos, na primeira categoria, 36 comentários que evidenciam a colaboração. Desses, vinte foram feitos pelo grupo 1; quatro pelo grupo 2 e doze pelo grupo 3. Verificamos também, um total de 13 comentários que revelam a individualização do sujeito, dos quais, dois foram feitos pelo grupo 1; oito pelo grupo 2 e três pelo grupo 3.

Diante desses dados, podemos verificar que os grupos 1 e 3, em seus comentários, evidenciaram mais movimentos de identificação com o coletivo/colaborativo, do que o grupo 2. Os dados gerados por esse grupo, nos mostram que seus integrantes assumiram durante a produção colaborativa uma posição de individualização.

Os comentários dos aprendizes nos fizeram perceber, também, um outro movimento de identificação do sujeito da produção colaborativa. Esse diz respeito às

práticas multiletradas. Ao se posicionarem, os aprendizes revelam em seus dizeres, processos de identificação que evidenciam princípios dos multiletramentos.

Na segunda categoria analítica, *Movimentos de identificação do sujeito com foco nas práticas multiletradas*, identificamos, ao todo, 33 comentários em que os aprendizes revelam movimentos de identificação com foco nas práticas multiletradas. Desse total, quinze foram feitos pelo grupo 1; oito pelo grupo 2 e dez pelo grupo 3.

Importa ressaltar que, os recortes utilizados para realizar a análise são de situações diferentes de práticas de linguagem, por isso, optamos por organizá-las em dois grupos: Situações interativas na produção colaborativa e Situações interativas no grupo do *Facebook*. No primeiro, as situações consistem nos comentários (gravações) feitos pelos aprendizes durante a oficina e, na segunda, são as postagens feitas por eles.

Os resultados dessas análises serão expostos e discutidos na próxima seção.

3.2 Movimentos de identificação do sujeito da produção colaborativa: colaboração x individualização

Ao compreender que as identidades dos sujeitos-aprendizes se constroem discursivamente, estamos nos referindo, de alguma forma, a um sujeito polifônico, que se constrói na e pela linguagem, se realiza no entrecruzamento de diferentes discursos e, portanto, num processo identitário que se constitui num jogo polifônico, no qual múltiplas vozes e dizeres interpelam, sustentam e/ou rompem as identidades.

Dessa forma, as posições discursivas assumidas na produção colaborativa, enquanto sujeito da produção, acentuam o lugar social em que o produtor está inscrito. Revelam, ainda, um conjunto de outras vozes que se instauram na mesma formação discursiva, posto que, é o sujeito, situado numa ordem de discurso, que movimenta os sentidos, transformando-os, rejeitando-os e reconstruindo-os (FERNANDES, 2007).

O sujeito, ao posicionar-se nas situações de produção colaborativa, evidencia, pouco a pouco, movimentos de identificação “com certas ideias, com certos assuntos, porque temos a sensação de que eles ‘batem’ com algo que temos em

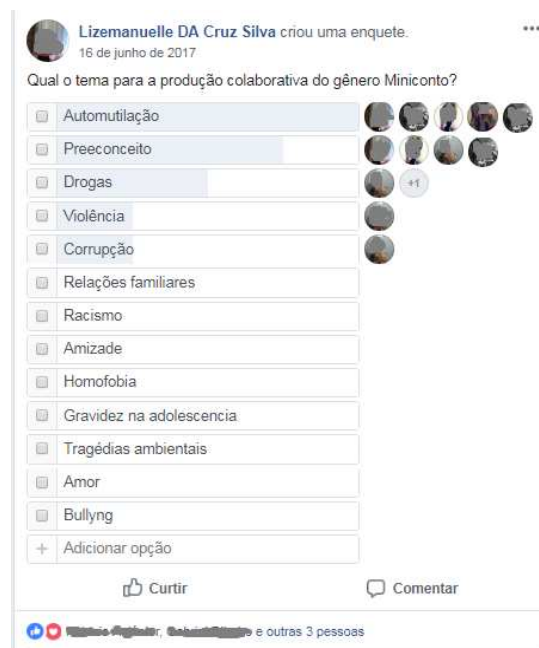
nós” (ORLANDI, 1998, p. 206). Faz ressurgir o “Outro” numa relação interdiscursiva, em que as formulações ditas são esquecidas, em benefício de uma assimilação do discurso dos outros, como se o próprio sujeito o enunciasse. Logo, ao analisarmos as posições discursivas assumidas pelos aprendizes, vamos percebendo como é estabelecida, na colaboração, a constituição do sujeito “nós”.

Inicialmente, pudemos observar, a partir dos dados gerados no grupo de discussão na rede social *Facebook*, as posições assumidas pelos sujeitos-aprendizes na interação *online*. Analisaremos agora, algumas das *situações de interação no Facebook* que provocaram o começar da oficina.

Nesta interação *online*, a professora-pesquisadora propôs que os aprendizes votassem na temática do miniconto, sugerida oralmente, pela turma, durante a oficina presencial.

RECORTE 1:

Figura 2 - Recorte de enquete realizada no grupo do *Facebook*



Fonte: <https://www.facebook.com/groups/425769831137830/>

Como podemos notar, o *Facebook* como ferramenta de aprendizagem auxiliou na organização da produção do miniconto. Vemos que os aprendizes participaram ativamente da enquete, escolhendo qual a temática a ser desenvolvida.

A partir da votação, foram escolhidos dois temas para a produção: automutilação e preconceito. Essa interação nos revela como a aprendizagem pôde ser construída a partir da partilha de autoridade. A escolha do tema não se restringiu à decisão da professora-pesquisadora, distanciando-se de práticas mais tradicionais de escrita, em que o aprendiz recebe pronto o que deve ser realizado.

Observamos que a interação entre a professora-pesquisadora e os aprendizes ocorreu de maneira ativa no ambiente virtual, no entanto, aparentemente, eles ficaram inibidos para se posicionarem através de comentários. Acreditamos que os participantes, ao curtiram a postagem, se comprometeram de forma mais sutil, isso, porque os comentários parecem envolver um maior engajamento dos aprendizes com o outro e um maior risco, pois é uma participação mais visível. Podemos confirma isso na situação de aprendizagem apresentada no recorte 2, em que foi proposto aos aprendizes, mais uma vez, que se posicionassem frente a um dos temas escolhidos, já que, durante a oficina, não tivemos a oportunidade de discutir todos os vídeos.

RECORTE 2:

Figura 3 - Recorte de postagem de vídeo no grupo do *Facebook*



Fonte: <https://www.facebook.com/groups/425769831137830/>

Nessa atividade, constatamos uma menor participação dos aprendizes, apenas M7 e F2 comentaram, inserindo algo escrito, e F8, postando um emoji. Alguns justificaram que não comentaram, porque estavam sem acesso à *Internet*, porque esqueceram ou porque precisavam estudar para as avaliações da escola. No entanto, notamos que ocorreram seis visualizações e quatro curtidas. A atitude de F2, F3, F8 e M7, de apenas curtir, revela um menor comprometimento dos aprendizes. É uma forma de esses aprendizes tomarem parte na conversação sem precisar elaborar uma resposta, nem necessariamente ler/ouvir/ver tudo o que foi dito. É uma maneira de participar da enunciação sinalizando que a mensagem foi recebida, mas também, de legitimar aquilo que foi dito pelo outro.



Podemos observar, ainda, uma prática bastante comum – quando participam do grupo de discussão do *Facebook* – entre os sujeitos colaboradores dessa pesquisa é a utilização de ícones para expressar reações:

RECORTE 3:

Figura 4 - Recorte de postagem de vídeo no grupo do *Facebook*



Fonte: <https://www.facebook.com/groups/425769831137830/>

Ao visualizarem a publicação de um vídeo sobre a temática “automutilação”, percebemos que os sujeitos usam o recurso do comentário, mas também os botões para demonstrar reações. A partir de curtidas  e reações como “amei” ⁹, os aprendizes se expõem ao olhar do outro, neste caso, seu interlocutor. De acordo com Recuero (2014), “curtir” algo ganha uma série de contornos de sentido. Primeiro, seria uma maneira de expor a face na situação de forma menos comprometida, pois não há a elaboração de um enunciado para explicitar a participação. Segundo, seria visto como uma forma de apoio e visibilidade, no sentido de mostrar para a rede que se está ali. Vemos assim, que os aprendizes ao curtirem a publicação, ou mesmo afirmarem que a “amaram”, revelam a necessidade de tornarem-se visíveis, mas não só isso, legitimam a face do outro através de concordância e apoio.

Notamos, ainda, que, através dos comentários postados na página, os aprendizes puderam interagir, se posicionando acerca do vídeo. Nesse ambiente *online*, os sujeitos aprendem com o outro, num processo interativo pedagógico em que os atores envolvidos têm espaço e competências para expor suas posições.

Ao nos debruçarmos também sobre as *situações interativas na produção colaborativa*, percebemos os movimentos de identificação revelados pelos aprendizes. Optamos por incluir, nesse momento da análise, os comentários que se caracterizam como construções colaborativas, porém mostramos os conflitos ocorridos durante essa prática.

Diante disso, analisamos a seguir, recortes de algumas discussões realizadas pelos grupos durante a produção do miniconto. Elas estão centradas na temática escolhida para produzir o gênero e no que os integrantes escreveram.

No recorte 4, apresentamos um recorte das discussões entre os aprendizes que compõem o Grupo 1 (F1, F2, M3 e F5)¹⁰. Nele, temos a primeira posição

⁹ O site *Facebook* liberou cinco novos botões de reação. Estes são em forma de emoji que expressam mais do que só a aprovação do “joinha”, o famoso Curtir. Em inglês, os cinco novos botões chamam: “Love”, “Haha”, “Wow”, “Sad” e “Angry”. No Brasil, as “reações” passam a ser “Amei”, “Haha”, “Uau”, “Triste” e “Grr”, respectivamente. Disponível em: <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2016/02/facebook-libera-cinco-novos-botoes-alternativos-ao-curtir.html>. Acesso em: 22 de novembro de 2017.

¹⁰ Lembramos que os aprendizes foram divididos em quatro grupos, a saber: GRUPO 1 (F1; F2; M3 e F5), GRUPO 2: (F6; M4; M5 e M6), GRUPO 3: (F7; M7; F3 e F8) e GRUPO 4: (M8; M2; F4 e M1), porém só utilizamos, para compor o *corpus* desta pesquisa, os comentários feitos pelos aprendizes dos grupos 1, 2 e 3 durante a oficina.

discursiva de um dos integrantes do grupo que ainda não havia participado das discussões iniciais de F2, F5 e M3. A participação de F1 quebra a expectativa discursiva – até então, predominava, na discussão, o que iria compor a produção – uma vez que insere uma crítica aos comentários do grupo e pede aos demais que pensem em outra coisa. Contudo, M3 interpreta essa alteração como uma brincadeira, já que afirma que o grupo entendeu como um miniconto é escrito.

RECORTE 4:

F2: e então a gente vai fazer o que? automutilação mesmo?

Grupo: é...

M3: falar dos problemas que causam a automutilação, por que eles fazem isso.

F2: é melhor botar assim... que as pessoas não são compreendidas.

M3: tem aquele negócio... que os monges faziam isso.

F2: é o que?

