



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

JOÃO PEDRO BUZINELLO MICHELATO

**O TÓPICO DISCURSIVO EM PRÁTICAS COLABORATIVAS  
DE ESCRITA NA FORMAÇÃO EM LETRAS**

---

Londrina  
2025

JOÃO PEDRO BUZINELLO MICHELATO

**O TÓPICO DISCURSIVO EM PRÁTICAS COLABORATIVAS  
DE ESCRITA NA FORMAÇÃO EM LETRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientador: Profa. Dra. Eliana Maria Severino  
Donato Ruiz.

Londrina  
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Michelato, João Pedro Buzinello.

O tópico discursivo em práticas colaborativas de escrita na formação em Letras / João Pedro Buzinello Michelato. - Londrina, 2025.  
90 f.

Orientador: Eliana Maria Severino Donaio Ruiz.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2025.

Inclui bibliografia.

1. Produção de textos - Tese. 2. Escrita Colaborativa - Tese. 3. Letras - Tese. 4. Projeto de prática de letramento - Tese. I. Maria Severino Donaio Ruiz, Eliana. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

JOÃO PEDRO BUZINELLO MICHELATO

**O TÓPICO DISCURSIVO EM PRÁTICAS COLABORATIVAS  
DE ESCRITA NA FORMAÇÃO EM LETRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Profa. Dra. Eliana Maria Severino  
Donaio Ruiz  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof. Dr. Neil Armstrong Franco de Oliveira  
Universidade Estadual de Maringá - UEM

---

Profa. Dra. Lolyane Cristina Guerreiro  
de Oliveira  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 27 de novembro de 2025.

## **AGRADECIMENTOS**

À Dra. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz, orientadora, professora, e amiga, pelos incontáveis momentos de incentivo, apoio e aprendizado ao longo de minha trajetória como estudante e profissional, que acompanhou e oportunizou a chance de eu desenvolver minha maturidade e meu crescimento.

À Julia, ao Horácio, ao William, ao André e à Vivian, pelos momentos de companhia, de amizade e de solidariedade compartilhados enquanto passamos por fases ora turbulentas, ora calmas, resistindo ao estresse e batalhando em nome do sucesso, do bem-estar e da empatia.

Aos professores membros da banca examinadora de qualificação, Dr. Neil Armstrong Franco de Oliveira, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Dra. Lolyane Cristina Guerreiro de Oliveira, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), e Dra. Sheila Oliveira Lima, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), pela admirável disposição a uma leitura atenciosa de minha dissertação para que eu pudesse desenvolvê-la com o melhor proveito possível.

À minha família, que torceu por mim desde o início, mostrando apoio e orgulho nessa trajetória tão enriquecedora.

Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (PPGEL/UEL), pela oportunidade concedida ao tornar existente o Mestrado que aceitou e acolheu não apenas a mim, mas a tantos outros estudiosos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro concedido, auxiliando, encorajando e aprimorando esta e muitas outras pesquisas no Brasil.

“Viver sem esperança é deixar de viver.”

— Fiódor Mikhailovitch Dostoiévski

## RESUMO

MICHELATO, J. P. B. **O tópico discursivo em práticas colaborativas de escrita na formação de Letras.** 2025. 90 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

Reconhecendo a escrita como importante forma de interação, é pertinente entendermos como se dá sua operacionalização enquanto objeto de ensino e aprendizagem em contexto escolar de formação de professores, sobretudo nas relações interativas desenvolvidas em trabalhos em grupo. Por isso, torna-se imprescindível investigar as relações interativas desenvolvidas em trabalhos em grupo por meio de práticas colaborativas de escrita em contexto de formação de professores. Assim, orquestra-se como objetivo desta pesquisa compreender a forma com que se configura a prática colaborativa de escrita em contexto específico de formação em Letras. Assim, assumindo-se como um estudo de caso, a investigação estabelece uma coleta de dados junto a alunos de licenciatura em Letras de uma universidade pública paranaense, inseridos em uma disciplina teórico-prática centrada em atividades de produção de textos. Analisamos transcrições de conversas de grupos de *WhatsApp*, para verificar como interagem e negociam suas produções textuais enquanto grupo, diante do desenvolvimento de um projeto de prática de letramento em forma de artigo acadêmico. Utilizamos como categoria analítica a noção de *tópico discursivo*, identificando sobre o que conversam os participantes e como conversam entre si para a realização das tarefas. Verificamos que, ao longo das interações sobre as produções textuais, a prática colaborativa de escrita se deu por meio de tópicos discursivos instaurados de maneira circunstancial nas conversas, em função das necessidades de cada grupo. Os participantes priorizaram o cumprimento das tarefas colaborativas com algumas abordagens cooperativas, preferindo, como forma de facilitar e agilizar o trabalho de produção textual, a estratégia de escrita em paralelo, de modo mais individualizado, em detrimento de uma abordagem da escrita enquanto prática colaborativa efetivamente social e processual.

**Palavras-chave:** produção de textos; escrita colaborativa; formação docente; letras; projeto de prática de letramento.

## ABSTRACT

MICHELATO, J. P. B. **Discursive topic in collaborative writing practices in undergraduate studies in Languages**. 2025. 90 f. Dissertation (Master's degree in Language Studies) – Center for Language and Human Sciences, State University of Londrina, Londrina, 2025.

Recognizing the writing as an important form of communication, it is pertinent to understand how it is operationalized as a teaching and learning object in the context of teacher training, especially in the interactive relationships developed in group work. Therefore, it is essential to investigate the interactive relationships developed in group work through collaborative writing practices in the context of teacher training. Thus, the objective of this research is to understand how collaborative writing practices are configured in the specific context of language training. Thus, assuming a case study, the investigation establishes data collection with undergraduate language students at a public university in Paraná, enrolled in a theoretical-practical course focused on writing activities. We analyzed transcripts of *WhatsApp* group conversations to determine how they interact and negotiate their textual productions as a group, given the development of a literacy practice project in the form of an academic article. We used the notion of *discursive topic* as an analytical category, identifying what participants discussed and how they discussed it with each other to complete the tasks. We found that, throughout the interactions surrounding the textual productions, the collaborative writing practice took place through discursive topics introduced circumstantially into the conversations, based on the needs of each group. Participants prioritized completing collaborative tasks with some cooperative approaches, preferring, as a way to facilitate and expedite the textual production work, the strategy of parallel writing, in a more individualized manner, to the detriment of an approach to writing as a truly social and procedural collaborative practice.

**Key-words:** text production; collaborative writing; teacher training; languages; literacy practice project.

## LISTA DE EXCERTOS

<b>Excerto 1</b> – Exemplo de transcrição de conversa (grupo A/tarefa 1).....	42
<b>Excerto 2</b> – Transcrição da conversa do grupo B durante a tarefa 1.....	44
<b>Excerto 3</b> – Transcrição da conversa do grupo D durante a tarefa 1.....	47
<b>Excerto 4</b> – Transcrição da conversa do grupo E durante a tarefa 1.....	49
<b>Excerto 5</b> – Transcrição da conversa do grupo F durante a tarefa 1.....	50
<b>Excerto 6</b> – Transcrição da conversa do grupo B durante a tarefa 2.....	51
<b>Excerto 7</b> – Transcrição da conversa do grupo B durante a tarefa 2.....	52
<b>Excerto 8</b> – Transcrição da conversa do grupo C durante a tarefa 2.....	53
<b>Excerto 9</b> – Transcrição da conversa do grupo D durante a tarefa 2.....	54
<b>Excerto 10</b> –Transcrição da conversa do grupo D durante a tarefa 2.....	55
<b>Excerto 11</b> –Transcrição da conversa do grupo G durante a tarefa 2.....	56
<b>Excerto 12</b> –Transcrição da conversa do grupo G durante a tarefa 2.....	57
<b>Excerto 13</b> –Transcrição da conversa do grupo A durante a tarefa 3.....	60
<b>Excerto 14</b> –Transcrição da conversa do grupo A durante a tarefa 3.....	61
<b>Excerto 15</b> –Transcrição da conversa do grupo D durante a tarefa 3.....	62
<b>Excerto 16</b> –Transcrição da conversa do grupo D durante a tarefa 3.....	62
<b>Excerto 17</b> –Transcrição da conversa do grupo D durante a tarefa 3.....	63
<b>Excerto 18</b> –Transcrição da conversa do grupo G durante a tarefa 3.....	64
<b>Excerto 19</b> –Transcrição da conversa do grupo E durante a tarefa 3.....	66
<b>Excerto 20</b> –Transcrição da conversa do grupo A durante a tarefa 4.....	70
<b>Excerto 21</b> –Transcrição da conversa do grupo B durante a tarefa 4.....	71
<b>Excerto 22</b> –Transcrição da conversa do grupo E durante a tarefa 4.....	72

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Quadro t3pico de uma reda33o sobre publicidade infantil .....	38
<b>Quadro 2</b> – Grupos que concederam as transcri33es de conversas de WhatsApp.....	41

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EC	Escrita colaborativa
PCE	Prática colaborativa de escrita
PGPF	Projeto de Gramática do Português Falado
PROPPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
QT	Quadro tópico
SbT	Subtópico
ST	Supertópico
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologia digital da informação e comunicação
TDIC-	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no Ensino- Aprendizagem
ENALP	Em Língua Portuguesa
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>18</b>
<b>2.1</b>	<b>Caracterização da pesquisa</b> .....	<b>18</b>
<b>2.2</b>	<b>Contexto da coleta de dados</b> .....	<b>19</b>
<b>2.3</b>	<b>Método de análise</b> .....	<b>21</b>
<b>2.4</b>	<b>Instrumentos e dos dados coletados</b> .....	<b>22</b>
<b>2.5</b>	<b>Caracterização dos sujeitos da pesquisa</b> .....	<b>23</b>
<b>3</b>	<b>APORTE TEÓRICO</b> .....	<b>25</b>
<b>3.1</b>	<b>Escrita</b> .....	<b>25</b>
3.1.1	Escrita como oferta de contrapalavra.....	25
3.1.2	Escrita como processo .....	26
3.1.3	Escrita como trabalho.....	28
<b>3.2</b>	<b>Concepção de escrita colaborativa</b> .....	<b>28</b>
3.2.1	O funcionamento da escrita colaborativa .....	31
<b>3.3</b>	<b>Tópico discursivo</b> .....	<b>34</b>
<b>4</b>	<b>AS CONVERSAS DE <i>WHATSAPP</i> E OS TÓPICOS DISCURSIVOS</b> .....	<b>40</b>
<b>4.1</b>	<b>Análise das conversas representativas da tarefa 1</b> .....	<b>42</b>
<b>4.2</b>	<b>Análise de conversas representativas da tarefa 2</b> .....	<b>49</b>
<b>4.3</b>	<b>Análise de conversas representativas da tarefa 3</b> .....	<b>58</b>
<b>4.4</b>	<b>Análise de conversas representativas da tarefa 4</b> .....	<b>68</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>75</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>82</b>
	<b>APÊNDICES</b> .....	<b>88</b>
	<b>APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	<b>89</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Tornou-se truísmo considerar o tamanho do impacto da tecnologia nos dias de hoje, visto que os paradigmas da *cibercultura* (Lévy, 1999) — neologismo que detalha o conjunto de técnicas, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do *ciberespaço*. Trata-se de “espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” (Lévy, 1999, p. 92). Mais do que nunca, as interações se potencializam com e pelas redes sociais virtuais, seja para fins de entretenimento, trabalho ou estudo, mostrando como a (con)vivência que temos em relação aos recursos digitais se torna uma realidade de nosso dia a dia.

