

Escrita colaborativa: possibilidades para produção textual do gênero comentário crítico no ensino médio

Collaborative writing: Possibilities for textual production of the gender critical commentary in high school

Daiane Mari Silva PIEREZAN¹
Greice da Silva CASTELA²

Resumo

Este artigo tem por objetivo realizar uma revisão bibliográfica sobre escrita colaborativa e apresentar uma proposta de trabalho com o gênero discursivo comentário crítico por meio da escrita colaborativa para alunos do 1º ano do Ensino Médio. Esse estudo é parte da dissertação que estamos realizando no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Cascavel. Esta pesquisa se justifica tanto pela atualidade do tema como pelo fato de que em relação às práticas pedagógicas no âmbito escolar utilizando a escrita colaborativa, há uma carência de trabalhos. A escrita colaborativa surge como estratégia metodológica à produção textual, que permite estimular professores e estudantes ao trabalho coletivo e aliar a tecnologia ao ensino. Utilizamos como referencial teórico autores como: Castela (2009), Rojo e Moura (2013), Pinheiro (2011), Coscarelli (2016), entre outros.

Palavras-chave: Escrita colaborativa. Produção textual. Ensino Médio.

Abstract

This article aims at presenting a bibliographical review about collaborative writing and to present a proposal of work with the discursive genre critical commentary through collaborative writing for students of the 1st year of High School. This study is part of the dissertation in the Postgraduate Program in Letras (PPGL), at the State University of the West of Paraná (UNIOESTE), campus of Cascavel. The research is justified both by the current theme and by the fact that in relation to pedagogical practices in the school

¹ Mestranda em Letras na Universidade Estadual Oeste do Paraná- Campus Cascavel.
E-mail: daianinha_mari@hotmail.com

² Pós-Doutoranda em Letras na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Doutora em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora do Programa de Mestrado em Letras Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, Paraná.
E-mail: greicecastela@yahoo.com.br

context using collaborative writing, there is a lack of work. Collaborative writing emerges as a methodological strategy for textual production, which allows teachers and students to be stimulated to collective work and to combine technology with teaching. It was used as theoretical reference authors such as: Castela (2009), Rojo and Moura (2013), Pinheiro (2011), Coscarelli (2016), among others.

Keywords: Collaborative writing. Text production. High school.

Introdução

O letramento digital motiva a prática de leitura e escrita do aluno pelo computador e pela internet (SOARES, 2002). Incorporar ao ensino o letramento digital contribui para autonomia dos alunos. Como aponta Coscarelli (2016),

As instituições educativas devem criar espaços para incluir o letramento digital em seu currículo e instaurar experiências para dialogar com e na multiplicidade de contextos, perspectivas e possibilidades. A configuração dos espaços interativos oferecidos pela cultura digital tende a descentralizar o papel do educador e a permitir aos alunos tomarem para si mesmos as rédeas de sua própria aprendizagem, tornando-se menos passivos e mais participativos (COSCARELLI, 2016, p. 28).

Castela (2009) sugere que o letramento digital não deve substituir outros letramentos trabalhados no contexto escolar, mas agrega novas habilidades e conhecimentos para a vida dos sujeitos.

No entanto, as dificuldades de escrita dos alunos, ocorrem mesmo sem o uso de novas tecnologias. Muitos estudantes apresentam dificuldades de escrita de uma produção textual. Ocorre à fuga ao tema proposto, falta de sintetizar as ideias, decoram e utiliza-se de diversos conectivos textuais sem reconhecer seu valor semântico no texto. Por esses motivos e outros, muitas vezes terminam o Ensino Médio sem conseguir, de fato, produzir um texto corretamente.

Diante deste contexto, a proposta deste artigo é apresentar propostas de atividades de produção textual para trabalhar a prática da escrita colaborativa com o gênero discursivo comentário crítico para alunos do 1º ano do Ensino Médio. Este constitui um pequeno recorte da dissertação que estamos desenvolvendo no Programa

de Mestrado em Letras, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus de Cascavel.

Segundo Pinheiro (2011), “o trabalho colaborativo se constitui a partir de um quadro de interações do grupo, no qual se compartilham descobertas, busca-se uma compreensão mútua da situação, negociam-se os sentidos a serem atribuídos ao trabalho, bem como se validam novos saberes construídos” (PINHEIRO, 2011, p. 95), ou seja, oportuniza o processo da escrita de um texto, de forma coletiva, com a participação de três ou mais alunos, inseridos em um grupo.

A seguir apresentamos uma revisão bibliográfica sobre o processo da escrita colaborativa e, na sequência, explicamos quatro atividades que elaboramos para prática de produção textual nesta perspectiva.