F5: que não é uma coisa de modinha... é uma coisa de muitos anos.

M3: é antiga. os caras se castigaram para punir os pecados... tem naquele filme que a gente viu na aula de história.

F2: é mesmo! no “Nome da rosa”. acontece a tempo no mundo.

F1: tem calma seus burro! assim vamos fazer um texto gigante. é um miniconto! é poucas linhas! pensem em outra coisa!

M3: temos muito espaço! (risos).brincadeira! tô tirando onda com você. a gente entendeu como é um miniconto.

F2: bora continuar, F1 tem razão. é um texto pequeno.

F2: é cidadãos ou cidadões que se escreve?

F1: cidadãos com certeza.

F5: não, é cidadões.

(silêncio)

F1: ou é cidadões.

M3: lembra do negócio da Dilma... o cidadão brasileiro e a cidadã

F2 e F1: é mesmo (risos)

F1: bota os dois, faz igual a Dilma. (risos)

F5: por favor, deixem de brincar! escrevam correto. façam o que solicitei.

F1: é pra gente contar a história. a gente devia criar uma personagem. tipo uma pessoa que sofre e pede a ajuda dos amigos e tal.

F2: ahhh.

F5: então bota aí tua vida, tua história! (risos)

F1: deixa de ser lesa! (Gravação do dia 04.08.17 – Grifo nosso)

É pertinente destacar que os demais aprendizes poderiam ter apontado a provocação de F1 em chamar os demais integrantes de “burro” como uma ofensa, atrasando o andamento do trabalho. Porém, primeiramente, a situação é revertida com a brincadeira, e, na sequência, outro aprendiz, F2, destaca a possibilidade de prosseguir a produção a partir do que foi dito – “*Bora continuar, F1 tem razão. É um*

texto pequeno” – ou seja, nesse exemplo, a negociação de sentidos, mesmo que implícita, possibilitou a continuidade do trabalho e se revelou como uma habilidade bastante importante no processo colaborativo.

Ao observarmos ainda o Recorte, podemos perceber que a construção do conhecimento compartilhado se voltou a saberes históricos. Vemos que, durante a discussão do grupo, M3 revela a interpelação de discursos já-ditos na escola e já cristalizados, sedimentados pela orientação didática do ensino de história – *“Tem aquele negócio é... que os monges faziam isso”; “ É antiga. Os caras se castigaram para punir os pecados. Tem naquele filme que a gente viu na aula de história”*. Esses saberes resultam de um processo de interação entre sujeitos, história e exterioridade. Diante disso, já podemos identificar a produção colaborativa como espaço de construção de conhecimentos dialogados e compartilhados que talvez não ocorressem em situação de trabalho individual.

Num contexto colaborativo, como o acima referido, podemos verificar que os aprendizes se ajudam entre si, discutem, debatem e partilham suas opiniões, completando as aprendizagens uns dos outros. É através da troca e do diálogo, que os aprendizes do grupo partilham e cobram responsabilidades e, por sua vez, participam ativamente no processo de produção colaborativa.

Outro aspecto importante que observamos foi o fato de que, para não quebrar o direcionamento do trabalho e, ao mesmo tempo, apontar a retomada de seus objetivos, M5 elabora um enunciado em que solicita ao grupo que deixe de brincar e preze pela norma-padrão da língua.

RECORTE 5:

F5: por favor, deixem de brincar! escrevam correto. façam o que solicitei.

F1: é pra gente contar a história. a gente devia criar uma personagem. tipo uma pessoa que sofre e pede a ajuda dos amigos e tal.

F2: ahhh.

F5: então bota aí tua vida, tua história! (risos)

F1: deixa de ser lesa! (Gravação do dia 04.08.17 – Grifo nosso)

O dizer de F5 parece evidenciar um discurso de como se idealiza a função do sujeito professor. Na tensão de ocupar um papel de supervisora, a aprendiz lança mão de uma representação de autoridade já determinada sócio-historicamente. Porém, momentos depois, o mesmo sujeito faz uma brincadeira com outra integrante do grupo – “F5: *Então bota aí tua vida, tua história! (risos)*” – e há a quebra da tensão criada, dando-se continuidade ao diálogo, necessário para garantir a colaboratividade do trabalho, claramente marcada no recorte 6.

RECORTE 6:

F1: tá bom! chegamos ao fim de nossa conversa e vamos criar nossa história, não é mesmo amiguinhos?!

F2: e vai ser uma história como? o que vocês acham?

F1: vai ser a história de uma pessoa que teve vontade de se mutilar.

M3: não, de alguém que se auto mutilou porque tava com problema em casa. o que acham?

F5: é! assim fica bom. (Gravação do dia 04.08.17 – Grifo nosso)

No recorte 6, percebemos que tanto F2 como M3 solicitam a opinião dos demais colegas para continuar a produção. Notamos que o discurso desses sujeitos deixa revelar um processo social, no qual os escritores interagem e compartilham o seus saberes, mais do que isso, desejam que o outro – seu interlocutor – também se posicione, fato que interfere significativamente na produção escrita.

Os aprendizes, ao escreverem em conjunto, conseguem ter uma maior noção e retorno do trabalho que estão a fazer, o que lhes permite melhorar os textos produzidos. Esta melhoria surge através da interação que “coloca em confronto diversas estratégias e propostas, exigindo uma negociação argumentada, a fim de os pares alcançarem uma proposta comum” (GOMES, 2006, p. 68).

Trazemos, a seguir, o recorte 7, contendo o final da discussão do grupo 1, em que podemos visualizar a negociação acerca da produção.

RECORTE 7:

M3: rapaz, isso tá virando uma receita.

F1: vamo mudar.

Pesquisadora: e aí, como estão?

F5: a gente tá fazendo. mas sei lá!

F1: olha como tá: ela acordou, olhou seu reflexo e se decepcionou.

Professora-pesquisadora: Isso! continuem.

M3: caralho! tá muito massa professora.

F1: eu pensei numa coisa (inaudível) ... coloca isso no início. agora vocês pensam no final.

F1: eu pensei tipo assim: a lamina é como uma bala, quanto mais profundo a dor... eu não sei. queria dizer que se mutilou por causa da guerra dentro dela.

M3: espera aí... pode cotinuar! essa ideia ficou boa, a minha tá ruim. (risos)

M3: ficaria interessante trocar tipo a guerra por auto mutilação

F1: a guerra é o sentimento

M3: nossa! ela tá filosofando.

M3: não, a gente podia mudar o sentido... tipo, guerra a gente troca.

F2: é..., não, a gente muda guerra

M3 e F2: é a gente muda guerra.

F1: não, porque você tem uma guerra na sua cabeça. a guerra que eu to falando é os sentimentos. é essa guerra que a gente tem que passar.

M3: a ideia é boa, mas podia trocar guerra, porque tá meio sem sentido.

F5: a ideia dela tem sentido. deixa guerra!

F2: errou aqui (...) é pra colocar aqui, oh!

F1: então vamos deixar guerra mesmo, fica melhor.

F2: é! fica com mais sentido.

F1: então ficaria assim: ela acordou, olhou seu reflexo e se decepcionou. olhou para ela, chorou a sua guerra.

F5: coloca chorou com sua guerra.

M3: a ideia ficou muito massa! a ideia ficou muito boa! caramba a gente ta filosofando. vamo se dar bem. (Gravação do dia 04.08.17 – Grifo nosso)

Nos trechos em destaque, é importante observar a negociação que há entre os integrantes. Notamos que os aprendizes discutem a mudança do texto, pois acreditam que não esteja bom o suficiente. Os enunciados tornam visível a produção de um discurso predominante, o do sujeito social, coletivo, a partir das locuções pronominais.

No recorte, os sujeitos-aprendizes, M3 e F2, deixam revelar, através da reiteração de locuções, no eixo intradiscursivo, o desejo de produzir conjuntamente – “a gente”. Os sujeitos que se colocam na posição de aprendizes-autores estão ligados intrinsecamente às determinações históricas, as quais emergem no texto (na escrita do gênero) como produção subjetiva e ao mesmo tempo coletiva.

Em suas reflexões sobre autor, Orlandi (1996, p.97) elucida que “o que caracteriza a autoria é a produção de um gesto de interpretação”, esse gesto implica uma responsabilização do sujeito pelo que ele diz, pela produção de uma formulação que faça sentido; ou seja, o modo como o aprendiz se responsabiliza, produzindo determinados gestos de interpretação, é que caracteriza a autoria. Logo, se, na produção desse grupo, temos autoria colaborativa, podemos dizer que ambos os aprendizes são responsáveis pelo que foi produzido.

No entanto, é interessante perceber que o dizer de F2 e M3 – “M3: *não, a gente podia mudar o sentido... tipo, guerra a gente troca*”; “F2: *é..., não, a gente muda guerra*”; “M3 e F2: *é a gente muda guerra*” – revela a tensão entre o jogo de inserção de uma nova posição, isso porque, F1 não concorda em mudar o vocábulo “guerra” inserido no texto.

Para justificar sua posição e fazer com que os demais integrantes a aceitem, F1 argumenta que quem pratica a automutilação tem uma “guerra” dentro de si. Dessa forma, convence F2 e faz com que M3 abandone o conflito. Porém, percebemos que, após o confronto, o movimento discursivo de M3 revela deslocamentos: alterna-se o uso de “guerra” como uma ideia que “*tá meio sem sentido*” com referência de “*a ideia ficou muito massa! A ideia ficou muito boa!*”.

Ainda em relação à colaboratividade, identificamos que a colaboração é algo frequente entre os aprendizes do grupo, as decisões tomadas desencadearam a certeza de tarefa cumprida e, assim, garantia de sucesso e bom desempenho. O dizer de M3 parece evidenciar a certeza de que o trabalho ficou bom e que receberá o reconhecimento do professor – “*vamo se dar bem*”. Diante disso, fica evidente a autoestima dos aprendizes diante de sua produção.

No recorte 8, trazemos, ainda, a discussão do grupo 1 sobre o encaminhamento do miniconto, ocasião em que vem à tona a intervenção do professor da turma.

RECORTE 8:

Professor da turma: gente deixa eu trocar uma ideia com vocês.

F2: não! não precisa! eu sei o que é automutilação.

Professor da turma: não! então tá bom.

M3: não, não! ela não fala por ninguém. não fala por nós.

F1: fale professor!

Professor da turma: eu sei que vocês sabem o que a auto mutilação, porque acontece e tal. vamos pensar juntos que a ideia do miniconto

é você poder em poucas palavras, poder tratar de um assunto e ao mesmo tempo de uma forma narrativa e que chame atenção. chame a atenção do leitor.

F2: deixe professor, fazemos sozinhos.

(silêncio no grupo)

F1: bora fazer. ver como vamos terminar.

F2: ela cortou-se. a vida mutilou seu coração.

M3: não, isso não ficou bom não.

F2: ela cortou-se a vida mutilou seu coração. fale querido!

M3: eu esqueci a palavra. ah meu Deus!

F2: que tal cada um fazer um?