*Bestseller* do New York Times e finalista na categoria de não ficção do prêmio Pulitzer em 2011, a obra *A geração superficial: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros*, escrita por Nicholas Carr (2011), reflete sobre o comportamento da nossa sociedade frente à pluralidade das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). O escritor nos alerta acerca da forte influência que elas podem exercer nos modos de pensar e agir, chamando a atenção para a *neuroplasticidade*: “o cérebro – e a mente à qual dá origem – está permanentemente em construção.” (Carr, 2011, p. 61). Se o uso intenso de computadores, *smartphones*, *tablets*, *internet*, ambientes virtuais de aprendizagem, redes sociais virtuais, *games*, entre outros aparatos se torna integrante do nosso cotidiano, o comportamento do cérebro humano conseqüentemente se adapta e se acomoda aos hábitos que incorporam suas utilizações. Prensky (2001), ao discorrer sobre neuroplasticidade e tecnologia no aprendizado, afirma que os métodos didático-pedagógicos que vigoravam antes não são mais os mesmos que funcionam hoje, pois os chamados *nativos digitais*, compostos pelas pessoas que nasceram nas gerações mais novas, marcadas pelas tecnologias digitais, são diferentes em termos de hábitos, preferências e estilos de vida, se comparados com os *imigrantes digitais*, aqueles que não nasceram nas gerações mais novas, mas que incorporaram as novas tecnologias mais tarde em suas vidas.

Consideramos não apenas a viabilização do uso de tecnologias modernas, mas também a ampliação e a transformação das capacidades humanas, em níveis social, sensorial e cognitivo, graças à era digital na qual vivemos.

A *internet*, a partir de sua versão Web 2.0, trouxe um alargamento da esfera pública (Lévy, 2003), ao proporcionar, entre outros aspectos, colaboração,

compartilhamento e diálogo entre pares localizados em qualquer parte do mundo. Por sua vez, criou um novo paradigma, a *sociedade em rede*, definida como:

uma estrutura social baseada em redes operadas por tecnologias de comunicação e informação fundamentadas na microelectrónica e em redes digitais de computadores que geram, processam e distribuem informação a partir de conhecimento acumulado nos nós dessas redes. [...] É um sistema de nós interligados. (Castells, 2005, p. 20)

Em uma sociedade hiperconectada, portanto, os meios de comunicação virtual já nos evidenciam a dependência que temos com as TDIC para nossas atividades interativas. Lidamos diariamente com inúmeras opções de redes sociais, como *websites*, plataformas ou aplicativos, que oferecem serviços diversos: bate-papo instantâneo; compartilhamento de imagens e vídeos; *microblogging*, entre outros. De acordo com o *Digital 2025 Global Overview Report*, o Brasil teve 183 milhões de pessoas conectadas à internet apenas no início de 2025, o que corresponde a aproximadamente 86,2% da população total do país<sup>1</sup>.

A comunicação à distância não é uma novidade, como atesta Castells (2003), pois antigamente já nos deparávamos com meios de comunicação como o telégrafo ou a própria carta. Logo, o desaparecimento do “lugar” geográfico não é inédito, mas certamente se ampliou drasticamente com a vinda da *internet* e seu acesso democratizado.

Entendemos, conforme a perspectiva de McLuhan (1969), que não se trata de uma preocupação focada no dispositivo em si (*hardware*), mas na maneira como a *informação* é concebida. Isto nos reforça a ideia de que os meios de comunicação, enquanto extensões de nós mesmos, isto é, de nossas próprias identidades, reverberam a ponto de poderem ressignificar nossas práticas de leitura e de escrita.

Se o paradigma atual demanda aptidão para lidar com inúmeras informações expressas nas redes sociais, é imperativo garantir o desenvolvimento e o aprimoramento de competências de natureza colaborativa e participativa (Moran, 2018) aos ingressantes das mídias digitais.

A sociedade (re)configurada a partir de sua comunicação atrelada a um conjunto praticamente ilimitado de tecnologias suscita a desestabilização da noção de autoria propiciada pelos “novos letramentos” (Knobel; Lankshear, 2007). Cabe, por

---

<sup>1</sup> *Digital 2025 Global Overview Report* é um relatório que apresenta estatísticas globais acerca das mídias sociais, publicado na plataforma *DataReportal* com parceria entre *We Are Social* e *Meltwater* em 5 de fevereiro de 2025. Disponível em: <https://datareportal.com/reports/digital-2025-brazil>. O dado apontado se encontra na página 13 do relatório.

isso, reconhecer a importância de tratar a união entre a língua(gem) e os multiletramentos, a partir da visão pedagógica do Grupo de Nova Londres (GNL, 1996)<sup>2</sup>, como fator determinante na qualidade da formação de todo cidadão brasileiro — ideia fortemente corroborada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que entende a apropriação da linguagem escrita como requisito para a participação com autonomia na cultura multiletrada e para o protagonismo na vida social (Brasil, 2018).

Torna-se, pois, indispensável reconhecer que as habilidades colaborativas, mais do que nunca, necessitam de um olhar investigativo mais apurado, se quisermos compreender e garantir suas devidas aplicações didáticas. Não há mais espaço para que o trabalho em grupo seja um “laissez-faire” no ensino e aprendizagem da escrita na sociedade hiperconectada. Importa perceber a necessidade de conhecer estratégias que incentivem a colaboratividade na sala de aula, como desenvolvimento da capacidade humana de atuar em conjunto, pela via da escrita, em prol de um objetivo comum pautado pelo aproveitamento de conhecimentos e habilidades individuais.

De um ponto de vista geral, o trabalho em grupo, seja no mundo do trabalho ou da educação, seja antes ou após o advento da internet, não é novidade, mas tem sido potencializado pelo acesso às tecnologias modernas. Trata-se da troca de conhecimento entre os integrantes, que exercitam suas capacidades de comunicação em busca de um objetivo comum. No campo educacional, o trabalho em grupo permite o aumento da confiança e da cordialidade e se define como:

uma técnica eficaz para atingir certos tipos de objetivos de aprendizagem intelectual e social. É excelente para o aprendizado conceitual, para a resolução criativa de problemas [...] aumenta e aprofunda a oportunidade de aprender conteúdos e desenvolver a linguagem (Cohen; Lotan, 2017, l. 35).

Sabemos que a escrita é impreterível, dadas as necessidades da sociedade grafocêntrica e sua consequente utilização como instrumento de comunicação e acessibilidade. Não é à toa que a prática de escrita tem enorme valor social, pois ela é indispensável, ou seja, “sua prática e avaliação social a elevaram a um *status* mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder” (Marcuschi, 2001, p. 17).

---

<sup>2</sup> O Grupo de Nova Londres, chamado pela sigla GNL, consistiu na união de pesquisadores em 1994, comprometidos com a elaboração de uma visão pedagógica apropriada para o mundo contemporâneo. Ele foi composto pelos participantes: Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, Jim Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata. Mais informações estão disponíveis em: <https://www2.iel.unicamp.br/tecle/encyclopedia/o-grupo-de-nova-londres/>. Acesso em: 07 ago. 2025.

Se escrever individualmente já é de suma importância, também é fundamental garantir a autonomia da escrita em conjunto, prática antiga que se molda muitas vezes no ambiente escolar, com tarefas feitas em equipes, realizando-se desde o Ensino Básico até o Ensino Superior. Ribeiro (2012) argumenta que a proposição de atividades colaborativas conduz os estudantes à reflexão sobre o que escrevem e ao diálogo sobre o texto produzido, ressignificando a escrita como uma reescrita, permitindo-nos refletir sobre seu valor enquanto uma prática de natureza social.

Unindo o *ethos* da *internet*, a importância do trabalho em grupo e a escrita a várias mãos, reconhecemos a valorização do trabalho participativo em detrimento do trabalho isolado. Entre as modalidades de trabalho em grupo, estão as chamadas “práticas de escrita colaborativa” (Pinheiro, 2013), que se possibilitam pelas ferramentas digitais de multiautoria. Essas práticas têm ressignificado a produção textual escolar, na medida em que envolvem um processo de produção compartilhada que requer tanto um conhecimento metodológico por parte do docente proponente quanto um conhecimento prático por parte dos alunos envolvidos, como este trabalho pretende mostrar.

Ao voltarmos nosso olhar investigativo para a configuração da prática colaborativa de escrita (doravante PCE), reconhecemos seu conceito conforme a visão de Pinheiro (2013), já que, enquanto uma tarefa compartilhada, ela se dá como uma prática social, estruturando-se com e por operações comunicativas que envolvem múltiplas etapas de negociação, planejamento, compartilhamento de esboços, entre outros. Dado isso, conseguimos compreendê-la melhor pelo fato de ter sido incorporada, em nossa formação, a uma disciplina acadêmica que primou pela produção colaborativa de textos e, conseqüentemente, promoveu a mobilização de estratégias mais aguçadas para seu planejamento na formação docente em letras, provendo, além de tudo, um repertório acadêmico em estudos direcionados à escrita colaborativa (doravante EC) – conforme especificaremos adiante.

Ao situarmos nossas motivações e justificativas para esta pesquisa, orquestramos a investigação considerando o aprofundamento de nossos saberes sobre produção de textos. é pertinente voltarmos o olhar para a maneira com que as habilidades colaborativas relacionadas à escrita podem e devem ser exploradas em contexto educacional. Saber lidar com ferramentas e atividades de multiautoria é uma necessidade tanto para o professor quanto para o aluno. Por esta razão, ao levarmos em conta a figura do estudante universitário em grau de licenciatura, ou seja, o futuro

professor, conseguimos identificar e interpretar tendências específicas ligadas à EC. É cabível, então, nos centrarmos no semblante do licenciando em Letras, área de conhecimento conveniente e adequada para analisarmos a relação entre escrita e colaboração. Assim, formulamos nossa **pergunta de pesquisa** da seguinte forma: como se realiza a EC no contexto de formação em Letras? Nossa **hipótese** reside na ideia de que EC se realiza de forma fragmentada, sem exercício pleno da colaboração, apresentando individualismo na organização das tarefas coletivas.

A partir dessas reflexões, definimos como nosso **objetivo geral**: compreender como se configura a PCE desenvolvida por estudantes de Letras.

E estipulamos, conseqüentemente, nossos **objetivos específicos**:

- Descrever como se organiza textual-interativamente as conversas de *Whatsapp* de grupos de estudantes de Letras em formação;
- Analisar os tópicos discursivos manifestados nessas conversas;
- Compreender a relação entre os tópicos discursivos das conversas e as atividades de EC desses grupos.

Organizamos nosso estudo da seguinte forma: o capítulo 2 trata do percurso metodológico, no qual categorizamos o tipo da pesquisa, detalhamos o contexto de investigação, definimos o método de análise para a coleta de material e delineamos o perfil dos participantes da pesquisa.

O capítulo 3 trata da fundamentação teórica que respaldou nossa pesquisa, na qual tratamos das concepções de escrita, encaminhando para as noções da EC e para a categoria analítica que elegemos: o tópico discursivo.

O capítulo 4 trata da análise dos dados, com interpretações de excertos de conversas de *whatsapp* provenientes da coleta de dados.

O capítulo 5 trata de nossas considerações finais, onde informamos os resultados da pesquisa e nossas reflexões.