A escrita colaborativa

A escrita colaborativa (EC) permeia a sociedade moderna e vem conquistando seu espaço, pois se “constitui como prática social que tem ganhado cada vez mais força, pois, ao mesmo tempo em que o processo de globalização aumenta a necessidade de desenvolver atividades colaborativas, em especial no campo dos negócios, a internet, com todos os seus recursos tecnológicos, possibilita esse trabalho colaborativo”. (PINHEIRO, 2011, p.3). Nesta perspectiva, o trabalho por meio da colaboração possibilita aos envolvidos o desenvolvimento de sua escrita ao mesmo tempo em que contribui para o conhecimento. Assim, “o movimento para criação do conhecimento é caracterizado pelo incentivo à postura colaborativa, por parte dos alunos e professores, durante o processo de criação e compartilhamento do conhecimento” (SOUZA, BURNHAM, 2005, p. 79).

Deste modo, o indivíduo tem a possibilidade de assumir uma postura mais autônoma com o trabalho em questão, tendo a oportunidade de usar sua criatividade no processo do conhecimento a sua aprendizagem. Para Cagliari (2016) “a aprendizagem colaborativa significa que os colaboradores assimilam, aprendem e compreendem os assuntos abordados, pois estão envolvidos na criação, modificação e compartilhamento do conteúdo realizando o que é exigido de cada um” (CAGLIARI, 2016, p. 42).

O trabalho colaborativo entre os sujeitos se torna um conhecimento compartilhado sobre determinado assunto. Para Pinheiro (2011),

Isso significa que, ao trabalharem em grupo, os sujeitos podem produzir melhores resultados do que se atuassem individualmente. Num trabalho de escrita em grupo, pode ocorrer a complementaridade de capacidades, de conhecimentos, de esforços individuais, de opiniões e pontos de vista, além de uma capacidade maior para gerar alternativas mais viáveis para a resolução de problemas (PINHEIRO, 2011, p.3).

Neste caso, podemos entender a escrita colaborativa como parte do trabalho colaborativo, que permite o planejamento e os objetivos das atividades organizadas de forma coletiva. Consequentemente, as interações do grupo, “no qual se compartilham descobertas, busca-se uma compreensão mútua da situação, negociam-se os sentidos a serem atribuídos ao trabalho, bem como se validam novos saberes construídos”. (PINHEIRO, 2011, p. 3).

Dessa forma, Pinheiro (2011), define a EC como “um empreendimento ativo e social que possui duas forças de impulsão inter-relacionadas: o grupo, como agente de apoio individual, e o participante, cujo envolvimento para colaborar repousa no seu interesse em partilhar com o grupo a realização das tarefas. (PINHEIRO, 2011, p. 4).

Compreendemos então, que além da interação entre sujeitos proporcionada pela EC, esta também se relaciona com o caráter social do indivíduo, valores como respeito, paciência e confiança são exercidos no ato do trabalho colaborativo. Neste pensamento, Pinheiro (2011) afirma que

A EC está intrinsecamente relacionada a dinâmicas de práticas sócio-culturais, já que, à medida que essas se desenvolvem e se consolidam, suscitam um ambiente que pode promover novas práticas colaborativas, que se constroem por meio da interação entre sujeitos. Esses, ao fazerem uso da forma escrita, são (re)conhecidos pelo(s) outro(s) por meio da leitura do que escreveram, buscando, com a informação do(s) outro(s), construir um conhecimento que, por sua vez, passa a ser disponibilizado para o(s) outro(s) (PINHEIRO, 2011, p. 4).

Ao longo das práticas exercidas pelos sujeitos, muitas descobertas podem ser feitas, inclusive, ao que diz respeito à escrita. Este trabalho oportuniza aprender com

outro, mostrar aos demais participantes a sua contribuição e atingir o conhecimento juntamente com eles.

Ao se referirem às atividades de EC, Lowry et al. (2004), citados por Pinheiro (2011), ponderam algumas “atividades-chave” que acontecem no momento da produção real do documento realizado em grupo. Essas são nomeadas em: planejamento, elaboração do texto e revisão. O planejamento está relacionado à organização do trabalho, pensando nos objetivos e geração de informações para que a atividade de escrita aconteça. A elaboração do texto se estabelece por meio dos diálogos, observações e anotações realizadas no momento do planejamento pelo grupo. Já a revisão, fundamenta-se na avaliação e revisão do texto produzido pelos integrantes do grupo.