F5: não, é melhor todo mundo fazer junto. (Gravação do dia 04.08.17 – Grifo nosso)

Nesse momento da discussão, podemos perceber que F2, ao rejeitar o auxílio do professor da turma, parece evidenciar uma posição de individualização. Notamos aqui, uma mudança na posição-sujeito assumida até então por F2. Isso, porque, ao analisarmos o recorte 1, apresentado no início desta seção analítica, verificamos que, durante o processo de produção, o aprendiz não demonstra resistência à colaboratividade, e sim, participa, dialoga com os integrantes de seu grupo. Porém, ao deparar-se com as colocações do professor, F2 revela outra posição-sujeito, a de resistência à colaboração, de autossuficiência.

Verificamos que esse sujeito de discurso precisa demonstrar que “controla” seu modo de falar, tenta garantir a apropriação de um saber que evidencie uma tomada de posição. Aqui, chamamos a atenção para o uso do pronome empregado. A partir do pronome “eu”, o aprendiz demonstra uma forma de singularizar-se. Esse movimento de identificação é confirmado mais um vez, após a enunciação do professor, quando F2 insiste para o grupo fazer a produção sozinho – “F2: *Deixe professor, fazemos sozinhos*” – embora retome o pronome “nós” ao empregar a terceira pessoa do plural.

A solicitação do professor da turma em dialogar com os aprendizes – “*gente deixa eu trocar uma ideia com vocês*” – delinea a estratégia didático-pedagógica da interlocução na sala de aula em que o professor, não lidera, nem controla a participação dos aprendizes, característica da colaboração, mas antes, coloca-se no papel de mediador das situações de ensino-aprendizagem.

Nesta ocasião, percebemos um conflito entre os integrantes do grupo 1, visto que M3 não corrobora com a posição enunciada pela aprendiz F2 – “M3: *Não, não! Ela não fala por ninguém. Não fala por nós*”. Há uma quebra na colaboração e, conseqüentemente, na negociação de sentidos. Os componentes do grupo, exceto

F2, aceitam a colaboração do professor, o que evidencia o rompimento da cultura do individualismo e a abertura para o compartilhar e ver o outro e a si próprio como construtores de saberes. É interessante pontuar, ainda, que, após a participação do professor, a aprendiz F2 volta a se envolver na produção, mas sugere que cada integrante produza sua versão, posição confrontada por F5, ao dizer: “*não! é melhor todo mundo fazer junto*”.

Compreendemos, então, que, embora fundamentada numa estrutura não caracterizada por lugares definidos e marcados pelas relações de poder/saber, a prática colaborativa, desenvolvida na sala de aula, em estudo, revela movimentos discursivos que se constituem de tensão entre o que se controla e o que escapa a esse controle: dizeres que irrompem na situação enunciativo-discursivo, pois nem tudo pode ser controlado. Há, evidentemente, a posição de individualização de F2, lugar da resistência, mas, sem a confirmação e negociação mútua do grupo.

Outro aspecto que nos chama atenção são os papéis exercidos pelos integrantes desse grupo. Ao retomarmos todos os recortes já analisados, notamos que F1 é a integrante que mais exerce o papel de supervisão – praticamente toda discussão são desenvolvidas por ela, mas os demais integrantes do grupo dialogam e posicionam-se sobre o que foi enunciado. Em uma única vez, F5 também ocupa um papel de supervisora. A aprendiz lança mão de uma representação de autoridade já historicizada, a de professor – “*F5: por favor, deixem de brincar! escrevam correto. façam o que solicitei*” – Por fim, identificamos F2 posicionando-se como principal produtora, quando dispensa a colaboração do professor e do grupo. Diante disso, reconhecemos que a colaboratividade, como discute Bruns (2006), não está imune ao controle, contudo os papéis de supervisão podem ser fluidos, um ou outro integrante pode trocar de função, caracterizando essa forma de trabalho como uma relação mais dialógica – onde não há verticalidade de poder e saber, os integrantes encontram-se como parceiros – do que hierárquica. Durante essa prática, os movimentos de identificação revelam o diálogo e a tensão entre os integrantes do grupo.

Diferente do grupo 1, há poucos registros de colaboração, entre o grupo 2 (F6, M4, M5 e M6), durante a produção do miniconto. Os integrantes desse grupo, optaram pela temática do “preconceito”, que ocupou o segundo lugar na votação feita pela turma.

A partir da análise das falas e da postura do grupo, encontramos indícios que revelam a produção como uma somatória de sequências textuais, sem que houvesse diálogo entre os integrantes para a articulação do trabalho. Destacamos abaixo um dos recortes:

RECORTE 9:

M6: isso aí que tu fez é do miniconto? ei (M4)?

M4: o quê?

M6: se isso aí é o miniconto?

M4: é!

(silêncio)

F6: tu já pensou?

M5: não. tu já pensasse?

M6: acho que eu pensei. espera aí.

M5: fala!

M6: fazer sobre... de um mendigo.

(silêncio).

M5: vamos fazer não, ele já terminou.

M6: deixa eu ver se ficou bom. se não vou fazer outro.

M4: eu fiz como um texto (risos)

F6: eu não consigo ler isso não.

M4: dê a ele.

M5: tá assim: num mundo de pobreza, havia um garoto que era motivo de piada. os garotos da escola sempre riam da cara dele. os anos se passaram e ele ganhou 10 mil reais na loteria.

F6: calma julite (risos) você é muito inteligente. a vida do garoto ia mudar com 10 mil reais? (risos)

M5: tu tem 10 mil reais?

F6: eu não!

M5: então fica na tua aí.

F6: bota 30 aí.

M6: tem que fazer tudo de novo, porque vocês falam muita bosta.

F6: cala a boca!

M6: vamos começar outro.

M4: bota aí: sob uma vida de pobreza, havia um garoto. bora minha filha faça isso aí, é pra hoje. eu já fiz tudo.

M5: eu to mesmo vendo as merda que ele tá pensando.

F6: (risos) havia é com h ou com a.

M4: é com h.

M6: bora, deixa de leseira. a gente tem que fazer o miniconto. bota assim: era uma garoto, dois pontos. pobreza e dor.

M5: não! coloca pobreza, bullying e dor. Porque ele tinha que sofrer porque os garoto da escola mexiam com ele.

F6: fica bom assim.

M4: junta esse aí com isso aqui que eu fiz.

F6: deixa eu ver, escutem. sofreu anos e anos, entrou em depressão.

M4: junta, junta. fica bom. (Gravação do dia 04.08.17 – Grifo nosso)

Interessante constatar que parece faltar um querer fazer a atividade por esse grupo. Vemos o sujeito individual (cada um de um jeito seu) que ainda não se socializou pela temática, pela atividade. As falas egocêntricas dos aprendizes (eu, eu, eu...), a intensificação das falas autoritárias, impositivas evidenciam a não negociação entre os aprendizes.

De acordo com o que podemos ver nos trechos destacados acima, o diálogo que ocorre entre os participantes resume-se a duas situações: a uma dúvida de ortografia e o acréscimo de uma palavra. Uma vez que não houve discussões, negociações de sentido, de encaminhamento da produção do texto, podemos afirmar que não ocorreu efetiva colaboração. O processo de produção resumiu-se a somatórias de partes de trabalhos realizados por cada integrante, como observamos nas seguintes falas de M6, M4 e M5:

RECORTE 10:

M6: isso aí que tu fez é do miniconto? ei (M4)?

M4: o quê?

M6: se isso aí é o miniconto?

M4: é!

(...)

M5: vamos fazer não, ele já terminou.

M4: eu fiz como um texto (risos)

(...)

M4: bota aí: sob uma vida de pobreza, havia um garoto. bora minha filha faça isso aí, é pra hoje. eu já fiz tudo.

(...)

M4: junta esse aí com isso aqui que eu fiz.

(...)

M4: junta, junta.fica bom. (Gravação do dia 04.08.17 – Grifo nosso)

Esses exemplos demonstram o modo como parece se dar o encaminhamento do trabalho até a sua finalização: as posições assumidas por esses aprendizes evidenciam que não ocorreu trabalho colaborativo e sim, cooperativo, em que a “produção é baseada em infraestrutura e ocorre em unidades” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p.6). Os sujeitos de discurso, na posição em que se colocam na interlocução, demonstram que não trabalham juntos, em direção a uma meta comum, mas sim, de forma individualizada. Desse modo, os sentidos não são partilhados, nem negociados.

A este respeito, Panitz (1996) defende que, em atividades colaborativas, todos os participantes produzem conjuntamente, sem distinção de tarefas. É o que as diferencia das atividades cooperativas, as quais, conforme o autor, se baseiam na fragmentação de tarefas para que ao final sejam reunidas. Na colaboração, por sua vez, as atividades são coordenadas entre os pares, de maneira que todos estejam engajados nos mesmos processos, como sugere a presente proposta.

Ao focalizarmos as falas de M4, percebemos que o sujeito realiza a produção sem que ocorram discussões acerca do que conterà o miniconto. Suas enunciações – *“eu fiz como um texto (risos)”*; *“(…)Eu já fiz tudo”*; *“Junta esse aí com isso aqui que eu fiz”* – evidenciam uma posição de resistência à prática colaborativa. Além disso, o pronome pessoal “eu”, marca o movimento discursivo do sujeito, na sua posição de autor/proprietário.

Uma vez que o discurso de M4 revela a produção do miniconto como sendo um processo de tomada de posição pessoal, podemos considerar que esse aprendiz se identifica com uma formação discursiva que compreende a produção escrita como algo solitário, com estrutura pronta e acabada, cujo modelo cristalizou-se institucionalmente ao longo do tempo.

Frente a esse panorama, fica ainda mais claro a necessidade de exploração de contextos de aprendizagem nos quais o trabalho com a colaboratividade e os multiletramentos sejam indispensáveis. É fundamental que ocorram mudanças na prática educacional, uma mudança de paradigma, como bem discute Lemke (2010), procurando-se estabelecer um equilíbrio entre o paradigma de aprendizagem curricular, baseado num modelo de transmissão e recepção, e o paradigma da aprendizagem colaborativa que segue princípios de aprendizagem social (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011).

Semelhante ao primeiro grupo, os integrantes do grupo 3 (F7, M7, F3 e F8), também optaram pelo tema automutilação. Os recortes analisados, a seguir, consistem em discussões realizadas durante a produção. Elas estão centradas nas escolhas feitas para construção do miniconto.

RECORTE 11:

F3: a gente vai falar sobre automutilação?

F7: é.

Professor da turma: então se vocês escolheram automutilação, vamos discutir sobre o que vocês vão escrever.

M7: eu não sei, sei lá!

F3: a automutilação é...

Professor da turma: lembrem do que discutimos, que vocês não vão fazer um texto dizendo o que é automutilação, vocês vão criar uma história, pode ter personagens, não sei, vamos pensar.

F7: é isso! uma história.

F3: que tal eu contar a minha história (risos).

M7: não, para!

F3: que tal uma garota depressiva? não! muito brega!

F7: é! tá muito clichê mesmo.

F3: tá uma bosta! o papel higiênico tá quase passando aqui.

M7: não! espera aí. deixa uma garota depressiva.

F3: então, vamos colocar sobre uma garota depressiva. né menino? né menina?

F7: é, desse jeito.

F3: então vamos colocar, uma garota depressiva que sofria

F7: não, isso tá parecendo um bunda!

F3: eita mulher tá gravando.