Após a apresentação do tema, dos objetivos e da relevância deste estudo, passamos à descrição do percurso metodológico que orientou sua realização. A explicitação dos procedimentos adotados é fundamental para assegurar a transparência da investigação e para evidenciar de que maneira os dados foram coletados, organizados e analisados em consonância com os objetivos propostos.

## 2 METODOLOGIA

Este capítulo trata sequencialmente da caracterização da pesquisa, descrevendo o tipo de investigação do presente estudo; do contexto da coleta de dados, detalhando o cenário a partir do qual construímos nosso trabalho; do método de análise, descrevendo o procedimento que empregamos para examinar o material; dos instrumentos e dados coletados, apresentando os meios de obtenção das informações e a natureza dos registros analisados; e dos sujeitos da pesquisa, informando o perfil e a experiência dos participantes envolvidos.

### 2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa utilizou um estudo exploratório por meio de um levantamento bibliográfico, o que proporciona familiaridade com o campo de investigação (Gil, 2002), importante passo para que se tenha esclarecimento do propósito da pesquisa. O levantamento foi exequível graças à nossa participação como integrante do projeto de pesquisa Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa (TDIC-ENALP<sup>3</sup>) do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina (UEL). O grupo de colaboradores do projeto realizou um mapeamento das pesquisas sobre EC encontradas nas bibliotecas virtuais e nos repositórios das principais universidades do país, averiguando seu estado da arte pela procura de artigos de periódicos, dissertações e teses nos catálogos de seus *websites* usando os termos “escrita”, “produção textual” e “redação” associados aos qualificadores “colaborativa”, “em grupo” e “conjunta” em mecanismos de busca. Entre os apontamentos feitos, o grupo constatou que a EC não aparenta ser um objeto de foco de estudo em boa parte das pesquisas encontradas (Ruiz *et al.*, 2024), e que, por isso, é necessário que os professores aprendam a atuar como mediadores para uma escrita que se quer colaborativa em contexto escolar (Ruiz; Guerra Junior; Barbeta; De Grande, 2024).

A presente pesquisa, então, se encaminha para um estudo de caso, já que considera uma investigação específica, a fim de obter uma compreensão detalhada de um tema maior: a EC em sala de aula. Este tipo de pesquisa é esquadrihado para

---

<sup>3</sup> Coordenado pela Profa. Dra. Eliana Maria Severino Dono Ruiz, orientadora desta pesquisa de Mestrado, e cadastrado na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPPG) da Universidade Estadual de Londrina sob o código 11329.

examinar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real (Yin, 2001). Logo, o estudo de caso se torna uma opção proveitosa para esta investigação, por permitir examinar situações da vida real, cujos limites não estão claramente determinados, e preservar o caráter unitário do objeto estudado. Além disso, sua abordagem qualitativa possibilita a descrição da situação do contexto em que é feito o estudo, bem como formular hipóteses, desenvolver teorias e conseguir explicar as variáveis de determinado fenômeno (Gil, 2002).

## 2.2 CONTEXTO DA COLETA DE DADOS

A pesquisa se desenvolveu durante o nosso acompanhamento de uma disciplina curricular, intitulada *Multiletramentos, Linguagens e Mídias*, pertencente ao curso de graduação Letras Português, do departamento Letras Vernáculas e Clássicas da UEL. A disciplina, fundamentada na visão sociointeracionista de linguagem, pelo viés vygotskyano de aprendizagem e pelos estudos etnográficos do Grupo de Nova Londres, busca oferecer uma compreensão dos multiletramentos enquanto práticas culturais, histórica e culturalmente contextualizadas, vinculadas às diversas esferas da vida social, e também construir possibilidades de transposição didática de tais práticas. Seu programa prevê um exercício metodológico que aplica a “teoria na prática”, ou seja, os trabalhos finais se direcionam para além da avaliação somativa e se orientam para a circulação social, para fora do campus: a publicação de um projeto de prática de multiletramento em um *e-book* organizado pela professora. Tal gênero pode ser considerado *sui generis* em termos de complexidade, visto que sua cobrança pela docente consistiu na elaboração de um artigo científico focado em um plano de ensino, que projeta cada grupo de alunos, futuros professores, como pesquisadores autores do material produzido.

Dessa maneira, esta pesquisa se articulou com o curso dessa disciplina ao longo do 2º semestre do ano letivo de 2023 do calendário acadêmico da graduação, ocorrido de janeiro a junho de 2024. Nossa participação se deu quando assumimos a função de estagiário da pós-graduação, conforme requisitado pela condição de bolsista do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (modalidade CAPES/DS)<sup>4</sup>, e a orientadora era a professora responsável pela disciplina e também supervisora do estagiário. Graças a essa oportunidade, foi possível contribuir com a

---

<sup>4</sup> Conforme a página do Programa de Demanda Social (DS): <https://www.gov.br/capes/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-no-pais/programa-de-demanda-social-ds>.

disciplina, com atuações baseadas na organização de atividades, incorporação de métodos, aferição de performances juntamente com a professora responsável e a própria regência assumida em alguns momentos pontuais. Assim, trabalhamos com linguagens consoantes a preceitos contemporâneos, com temáticas atuais, visto que o curso da disciplina se firmou à luz da Pedagogia dos Multiletramentos, movimento pedagógico idealizado pelo Grupo de Novas Londres (GNL) nos anos na década de 1990.

Os multiletramentos, como apontam Cope e Kalantzis (2000), integrantes desse grupo, levam em consideração a multiplicidade de canais de comunicação e a crescente diversidade cultural. Segundo os autores, os novos meios de comunicação remodelam a linguagem, com o significado construído cada vez mais multimodal. Por isso, trata-se de uma concepção que vai além da noção dos letramentos, visualizada como o uso proficiente da linguagem, para atender às demandas sociais (Soares, 1998, p. 39-40). Os multiletramentos contemplam a pluralização sociocultural do mundo globalizado, pois

- (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). (Rojo, 2012, p. 26)

Ciente das condições de produção dos trabalhos dos estudantes, levamos em conta a construção em etapas de um projeto de prática de multiletramento visado pela disciplina, tanto em termos de concepção quanto de planificação textual, de maneira a ser escrito em grupos e construído gradualmente em diferentes versões subsequentes, cada vez mais aprofundadas. Portanto, sendo a escrita um processo recursivo (Hayes; Flowers, 1980)<sup>5</sup>, foi levado em consideração, na disciplina, que, para escrever,

as pessoas precisam se dar conta de que somente com muita reflexão, rascunho, revisão, troca de ideias com outras pessoas, e, às vezes, mais reflexão ainda, é que a maioria dos escritores consegue elaborar um texto razoavelmente satisfatório (Passarelli, 2012, p. 43).

Nessa lógica, após a ministração de preceitos teóricos ligados aos conhecimentos principais da Pedagogia dos Multiletramentos, o percurso avaliativo da disciplina a princípio se deu com o pedido de formação de trios, prevendo a seguinte

---

<sup>5</sup> A perspectiva de escrita enquanto processo e seu princípio de recursividade (Hayes; Flowers, 1980) serão discutidos mais à frente na seção referente à fundamentação teórica.

ordem de tarefas de produção de textos ao longo do semestre: elaboração de uma sinopse do projeto inicial de prática de multiletramento, a partir de uma versão produzida individualmente; produção inicial do projeto de prática de multiletramento colaborativo; aprofundamento da produção inicial do projeto de prática de multiletramento ; produção final do projeto de prática de multiletramento.

### 2.3 MÉTODO DE ANÁLISE

O método de análise adotado nesta pesquisa se pauta na Análise de Conteúdo, metodologia consolidada por Bardin (1977) para descrever e interpretar inúmeras formas de comunicação. Utilizamos essa abordagem na interpretação dos dados<sup>6</sup> da investigação, pois a Análise de Conteúdo consiste em:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977, p. 42).

De forma prática e flexível, Bardin (1977) atesta que a Análise de Conteúdo é aplicável a uma série de textos distintos, podendo consistir em materiais escritos (como diários, cartas e livros), orais (como entrevistas e discursos), icônicos (como filmes e pinturas) e outros códigos semióticos (como danças e vestuários), já que são formas textuais que portam significação e, portanto, permitem interpretação.

Bardin (1977, p. 38) pondera que a Análise de Conteúdo se constitui como um método que permite ao pesquisador a inferência de conhecimentos relacionados às condições de produção e de recepção de textos. Gomes (2007) comenta a utilidade desse procedimento ao exemplificar que a técnica permitiria que um romancista identificasse estilos de um conjunto de obras analisadas; que fossem examinados os efeitos da comunicação em massa a partir de depoimentos de leitores de jornal; e que fosse desvendada uma ideologia subjacente à checagem de livros didáticos, por exemplo.

Para procedermos à utilização da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (1977), foi necessário contemplar diferentes fases, não necessariamente sucessivas entre si, mas complementares umas às outras, que se definem por: a) pré-análise; b) exploração do material; e c) tratamento dos resultados. Portanto, trata-se de,

---

<sup>6</sup> A descrição mais detalhada dos dados coletados se encontra no capítulo seguinte.

respectivamente, sistematizar as ideias iniciais da análise pela seleção pertinente dos materiais de acordo com o objetivo e a hipótese da pesquisa; elaborar categorias de análise para identificar os registros desejados, bem como seus contextos; e desenvolver inferências a partir da interpretação comparativa entre os segmentos verificados. Por esse viés, pudemos esquematizar nossa coleta de dados ao nos concentrarmos em materiais relevantes para nosso objetivo; a fim de compreender a configuração da PCE.

#### 2.4 INSTRUMENTOS E DOS DADOS COLETADOS

Para realizar a coleta de dados, convidamos os estudantes da disciplina *Multiletramentos, Linguagens e Mídias* para serem participantes voluntários do estudo, de forma a autorizarem o uso das transcrições das conversas realizadas em seus respectivos grupos de *WhatsApp* para a realização das tarefas propostas na disciplina.

A escolha do aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp* se deu pela expectativa de ser um recurso que permite capturar interações espontâneas e naturais entre os participantes em um ambiente informal, onde as dinâmicas de colaboração podem ocorrer livremente, além de ser a rede social mais usada entre os brasileiros, com 93,7% de usuários mensais a partir de 16 anos de idade de acordo com o relatório *Digital 2025 Global Overview Report*<sup>7</sup>.

O texto digitado, segundo Koch (2019), no caso do aplicativo *WhatsApp*, envolve uma coprodução discursiva, desenvolvida colaborativamente entre pelo menos dois interlocutores.

É importante ressaltarmos a importância da apreciação ética no que tange à praticabilidade da pesquisa com a garantia dos direitos dos participantes frente à coleta de dados. Assim, desenvolvemos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), presente no apêndice A, devidamente avaliado e aprovado pela Plataforma Brasil sob o parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) de nº 6.905.925.

Com a aplicação do TCLE, a pesquisa contou com a participação de 23 sujeitos, divididos entre cinco trios e dois quartetos. Mesmo com a ideia inicial de formar somente trios, alguns rearranjos foram necessários para atribuir ordem e bem-

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://datareportal.com/reports/digital-2025-brazil>. O dado apontado se encontra na página 60 do relatório.

estar no ambiente acadêmico, garantindo exequibilidade e praticidade na realização das tarefas.

Com isso, solicitamos um registro das conversas de *WhatsApp* sobre cada uma das quatro tarefas realizadas em arquivo digital na plataforma *Google Sala de Aula*<sup>8</sup>, utilizada na disciplina. Em caso de mensagens com outras linguagens além de texto verbal (como áudios, GIFs etc.), esclarecemos que poderiam ser anexados arquivos de formatos distintos.