O processo da EC não precisa atender uma ordem, as ações citadas podem ocorrer de forma variável no momento da interação entre os sujeitos. Segundo Lowry et al. (2004), citado por Pinheiro (2011), as atividades apresentam subdivisões que designam cada fase da EC. No primeiro momento do processo da EC, o brainstorming, os integrantes do grupo organizam as ideias para produzir o texto. No segundo momento, o esboço já apresenta a decisão do grupo referente ao que será produzido, a partir do que foi dialogado na primeira atividade “e se impõe, então, a direção para a qual o documento a ser elaborado vai seguir, incluindo suas seções e subseções” (PINHEIRO, 2011, p. 4). No terceiro passo temos o rascunho que se refere ao texto inicial do documento, ainda que inacabado. Na quarta fase da atividade, encontramos a revisão inicial do trabalho, realizada por alguém do grupo, que tecerá alguns comentários, pontua as correções e observações sobre o documento. No quinto momento de interação, a revisão de fato acontece por algum integrante do grupo que relê o documento, observa todos os comentários feitos e, por fim, realiza as alterações nomeadas e vistas na revisão inicial. Por último, para que se concretize a atividade do processo de EC, temos a edição, normalmente, conduzida por uma pessoa específica do grupo, a qual insere no documento todas as alterações e mudanças solicitadas pelo grupo, a fim de que o texto se torne “um produto finalizado”.

Sobre as estratégias de EC (collaborative writing strategies), Lowry et al. (2004, p. 74), citado por Pinheiro (2011), as definem como “o plano usado por uma determinada equipe para coordenar a escrita de um documento colaborativo”

(PINHEIRO, 2011, p. 4). Segundo os autores, as estratégias podem se subdividir em: “escrita de autor único do grupo (group single-author writing), escrita em sequência (sequential writing), escrita em paralelo (parallel writing) e escrita reativa (reactive writing)” (PINHEIRO, 2011, p. 4).

A primeira estratégia que se identifica pela escrita de um único autor do grupo, condiz com responsabilidade de apenas um integrante escrever em nome de toda sua equipe. Na reflexão de Pinheiro (2011)

essa estratégia é comumente usada quando o consenso nos resultados da escrita não é tão importante para os membros do grupo. Nesse caso, a escrita de autor único é também considerada como um tipo de EC porque envolve uma equipe que trabalha em prol de um consenso coordenado, refletido num documento que é escrito por um dos membros. Nesse caso, a interação entre os integrantes do grupo ocorre somente para se chegar a um consenso acerca do que um dos integrantes irá escrever (PINHEIRO, 2011, p. 4).

Embora, nomeia-se apenas um representante do grupo para escrever, nota-se que a participação dos demais integrantes permita a um tipo de EC, pois eles interagem, discutem e elaboram juntos. Entretanto, chegam a um consenso para que somente um indivíduo exponha no documento as ideias construídas pelo todo.

O segundo tipo de estratégia de EC é a escrita em sequência. Nesta, “um dos membros do grupo começa a escrever um texto e cada um dos demais membros contempla a tarefa, inserindo também suas contribuições no texto inicial até chegar ao documento desejado” (PINHEIRO, 2011, p. 5). De acordo com o autor, a escrita em sequência se insere ao trabalho em partes que ao final apresentará o texto construído pela contribuição de cada integrante do grupo. Pinheiro (2011) aponta que

As vantagens desse tipo de escrita são a organização mais simplificada do grupo e, conseqüentemente, uma melhor coordenação para a distribuição das tarefas de escrita. Quanto às desvantagens, os autores chamam a atenção para o fato de essa estratégia, contrariamente à primeira, criar uma falta de consenso no grupo em função de diferentes ideias dos integrantes. Além disso, pode ainda ocorrer uma sobreposição de textos dos participantes subsequentes sem que haja um certo controle do texto (PINHEIRO, 2011, p. 5).

A escrita em paralelo acontece quando o grupo realiza o trabalho de escrita em determinadas unidades para que cada indivíduo trabalhe em paralelo. Dessa maneira,

opõe-se à escrita em sequência “em que os demais participantes do grupo esperam um texto inicial de um dos integrantes, na escrita em paralelo, por se tratar de uma estratégia em que as tarefas estratégicas são divididas desde o início da produção do texto, os participantes trabalham em paralelo como múltiplos escritores” (PINHEIRO, 2011, p. 5). Para Lowry et al. (2004), citado por Pinheiro (2011), a escrita em paralelo se torna mais interessante ao grupo por oferecer mais autonomia aos participantes, principalmente “se estiver atrelada ao uso de tecnologias específicas para a realização de EC, como ferramentas comunicativas síncronas e assíncronas disponíveis na Internet, já que problemas de comunicação entre os integrantes do grupo poderiam se tornar um grande empecilho para um trabalho de escrita em paralelo (PINHEIRO, 2011, p. 5).