F7: vamos ajeitar. (risos)

F3: vai ter que gravar de novo.

M7: não precisa não! Bora.

F3: uma garota depressiva que se feria para tentar esquecer seus problemas.

F7: podia ser uma garota que se automutilava para tentar esquecer seus problemas que enfrentava com sua mãe que o maltratava todos os dias.

F3: que a maltratava!

F7: fala também! pense! o texto é de todo mundo.

F3: se colocar que ela ficava triste? tá bom né?

F7: tá não.

M7: tá triste. tá virando uma história muito grande.

F3: vamos colocar que todo dia ela se automutilava.

F7: não, deixa sofrer só! porque eu conferi, aqui na história tá dizendo que ela se feria, não precisa dizer que se automutilava.

F3: então vamos ajeitar. oh professor veja está bom!

Professor da turma: eu vou ler pra trocar uma ideia com vocês, mas vocês conseguem fazer. (silêncio), vamos pensar assim, um miniconto não precisa ser tão detalhado. vamos pegar a ideia de vocês, o que a gente pode fazer?

F7: então a gente podia começar assim, tentava esquecer seus problemas...

F3: é! dá certo.

Professor da turma: tentava esquecer seus problemas fazendo o que?

F7: se automutilando.

F3: cortando a sua pele.

Professor da turma: isso! pensem, continuem! o que vai acontecer? (Gravação do dia 04.08.17 – Grifo nosso)

Os enunciados, em destaque, revelam evidências de um trabalho colaborativo, pois tornam visível, semelhante ao que ocorreu no grupo 1, a produção de um discurso predominante coletivo.

No recorte 11, os dizeres de F3 deixam revelar, através da reiteração do verbo “ir”, terceira pessoa do plural, no eixo intradiscursivo, o anseio de produzir conjuntamente – “*vamos colocar*”. A partir disso, podemos perceber que os sujeitos, na posição de aprendizes-autores, estão ligados a determinações históricas, as quais emergem na escrita do texto, como produção pessoal e ao mesmo tempo coletiva.

Além disso, notamos que os diálogos sobre a escrita do miniconto ocorrem apenas entre F3 e F7. As integrantes recorrem uma a outra e se apoiam, de modo a solicitarem a informação pretendida e assim construir o seu próprio conhecimento. Enquanto isso, a aprendiz F8, não se posiciona em nenhum momento, e M7, durante toda a produção, como exposto no exemplo acima, posiciona-se poucas vezes e, praticamente, não traz contribuições ao que está sendo escrito.

Diante da posição de M7, a aprendiz F7, chama a atenção desse sujeito e solicita sua ajuda – “*Fala também! Pense! O texto é de todo mundo*”. Em outro momento da discussão, o dizer de outra integrante, F3, evidencia que realmente não houve a interação/colaboração dos seus colegas, como podemos ver a seguir.

RECORTE 12:

F3: professor vem aqui. Senta com a gente pra ver. dê sua opinião.
(silêncio)

Professor da turma: eu gostei.

F3: foi nós que criamos, nós duas professor. cara nós sofremos três horas. eles nem ajudaram.

F7: mas ficou muito bom! a gente fez certo! tiramos 10? (risos)

Professora-pesquisadora: agora vamos pensar nas imagens do miniconto.

F3: essa é a melhor parte. pode desenhar?

Professora-pesquisadora: pode. que imagem vocês desenhariam para representar essa primeira parte... tentava esquecer seus problemas?

F3: uma pessoa, tipo assim, sozinha solitária num quarto vazio.

Professora-pesquisadora: o que apenas lhe restava era...

F3: ai desenhava uma pessoa assim professora se cortando. vamos fazer assim, um quarto vazio com uma menina se cortando com uma lâmina.

F7: é muito melhor tirar do Google.

F3: não, cala a boca! a gente faz desenhando. fica mais original.
(Gravação do dia 04.08.17 – Grifo nosso)

É evidente a diferença no nível de interação entre os aprendizes. A não participação de F8 e a participação parcial de M7 parece demonstrar uma acomodação, considerando que, durante a produção, não contribuem efetivamente. O que percebemos foi o distanciamento desses sujeitos perante a motivação e empenho na realização da atividade pelos outros integrantes. Suas posições pareceram evidenciar um certo conforto por saber que o outro faria a produção sem que os próprios tivessem que se esforçar muito, o que pode estar revelando um movimento de oposição à prática colaborativa e de assujeitamento à cultura do individualismo.

Semelhante à posição de M7, chama-nos a atenção o dizer de M1, durante as discussões propostas a partir de atividades de leitura e compreensão do gênero miniconto. No recorte abaixo, o sujeito-aprendiz demonstra o quanto as atividades realizadas parecem-lhe “estranhas”.

RECORTE 13:

Professora-pesquisadora: qual a relação entre o texto e a imagem?

M1: eu sei lá! o que foi que a senhora disse antes? a senhora falou uma coisa depois.

F1: ele quer saber a resposta ((risos))

F1: vai! escreve!

M1: eu não sei. diga aí professora! a senhora sabe. ((risos e gargalhadas))

(...)

F1: tá bom, ele não quer mais responder também... (Gravação do encontro do dia 14.06.2017, aos 00:43seg – Grifo nosso)

Nesses dizeres, ecoa um discurso que demonstra uma relação de distância – “Eu sei lá! O que foi que a senhora disse antes?” – de resistência do aprendiz, considerando que, durante o período da oficina, refletiu-se e analisou-se o que foi dito e estudado. Por outro lado, o discurso também evidencia que a linguagem não é transparente. O sujeito M1, ao negar, pode estar revelando o lugar de um aprendiz que não se identifica com as temáticas discutidas ou com o universo da sala de aula, ou ainda, com a aprendizagem colaborativa.

Ainda, em relação ao recorte em análise, podemos dizer que o enunciado de M1, “[...] Diga aí professora! A senhora sabe”, denuncia que este sujeito insere-se numa formação discursiva que valida o lugar de poder do professor, ou seja, é o docente que detém o saber e o ensina ao aprendiz. Além disso, o sujeito-aprendiz parece considerar como um risco sua exposição através da escrita, pois assim ele

estará expondo-se, submetendo-se à avaliação do outro, neste caso, da professora-pesquisadora, mas sobretudo dos colegas. Percebemos, assim, que a relação estabelecida com o professor e os demais aprendizes da produção colaborativa, passa a ser um condicionante do discurso de M1 e de sua participação efetiva na sala de aula.

Outro aspecto que consideramos interessante é a aceitação, por parte do grupo 3, da ajuda tanto do professor da turma quanto da professora-pesquisadora. Observamos que F7 e F3, durante a produção, não evidenciam resistência à colaboração, ao contrário, convidam até o professor da turma para que se sente com elas, leia e opine sobre a produção. Retomamos um fragmento do recorte apresentado anteriormente.

RECORTE 14:

F3: professor vem aqui. senta com a gente pra ver. dê sua opinião.
(silêncio)

Professor da turma: eu gostei.

F3: foi nós que criamos, nós duas professor. cara nós sofremos três horas. ele nem ajudou.

F7: mas ficou muito bom! a gente fez certo! tiramos 10? (risos)

Professora-pesquisadora: agora vamos pensar nas imagens do miniconto.

F3: essa é a melhor parte. pode desenhar?

Professora-pesquisadora: pode. que imagem vocês desenhariam para representar essa primeira parte... tentava esquecer seus problemas?

F3: uma pessoa, tipo assim, sozinha solitária num quarto vazio.
(Gravação do dia 04.08.17 – Grifo nosso)

A posição assumida pela aprendiz F3, revela que na produção colaborativa a professora-pesquisadora assumiu um novo papel. Não foi ela que organizou todo o processo de aprendizagem, sendo a responsável por definir os objetivos, as ações e o que deveria ser escrito pelos aprendizes, mas ao invés disso, partilhou informações num processo dialógico. O dizer da professora-pesquisadora – “*Agora vamos pensar nas imagens do miniconto*”; “*que imagem vocês desenhariam para representar essa primeira parte... tentava esquecer seus problemas?*” – também revela o movimento de identificação com um modelo contemporâneo de ensino, o qual segue o paradigma da aprendizagem colaborativa, baseado em princípios sociais. Esse dizer, torna visível a estratégia didático-pedagógica da interlocução em sala de aula em que o sujeito-professor, na sua função de professor (lugar de

poder), constrói a aprendizagem através da partilha entre os participantes, promovendo situações que proporcionam o trabalho com a linguagem.

Sem dúvida, podemos dizer que os movimentos de identificação do sujeito revelam, por um lado, posições que demarcam a individualização do aprendiz, por outro, a colaboração. Compreendemos que esses movimentos (re)constroem e (re)significam a identidade desse sujeito, pois só existimos quando nos inscrevemos no social, isto é, somos interpelados pela ideologia e nos submetemos à língua, enquanto um jogo que produz suas significações na produção de sentidos (ORLANDI, 2005). São essas tomadas de posição que permitem ao aprendiz a ilusão de fechamento do seu discurso, que lhe afirmam sua identidade e seu espaço de sujeito, mesmo que sua(s) identidade(s) seja(m) forjada(s).

3.3 Movimentos de identificação do sujeito com foco nas práticas multiletradas

Práticas multiletradas, para Rojo (2012), significa combinar diferentes modos de significação: a escrita, as cores, as imagens, os sons, o design etc., para dar conta dos eventos contemporâneos de comunicação. À luz disso, podemos afirmar que a produção colaborativa na escola é a prática de produção situada em que o sujeito discursivo combina diferentes semioses para promover o seu protagonismo.

Cope e Kalantzis (2009) dizem que práticas multiletradas constituem-se da multiplicidade de linguagens e da pluralidade de culturas. Para discutirmos os movimentos de identificação do sujeito com foco nas práticas multiletradas, analisamos as *situações interativas na produção colaborativa*.

Durante a oficina, nós propusemos aos aprendizes atividades interpretativas sobre o gênero miniconto, a partir da exibição de vídeos disponíveis no *Youtube*. A partir dos vídeos, foi realizado um debate para discutir sobre as múltiplas linguagens presentes. Inicialmente, dividimos a turma em quatro grupos, depois exibimos os vídeos e, por fim, solicitamos que cada grupo discutisse junto com seus integrantes e respondesse oralmente os seguintes questionamentos: Quais linguagens podiam ser percebidas nos vídeos? Qual a relação entre elas? Elas ajudam a compreender o que está sendo dito? Depois de dialogarem sobre os vídeos, os grupos foram expressando suas opiniões e a professora-pesquisadora assumiu o papel de

mediadora do debate realizando as perguntas. Apresentamos, a seguir, um dos vídeos utilizados na referida atividade:

RECORTE 15:

Figura 5 – Miniconto multissemiótico utilizado em atividade interpretativa no dia 14.06.17



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=IAg8JZxVRfA>

Percebemos que, a partir da reflexão realizada pelo acerca da coexistência da imagem, do verbal, das cores, do movimento, das formas e dos sons no mesmo texto é que os aprendizes F2 e M3 puderam ter a noção do miniconto multissemiótico, enquanto enunciado que comporta um estilo, um conteúdo temático e uma estrutura. O recorte 16, revela a posição desses sujeitos:

RECORTE 16:

F2 a imagem ajuda a entender o que ele escreveu. quer passar o que ele viu nos olhos dela.