Ademais, frisamos que todo e qualquer dado pessoal foi coletado devidamente, preservando a identidade e a privacidade de cada participante da pesquisa.

## 2.5 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Levamos em conta o envolvimento de 31 estudantes registrados na disciplina, sendo, numa visão ampla, discentes jovens, com menos de 25 anos, que cursavam sua primeira graduação. É plausível considerarmos que eram frequentemente envolvidos com várias outras disciplinas do curso e, por isso, considerando experiência com o decorrer do estágio da pós-graduação e consultando a matriz curricular do curso<sup>9</sup>, soubemos que precisavam manejar suas responsabilidades como alunos de outras oito disciplinas, bem como atividades extracurriculares, com projetos de pesquisa, de ensino e de extensão; isso sem considerar que muitos exerciam atividades profissionais no contraturno.

A condução da pesquisa contou com o envolvimento dos alunos regularmente matriculados na disciplina *Multiletramentos, Linguagens e Mídias*, pertencentes à quarta (última) série do turno noturno. Neste contexto, consideramos o conhecimento adquirido enquanto estudante egresso do próprio curso de Letras Português, que havia cursado a mesma disciplina e desempenhado as mesmas tarefas. Por isso, relacionamos a experiência prévia com a experiência do estágio, um (re)conhecimento empático, familiar e preciso em relação ao contexto acadêmico.

Certamente atarefados, é plenamente compreensível a conformação dos

---

<sup>8</sup> O *Google Sala de Aula* é uma plataforma educacional pertencente à empresa *Google*, voltada a serviços de criação, distribuição e avaliação de trabalhos *online*. Para mais informações, recomendamos o acesso ao suporte: [support.google.com/edu/classroom/answer/6020279?hl=pt-BR&ref\\_topic=11986114&sjid=76121292278510021-SA](https://support.google.com/edu/classroom/answer/6020279?hl=pt-BR&ref_topic=11986114&sjid=76121292278510021-SA).

<sup>9</sup> A matriz curricular voltada aos estudantes que ingressaram antes de 2023 está disponível em: [https://sites.uel.br/prograd/wp-content/uploads/catalogo\\_cursos/2022/organizacao\\_curricular/letras\\_lingua\\_portuguesa\\_vespertino.pdf](https://sites.uel.br/prograd/wp-content/uploads/catalogo_cursos/2022/organizacao_curricular/letras_lingua_portuguesa_vespertino.pdf). Acesso em: 20 abr. 2025.

alunos com os deveres essenciais da graduação, visto que estavam prestes a se formar. Tal fator, inclusive, justifica tomadas de decisão como uma participação fracionária da pesquisa em relação à totalidade dos alunos (23 participantes voluntários de 31 estudantes matriculados na disciplina). A maioria dos estudantes não levou adiante a proposta da publicação de suas produções em *e-book*, conforme sugerido pela professora, pois estavam inseridos num momento de finalização do curso e, dado o nível de exigência dessa tarefa frente à exaustão dos formandos, optou-se por flexibilizar esse compromisso e deixar de cobrá-lo.

Com isso, é indispensável (re)conhecer o lado discente enquanto um conjunto de pessoas que têm afazeres diversos e ocupações que porventura influenciam condições de toda e cada tarefa da graduação, cabendo entender que há dificuldade para promover dedicação exclusiva do aluno a uma disciplina.

Diante dessa caracterização do universo da pesquisa, torna-se necessário recorrer a um referencial teórico que nos auxilie a compreender como se dá a interação em práticas colaborativas de escrita. É nesse horizonte que se insere o próximo capítulo, no qual apresentamos as concepções que fundamentam a análise, desde as noções gerais de escrita até a discussão específica sobre a EC e a categoria analítica do tópico discursivo.

### 3 APORTE TEÓRICO

Como nosso objeto de pesquisa é a interação por meio da qual se dá a PCE, apresentamos neste capítulo uma série de concepções teóricas que embasam a investigação. Nesse sentido, recorreremos a pressupostos teóricos necessários para entendermos como a interação por escrito se realiza, visto que, conforme dissemos, esta pesquisa lida com dados referentes a conversas de grupos de *WhatsApp* de estudantes universitários.

Nossa fundamentação se inaugura com nosso olhar voltado às concepções de escrita, apresentadas como oferta de contrapalavra, trabalho e processo; então, buscamos respaldo nos princípios da EC e, finalmente, consideramos os fundamentos da categoria *tópico discursivo* para procedermos nossa análise.

A colaboração entre os pares permite uma produção coerente e única do grande grupo, tanto nas atividades dos subgrupos quanto nas atividades individuais. [...] O grupo é, pois, antes de qualquer coisa, uma ferramenta, um instrumento a serviço da construção coletiva do saber.

São as atividades que dão sentido à ação do grupo ao mesmo tempo em que o dinamizam. É no processo de gestão destas atividades que os componentes do grupo se organizam, repartem papéis, discutem idéias e posições, interagem entre si, definem subtarefas, tudo isso, dentro de uma proposta elaborada, definida e negociada coletivamente. (Torres, Alcantara, Irala, 2004, p.12)

#### 3.1 ESCRITA

Como o alicerce desta pesquisa se dá pela escrita desenvolvida a partir da interação presente nos grupos, consideramos a escrita como forma uma de interação, contemplando-a a partir de uma visão sociointeracionista. Por isso, ao lidar com a produção textual feita coletivamente, interessa-nos não somente abordá-la com a perspectiva dialógica, mas também apresentá-la enquanto oferta de contrapalavra; processo; e trabalho.

##### 3.1.1 Escrita como oferta de contrapalavra

Entendemos que a enunciação é um processo duplamente determinado, pois é proferida por um locutor e produzida em função de um interlocutor. Assim, “Toda interação entre os indivíduos é necessariamente uma inter-ação” (Jakubinskij, 2015 [1923], p. 76). Ao resgatarmos a noção de interdependência do *eu* com o *outro*, o discurso, essencialmente dialógico, se mostra também na escrita, visto que, por exemplo,

Um livro, ou seja, um discurso verbal impresso também é um elemento da comunicação discursiva. Esse discurso é debatido em um diálogo direto e

vivo, e, além disso, é orientado para uma percepção ativa: uma análise minuciosa e uma réplica anterior, bem como uma reação organizada, também impressa, sob formas diversas elaboradas em cada esfera da comunicação discursiva (resenhas, trabalhos críticos, textos que exercem influência determinante sobre trabalhos posteriores etc.) (Volóchinov, 2017, p. 219).

Por isso, toda produção discursiva tem algum objetivo: confirmar, refutar, criticar alguma coisa. Logo, a escrita sempre se projeta a partir de um discurso já dito para produzir um novo discurso: trata-se de oportunizar uma contrapalavra. Em outros termos, percebemos como todo discurso, falado ou escrito, se pauta numa resposta a uma ideia de outro tempo ao entender que o discurso

une passado, presente e futuro, pois não está ligado apenas aos elos precedentes, mas também aos elos subsequentes da comunicação discursiva, formando assim um continuum na cadeia histórica da cultura (Bezerra, 2016, p. 162).

Partindo das contribuições de Koch e Elias (2009), cabe lembrarmos também de visualizar a escrita não como um mero produto codificado e acabado, sem espaço para implicitudes, mas sim como “produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias” (Koch; Elias, 2009, p. 34). Portanto, na visão interacional da língua, a escrita se desenvolve com base na dinâmica envolvida entre atores sociais, isto é, os próprios sujeitos participantes da enunciação, imbuídos de conhecimentos e intenções comunicativas. Nesse ponto de vista, temos:

tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como **atores sociais/construtores sociais, sujeitos ativos que- dialogicamente – se constroem e são construídos no texto** (Koch; Elias, 2009, p. 34, grifos das autoras).

### 3.1.2 Escrita como processo

Além de compreendermos que a escrita é constituída por atores sociais que mobilizam estratégias e que oportuniza a contrapalavra, devemos também entender que a escrita de um texto não é com instantaneidade: é desenvolvida paulatinamente e precisa contar com uma série de etapas. A princípio não se espera um texto considerado satisfatório logo em sua primeira versão, pois usualmente se conta com um bom resultado após passar por rascunhos, correções, rasuras e assim por diante (Alamargot; Chanquoy, 2001).

A escrita não pode ser encarada como uma atividade mecânica, mas deve ser vista como um fenômeno dinâmico de construção de significados, com reflexão crítica. Contemplamos a ideia de que

o processo de escrita é melhor entendido como um conjunto de processos

mentais distintos que os escritores orquestram ou organização durante o ato de escrever (Flower; Hayes, 1981, p. 366, tradução nossa<sup>10</sup>).

É nessa lógica que não visualizamos a escrita como um produto derivado de um trabalho linear. O texto, na verdade, precisa de um escritor capaz de explorar ideias, desenvolver, agir, testar e recriar seus próprios objetivos. Nessa perspectiva não linear, em que o escritor revisita e reflete sobre sua obra, diferentes fases acontecem para possibilitar um desenvolvimento cabível do texto.

Flower e Hayes (1981) discorrem sobre distintas etapas para ilustrarem os três processos cognitivos ligados à escrita: o planejamento (*Planning*); a tradução (*Translating*), e a revisão (*Reviewing*).

O processo de planejamento consiste na geração de ideias, resgatando informações importantes e possivelmente abstratas, a fim de organizá-las e filtrá-las para determinar os objetivos da escrita a ser realizada.

O processo de tradução seria a textualização em si e consiste na adaptação de pensamentos complexos em palavras, isto é, trata-se de converter a abstração na sintaxe do idioma. As próprias autoras comentam sobre o uso do termo “tradução” em vez de “transcrição” ou “escrita”, pois optaram por

ênfatar as qualidades peculiares da tarefa. As informações geradas no **planejamento** podem ser representadas em uma variedade de sistemas de símbolos além da linguagem, como imagens ou sensações cinéticas (Fiad; Mayrink-Sabinson, 1981, p. 373, tradução nossa<sup>11</sup>, grifos das autoras).

O processo de revisão se dá pelos subprocessos de avaliação e de revisão propriamente dita<sup>12</sup>. Quando se verifica o texto em elaboração, pondera-se acerca de sua qualidade, de acordo com as preferências e o objetivo da tarefa, e é determinado se ocorrerá novas manifestações de planejamento e de tradução, visto que será decidido se haverá ou não reescritas.

Desta forma, escrever envolve etapas que acontecem antes, durante e após a textualização em si, o que reforça a noção de não linearidade na produção textual. Assim, é importante levar em conta que essa complexidade se manifestará com

---

<sup>10</sup> No original: *The process of writing is best understood as a set of distinctive thinking processes which writers orchestrate or organize during the act of composing.*

<sup>11</sup> No original: *emphasize the peculiar qualities of the task. The information generated in planning may be represented in a variety of symbol systems other than language, such as imagery or kinetic sensations.*

<sup>12</sup> Fiad e Mayrink-Sabinson (1981) utilizam os termos “reviewing” e “revising”, cujas traduções se convergem no português, pois ambas significam “revisão”. Assim, o processo “reviewing” é uma revisão mais ampla, enquanto “revising” é uma revisão mais específica e relacionada à edição.

diferentes dinâmicas a depender das condições de produções, principalmente ao se tratar de tarefas de escrita envolvendo grupos de estudantes escritores.