Por último, temos a estratégia de escrita reativa, em que os componentes criam um documento em tempo real, “reagindo às mudanças e contribuições de cada um do grupo e ajustando o texto, sem que haja necessariamente um planejamento prévio e uma coordenação explícita do texto a ser elaborado” (PINHEIRO, 2011, p.5), ou seja, as ações colaborativas entre os integrantes no documento vão acontecendo sem planejamento. Pinheiro (2011) explica que

Assim, por exemplo, quando um dos participantes do grupo escreve uma seção, os outros podem não apenas simultaneamente rever a seção escrita, mas também criar novas seções em resposta, que podem contradizer ou concordar com o que foi escrito pelo primeiro participante. Para os autores, as vantagens desse tipo de escrita incluem a construção de consenso através da livre expressão de cada membro do grupo e o desenvolvimento da criatividade. Como desvantagens, os autores chamam a atenção para possíveis dificuldades na coordenação das contribuições e do consenso do grupo em relação à versão do texto final, o que também exigiria, por sua vez, que o número de participantes do grupo fosse bastante reduzido (PINHEIRO, 2011, p. 5).

Desse modo, a estratégia da escrita reativa também apresenta pontos positivos e negativos. Aos benefícios os integrantes do grupo conseguem escrever sua seção e ao mesmo tempo, interferir na seção de escrita do colega, tendo assim, liberdade e criatividade na produção do texto. Porém, trabalhar desta forma, implica na possibilidade de dificuldades para se chegar ao consenso final do texto.

Sobre os papéis da EC, Pinheiro (2011) observou no estudo realizado por Lowry et al. (2004), o qual fundamentou-se em Beck e Bellotti (1993), que diferentes papéis que podem ser reconhecidos na EC. Assim, Pinheiro (2011) comenta que

Os papéis mais comuns seriam: (i) de escritor (uma, ou mais pessoas, responsável por escrever uma parte do conteúdo, dentro de um documento de escrita colaborativa); (ii) de consultor (uma pessoa normalmente externa ao grupo, que fornece conteúdo, mas não tem nenhuma responsabilidade pela produção do conteúdo); (iii) de editor (uma pessoa que possui responsabilidade sobre a produção global do conteúdo dos escritores e que pode, portanto, fazer alterações no conteúdo e no estilo do documento compartilhado); (iv) de revisor (uma pessoa que é externa ou interna à equipe de EC, que fornece um retorno específico sobre o conteúdo do documento); (v) líder do grupo (uma pessoa que faz parte da equipe de EC, que pode participar completamente nas atividades de autoria e revisão e que também conduz o grupo por processos apropriados de planejamento e de ideias); (vi) facilitador (uma pessoa que é externa à equipe de EC, que conduz a equipe por processos apropriados, mas que não dá propriamente um retorno quanto ao conteúdo) (PINHEIRO, 2011, p.5).

Lowry et al. (2004), citados por Pinheiro (2011), explicam os diferentes modos de EC, que, “segundo os autores, são entendidos como decisões entre o grau de proximidade (o nível de proximidade física do grupo) e o grau de sincronicidade (o momento em que um grupo escreve)”, (PINHEIRO, 2011, p. 6), ou seja, o grau de proximidade física se refere à possibilidade dos integrantes dos grupos estarem ou não juntos no momento do trabalho e o grau de sincronicidade remete ao momento exato da escrita de cada participante. Com base nesta explicação, Pinheiro (2011) observa que

podem ser, então, definidos quatro modos de trabalho em escrita colaborativa: no mesmo local e ao mesmo tempo (same location and same time); em locais diferentes e ao mesmo tempo (different locations and same time); no mesmo local e em tempos diferentes (same location and different time); e em locais diferentes e em tempos diferentes (different locations and different time). (PINHEIRO, 2011, p. 5).

Esses modos podem ser “síncronos (quando as alterações feitas por um ou mais integrantes de um grupo em um documento são percebidas em tempo real pelos demais integrantes)” ou “assíncronos (quando as alterações feitas por um ou mais integrantes de um grupo em um determinado documento são (re) passadas aos demais integrantes em tempos diferentes) (PINHEIRO, 2011, p. 5). O tempo síncrono possibilita mais

interação aos indivíduos do grupo devido ao acompanhamento em tempo real do que cada participante está realizando, tendo assim, uma consciência efetiva do grupo.