M3: a imagem só do olho parado quer dizer que o olhar dela não se desvia. Eles só olham um pro outro. as imagens ajudam a entender o texto, tem sempre relação com o que ele diz.

F2: isso mesmo. ele botou uma imagem tudo a ver com o que escreve, e tem a música também. fala de amor. essa música diz que o cara vai amar por toda a vida. (Gravação do dia 14.06.17 – Grifo nosso)

É possível notarmos, a partir dos dizeres de F2 e M3, que os sujeitos compreendem que o vídeo é composto por múltiplas linguagens, ou seja, combina a leitura de texto, imagem e audição. Quando M3 enuncia, no seu discurso, que o autor do vídeo utiliza uma imagem estática de um olho, com a intenção de expressar

o sentimento que havia entre os personagens, nos leva a enxergá-lo como um analista criador de significados, o qual percebe os sentidos e os pontos de vista que subjazem o texto.

Os aprendizes deixaram bem claro em suas falas que identificaram que o autor do miniconto quis falar do “amor” entre um casal, por meio das imagens e da letra da música. Percebemos que eles não estão observando apenas os aspectos linguísticos do texto, mas refletem sobre o texto verbal e os elementos multissemióticos fazendo relação entre eles.

A verificação das multissemioses é indispensável na contemporaneidade, visto que os textos consumidos e produzidos pelos sujeitos, na atualidade, são compostos por diferentes semioses (COPE E KALANTZIS, 2009). Aprender que o sentido de um texto é construído a partir da combinação de diferentes modos de representação da linguagem é entender que o texto escrito não é mais suficiente para participar da sociedade digital.

Nesse mesmo encontro, apresentamos o miniconto “Eternos”¹¹ (Recorte 17), disponível no blog Miniminimos. A partir dessa atividade, procuramos chamar a atenção dos aprendizes para a “multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos” (ROJO, 2013, p. 14).

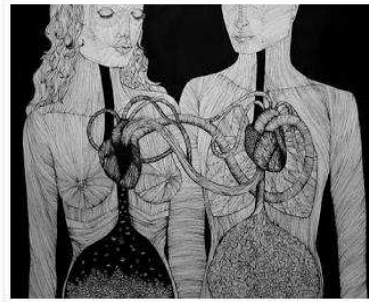
¹¹ Disponível em <http://miniminimos.blogspot.com/2010/05/eternos.html>

RECORTE 17:

Figura 6 – Miniconto “Eternos” utilizado em atividade interpretativa no dia 14.06.17

sexta-feira, 28 de maio de 2010

Eternos



Fonte: Google

Unidos para sempre!

miniminizado por Everaldo Ygor às 15:23

Fonte: <http://miniminimos.blogspot.com/2010/05/eternos.html>

Por meio do miniconto apresentado acima, tentamos verificar se os aprendizes observavam os elementos multissemióticos, como a imagem, a linguagem verbal e as cores, para responder à atividade proposta. Queríamos saber como eles, colaborativamente, fariam a leitura, se relacionariam as diferentes linguagens que dão significação ao texto. Alguns dos sujeitos não conseguiram fazer essa relação, outros já demonstraram que compreenderam que as diferentes linguagens então relacionadas dando sentido ao miniconto. Selecionamos o dizer de um aprendiz durante essa atividade.

RECORTE 18:

Professora-pesquisadora: pessoal, qual a relação entre essa imagem e a linguagem verbal, o texto?

M1: eu não sei. um tem peito e o outro não tem (risos)

F2: obvio! se é um homem e uma mulher...

M1: vai que um seja aleijado (risos)

F2: tu quer ter peito então?

M1: mas vai que seja aleijado, eu sei lá qual a diferença.

F1: tá bom, ele tá com leseira, não quer responder, nem ajudar a gente. (Gravação do dia 14.06.17 – Grifo nosso)

Percebemos que o dizer de M1 evidencia que o sujeito de discurso não compreendeu a relação existente entre a imagem e o verbal. Mesmo depois da discussão em grupo, não conseguiu entender que o uso da imagem – um casal

ligado pelo órgão do coração – associada ao título, do miniconto, é intencional. A ligação entre o casal, se desfeita, causaria a morte. Portanto, a união, nesse caso, é vital e eterna.

Notamos, ainda, que o dizer de M1 revela uma tensão durante o trabalho colaborativo, movimento provocado pela aprendiz F1 ao dizer que seu colega não quer ajudar o grupo na atividade. Inferimos que o sujeito, ao afirmar que não sabe qual a relação entre a imagem e o verbal, não esteja negando-se a contribuir com os demais colegas, mas que, não consegue refletir sobre as semioses dos textos da atualidade.

A posição assumida por esse aprendiz nos leva a pensar que as práticas de leitura que foram vivenciadas na escola por nossos aprendizes, até o momento, podem ter deixado de lado a reflexão sobre os aspectos multissemióticos, sobre novas formas de letramento que priorizam tanto o texto verbal escrito quanto o não verbal. Rojo (2013) assinala que as abordagens escolares sobre a língua ainda dão prioridade à gramática normativa e às formas cultas.

Confirmamos isso quando retomamos as respostas dadas pelos aprendizes ao questionário (ver Tabela 2). Os dados mostram que, quando perguntados sobre os gêneros discursivos que leem, os aprendizes revelam gêneros de maioria canônica, trabalhados e ensinados na escola. Além disso, os dados também revelam que, apesar de imersos numa cultura digital, os aprendizes vivenciam um currículo não pluralista.

A escola permanece não considerando culturas e identidades dos aprendizes na construção do conhecimento. Isso significa que é preciso criar contextos de aprendizagem que extrapolem as práticas canônicas e caminhem em direção à produção de conhecimento, a partir das novas ferramentas e dispositivos digitais com foco no aprendiz, tornando-o, assim, protagonista nesse processo de transformação e produção de saberes.

O trabalho com textos multissemióticos nos leva às práticas multiletradas e a uma nova linguagem utilizada na rede. No entanto, enquanto professora-pesquisadora, encaramos a dificuldade de mudar os hábitos das nossas práticas e a dos aprendizes para que elas possam atender às demandas da sociedade contemporânea.

Diferente de M1, durante essa mesma atividade, o discurso de M3 e M7 revela que estes aprendizes entenderam a relação entre as múltiplas linguagens na significação do miniconto.

RECORTE 19:

Professora-pesquisadora: qual é a relação que há entre a parte verbal e essa imagem?

M3: porque é uma coisa que vai ser eterna. eles estão unidos para sempre e só Deus é que separa eles agora. é um casamento do coração. na imagem eles estão ligados pelo coração e o título é eternos, então eles se gostam e vai durar para sempre.

M7: o texto diz que é para sempre, então eles vão viver juntos, se amar até a morte.

M3: é por isso que o autor botou uma imagem de um homem e uma mulher ligados por um coração só. um não pode deixar o outro. (Gravação do dia 14.06.17 – Grifo nosso)

Reconhecemos nos comentários de M3 e M7 que este momento se alinha com o princípio do Enquadramento Crítico apresentado por Rojo (2012), pois foi despertada nos aprendizes a consciência de que a imagem apresentada no miniconto foi utilizada com uma intenção pré-determinada, por isso está diretamente relacionada com a linguagem verbal. Desta forma, está sendo desenvolvida nos aprendizes a habilidade crítica e analítica para procurar o entendimento dos contextos, das ideias, das ideologias, das linguagens e de tudo o que está por trás do texto.

Durante outra atividade interpretativa, observamos que alguns aprendizes ainda constroem um caminho de leitura linear, observando apenas a linguagem verbal que foi apresentada no vídeo, ilustrado no recorte 20. Não conseguiram relacionar bem o texto verbal com o não verbal.

RECORTE 20:**Figura 7** – Miniconto “O dinossauro” utilizado em atividade interpretativa no dia 14.06.18

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=7E3loAs2Bul>

De forma geral, nesta atividade, observamos que, mesmo estando diante dos nativos digitais (PRENSKY, 2001), em algumas ocasiões, os aprendizes ainda se prendem à práticas tradicionais de letramentos. Alguns deles têm o texto verbal escrito como principal maneira de construir os significados. Reconhecemos que mesmo diante de uma proposta de ensino-aprendizagem sob uma perspectiva dos multiletramentos, encontramos dificuldades para que o aprendiz da contemporaneidade se engaje nessas novas formas de composição dos textos.

Situado no princípio da Instrução Explícita da pedagogia dos Multiletramentos, ou seja, o momento em que o professor apresenta as orientações para que o aprendiz organize os saberes ou realize alguma tarefa, apresentamos um tutorial do Movie Maker, por meio de vídeo, demonstrando como funciona o programa. Nessa atividade, fomos surpreendidos pelo fato de que, durante a exposição e diálogo com os grupos, dois dos aprendizes demonstraram conhecer outros programas de edição, fato que contribuiu significativamente no encaminhamento da aprendizagem colaborativa. Vejamos no recorte 21:

RECORTE 21:

Professora-pesquisadora: o programa que vamos usar é o movie maker. ele é um programa pra edição de vídeos. vou colocar aqui um tutorial pra mostrar como utilizar. (...)

M6: quase todos os programas pra edição de vídeo são assim.
(...)

M5: é igual quando vai criar e gravar um projeto. você vai colocando o que quer, se precisar edita. tô ligado.

M6: então a gente primeiro escolhe as imagens que vai usar, aí depois coloca o texto. (Gravação do encontro do dia 09.08.2017 - Grifo nosso)

Ao analisarmos o dizer de M6 e M5, observamos que os sujeitos, ao produzirem colaborativamente mostraram-se como usuários que têm competência técnica e conhecimento prático para realizar o trabalho de edição de sons, imagens e textos.

Nesse recorte, notamos a atuação de aprendizes que são usuários funcionais, para quem foi indispensável o uso de novas ferramentas – além das da escrita manual e impressa – de áudio, vídeo e de edição de imagens para produzirem os minicontos multissemióticos. Logo, foram necessárias práticas multiletradas.

O aprendiz M6, ao evidenciar que tem conhecimento acerca de outros programas e ferramentas para edição de vídeos – “Quase *todos os programas pra edição de vídeo são assim*” – nos faz confirmar que não ensinamos aos aprendizes integrar produções multimidiáticas à sua escrita, mas o de que precisamos mesmo é fazer com que eles compreendam como essas modalidades integradas aos mais diversos letramentos podem significar (LEMKE, 2010).

Durante a produção dos vídeos, os participantes demonstraram facilidade em utilizar os recursos de edição disponíveis no programa *Movie Maker*. Em determinados momentos, alguns aprendizes nos questionaram sobre como inserir áudios aos vídeos, pois estavam com dificuldades. Então, indicamos que eles solicitassem o auxílio dos demais colegas da turma, mesmo que não fizessem parte do grupo a que eles estavam integrados. Nossa intenção era promover a colaboração entre todos os participantes, para que as contribuições de cada um fossem compartilhadas em prol do sucesso do trabalho final. Após conversarem, percebemos que a maior parte dos sujeitos sanaram as suas dúvidas e conseguiram, junto com seu grupo, criar seus próprios vídeos (Anexo A), como podemos observar no recorte 22.