### 3.1.3 Escrita como trabalho

Escrever é uma prática complexa que demanda cuidado e atenção à forma com que é desenvolvida e apresentada, já que põe em relevância questões atreladas ao conteúdo, à forma e ao interlocutor envolvidos no texto. Nesse sentido, precisamos levar em conta que

a escrita é uma construção que se processa na interação e que a revisão é um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo, pensamos a escrita como um trabalho e propomos o seu ensino como uma aprendizagem do trabalho de reescritas (Fiad; Mayrink-Sabinson, 1991, p. 55).

Logo, a concepção de escrita como trabalho se pauta na questão do esforço relacionado à produção do texto, sendo uma tarefa cumulativa, com o escritor recorrendo a diferentes etapas para alcançar seu objetivo. É por essa razão que

A denominação “escrita como trabalho” nos mostra que o ato de escrever não se dá por meio da inspiração do indivíduo, mas de seu esforço, já que se trata de um processo contínuo, realizado em vários momentos, como postulam Fiad & Mayrink-Sabinson (1994): planejamento, execução, leitura do texto e modificação, a partir da sua reescrita (Menegassi; Ohuschki, 2007, p. 244).

Escrita envolve planejamento e, conseqüentemente, revisão. A recursividade na escrita se firma pelo desejo de alcançar um determinado nível de clareza e de satisfação com o texto, sendo necessário polir o que foi produzido e fazer decisões que trarão à tona mudanças, como adições, substituições e exclusões em diferentes partes e momentos da atividade. Quando o escritor organiza sua obra, ele necessariamente recorre à revisão, pois esta é recursiva e mostra a ideia de progressão textual. Assim, a reescrita nasce a partir de revisões efetuadas no texto (Menegassi, 1998). Dessa maneira, a retextualização nos propicia a dimensão de possibilidades diversas da linguagem, permitindo-nos compreender que o texto como um momento sempre possível de ser continuado (Fiad; Mayrink-Sabinson, 1991, p. 55). Por esse viés, reconhecemos que a escrita como trabalho é fruto de um esforço concretizado, que não deve contar com um reducionismo ao longo de sua realização.

## 3.2 CONCEPÇÃO DE ESCRITA COLABORATIVA

A EC é uma modalidade de escrita definida como uma “situação na qual dois ou mais participantes assumem a tarefa de escrever um único texto conjuntamente

através do diálogo” (Felipeto, 2019, p. 133). Essa definição de EC pressupõe a importância do ato dialógico do processo de escrita e da negociação entre os participantes na construção conjunta de um único e mesmo texto. A EC, nesse sentido, não é apenas a soma das contribuições individuais, mas um processo interativo em que as ideias são discutidas em equipe, sendo negociadas, revisadas e integradas para produzir um texto coeso, coerente e compartilhado. Essa abordagem dialógica da escrita destaca o papel crucial da colaboração na criação de significados e na produção textual. Assim, a premissa da EC permite que contemos com uma investigação atenta ao trabalho coletivo, de modo que possamos abrir espaço, com a presente pesquisa, para interpretar como de fato se realiza sua execução.

A EC está essencialmente relacionada a uma estratégia de produção textual que não apenas aprimora as habilidades relativas à escrita, mas também torna possível “o aprofundamento de outras competências, tais como a competência social e a capacidade de negociação” (Furtado, 2023, p. 2), indispensáveis no trabalho conjunto. Por isso, reconhecemos que a interdependência nas equipes de estudantes formadas com a meta de produzir um texto coletivamente se mostra como fator inerente à EC, o que coloca sob reflexão a própria noção do que é *colaboração*.

Em se tratando de uma discussão conceitual, o termo *colaboração* toma um significado abstrato, pois, no geral, é usado como sinônimo de *cooperação*. Se queremos investigar como se concretiza a interação no processo colaborativo de escrita, precisamos refletir sobre as possíveis diferenças entre as expressões.

A *colaboração*, na perspectiva de Collis (1993), se dá pela produção compartilhada entre dois ou mais sujeitos, cujas habilidades se complementam pela interação, produzindo uma obra que seria melhor em conjunto ao invés de ser feita individualmente.

Macaulay e Gonzales (1996) compartilham a visão de Comeaux (2002) de que a aprendizagem de natureza cooperativa, ao contrário da colaborativa, se fundamenta na tarefa distribuídas aos componentes do grupo, mas é realizada individualmente. Assim, a *cooperação* envolve uma divisão de tarefas em que cada membro se responsabiliza pela própria parte, enquanto a *colaboração* se faz pelo empenho mútuo entre os participantes.

No ponto de vista de Panitz (1996) e de Henri e Lundgren-Cayol (2001), a *cooperação* envolve um grupo mais estruturado e controlado por uma figura de autoridade, como o professor, que fornece e molda as instruções da tarefa e sua

realização. Na *colaboração*, vê-se um grupo mais aberto e criativo, com foco na figura dos próprios alunos, que são liberados para interagirem entre si.

Winer e Ray (1994) segue a mesma lógica, mas acrescenta que a *cooperação* e a *colaboração* estão unidas numa forma de *continuum*, afirmando que o trabalho cooperativo evolui gradativamente até o trabalho colaborativo, proporcionando maior autonomia e comprometimento com a tarefa.

Com base nessas reflexões, Pinheiro (2013) questiona o binômio cooperação-colaboração e discorre sobre essas expressões:

vejo-os muito mais como partes complementares de um processo maior de trabalho coletivo (processo colaborativo), cujo nível de relacionamento entre os participantes e o grau de comprometimento com o trabalho podem aumentar ou diminuir, a depender das condições nas quais o trabalho em grupo ocorre. [...] penso que o trabalho colaborativo pode envolver uma justaposição de trabalhos individuais, típicos de trabalhos cooperativos, porém com a cumplicidade entre os participantes do grupo, que estabelecem, para esses trabalhos individuais, objetivos comuns que atendam às necessidades do grupo (p. 59).

Esta perspectiva se aproxima do pensamento de Winer e Ray (1994), que não antagoniza um termo com o outro, mas os une para entender a dinamicidade de uma escrita coletiva, estabelecendo uma relação complementar entre as noções de *cooperação* e de *colaboração*. Assim, pôr em exercício a EC envolve diferentes esquematizações possíveis de serem incorporadas nas ações de grupos de coescretores, como veremos a seguir.

Percebemos que é possível fornecer olhares analíticos em direção ao planejamento dos grupos atarefados com as produções conjuntas de texto, tornando possível a determinação acerca do grau de colaboratividade, inerente à EC. Mesmo com atenção para a *colaboração*, reconhecemos espaços propícios para a *cooperação*, visto que não são ideias antagônicas (Winer; Ray, 1994; Pinheiro, 2013). Portanto, consideramos a utilização de um espectro definido pelo binômio cooperação-colaboração como uma forma de parametrizar a PCE, verificando se, por meio dos dados coletados, referentes aos diálogos realizados pelos estudantes neste caso, podem indicar se as condições das tarefas pendem ora à *cooperação*, ora à *colaboração* e, conseqüentemente, avaliar se as decisões e comportamentos dos membros das equipes são favoráveis ou não à uma visão colaborativa. Deste modo, a complexidade de ações possíveis no trabalho em grupo precisa ser explorada, a fim de discernir o funcionamento da EC. Somente assim conseguiremos avaliar o grau de comprometimento de cada membro, seus estilos, preferências, relações, entre outros.

### 3.2.1 O funcionamento da Escrita Colaborativa

A respeito do funcionamento da EC, Saunders (1989) focaliza em seu estudo a análise de tarefas que pares executam juntos nas atividades de escrita em grupo. Seu trabalho considera cinco atividades de EC, tendo em mente combinações de ideias relacionadas a duas questões: a atribuição de tarefas aos colaboradores e a estrutura de interação atrelada à atividade. Com isso, apresenta as atividades como sendo as seguintes: de *coescritores*, de *copublicadores*, de *correspondedores*, de *coeditores* e de *escritor-ajudantes*.<sup>13</sup>

Primeiramente, a atividade de *coescritor*, segundo o autor, é categorizada como “completamente cooperativa”, já que os pares compartilham a propriedade do texto, e colaboram durante toda tarefa. O diferencial da atividade de *coescritor* remete à ideia de que os pares interajam e contribuam por todas as seguintes tarefas: planejamento, composição, revisão e correção.

Em segundo lugar, a atividade de *copublicador* é tida simplesmente como cooperativa, pois, de acordo com Saunders (1989), os *copublicadores* produzem textos individuais em vez de um único texto articulado, e não desempenham todas as tarefas colaborativamente. Eles trabalham para compor um documento coletivo usando suas obras individuais.

O pesquisador também apresenta a atividade de *correspondedor*, que é tida como de “ajuda obrigatória” em vez de usar a expressão “cooperativa”, porque se trata de um par ajudar o outro na interação durante uma única tarefa: a revisão. Nesse sentido, ao considerar os papéis de escritor e de leitor, abre-se espaço para interpretar, questionar, sugerir, entre outras ações.

Em seguida, Saunders (1989) indica a atividade de *coeditor*, também tratada como sendo de “ajuda obrigatória”, pois consiste na correção feita entre os pares.

A última atividade, na sequência, é a de *escritor-ajudante*. O autor aponta que não é especificada nenhuma tarefa colaborativa atribuída e que se trata de uma possível colaboração voluntária, feita a qualquer momento na atividade de escrita, justificando, assim, a categoria de “ajuda permitida”. Ademais, comenta que a colaboração entre um escritor e um ajudante não é necessariamente recíproca, pois não são obrigados a trocarem de funções.

Com isso, Saunders (1989) afirma que, dependendo das tarefas atribuídas aos

---

<sup>13</sup> No original: “co-writer”, “co-publisher”, “co-responder”, “co-editor” e “writer-helper”.

grupos, suas interações podem se alterar. Portanto, planejar, compor, revisar e corrigir não apenas colocam diferentes demandas para escritor, mas também rendem distintos padrões de interação entre os colaboradores. Percebemos a ideia de que as tarefas podem ser configuradas para tipos mais ou menos restritivas, e tal rearranjo pode influenciar a oportunidade de colaboração. Além disso, é considerado que o padrão de interação depende da experiência cumulativa de cada par em cada função. Basicamente, Saunders (1989) expõe a situacionalidade como fator determinante da estruturação da EC, apresentando-se mais ou menos “fechada” a depender das intenções, relações e objetivos dos participantes.

Semelhantemente, Lowry, Curtis e Lowry (2004) trazem à tona uma classificação taxonômica extensa para descreverem os processos da EC. Os autores atestam: “a complexidade do processo de EC é composta pela possibilidade de múltiplas estratégias, atividades de escrita, modos de controle de documento, papéis, e modos de trabalho” (Lowry, Curtis e Lowry, 2004, p. 70, tradução nossa<sup>14</sup>).

As *estratégias* são as abordagens que determinam o tipo de escrita, podendo ser: i) *de autor único do grupo*, em que um único membro se encarrega da textualização em si; ii) *sequencial*, em que a função da escrita é repassada de um para outro; iii) *em paralelo*, em que os membros escrevem suas respectivas partes ao mesmo tempo, paralelamente; e iv) *reativa*, em que os participantes escrevem e alteram as partes uns dos outros sem planejamento prévio ou coordenação explícita.