Escrita coletiva na escola

Embora possa parecer muito distante a ideia da produção textual coletiva nas escolas, o professor precisa refletir que “o trabalho colaborativo, a socialização em comunidades de pessoas que se reúnem por afinidade e por grupos de interesses comuns são a tônica dos ambientes digitais” (COSCARELLI, 2016 p. 13).

Corroboramos com a autora ao pensar que a produção textual realizada em um caráter coletivo oferece ao aluno novas condições para desenvolver sua habilidade de escrita.

O jovem realiza muitas atividades diárias com interações de escrita. Um exemplo prático são as wikis, sendo a mais conhecida a Wikipédia. Ao observamos a dinâmica de sua utilização em seu formato colaborativo, espaço o qual permite que os indivíduos façam edições de seus textos, comentários, concordem ou discordem do que está sendo produzido coletivamente. Tal prática nos leva a repensar sobre a importância de ter a escrita colaborativa como estratégia metodológica no âmbito escolar.

Para Coscarelli (2016), a produção textual individual não pode ser

[...] mais uma escrita fora de um contexto de produção claro e significativo para os alunos, ou uma escrita para uma avaliação somativa, mas a escrita com propósito, com fim social e colaborativo, a escrita para atingir um objetivo e para realizar um projeto maior. Não mais a escrita solitária, mas a escrita colaborativa, em que várias cabeças e várias mãos trabalham juntas, pensam, organizam, escrevem e reescrevem até o texto ficar (provisoriamente) pronto. Esta é uma escrita libertadora que coloca os alunos, seres comunicadores e sociais que são como protagonistas de seu processo de aprendizagem e como produtores de conteúdo. (COSCARELLI, 2016 p. 14).

Outra ferramenta que propõe o trabalho coletivo e talvez o mais indicado para explorar a escrita colaborativa na escola, é utilizar-se do Google Drive. Essa ferramenta é “um serviço criado pelo Google, que consiste em um conjunto de ferramentas que viabiliza ações como escrever documentos, montar planilhas e apresentações, organizar arquivos em pastas e compartilhá-los com outras pessoas”(KERSCH, COSCARELLI,

CANI, 2016, p.171). Um espaço interativo, que permite a seus usuários o compartilhamento, escrita e criação de arquivos de modo coletivo.

Para a realização da escrita colaborativa especificamente temos agregado ao Google Drive a ferramenta Google Docs. Rojo (2013) descreve que

...o Google Docs é um ambiente gratuito de escrita colaborativa online, construído a partir da tecnologia Wiki, onde é possível alojar um documento e permitir que sua edição seja aberta ao público restrito de colaboradores. O conteúdo inicialmente exposto pode ser modificado pelos colaboradores quantas vezes forem necessárias. Todas as versões são organizadas cronologicamente e podem ser armazenadas e recuperadas a qualquer momento por qualquer colaborador. (ROJO,2013,p.86)

Valer-se do Google Drive para oportunizar diferentes práticas de letramento ao alunado, é compreender que a escrita pode ser trabalhada de forma dinâmica. Nesse sentido,

...esse conjunto de aplicativos traz algumas vantagens que favorecem o seu uso na escola. Uma delas é que os arquivos ficam seguros e acessíveis de qualquer lugar por meio da internet; outra é que eles podem ser editados em conjunto. Também não requer nenhum tipo de instalação e funciona em qualquer sistema operacional. Para acessá-lo, basta ter uma conta no gmail. O Google Drive substitui programas como os oferecidos pelo pacote Microsoft Office (Word, Excel, Power Point entre outras) e, diferente desses, é gratuito. (KERSCH, COSCARELLI, CANI, 2016, p.171).

Muitos são os benefícios oferecidos à escola e aos alunos quando se utilizam destes aplicativos. O uso gratuito possibilita acesso a todo aluno, independente de sua classe social, desde que tenha acesso à Internet pelo menos na escola. Um ponto favorável para o professor são as possibilidades de edição do arquivo e a forma segura como os documentos ficam salvos. Também se torna atrativo ao uso da parte administrativa da escola para uma melhor organização, e ainda, seus usuários podem usar a ferramenta em suas diferentes práticas sociais realizadas fora do ambiente escolar.

Vivemos em sociedade tecnológica em que as informações se propagam com muita velocidade, as pessoas visam à agilidade e à praticidade nas atividades que desempenham, por isso, a escola também deve buscar alternativas que facilitem seu trabalho e o do professor. No entanto,

Nesse contexto, não basta que o professor apenas inclua a tecnologia no cotidiano das aulas. É preciso mais: é preciso que possibilite, por meio das diversas ferramentas de interação disponíveis, entre elas o Google Drive, que seus aprendizes construam e compartilhem o conhecimento, fazendo com que ele seja significativo, estando vinculado a práticas sociais e permitindo que, por meio dele, sejam feitas novas descobertas. (KERSCH, COSCARELLI, CANI, 2016, p.181).