RECORTE 22:**Figura 8** – Miniconto produzido em vídeo pelo grupo 1, sobre o tema “automutilação”.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Através das atividades apresentadas ao decorrer da oficina, constatamos que a maior parte dos aprendizes participaram delas de forma expressiva. Em nossos encontros, eles se mostraram animados para usar o computador e a *Internet* para pesquisar, selecionar e organizar informações sobre temáticas do interesse deles, a automutilação e o preconceito. Vemos, assim, que oportunizar o uso das tecnologias para fins didáticos é reconhecer que os aprendizes são capazes de utilizá-las nos diferentes espaços para atingir objetivos diversos, como aponta o princípio da Prática Transformada da pedagogia dos Multiletramentos (ROJO, 2012).

Podemos evidenciar o princípio dessa prática no momento em que os aprendizes criaram os minicontos em vídeos, ilustrados no recorte 22. Percebemos que, para realizar essa atividade, os integrantes do grupo 1 (F1; F2; M3 e F5) tiveram que interagir, dialogar, negociar opiniões, além de utilizar diferentes tipos de conhecimentos, por exemplo, fazer *downloads*, editar imagens e inserir áudios para criar o miniconto. Neste caso, o conhecimento adquirido também fora da escola passou a ser utilizado para fins didáticos. Os aprendizes puderam intervir ativamente durante a elaboração desta atividade.

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi notar que, apesar do grupo 2 não ter realizado uma efetiva colaboração, durante a produção do miniconto, os integrantes, ao produzirem o vídeo, mostraram-se colaborativos, como podemos ver no recorte 23:

RECORTE 23:

Professora-pesquisadora: selecionem as imagens que vocês vão colocar no miniconto.

F6: eita, vamos colocar essa imagem aqui do menino chorando. vai quer dizer que ele tava sofrendo preconceito nessa hora.

M6: é, tem que ser um menino negro. ai vamos salvar. vou salvar aqui.

M5: não, ai não salva não danado.

M6: salva zé. fica mais fácil pra editar.

F6: pra essa parte a gente podia colocar a imagem de um cemitério.

M6: é mesmo. porque já dá a entender que ele morreu.

M4: isso mesmo. quem ler vai ver que a gente quis dizer que por causa do preconceito ele ficou depressivo e morreu.

F6: ei ajuda aqui. o que que a gente bota no final?

M4: coloca nada não. deixa preto. porque ele num morreu.

M5: é. fica massa.

F6: e a música?

M6: tem que ser triste. a gente podia colocar só o toque da música sem ser cantada. (Gravação do dia 09.08.17 – Grifo nosso)

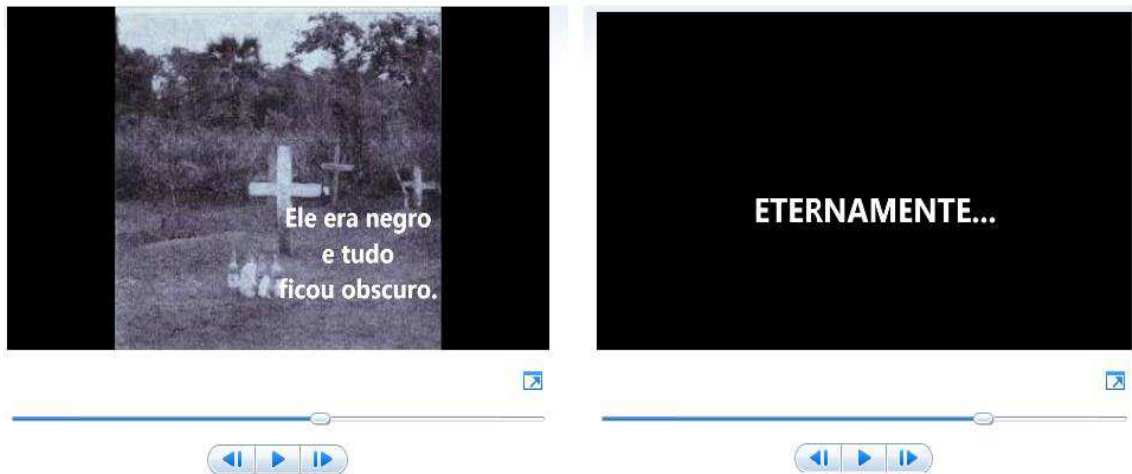
A partir dos enunciados em destaque, podemos ver que os integrantes do grupo 2, no momento da produção em vídeo, evidenciam nas suas falas a vontade de desenvolver o trabalho de forma colaborativa. Nesse instante da discussão, notamos que eles participam, dialogam sobre a seleção das imagens e da música para compor o vídeo. A posição assumida por esses sujeitos nos leva a pensar que o uso do computador, da *Internet*, das hipermídias, além de motivarem as aulas, ainda propiciam ao aprendizes a possibilidade de desenvolverem habilidades de colaboração, compreensão, produção e edição de textos de forma mais centrada e a partir de novas tecnologias.

Além disso, as imagens presentes no vídeo, finalizado pelo grupo 2, foram além da função ilustrativa. O miniconto “Eternamente”, produzido por esse grupo, narra em poucas palavras – característica do miniconto – a vida de um garoto negro e pobre que sofria *bullying*. *Os anos passam, ele cresce depressivo e acaba morrendo*. Percebemos que as imagens utilizadas apresentaram vestígios de trabalho multimodal, uma vez que algumas delas funcionaram como elementos

coesivos para construir uma progressão textual. O recorte 24 nos mostra esse funcionamento.

RECORTE 24:

Figura 9 - Miniconto produzido em vídeo pelo grupo 2, sobre o tema “preconceito”.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A imagem do cemitério aliada à linguagem verbal organiza a progressão textual ao anunciar o acontecimento central desse miniconto, a morte do protagonista. Dessa forma, constitui um organizador textual avançado.

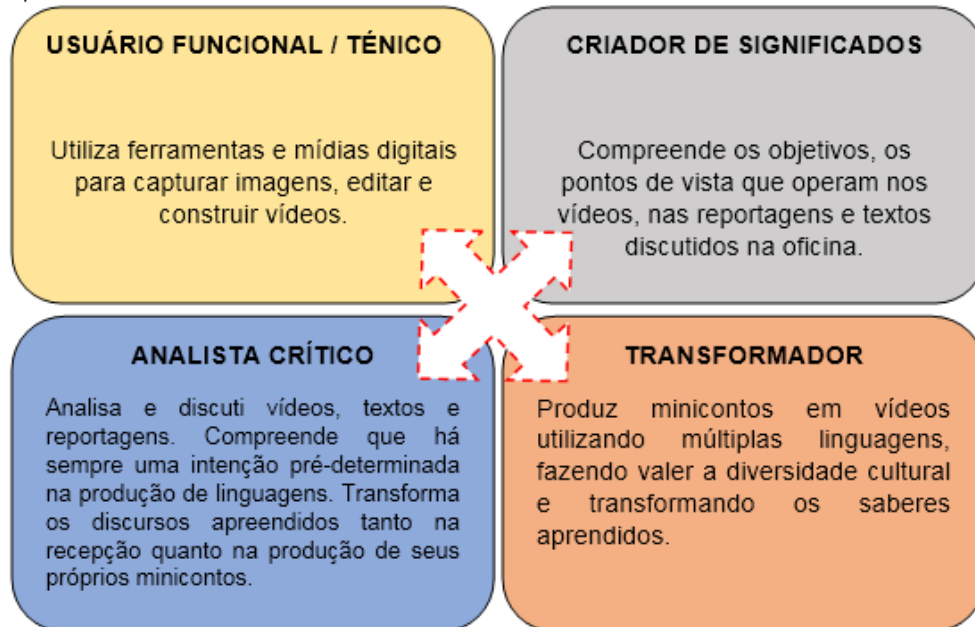
Mesmo a produção textual, tendo se iniciado a partir do uso do papel, o vídeo, produzido pelos aprendizes, acaba por refletir a multimodalidade. Dessa maneira, é possível entender que, ao contextualizarmos a prática escolar da escrita, nos domínios das novas tecnologias, além de possibilitarmos um ambiente propício ao trabalho colaborativo, auxiliamos os aprendizes, para que transferissem gêneros que circulam no ambiente digital para a esfera escolar.

Percebemos, então, que não são as características dos textos contemporâneos que colocam desafios aos produtores ou leitores, pois seja como estes ou como aqueles, os sujeitos precisam recorrer a outras semioses e o fazem diariamente (ROJO; BARBOSA, 2015). O desafio fica colocado pelas práticas escolares de leitura/escrita, pela implementação de uma Pedagogia do Multiletramentos.

Constatamos que os movimentos de identificação dos sujeitos-aprendizes evidenciaram práticas multiletradas. Para melhor observarmos essas práticas,

fizemos uma adaptação do mapa o Mapa dos Multiletramentos (ROJO, 2012, p. 29) com base no que os discursos desses aprendizes revelaram durante a oficina.

Figura 10 - Mapa dos multiletramentos adaptado às práticas vivenciadas pelos sujeitos.



Fonte: Adaptação a partir de Rojo (2012, p. 29)

Resumidamente, pudemos observar, a partir das posições-sujeito assumidas pelos aprendizes, dois princípios, mais acentuados, dos multiletramentos: a do analista crítico e a do criador de significados. No entanto, os aprendizes também mostraram-se como sujeitos que têm competência técnica e são transformadores. Verificamos, assim, que as práticas vivenciadas contribuiriam para a construção de saberes necessários à atualidade, bem como para produção de saberes plurais, coletivos e interativos/colaborativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, procuramos investigar o processo de produção colaborativa, vivenciado pelos aprendizes de uma turma de 8º ano de uma escola da rede estadual de ensino, que participaram da oficina, intitulada “Escrita colaborativa na cultura digital”. Além disso, verificamos de que modo esse processo contribui para a (re)construção da identidade do sujeito aprendiz.

Ao iniciarmos nossa experiência com a oficina pedagógica, percebemos que a prática de produção colaborativa possibilitou a descentralização das funções entre os aprendizes, de modo que as funções leitor e autor foram postas igualmente. Assim, ao passo que os sujeitos iam realizando a leitura, também avaliavam e produziam o miniconto. Esta situação demonstrou que o professor deixou de ser o único espectador do texto ou responsável pela avaliação, ou seja, o foco passou a ser os aprendizes, e não o docente.

Notamos que os sujeitos-aprendizes, de modo geral, participaram de forma efetiva das atividades interpretativas, bem como das produções conjuntamente, negociando posições, trocando informações e construindo um conhecimento partilhado. Logo, a prática de produção colaborativa está voltada para a construção da identidade coletiva, a do sujeito “nós”, posto que, ao observarmos os dizeres dos aprendizes, durante a oficina, notamos que eles desejam que o outro – seu interlocutor – colabore, dialogue, compartilhe o que sabe, para que assim, construam juntos a aprendizagem.

É fato que, durante a oficina, nos deparamos com a resistência de alguns sujeitos em produzir colaborativamente, mesmo que tenha sido a minoria. A posição assumida por esses aprendizes, diante de uma prática diferenciada de escrita, evidenciou uma formação ideológica, historicamente, instituída na escola: a produção escrita do texto é algo solitário. Podemos pensar, então, que esses aprendizes permanecem ancorados no paradigma de aprendizagem “curricular” (LEMKE, 2010), em que, o sujeito produz sozinho, não há colaboração, nem negociação entre os pares a fim de um mesmo objetivo.