As *atividades* se referem às etapas constituintes do processo de escrita, acontecendo antes, durante e após a execução da escrita propriamente dita, sendo: i) *tempestade de ideias*, uma discussão de ideias iniciais para a formulação do texto; ii) *esboço*, fase de decisão sobre o que fazer com as ideias iniciais; iii) *rascunho*, primeira etapa em que se vê a escrita, mas ainda de um texto incompleto; iv) *revisão inicial*, uma primeira visada do que já se tem escrito, acompanhada de observações e de algumas correções; v) *revisão*, sendo a revisão propriamente dita, em que o texto é modificado de forma a sanar as observações iniciadas na *revisão inicial*; e vi) *edição*, última atividade que consiste num acabamento final do documento, providenciando sua formatação adequada, geralmente feito por uma única pessoa.

O *modo de controle de documento* diz respeito ao gerenciamento do acesso

---

<sup>14</sup> No original: "The process complexity of CW is compounded by the possibility of multiple writing strategies, writing activities, document control modes, roles, and work modes."

ao arquivo do grupo. Assim, pode ser: i) *centralizado*, quando é controlado por uma única pessoa, útil para trabalhos de curto prazo; ii) *rotativo*, quando uma pessoa do grupo controla o acesso por vez, alternando entre si, útil para quando se tem disputa pela liderança; iii) *independente*, quando cada membro controla sua própria parte do documento, útil para trabalhos muito divididos; e iv) *compartilhado*, quando todos têm acesso irrestrito ao controle do documento, útil àquelas equipes que partilham confiança ou que trabalham de maneira síncrona.

Os *papéis* a serem assumidos são: i) *escritor*, responsável por escrever uma parte do conteúdo do texto; ii) *consultor*, alguém normalmente externo ao grupo, responsável por fornecer sugestões e um retorno sobre o texto (mas sem se responsabilizar por sua produção); iii) *editor*, responsável por fazer alterações no conteúdo e no estilo do documento; iv) *revisor*, alguém interno ou externo em relação ao grupo, responsável por dar um retorno específico sobre alguma parte do conteúdo do texto; v) *líder*, responsável por conduzir o grupo por determinados planejamentos e ideias; e vi) *facilitador*, externo à equipe, responsável por orientar o grupo, mas sem assumir sua produção.

Ainda sobre os *papéis*, consideramos que eles podem ser alternados entre si (Michelato, 2020) e que nem todos precisam ser assumidos numa tarefa de EC (Michelato; Ruiz, 2022). Além disso, devemos ressaltar que, a depender do número de participantes ou da complexidade do trabalho atribuído à equipe,

alguns papéis podem se tornar desnecessários. Por exemplo, o papel de consultor, em geral, poderia ser substituído pelo de revisor, já que teriam basicamente as mesmas funções. De modo similar, o papel de facilitador, apesar de ser um papel importante na atividade de *brainstorming*, nas demais atividades, ou mesmo durante todo o processo colaborativo de escrita em estágios mais avançados [...] pode ser perfeitamente substituído pelo de líder do grupo (Pinheiro, 2011).

E os *modos de trabalho* dizem respeito ao espaço e ao momento utilizados para o trabalho do grupo, configurando-se da seguinte forma: i) no mesmo local e ao mesmo tempo; ii) em locais diferentes e ao mesmo tempo; iii) no mesmo local e em tempos diferentes; e iv) em locais diferentes e em tempos diferentes.

Lowry, Curtis e Lowry (2004) atestam que a globalização e a *internet* possibilitam e tornam necessário o exercício de habilidades colaborativas na atualidade. Com base nisso, Pinheiro (2013) expõe a questão da colaboração se anteceder em relação à produção textual, pois antes mesmo da escrita em si há um processo de engajamento entre pessoas, que se organizam e coordenam juntas o

trabalho de elaboração de texto. Logo, Pinheiro (2013) assevera a relevância da *prática colaborativa de escrita* (PCE) e a contrapõe à ideia de uma “prática de escrita colaborativa”; o pesquisador atribui a noção de colaboração à prática em vez DE À escrita e discorre que sua concepção

passa-se a se centrar na inter-relação entre os participantes, o que envolve a mediação entre pessoas para a construção conjunta de um determinado objeto. Portanto, pode-se dizer que as PCE são entendidas neste estudo com base em duas características precípuas: **como práticas que sempre envolvem um processo de desenvolvimento da escrita; e que sempre envolvem, ainda que não seja durante todo o seu processo, a participação de duas ou mais pessoas** (Pinheiro, 2013, p. 62, grifo do autor).

Enquanto prática social, a PCE é imbuída de uma multiplicidade de operações, que se apresentam dinamicamente pela interação na forma de práticas como discussões, planejamentos, negociações, debates, compartilhamentos de esboços e assim por diante. Por isso concordamos que

os participantes, ao se envolverem em PCE, não se isolam para realizar atividades de forma individual – embora isso também possa fazer parte do processo colaborativo de escrita –, mas se mantêm engajados numa tarefa compartilhada, que é construída e mantida pelo/ para o grupo como tal. A colaboração e o compartilhamento social daquilo que é entendido pelo grupo como relevante ou necessário se tornam, portanto, fenômenos centrais das PCE (Pinheiro, 2013, p. 64).

Tendo isso em mente, a inter-relação dos participantes no processo de escrita em conjunto abre espaço para apontarmos a riqueza de informações necessárias para a compreensão da PCE. Para explorarmos a coordenação dos grupos, conseguimos examinar essa prática por um olhar atento à interação dos estudantes participantes. Por isso buscamos respaldo numa abordagem que levasse em conta a relação do texto com a interação, de forma a utilizar uma categoria analítica específica, a fim de interpretarmos a comunicação estabelecida entre os participantes: o *tópico discursivo*, que abordaremos a seguir.

### 3.3 TÓPICO DISCURSIVO

Ao reconhecermos que o diálogo pode colocar diversas informações à disposição do pesquisador, buscamos apoio numa visão textual-interativa. Assim, colocamos o texto como objeto de estudo para compreendermos e interpretarmos as conversações por escrito dos estudantes pela noção de *tópico discursivo*<sup>15</sup>, conceito

---

<sup>15</sup> Na literatura aqui resenhada, tópico discursivo ora é chamado simplesmente como “tópico”, ora é tratado como “tópico textual”, de acordo com as descrições utilizadas por Jubran (2019) e Souza, Penhavel e Cintra (2017). Essas diferenças dependem da atribuição de abordagens e focos mais

estipulado pelo Grupo de Organização Textual-Interativa do Projeto de Gramática do Português Falado (PGPF), com Jubran *et al.* (1992).

O tópico discursivo corresponde a movimentos focais de uma construção colaborativa do diálogo em função do nível de atenção dado a cada tópico, sendo uma categoria abstrata de estudos próximos da Linguística Textual e da Análise da Conversação (Souza; Penhavel; Cintra, 2017).

O tópico discursivo se assemelha à ideia de *tema*, por ambos consistirem em ideias abordadas na construção do texto. Jubran (2006) explica que o conceito de tema detém um significado vago, mostrando-se difuso e pouco criterioso e defende que o tópico discursivo se favorece por apreender a centração de um momento específico do texto, sendo um “fragmento” mais cabível para uma análise.

O tópico se guia com base na manutenção do diálogo, sendo uma categoria analítica decorrente

de um processo que envolve colaborativamente os participantes do ato interacional na construção da conversação, assentada em um complexo de fatores contextuais, entre os quais as circunstâncias em que ocorre o intercâmbio verbal, o grau de conhecimento recíproco dos interlocutores, os conhecimentos partilhados entre eles, sua visão de mundo, o *background* de cada um em relação ao que falam (Jubran, 2019, p. 86).

Contemplamos também que o tópico discursivo tem sua noção fundamentada na

produção enunciativa dos objetos de discurso mediante modos de enunciação sociocognitivamente situados. A sugestão sistemática proposta é a de que quando usamos a língua para produzir nossas enunciações discursivas, não estamos apenas transformando objetos do mundo em objetos de discurso, mas estamos **produzindo** objetos de discurso (Marcuschi, 2006, p. 10, grifos do autor).

Os *objetos de discurso*, por sua vez, contribuem para a consolidação do tópico, visto que se conceituam a partir da correspondência existente entre linguagem e mundo, ou seja, de *referentes*, que pelo ponto de vista sociocognitivo, se dão como objetos de discurso, perceptíveis e reconfigurados não apenas por pistas advindas de estruturas sintático-semânticas e conteúdos lexicais, “mas também por outros dados do entorno sociodiscursivo e cultural que vão sendo mobilizados pelos participantes da enunciação” (Cavalcante *et al.*, 2010, p. 235). Cabe considerarmos que a noção do tópico permite “explicar como **um texto associa referentes, ou objetos de discurso, ao dar relevância ao que se quer predicar sobre eles e ao reuni-los em**

---

específicos, por esta razão, não nos preocuparemos em distinguir as expressões na presente pesquisa.

**torno de eixos centrais**” (Cavalcante *et al.*, 2022, p. 333, grifos dos autores).

Adotar o tópico como categoria de análise é cabível por funcionar como um tipo de “fio condutor” do diálogo, pois ele regula a construção comunicativa ao sistematizar o foco informacional do texto. Por esta razão, visualizamos que

é interessante pensar o tópico não apenas como sobre "o que" se fala, mas, principalmente, sobre "**como**" se trata determinado assunto, e ainda sobre **como as ideias selecionadas pelo locutor/enunciador principal são por ele organizadas no texto, em função da orientação argumentativa pretendida** (Cavalcante *et al.*, 2022, p. 334, grifos dos autores).

Essa é a razão principal de adotarmos o tópico discursivo como categoria principal de nossa análise: seu funcionamento como pista para a configuração da EC dos estudantes.

A essência do tópico discursivo consiste em duas propriedades: *centração* e *organicidade*. A primeira, *centração*, funciona de acordo com três traços, como descreve Jubran:

- a. *concernência*: relação de interdependência entre elementos textuais, firmada por mecanismos coesivos de sequenciação e referenciação, que promovem a integração desses elementos em um conjunto específico de referentes (objetos de discurso) explícitos ou inferíveis, instaurado no texto como alvo da interação;
- b. *relevância*: proeminência de elementos textuais na constituição desse conjunto referencial, que são projetados como focais, tendo em vista o processo interativo;
- c. *pontualização*: localização desse conjunto referencial em determinado momento do texto falado, fundamentada na integração (*concernência*) e na proeminência (*relevância*) de seus elementos, interacionalmente instauradas (2019, p. 87).

A segunda propriedade, a *organicidade*, baseia-se em dois planos, retratados por Jubran da seguinte maneira:

- a. no plano hierárquico, conforme as dependências de superordenação e subordenação entre tópicos que se implicam pelo grau de abrangência do assunto;
- b. no plano linear, de acordo com as articulações intertópicas em termos de adjacência ou interposições de tópicos diferentes na linha do texto. (2019, p. 90)

É possível guiarmos nossa análise pela noção de tópico discursivo ao demarcarmos segmentos distintos ao longo das conversas realizadas nesta no aplicativo *WhatsApp*, prestando atenção na progressão temática. Podemos, então, estruturar as partes do diálogo dos participantes de pesquisa de acordo com o que é concernente aos grupos. A partir disso, conseguimos dividir, ordenar e classificar os tópicos entre si, pois estes se relacionam “de acordo com o âmbito maior ou menor com que o assunto em pauta é desenvolvido, configuram níveis de hierarquização na estruturação tópica, vista no seu recorte vertical” (Jubran, 2019, p. 90). Isto significa

que “**muitas vezes, há um único tópico central, que, como um guarda-chuva, abriga subtópicos**” (Cavalcante *et al.*, 2022, p. 336, grifos dos autores). Tais subtópicos podem se organizar de diferentes formas, estabelecendo relações hierárquicas: ora há informações específicas de um subtópico contidas noutra tópico mais abrangente (relação vertical), ora há informações de um subtópico no mesmo nível de outro (relação horizontal).