Promover práticas de leitura e escrita por meio da escrita colaborativa pode ser uma possibilidade de aproximar seu contato com a escrita, em tentativa de motivá-los a escrever e orientá-los para que ao se produzir na tela, de modo coletivo, consigam observar suas dificuldades dúvidas. Com a escrita colaborativa, “a remixagem de diferentes textos, a circulação em rede desses enunciados, certamente, uma nova função-autor é apontada e atrelada à noção do nascimento do leitor como sujeito engajado”. (ROJO, 2013, p.84).

Além disso, o ensino e aprendizagem da produção textualno contexto tecnológico precisa considerar imagens, efeitos sonoros, animações, as cores, gestos, falas... No entanto, “a multimodalidade ainda é pouco explorada no campo da educação, embora tenha ganhado mais notoriedade na atualidade” (COSCARELLI 2016, p. 22).

Os professores precisam ter em mente que aqueles que fazem parte da cultura digital, buscam diferentes mídias para se comunicar e agem de acordo com seus interesses são os mesmos que frequentam suas aulas. Em relação a isso, Coscarelli (2016) entende que

A escrita colaborativa, a produção e a recepção de textos multimodais em rede, a busca por informação em um ambiente com muitas possibilidades, a leitura e a integração de informações de múltiplas fontes requerem o desenvolvimento de diversas habilidades que precisam ser aprendidas, formal ou informalmente. Os professores deveriam se preocupar com isso e buscar formas de ajudar os alunos a desenvolverem as habilidades necessárias para serem leitores e produtores dos diversos gêneros textuais que os ambientes digitais possibilitam e que a vida exige deles (COSCARELLI 2016 p. 14)

Os professores, ao adotarem práticas pedagógicas em ambientes digitais, podem permitir aos alunos acesso a um conhecimento maior e, desenvolver suas habilidades linguísticas. Além disso, “no caso da produção de textos, fica evidente que escrever de forma colaborativa, apesar de ser uma tarefa desafiadora, é extremamente importante

nos dias de hoje” (KERSCH, COSCARELLI, CANI, 2016, p.171). Essas autoras sugerem que

ao estabelecerem redes, criarem comunidades e nelas compartilharem ideias dentro da cultura digital, os estudantes têm condições de colaborar, embora nem sempre estejam preparados para fazer em prol da verdadeira aprendizagem. Assim, cabe à escola desenvolver, propor eventos de letramento por meio dos quais os alunos aprendam efetivamente e compartilhem os resultados que construíram conjuntamente (KERSCH, COSCARELLI, CANI, 2016, p.181).

Entendemos que oportunizar um estudo coletivo significativo para os alunos dependerá da forma que ele será planejado pela escola ou professor, tendo como objetivo propor atividades que trabalhem diferentes eventos de letramentos e que as produções textuais sejam divulgadas posteriormente.

Assim, trata-se, pois, de ressignificar a escrita, mostrar ao aluno que precisa ser responsável e protagonista de suas produções e que a partir delas, encontrará novos saberes e novos leitores.

Estratégias metodológicas com o gênero discursivo comentário crítico por meio da escrita colaborativa

Como todo enunciado se insere dentro de um gênero discursivo (BAKHTIN 2003), a prática da escrita colaborativa se faz necessária em um gênero discursivo e, dentre os argumentativos que circulam na esfera escolar, o gênero comentário crítico se destaca por ser um gênero cobrado em vestibulares, na proposta de produção textual.

As estratégias metodológicas referentes à produção de textos visam uma prática mais próxima da realidade do aluno, no ambiente colaborativo para que ele perceba que sua escrita pode ser melhor e se sinta motivado a desempenhar suas habilidades de ler e escrever e o professor compreenda que “a tecnologia, portanto, se propõe a servir como um complemento auxiliar e sinérgico na busca e na adoção de um novo modelo, constituindo-se, assim em um meio – não em um fim” (GUERRA, 2000, p. 18).

O encaminhamento para a realização das atividades será no primeiro momento a divisão da turma em grupos. Os alunos deverão ter conta no Google para que possam receber o convite para acesso ao documento Google docs - ferramenta inserida no

Google Drive. Cada grupo terá acesso ao mesmo documento, tendo a liberdade de visualizar, comentar e editar as atividades e propostas de produção textual.