Desse modo, compreendemos que o processo de mudança e rompimento de paradigma exigem tempo e vivência dos aprendizes, para que haja a quebra da

cultura do individualismo. É preciso que eles vençam a resistência do trabalho em grupo e aprendam a ver o outro e a si como construtores do saber. (SANTOS 2011).

Com a nossa experiência, constatamos que a prática de produção escrita pode ser realizada com maior interação e colaboração entre aprendizes e professor. Além disso, pensar em desenvolver uma proposta voltada para o trabalho com as multissemoses é outra vantagem, propiciada pela pedagogia dos Multiletramentos.

Também avaliamos os momentos da oficina, em sala de aula, como fundamentais para a construção da pesquisa, visto que, nesse ambiente, podíamos reconhecer quais eram os conhecimentos prévios dos aprendizes, dialogar sobre as temáticas, realizar atividades interpretativas, produzir o gênero escolhido, para assim, identificar e analisar os movimentos de identificação dos sujeitos na prática de produção colaborativa. No ambiente virtual, pudemos também analisar como os aprendizes interagem entre si e com a professora-pesquisadora.

A análise dos comentários, realizados durante a oficina, evidenciou que a colaboração afetou o discurso dos aprendizes do grupo 1 e 3. Nesses grupos, a colaboratividade teve papel fundamental para a construção dos minicontos, visto que, os aprendizes, conjuntamente, puderam dialogar sobre suas formas de ver o texto, como o compreendiam. Especificamente, no grupo 1, a possibilidade de todos os integrantes se posicionarem, proporcionou uma produção mais intensa. No grupo 3, a colaboração aconteceu de forma mais tímida. Inferimos que talvez isto tenha acontecido, porque apenas duas integrantes participaram da produção efetivamente; os demais aprendizes mostraram uma certa resistência ao trabalho. Diferente dos grupos 1 e 3, os comentários do grupo 2, evidenciaram uma prática mais individualista e menos cooperativa.

Notamos que os dizeres dos sujeitos, tanto do grupo 1 quanto do 3, revelaram que, durante a prática de produção, há uma descentralização de poder entre os sujeitos: os aprendizes apresentam-se como o centro das atividades e o professor como um coadjuvante de suas produções. Trata-se de uma construção da cultura de conhecimento compartilhado, em que o professor não se apresenta como o foco, mas como um facilitador das relações entre os aprendizes.

Além disso, percebemos que as atividades vivenciadas por esses sujeitos, de refletir sobre a linguagem dos vídeos, produzir minicontos utilizando diversas semioses, evidenciam práticas multiletradas. Nessas práticas, apreendemos que os princípios dos multiletramentos mais acentuados foram do analista crítico e criador

de significados. No entanto, como demonstramos, os aprendizes também mostram-se como sujeitos que têm competência técnica.

Comprovamos o que já imaginávamos com relação ao que acontece na prática de produção colaborativa, voltada para o trabalho com a multimodalidade, pois observamos que o sujeito da produção é mais social do que individual e as práticas vivenciadas são multiletradas.

Acreditamos que estamos diante de uma prática que interfere na produção escrita e nos deslocamentos do sujeito, visto que, durante a oficina, identificamos que os aprendizes tanto negociam como abandonam posições. Além disso, também constatamos que a escrita pode ser potencializada quando há o trabalho colaborativo, desconstruindo a noção de professor como único avaliador da produção escrita, ou único leitor e expectador do texto. Desse modo, a produção colaborativa revela-se como uma outra alternativa de produção escrita que se distancia das práticas mais tradicionais em sala de aula.

Para haver constância dos aprendizes, no trabalho colaborativo na escola, ou seja, uma postura proativa, segundo Lankhear e Knobel (2011), é preciso despertar nos aprendizes uma paixão pelo conteúdo e/ou pelo processo criativo, pois o alcance imediato da satisfação possibilita o maior envolvimento do aluno com a proposta de trabalho. Para tanto, é preciso considerar as suas experiências sociais e culturais fora da escola, e, desse modo, atender também aos objetivos de uma educação pluralista, tal como aborda a Pedagogia dos Multiletramentos (KALANTZIS; COPE, 2006).

Contudo, não queremos esgotar aqui os estudos sobre a produção colaborativa, ainda que de modo tímido, à luz do processo vivenciado em nossa oficina, acreditamos que nós, educadores inseridos na cibercultura, devemos proporcionar mais metodologias adequadas para que essa prática seja bem conduzida, pois se faz necessário um deslocamento do foco do texto predominantemente verbal para enunciados multissemióticos, produzidos em situações sociais e culturais diversas, lançando mão de diversas tecnologias de produção e reprodução, ou seja, é necessário o trabalho com novos letramentos.

Por mais que tenhamos destacado, nessa pesquisa, a importância da visão pedagógica dos multiletramentos, é importante reiterar que sua disseminação como forma de democratizar o ensino é, sobretudo, um problema de políticas públicas. Para que essa prática chegue às comunidades escolares é preciso formação

continuada para os professores. É fato que os desafios são grandes para que possa haver a descentralização de atividades por uma cultura de partilha e de colaboração, potencializada pelos usos das novas tecnologias entrelaçadas às tecnologias mais tradicionais (RIBEIRO, 2012). Por isso, há muito ainda a ser pesquisado, compreendido e apontado.

REFERÊNCIAS

- ACRI, Marcelo Cristiano. *Escrita colaborativa e letramento digital: coautoria em ambiente virtual*. 2013. 127 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.
- ALMEIDA, Eduardo de Moura. Vidding na cultura Otaku. *In: ROJO, Roxane (Org.). Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 111-133.
- ANDRÉ, Marli Eliza. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 15. ed. Campinas: Papirus, 2008.
- ARAGÃO, Rodrigo. Projeto forte:1 formação, reflexão e tecnologias no ensino de inglês na Bahia. *In: Araújo, Júlio César; DIEB, Messias. Letramentos na web: gêneros, interação e ensino*. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 58-81.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogenidade(s) enunciativa(s). *In: ORLANDI, Eni Pulcinelli; GERALDI, João Wanderley. Cadernos de estudos linguísticos*. Campinas, n. 19. jul./dez. 1990. p. 25-42.
- AZZARI, Eliane Fernandes; CUSTÓDIO, Melina Aparecida. Fanfics, Google Docs... a produção textual colaborativa. *In: ROJO, Roxane (Org.). Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 73-92
- Barroso, Marta; Coutinho, Clara. *Utilização de uma ferramenta de escrita colaborativa na disciplina de ciências naturais: uma experiência com alunos do 8º ano de escolaridade*, 2009. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8469/1/MartaSIIIE08.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2017.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.
- BRAGA, Camila Fernades. Perspectivas teóricas para uma análise do discurso político. *In: XIII SIMPÓSIO NACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA E III SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA*, 2, 2011, Uberlândia. Anais do SILEL. Uberlândia: EDUFU, 2011. vol. 2. p. 1-8. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/>> Acesso em: 15 jul. 2016.
- BRANDÃO, Helena Hathsue N. Análise do discurso. *In: BRANDÃO, Helena Hathsue N. Introdução à análise do discurso*. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 2004. p. 13-52.
- CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008 [1989].
- CELANI, M. A. A. A relevância da Linguística Aplicada na Formulação de uma Política Educacional Brasileira. *In: FORTKAMP, M. B. B; TOMITCH, L. M. B. (orgs.)*

Aspectos da linguística aplicada: Estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis, SC: Insular, 2000.

CORACINI, Maria José. Discurso e escrit(ur)a: entre a necessidade e a impossibilidade de ensinar. In: ECKERT-HOFF, Beatriz Maria; CORACINI, M^a José Rodrigues Faria. (orgs). *Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira*. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 17-20.

_____. A celebração do outro. *Arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução*. Campinas: Mercado das Letras, 2007. 247 p.

COSCARELLI, Carla Viana. A cultura escrita em sala de aula (em tempos digitais) In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (orgs). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 513-526.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. "Multialfabetización": nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje. Tradução de Cristóbal Pasadas Ureña. 2009. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3616427>. Acesso em: 05 out. 2017.

CUNHA, Maira Darido da. *O uso das tics em sala de aula: a voz dos professores das escolas públicas do Estado de São Paulo*. 2014. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014.

CUSTODIO, Melina Aparecida. *Produção escrita na escola, novas tecnologias e culturas da juventude: diálogos possíveis*. 2013. [s.n]. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.

DESLAURIERS, J.; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: Poupart, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoque epistemológicos e metodológicos*. Tradução de Ana Cristina Nasser. 3^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p.127-153.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006

DIAS, Anair Valênia Martins. Hipercontos multissemióticos: para a promoção dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 95-122.

FERNANDES, Cleudemar Alves. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Maximina M; LEFFA, Vilso J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org). *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 59-78.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. São Paulo: *São Paulo em perspectiva*, n. 14 v.2, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782>. Acesso em: 12 jan. 2017.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Helena M. L. *Reescrita colaborativa: da interação ao reflexo na escrita individual*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação em Línguas no 1º Ciclo do Ensino Básico) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2006.

HALL, S. A identidade em questão. In: _____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 8. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 7-22.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

_____. Identidade cultural e diáspora. In: Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Rio de Janeiro, IPHAN, 1996, p. 68-75. Disponível em: <http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=reviphan&pagfis=8699>. Acesso em: 26 out. 2017.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. Tradução Suzana Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

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

KRÜGER, H. H. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação na Alemanha. In: WELLER, W. & PFAFF, N. (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2011.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Sampling “the New” in New Literacies. In: *A New Literacies Sampler*. 2007. Disponível em: <http://everydayliteracies.net/files/NewLiteraciesSampler2007>. Acesso em: 05 out. 2017.

_____. Social learning, ‘push’ and ‘pull’, and building platforms for collaborative learning. In: _____. *New Literacies: everyday practices and social learning*, 3 nd edn. Maidenhead/ Berkshire/ England: Open University Press, 2011.

Larré, Júlia Maria Raposo Gonçalves de Melo. *Uma trama a várias mãos: a escrita colaborativa na sala de aula de língua inglesa*. 2010.194 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

- LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 05 out. 2017.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34, 1999.
- LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso; PRÁ, Keli Regina Dal. *A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo*. Porto Alegre: *Textos & contextos*. v. 6, n. 1 p. 93-104. jan./jun. 2007.
- LORENZI, Gislaine Cristina Correr; PÁDUA, Tainá-Reká Wanderley de. Blog nos anos iniciais do Fundamental I. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 35-54
- MAIA, Junot de Oliveira. Novos e híbridos letramentos em contexto de periferia. In.: ROJO, Roxane (Org.). *Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 59-71.
- MATTAR, João. *Web 2.0 e redes sociais na educação*. São Paulo: Artesanato Educacional, 2013.
- MENDONÇA, Luciana Ferreira Furtado de. *Percepções docentes sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas de ensino*. 2010. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Saúde) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- M. Spalding. Os cem menores contos brasileiros do século e a reinvenção do miniconto na literatura brasileira contemporânea. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira, Portuguesa e Luso- africanas) – instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, porto alegre, 2008. Disponível em: <http://www.artistasgauchos.com.br/marcelospalding/arquivos/dissertacao.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2017.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Introdução (Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares). In.: _____. *Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 15-37.
- _____. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo aplicado como linguista aplicado. In: _____ (org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.
- MOREIRA, H.; CALEFFE L.G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- NOBERTO, Sandra Carla. *A escrita colaborativa em propostas de produção textual do livro didático de português*. 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2015.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Análise de discurso. In: ORLANDI, Eni P. (et. al.) *Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2010. p. 13-31.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 5. ed. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Pontes Editores, 2008.