Na organização tópica, é possível traçar um afinamento progressivo, pois um tópico de natureza mais ampla permite a criação de um tópico mais específico. Jubran (2019) apresenta essa relação intertópica com o que chama de *quadro tópico* (QT), que necessariamente se caracteriza:

- pela centração num tópico mais abrangente, chamado de *supertópico* (ST), delimitando a porção do texto em que ele é focal;
- pela divisão interna do ST em tópicos coconstituintes, chamados de subtópicos (SbT). Estes são “situados numa mesma camada de organização tópica, na medida em que apresentam o mesmo teor de concernência relativamente ao ST que lhes é comum” (Jubran, 2019, p. 91).

Essa organização tópica também permite contar com uma subdivisão sucessiva dos tópicos coconstituintes, na medida em que um SbT pode se tornar um ST em relação a seus tópicos mais específicos abarcados.

Assim, o tópico discursivo é uma categoria analítica aplicável a diferentes instâncias, nas quais podemos identificar e classificar a topicalização em uma variedade de gêneros textuais e semioses, com base nos casos ilustrados em diferentes estudos. Podemos encontrar e analisar tópicos não somente em bate-papos virtuais, mas também em ocorrências que envolvam conversas orais (Jubran, 2019), em charges (Cavalcante *et al.* 2022) e textos dissertativo-argumentativos de redações (Sá, 2018), pois conseguimos e devemos levar em conta intenções comunicativas, inferências, contexto e outras pistas, tanto verbais quanto não verbais, que materializam a comunicação em cada texto.

Para ilustrar como se dá a organização tópica, podemos conferir um QT elaborado por Sá (2018), que analisou a organização de tópicos discursivos em redações do ENEM. Quanto a uma produção feita na edição de 2014, conferimos o seguinte exemplo:

#### **Publicidade infantil em questão no Brasil**

A publicidade direcionada ao público infantil pode ser discutida pelo

aspecto da legalidade, por experiências em outros países e pelo processo de formação das crianças.

Em relação ao aspecto legal, o país ainda não possui leis que limitem esse tipo de publicidade. Entretanto com a aprovação da Resolução, em 2014, do Conselho Nacional da Criança e do Adolescente, em que torna abusivo certos tipos de propaganda direcionada ao público infantil, esse assunto ficou em evidência. Assim, existem pessoas favoráveis e outras, normalmente, empresários do setor, que são contrárias e alegam desconhecer a legitimidade dessa Resolução.

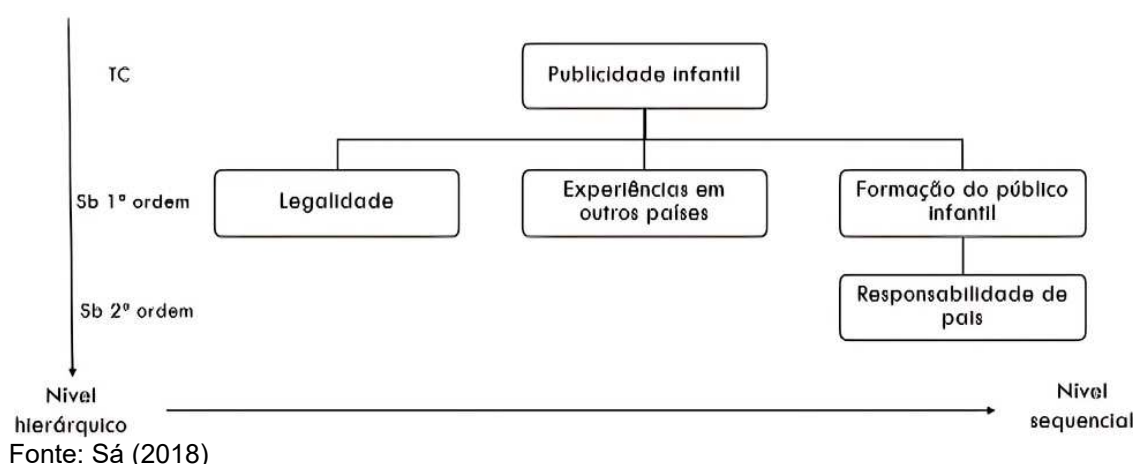
Além disso, considerando as experiências de outros países, não existe uma uniformização. Têm nações que proíbem de forma regulamentar em contrapartida existem outras as quais realizam apenas determinados controles, de forma a não permitirem uma publicidade que limite o pensar das crianças e dos adolescentes.

Acrescenta-se também, a questão da formação desse público, uma vez que no futuro esse público infantil será adulto e terá de fazer inúmeras escolhas e, certamente, terão pessoas procurando influenciar no seu processo decisório.

Portanto, compete aos pais e pessoas próximas prepararem suas crianças para se defenderem de qualquer instrumento de persuasão que interfira em suas escolhas. (Sá, 2018, p. 71-72)

A leitura do exemplo nos permite identificar a repetição de “publicidade infantil” e, considerando o objetivo da redação em se preocupar em desenvolver ideias a partir disso, o redator recorre a outros tópicos, concernentes e relacionados ao tópico central (o supertópico). É por isso que o fio condutor do texto nos mostra que a progressão e a articulação das ideias se organizam numa relação intertópica, ilustrada abaixo na forma de um quadro tópico:

**Quadro 1** – Quadro tópico de uma redação sobre publicidade infantil



No quadro 1, Sá (2018) suscita o tópico mais amplo, “publicidade infantil”, supertópico em relação aos demais. Decorrentes dele, vemos “Legalidade”, “Experiências em outros países” e “Formação do público infantil” como seus subtópicos (de primeira ordem). A esquematização se afunila mais ao considerar que

“Formação do público infantil” (subtópico de “Publicidade Infantil”) se firma como supertópico em relação ao subtópico “Responsabilidade de pais”, conforme o nível hierárquico compreendido no QT.

Os tópicos identificados dizem respeito ao que o redator elegeu como mais relevante para expressar em seu texto, evidenciando-nos que os desdobramentos se subordinam a um tópico central conforme a orientação argumentativa e o planejamento estipulado pelo autor. Já que o supertópico, evidenciado pela tese da redação, é a “razão maior para que ocorra um texto de visada argumentativa, a sua evidenciação como elemento orientador de todo o texto deve ser efetivada” (Cavalcante *et al.*, 2022, p. 360). Isto nos informa quais são as prioridades, estratégias e preferências do autor na hora de produzir um texto.

Compreender o tópico discursivo significa zelar por uma comunicação articulada e organizada e a análise feita com essa categoria analítica nos permite estruturar diferentes formatos de texto conforme as delimitações de ideias neles encontradas.

Tendo em vista que o tópico discursivo possibilita identificar e organizar as ideias que se articulam em um texto, sua adoção como categoria analítica se mostra fundamental para observarmos a dinâmica interacional dos alunos. Com esse respaldo teórico, passamos à análise do material coletado, focalizando as conversas realizadas em grupos de *WhatsApp* e verificando de que modo os tópicos discursivos se manifestaram na construção conjunta do projeto de prática de multiletramento.

#### 4 AS CONVERSAS DE WHATSAPP E OS TÓPICOS DISCURSIVOS

Nossa análise se apresenta pela investigação da maneira com que os grupos conversam por escrito sobre o trabalho organizado pela professora na disciplina, visando a produção, em etapas, do projeto de prática de multiletramento em formato de artigo acadêmico, conforme explanado no capítulo de metodologia desta pesquisa. Para tal, voltamos nosso olhar para os tópicos discursivos identificáveis nos dados coletados.

Graças às transcrições das conversas de *WhatsApp* realizadas pelos estudantes, pudemos averiguar as mensagens trocadas entre eles, tendo em mente a centração de diferentes tópicos discursivos e considerando que se tratou de um ambiente virtual de aprendizado colaborativo, onde a responsividade ativa foi evidenciada pela troca constante de informações, com perguntas, respostas e demais colocações entre os integrantes. Essa interatividade permitiu examinar como se realizaram a coordenação das atividades, a distribuição das tarefas e a discussão do conteúdo. Por isso, pudemos correlacionar eventuais estratégias negociadas nos trabalhos com o contexto de aprendizagem.

Ressaltamos que o trabalho de produção escrita planejado em etapas pela professora compôs um objetivo mais amplo, pois a disciplina almejou desenvolver processualmente a escrita de um projeto de prática de multiletramento a ser preparado e apresentado em forma de artigo acadêmico. Para sua elaboração, a professora estipulou um trabalho dividido em quatro etapas diferentes, de forma que cada uma fosse uma tarefa avaliativa, utilizada para uma evolução gradativa do trabalho de cada equipe. Com os participantes colaborando entre si, a escrita processual se realizou de acordo com a seguinte sequência de tarefas: 1) elaboração de uma *sinopse do projeto de prática de multiletramento*, de maneira a servir como planejamento textual do trabalho do grupo, uma forma de “pré-projeto”; 2) aprofundamento da sinopse inicial, agindo como uma *versão inicial do projeto de prática de multiletramento*; 3) *aprofundamento do projeto de prática de multiletramento*, com revisão de literatura; e 4) *elaboração do artigo acadêmico* com base no projeto de prática de multiletramento construído.

Cientes disso, os participantes desenvolveram suas respectivas abordagens nos grupos, podendo variar seus estilos e preferências: alguns trocaram mais mensagens, com quantidades maiores de turnos de fala, enquanto outros, menos, podendo haver mais tópicos discursivos evidenciados em uma conversa do que em

outra. Mesmo assim, observamos que os trabalhos foram desenvolvidos de forma relativamente parecida, pois os tópicos discursivos surgiram a partir da centração do texto das equipes no objetivo de cada tarefa, fazendo com que partissem do mesmo ponto inicial: cada etapa do trabalho, de acordo com as respectivas instruções, teve um objetivo estipulado pela professora. Por essa razão, observamos que todas as conversas partiram de um único supertópico em função de cada tarefa, a fim de cumprirem a atividade devidamente. Reparamos que, por exemplo, a tarefa 1 estipulou o supertópico “**Definição do projeto de prática de letramento**”; a tarefa 2, “**Desenvolvimento do projeto de prática de letramento**”; a tarefa 3, “**Aprofundamento do projeto de prática de letramento**”; e a tarefa 4, “**Produção do artigo acadêmico**”. Partindo do tópico mais amplo de cada tarefa, as equipes puderam se centrar também em subtópicos que considerassem relevantes e, até mesmo, em subtópicos ainda mais específicos em nível de hierarquia (nesses casos o subtópico ora mencionado passaria a ser supertópico em relação ao subtópico mais específico).

Ao todo, sete diferentes grupos participaram da pesquisa e concederam vinte e três conversas relacionadas às tarefas da disciplina. Podemos ilustrar essa participação coletada com o quadro 2 abaixo.

**Quadro 2** – Grupos que concederam as transcrições de conversas de *WhatsApp*

GRUPO	CONVERSAS COLETADAS			
	Tarefa 1 Sinopse do projeto inicial de prática de multiletramento	Tarefa 2 Produção do projeto inicial de prática de multiletramento	Tarefa 3 Aprofundamento do projeto de prática de multiletramento	Tarefa 4 Produção do artigo acadêmico
A - An/Ci/Da/Ma	Sim	Sim	Sim	Sim
B - An/Be/La	Sim	Sim	Sim	Sim
C - Gi/Ja/Ma	Não entregou <sup>16</sup>	Sim	Não entregou	Sim
D - Ga/Ha/Ke	Sim	Sim	Sim	Não entregou
E - Me/Pa/Qu	Sim	Sim	Sim	Sim
F - Gu/Is/Na	Sim	Não entregou	Sim	Sim
G - Ja/Iv/Vi/ Le	Sim	Sim	Sim	Não entregou

Fonte: o próprio autor.