Os objetivos da primeira atividade serão: aprender a estrutura e características do gênero discursivo comentário crítico, identificar a opinião do autor, compreender que o comentário crítico é um gênero discursivo de cunho argumentativo, reler o texto identificando as características do gênero e produzir comentário de maneira crítica e com diferentes argumentos.

Atividade 1: No primeiro momento, distribuir para cada grupo textos diferentes com opiniões distintas sobre a influência da tecnologia na vida do ser humano para que os alunos identifiquem a opinião do autor e manifestem a sua. Algumas questões orais a serem realizadas após a leitura: O autor apresenta argumentos convincentes? A argumentação apresentada pelo autor permite ao leitor ter a mesma opinião? Depois de ter lido o texto você mudou de opinião sobre o assunto? Sentiu-se influenciado a mudar de opinião de acordo com os argumentos utilizados pelo autor?

No segundo momento, apresentar os slides sobre o gênero discursivo comentário crítico, disponíveis no site <<https://app.emaze.com/editor/@AOLLWCFIR>>, explicando conforme Bahktin(2003), conteúdo temático, estilo e construção composicional do gênero.

No terceiro momento propor a realização da produção textual de acordo com o comando: A partir da leitura, interpretação dos textos e a reflexão sobre as tecnologias na vida do ser humano realizada em sala de aula, em grupo escrevam um comentário em norma padrão, no Google docs, expondo a opinião coletiva sobre a temática do seu texto. Quando terminarem a produção, o texto e o comentário serão publicados no grupo do facebook da turma para que os colegas também possam manifestar sua opinião por meio do comentário.

Após isso, trabalhar com os alunos os tipos de argumentação, disponíveis no site <<https://pt.slideshare.net/anamoura84/tipos-de-argumentao-48411458>>.

Na sequência, os alunos deverão seguir o seguinte comando: Para desenvolver um comentário crítico e expor sua opinião sobre uma tese, você aprendeu que é necessário utilizar-se de diferentes argumentos para fundamentar seu texto e fortalecer sua opinião. Diante desta aprendizagem, reescreva o comentário de maneira crítica, expondo o ponto de vista do grupo sobre o texto em questão. Para exemplificar a

opinião de todos, acrescentem ao comentário dois argumentos por meio de imagem, tirinha, link, charge, vídeo entre outros recursos que possam reforçar a opinião de todos. Um novo post deverá ser feito no grupo do Facebook da turma para publicar o comentário crítico do grupo após a reestruturação na plataforma Google docs.

As próximas atividades foram elaborados com os seguintes objetivos: Aprender os tipos de argumentos; Aprender e identificar a função dos argumentos nos textos e comentários; Utilizar os tipos de argumentos nas atividades propostas; Compreender que os tipos de argumentos melhoram seu texto e seu discurso; Reconhecer que utilizar argumentos em seu discurso pode ser decisivos em uma entrevista de emprego, em práticas sociais que desenvolve.

Também, nesta atividade elencamos questões orais a serem refletidas com os alunos. Sendo elas: Você já convenceu alguém? Você saber argumentar? Em quais situações nós precisamos usar a argumentação? Temos uma classificação sobre os tipos de argumentos. Você conhece algum? Já usou em alguma situação? Você já escreveu um texto argumentativo como atividade escolar? E fora do contexto escolar? Quais são os temas mais polêmicos em sua opinião?

Feita a discussão com os grupos sobre as questões acima, o professor deverá rever os tipos de argumentos, com a turma, disponível no link <<https://pt.slideshare.net/anamoura84/tipos-de-argumentao-48411458>>.

No segundo momento, o docente apresentará aos estudantes diferentes exemplos de argumentos sobre a temática aborto. Argumento de prova concreta disponível em <<https://literatureseweb.wordpress.com/2016/12/02/artigo-de-opinioao-6-precisamos-falar-sobre-o-aborto/>>. Argumento de autoridade encontrado em <www.odireito.com/?s1=2&s2=1&s3=5&c1=656&e1=0&t=direito-a-legalizacao-do-aborto.html>. Argumento de exemplificação por meio do vídeo <www.youtube.com/watch?v=i6rh1aJMQ_w&t=77s>; Argumento por analogia no link <<http://duvida-metodica.blogspot.com.br/2010/05/o-argumento-do-violinista.html>>. Argumento por causa e consequência por meio da HQ disponível em: <www.sayba.com.br/imagem/274-fetinho-abortinho/>.

No terceiro momento, antes das atividades, o professor poderá sugerir o link <<https://jus.com.br/duvidas/25442/aborto-opinioes-contras-e-a-favor>>, o qual apresenta

diferentes comentários sobre o aborto, afim de que os alunos possam observar outras opiniões e se posicionar na atividade seguinte.