_____. *Discurso e leitura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Do sujeito na história e no simbólico. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005. p. 99-108.

_____. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005

_____. Identidade linguística escolar. In: *Lingua(gem) e identidade*. SIGNORINI, Inês (org.) Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

PAIVA, Vera Lúcia Meneses de Oliveira. Facebook: um estado atrator na internet: In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 65-80.

PANITZ, Ted. A definition of collaborative vs cooperative learning, 1996. Disponível em: <<http://www.lgu.ac.uk/deliberations/collab.learning/panitz2.html>> Acesso em: 14 ago. 2017.

PÊCHEUX, Michel. A análise do discurso: três épocas (1983). In: GADET, Fraçoise; HAK, Tony. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: EDUNICAMP, 2010. p. 311-319.

PÊCHEUX, M; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F ; HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*, 4 .ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. p. 159-250.

PIRES, Álvaro P. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 127-153

PRENSKY, M. *Digital Natives, digital immigrants*. On the Horizon, Bradford, v. 9, n. 5, 2001.

RECUERO, Raquel. *Curtir, compartilhar, comentar: trabalho de face, conversação e redes sociais no Facebook*. Verso e Reverso, vol. XXVIII, n. 68, maio-agosto 2014.

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

RIBEIRO, Luiz Antônio; SOUZA, Claudia Mara; KUBO, Aurélio Takao Vieira. O uso do google docs na produção de texto: uma análise da interação entre professor e aluno. *Revista tecnologias na educação*, ano 7, n. 12, julho. 2015. Disponível em: <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2015/07/Art21-vol12-julho2015.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2016.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane (org). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p.11- 31

_____. Letramento(s): Práticas de letramento em diferentes contextos. In: *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 95-121

SANTAELLA, Lucia. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Valéria Augusta Rocha de Assis. *Wikis na produção textual colaborativa de notícias on-line em inglês como L2 no meio virtual: um estudo de caso*. 2011. 223 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, Dáfnie Paulino da. Jogo de interface textual: práticas de letramento em MUD. In.: ROJO, Roxane (Org.). *Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 93-109.

SPADARO, Antonio. *Web 2.0: redes sociais*. São Paulo: Paulinas, 2013.

STREET, Brian. *Letramentos sociais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: Marinho, C. Carvalho, G. T. (org.). *Cultura escrita do letramento*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOFFNER, Deise Becker; KIRSCH, Deise Becker. *Educação na cibercultura: as tecnologias da inteligência e a práxis educativa*. *Intersaberes*, vol. 9, n. 18, p. 220-228, jul./dez. 2014.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. *Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

VEADO, Mônica da Cunha Melo. *Colaboração no processo de produção textual em uma atividade online: um estudo de caso com o gênero resenha de filme*. 2008. 191 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecimento



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Convidamos o Sr.(a) a participar da pesquisa **Escrita colaborativa: potencialidades para uma prática multiletrada**, sob a responsabilidade da pesquisadora Lizemanuelle da Cruz Silva e a orientação da Prof^a Dr^a Rossana Delmar de Lima Arcoverde, cujo objetivo é investigar a prática de escrita colaborativa na cultura digital e compreender como essa escrita potencializaria uma prática para os multiletramentos.

O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos realizando. Sua colaboração, neste estudo, será de muita importância para nós, mas, se você decidir retirar seu consentimento em qualquer fase da realização da pesquisa, você não será penalizado(a) ou prejudicado(a) por essa atitude.

De logo, esclarecemos que os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são exposição dos discursos evidenciados no processo de produção colaborativa. Sendo que, asseguramos formas de minimizá-la, com a possibilidade de deixar a pesquisa a qualquer momento que o desejar, inclusive, sem que isso acarrete nenhum ônus.

Acrescentamos ainda que a presente pesquisa foi enviada ao CEP/HUAC - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, situado no seguinte endereço: Rua Dr. Carlos Chagas, s/n, São José, Campina Grande-PB. Telefone: (83) 2101-5545.

Por fim, reiteramos nosso compromisso em relação ao tratamento respeitoso que será dado às informações coletadas nesta pesquisa.

Eu, _____ responsável legal pelo(a) _____ fui informado sobre os objetivos da pesquisadora e porque ela precisa da colaboração do referido aluno. Por isso, autorizo e concordo de livre e espontânea vontade a participação do mesmo.

Tenho conhecimento de que a pesquisadora LIZEMANUELLE DA CRUZ SILVA, domiciliada na Rua Vigário Virgínio, 132, Bairro Santo Antônio, Campina Grande-PB, cujo telefone é (83) 87035508, estará à minha disposição a qualquer momento, para tirar possíveis dúvidas quanto à pesquisa.

Estou ciente ainda que:

I) Serão utilizadas por Lizemanuelle da Cruz Silva, com o meu consentimento, as seguintes fontes de dados: questionário por mim respondido com informações a meu respeito; gravações em áudio das oficinas ministradas pela pesquisadora, informações obtidas através de um grupo de discussão do *Facebook*;

II) Os dados adquiridos no decorrer da coleta poderão ser publicados, desde que não se faça nenhum tipo de identificação pessoal;

III) Os resultados da pesquisa serão socializados no meio acadêmico pela pesquisadora que preservará minha identificação e usará um código (ex.: A1, A2...) para se referir aos dados que forneci. Apenas a pesquisadora e sua orientadora poderão identificar os meus dados;

IV) Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados, ao final desta pesquisa.

() Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

() Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas e que autorizo a divulgação dos dados, bem como atesto que recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido.

Campina Grande, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do responsável

Assinatura da pesquisadora

APÊNCIDE B – Termo de assentimento para adolescente

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA ADOLESCENTE

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa Escrita colaborativa: potencialidades para uma prática multiletrada, sob a responsabilidade da pesquisadora Lizemanuelle da Cruz Silva, a qual pretende investigar a escrita colaborativa na cultura digital, buscando verificar que discursos são produzidos pelos alunos do Ensino Fundamental quando vivenciam situações de escrita colaborativa? E como as posições discursivas assumidas podem evidenciar uma prática multiletrada? A participação é voluntária e se dará por meio da participação da oficina ministrada pela pesquisadora, bem como a permissão para utilizar as informações geradas durante o processo de criação das produções escritas. Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são exposição do seu processo de escrita. Acrescentamos ainda que a presente pesquisa foi enviada ao CEP/HUAC - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, situado no seguinte endereço: Rua Dr. Carlos Chagas, s/n, São José, Campina Grande-PB. Telefone: (83) 2101-5545. Caso aceite participar, estará contribuindo para desenvolver competências que devem ser ampliadas pelos sujeitos contemporâneos. Se depois de consentir a participação você desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da geração dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Para qualquer outra informação ou dúvida, você poderá entrar em contato comigo no endereço Rua Vigário Virgínio, Santo Antônio, pelo telefone (83) 3322-4481. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____,

aceito participar da pesquisa Escrita colaborativa: potencialidades para uma prática multiletrada. Fui informado sobre os objetivos da pesquisa pela pesquisadora e porque ela precisa da minha colaboração. Entendi que posso participar do estudo, mas também posso desistir sem acarretar problema algum. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

_____ Data: ____/____/____

Assinatura do menor

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE C – Questionário para os aprendizes



CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS



Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino

Escrita colaborativa: potencialidades para uma prática multiletrada

Mestranda: Lizemanuelle da Cruz Silva

Orientadora: Prof^a Dr^a Rossana Delmar de Lima Arcoverde

INSTRUMENTO DE PESQUISA – QUESTIONÁRIO

Os dados serão utilizados para a pesquisa e elaboração da Dissertação de Mestrado em Linguagem e Ensino- UFCG, intitulado por Escrita colaborativa: potencialidades para uma prática multiletrada. **Não é necessária a sua identificação**

1. Data do preenchimento: ___/___/___ Município: _____/PB

2. Sexo: _____ Idade: _____

3. Gosta de ler? () Sim () Não

4. Quais gêneros textuais?

() Contos

() Crônicas

() Artigos

() Reportagens

() Notícias

() Outros.

Quais? _____

5. Possui computador? SIM () NÃO ()

6. Acessa a *internet* para:

() Verificar/Escrever/Enviar e-mail

() Fazer downloads

() Pesquisar informações a serem utilizados em sala de aula

() Ouvir músicas online

() Assistir vídeos no *Youtube*

() Ler notícias

() Fazer compras online

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Postar vídeos | <input type="checkbox"/> Postar fotos |
| <input type="checkbox"/> Ler blogs | <input type="checkbox"/> Postar Textos ou comentários |
| <input type="checkbox"/> Participar de jogos online | <input type="checkbox"/> Outros |

Especifique:

7. Faz parte de redes sociais como:

- | | |
|-----------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Facebook | <input type="checkbox"/> LinkedIn |
| <input type="checkbox"/> Twitter | <input type="checkbox"/> Instagram |
| <input type="checkbox"/> MySpace | <input type="checkbox"/> Outras |

Especifique:

8. Possui tablete *ipad* *smatphone* ou celular com *internet*? Que uso faz deles?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Leituras | <input type="checkbox"/> Envia mensagens fonadas ou com vídeo |
| <input type="checkbox"/> Envia mensagens de texto | <input type="checkbox"/> Envia fotos e ou arquivos anexos |
| <input type="checkbox"/> Usa o whatsapp | <input type="checkbox"/> Acessa a <i>internet</i> |
| <input type="checkbox"/> Filma | |
| <input type="checkbox"/> Fotografa | |

9. Quando lê, usa que suportes para as suas leituras?

- | | |
|----------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Livros | <input type="checkbox"/> <i>Internet</i> |
| <input type="checkbox"/> Revista | <input type="checkbox"/> Outros |

Especifique:

10. Quando escreve fora da escola, qual o suporte mais utilizado?

- Papel
 Tela digital

11. Que atividades de leitura e escrita realiza fora da escola?

12. Você costuma realizar alguma atividade na escola em que seja necessário o uso do computador/celular/*internet*? Se sim, qual o tipo de atividade?

13. Caso realize atividades na escola em que seja necessário o uso de tecnologias/mídias, com que frequência as faz?

- () Uma vez por semana
- () A cada 15 dias
- () Uma vez por mês
- () Uma vez no bimestre
- () Outras

Quantas vezes? _____

14. O que você espera de uma oficina que tem por título ***Escrita colaborativa na cultura digital***?

15. Em sua opinião, as atividades de leitura e escrita em contexto digital podem contribuir para a sua aprendizagem? Justifique.

ANEXOS

ANEXO A – CD-ROM dos minicontos produzidos pelos aprendizes.