Para a realização da próxima atividade, os alunos deverão se ater ao seguinte comando: Sabemos que o aborto é um tema polêmico e pode ser discutido a partir de diferentes argumentos. Após o debate sobre esta temática, chegou a sua vez de manifestar a sua opinião. No Google docs, selecione e organize de forma objetiva o seu comentário crítico expondo a sua opinião sobre o aborto. Atenção! Os alunos que manifestarem o mesmo posicionamento sobre o tema deverão produzir o comentário coletivamente. Por último, insira no comentário um link que sirva como argumento ao seu texto.

Para próxima atividade, passar o seguinte comando: Agora é sua vez de exemplificar os tipos de argumentos. Em grupo, escolha um dos seguintes temas polêmico: maioria penal, racismo, padrões de beleza e drogas e pesquise textos em diferentes gêneros discursivos, como, por exemplo, HQ, artigo de opinião, comentários, vídeos e músicas sobre o assunto, e que apresentem no mínimo dois argumentos diferentes. Após a pesquisa, o texto deverá ser publicado no grupo do Facebook para que os colegas o comentem, opinando sobre o tema e identifiquem quais foram os argumentos utilizados pelo autor do texto. No segundo momento, em sala de aula o grupo fará a exposição oral do tema escolhido, apontará os argumentos e apresentarão seu ponto de vista sobre o texto.

Por último, indagar: Em sua opinião que tema gera polêmica? E solicitar: Em grupo, escolham um tema polêmico que ainda não foi discutido em sala de aula e produzam um comentário crítico. Seleccionem, organizem e relacionem, de forma coerente e coesa, argumentos para defesa do ponto de vista do grupo, pois este trabalho será publicado no site da escola. Para enriquecer e garantir a credibilidade dos argumentos em sua produção textual, acrescentem uma imagem, charge ou música relacionada ao tema escolhido.

Considerações finais

Acreditamos que o uso da escrita colaborativa na produção textual do gênero discursivo comentário crítico pode contribuir positivamente nas aulas de Língua Portuguesa, auxiliando as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor.

Por conseguinte, os docentes terão a oportunidade de oferecer conteúdos e atividades que façam parte da vivência social de seus alunos, propondo um estudo que trabalhe a linguagem de forma reflexiva, considerando o contexto sócio-cultural do alunado e permitindo que ele tenha liberdade de criar, interagir e agir, ou seja, trabalhar o letramento digital ao mesmo tempo em que se explora a multimodalidade, considerando as múltiplas linguagens.

Assim, pretendemos estimular o uso da tecnologia no âmbito escolar e a prática da produção textual coletiva, a fim de que os estudantes por meio do processo da escrita colaborativa sintam-se motivados ao desafiante exercício da escrita.

Referências

BAKHTIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952-53/1979].

CANI, J. B. e COSCARELLI, C. V. Textos multimodais como objeto de ensino: reflexões em propostas didáticas. *In*: KERSCH, D. F e COSCARELLI, C. V. **Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

CASTELA, Greice Silva. **A leitura e a didatização do (hiper) texto eletrônico no ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE)**. 2009. 262 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos Neolatinos, opção Língua Espanhola). Universidade Federal do Rio de Janeiro.

COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSCARELLI, Carla, V.; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005. 248p.

GERALDI, J. V. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GUERRA, João Henrique Lopes. **Utilização do computador no processo de ensino aprendizagem: uma aplicação em planejamento e controle da produção**. São Paulo: USP, Escola de Engenharia de São Carlos, 2000. 168 páginas. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual e ensino: análise de gêneros e compreensão**.

PINHEIRO, Petrilson, Alan. A escrita colaborativa por meio do uso de ferramentas digitais: ressignificando a produção textual no contexto escolar. *In: Calidoscópio*, São Leopoldo, Vol. 9, n. 3, p. 226-239, set/dez 2011.

PINHEIRO, Petrilson, Alan. **Práticas colaborativas de escrita por meio de ferramentas da internet:** ressignificando a produção textual na escola. 2011. 269 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ROJO, Roxane. **Escola conectada, os multiletramentos e as TICs.** São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

_____. **Escol@ Conect@d@:** os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

SOUZA, Maria Carolina Santos e BURNHAAM, Teresinha Fróes. Compondo: uma Metodologia para Produção colaborativa do Conhecimento em educação a distância. *In: Educação a Distância no contexto brasileiro:* algumas experiências da UFBA/coordenadoras Bohumila Araújo e Kátia Siqueira de Freitas, autores André Lemos (58L 58L) Salvador: SP/UFBA, 2005.