Nem todos os grupos que aceitaram participar da pesquisa entregaram todas

<sup>16</sup> “Não entregou” se baseia na voluntariedade, pois a colaboração com a pesquisa consistiu numa escolha voluntária do grupo.

as transcrições possíveis, mas isto não impediu o bom grau de adesão a este estudo, visto que houve uma lacuna suave na entrega dos trabalhos, com somente cinco dados faltantes.

É importante considerarmos que o aplicativo de mensagens permite o envio de arquivos de diversos formatos, como fotos, vídeos, GIFs, emojis, gravações de áudio, figurinhas etc. Esclarecemos aos participantes que as transcrições poderiam ser acompanhadas de anexos adicionais ou de descrições no próprio documento entregue<sup>17</sup>. O aplicativo, durante a transferência de conteúdo — ao copiar e colar as informações das conversas —, disponibilizou uma configuração acompanhada dos nomes dos participantes, das próprias mensagens e dos momentos de envio delas, registrando data e horário. Abaixo, apresentamos um excerto que ilustra tal configuração:

**Excerto 1 – Exemplo de transcrição de conversa (grupo A/tarefa 1)**

20/3 14:51] Cl: Bom, gente  
 [20/3 14:51] Cl: Das três propostas, vamos escolher uma?  
 [20/3 14:51] Da: Oiii, amiga  
 [20/3 14:51] Da: **Vamos**  
 [20/3 14:52] Da: Eu gostei de todas as ideias kkkkkk  
 [...]

[20/3 14:52] An: Vamosss

Fonte: Corpus de pesquisa.

Conseguimos, assim, além do conteúdo das conversas ao longo dos turnos do bate-papo, observar os momentos de envio de cada mensagem, pela exibição da sua data e horário, além da identificação dos participantes, que tiveram seus nomes devidamente editados e protegidos, em respeito à sua privacidade. As mensagens poderão estar negritadas nos excertos desta pesquisa para destacá-las em nossa discussão analítica, como exemplificamos com a fala de Da (*vamos*). Em eventuais casos de supressão de texto, a fim de avançarmos a alguma informação mais relevante para nosso estudo, utilizamos reticências entre colchetes: [...].

#### 4.1 ANÁLISE DAS CONVERSAS REPRESENTATIVAS DA TAREFA 1

A atividade 1 consistiu na sinopse do projeto inicial de prática de

<sup>17</sup> Em alguns casos, houve mensagens exibindo “<Mídia oculta>”, significando que algum arquivo de formato diferente de texto digitado foi enviado, como é o caso de emojis, GIFs, PDFs, entre outros. Mesmo que isso não TENHA POSSIBILITADO transparência máxima das informações multimidiáticas, não HOUVE inviabilização em nossas interpretações, pois conseguimos compreensão útil e efetiva do conteúdo apresentado pelos participantes NAS CONVERSAS.

multiletramento, atribuída aos alunos após uma tarefa de natureza individual, em que cada um escreveu seu próprio projeto, como etapa preparatória, referida como “fase 1”, que serviu de base para desenvolver as atividades subsequentes, com o enunciado atribuído pela professora da seguinte forma:

Tomando como base os relatos das professoras acerca dos projetos de prática de letramento que desenvolveram, planeje individualmente um Projeto Inicial de Prática de Letramento que possa ser desenvolvido com seus alunos (atuais ou futuros), respondendo as questões abaixo.

1. Qual prática de letramento será trabalhada em seu projeto?
2. Essa prática partiu de uma demanda local, considerando os interesses de seus alunos ou da comunidade? Por quê?
3. Quais gêneros serão trabalhados? Qual o gênero principal a ser produzido pelos alunos? Quais outros gêneros auxiliares compõem a rede de gêneros de seu projeto?
4. Há multimodalidade no seu projeto ou ele envolve apenas a modalidade escrita? Nesse caso, como as outras linguagens poderiam ser incluídas? Há multiculturalidade, por quê? [...]<sup>18</sup>

Essa atividade preliminar levou os grupos a nova etapa: escolherem e adaptarem uma das produções individuais dos integrantes, possibilitando o avanço para a primeira tarefa em equipe, a “fase 2”, que solicitou o uso de um arquivo referente à máscara elaborada pela professora<sup>19</sup>, estabelecendo uma formatação comum a todos os grupos, de forma a garantir equidade no padrão e na extensão dos trabalhos. A atividade 1, a sinopse do grupo, contou com a seguinte instrução:

Cada um de vocês elaborou uma proposta individual de sinopse de prática de letramento e postou na ATIVIDADE 1 - FASE 1. Agora, para esta ATIVIDADE 1 - FASE 2, os grupos deverão ler e discutir as sinopses individuais dos integrantes e escolher qual vai ser a proposta do grupo, a ser desenvolvida nas demais aulas da disciplina.

IMPORTANTE: 1. Para esta atividade é obrigatório usar o arquivo anexo Máscara para Atividade 1-Fase 2, para formatação do trabalho. 2. Identifiquem corretamente o arquivo salvando-o com o nome dos autores, a turma e a avaliação (ex.: Eliana3000.Maria4000\_Atividade 1) e postem na plataforma. Prazo: 20/mar.

A maior parte das conversas apresentou uma reflexão extremamente concisa, com uma quantidade baixa de turnos, visto que muitos alunos se preocuparam apenas EM escolher um dos projetos sem muitas ponderações ou alteração significativa no texto, tendo como critérios, no máximo, questões voltadas a uma adequabilidade para uma aplicação em sala de aula como futuros professores. As conversas se firmaram a partir do supertópico “definição do projeto de prática de letramento”, que se afunilou em pelo menos dois subtópicos: “seleção do projeto de prática de letramento” e

<sup>18</sup> Adaptada de Caminhos (2020).

<sup>19</sup> A instrução da tarefa menciona o uso do arquivo “máscara”, UM instrumento para formatação e padronização dos trabalhos dos alunos.

“discussão do projeto de prática de letramento selecionado”. Esta base forneceu suporte a topicalizações mais ramificadas em alguns casos, pois vimos os participantes centrando suas conversas, por exemplo, em subtópicos ainda mais específicos: “mapeamento da rede de gêneros” e “determinação da prática de letramento”. Ainda que houvesse questões específicas relativas ao uso da máscara, as equipes se inclinaram à troca de sugestões— *tempestade de ideias*, como afirmam Lowry, Curtis e Lowry (2004) — para providenciar a elaboração da sinopse.

A praticidade e a objetividade dos primeiros diálogos fizeram com que as categorias de EC conceituadas por Lowry, Curtis e Lowry (2004) não se manifestassem diversificadas nem aprofundadas, limitando-se à tempestade de ideias, em sua maior parte.

Ilustraremos a análise desta etapa com um excerto de conversa cada um dos seguintes grupos: B, D, E e F.

Verificamos um exemplo de diálogo, elaborado pelo grupo B, que ilustra como a interação é concernente com o supertópico “definição do projeto de prática de letramento”:

#### **Excerto 2** – Transcrição da conversa do grupo B durante a tarefa 1

20/03/2024 21:57 - Bi: Oi, meninas  
 20/03/2024 21:59 - Bi: **Olhando os projetos de cada uma, acho que fazer o cartaz de conscientização da preservação do Vale se encaixa melhor na proposta**  
 20/03/2024 21:59 - Bi: O que acham?  
 20/03/2024 22:01 - La: L acho uma boa  
 20/03/2024 22:02 - La: **quais práticas de letramento vocês estavam pensando em usar?**  
 20/03/2024 22:10 - Bi: Seria conscientizar acerca da preservação de corpos d'água  
 20/03/2024 22:15 - An: **Legal, dá para a gente trabalhar com os gêneros cartaz e infográfico, mantendo a multimodalidade**  
 20/03/2024 22:22 - Bi: Simm  
 20/03/2024 22:22 - Bi: Porque aí usa algo que é próximo da realidade dos alunos, que é o Vale do Rubi  
 20/03/2024 22:23 - Bi: Então trabalha a multiculturalidade  
 20/03/2024 22:23 - An: Ótimo!!  
 20/03/2024 22:23 - Bi: Acho que vai ficar bom  
 20/03/2024 22:25 - La: Também acho

Fonte: Corpus de pesquisa.

A partir desse supertópico, conforme instruído na proposta da atividade, abre-se espaço para os participantes estabelecerem tópicos mais particularizados. A preocupação da equipe com o cumprimento da tarefa faz a conversa se afunilar pela fala de Bi (*Olhando os projetos de cada uma, acho que fazer o cartaz de conscientização da preservação do Vale se encaixa melhor na proposta*), que opta por uma das ideias individuais de projeto. Isso nos permite notar que a necessidade de definir o projeto inicial (supertópico “**definição do projeto de prática de letramento**”) antecipa o subtópico “**seleção do projeto de prática de letramento**”.

Para escolher o projeto do grupo, nesse momento da interação, é necessário refletir primeiramente sobre os projetos já feitos por cada integrante. Não há um discorrimento específico sobre as atividades feitas previamente, somente concordância quanto à sugestão levantada por La (*acho uma boa*).

Dada a escolha do projeto da equipe, o subtópico “**discussão do projeto de prática de letramento selecionado**” passa a ser centrado na conversa, inferível pela discussão que se faz sobre um subtópico ainda mais específico, “**determinação da prática de letramento**”, com o questionamento de La (*quais práticas de letramento vocês estavam pensando em usar?*). Reparamos, então, que “**discussão do projeto de prática de letramento selecionado**” pode ser considerado subtópico relativo à “**definição do projeto de prática de letramento**” (do grupo), porém, hierarquicamente, funciona como supertópico de “**determinação da prática de letramento**” (do projeto do grupo).

Percebemos a progressão da conversa quando um novo subtópico, também específico em relação à discussão, é suscitado, o “**mapeamento da rede de gêneros**” a ser incorporado ao trabalho, com o acréscimo de An (*Legal, dá para a gente trabalhar com os gêneros cartaz e infográfico, mantendo a multimodalidade*). Assim, o grupo B basicamente se restringiu a uma tempestade de ideias, ainda que de forma breve.

Noutra conversa, observamos o grupo D, que elenca ideias variadas em prol do atendimento ao supertópico “**definição do projeto de prática de letramento**”, selecionando e discutindo sua opção de trabalho ao passar a se centrar em subtópicos ainda mais particularizados, como “**tematização da batalha de rimas**” e “**utilização da linguagem na batalha de rimas**”:

**Excerto 3** – Transcrição da conversa do grupo D durante a tarefa 1

[20/03, 21:12] Ha: **Então, eu gostei muito da sua ideia Ga. Mas como já estávamos pensando desde início das aulas nessa proposta da batalha de rimas, queria muito fazer ele**

[20/03, 21:12] Ha: O que vcs acham?

[20/03, 21:13] Ha: Principalmente com esse diálogo com o pretogues

[...]

[20/03, 21:15] Ga: **Falar de algum tema em específico**

[20/03, 21:15] Ga: Como uma batalha do conhecimento?

[20/03, 21:15] Ga: **Ou será algo mais freestyle?**

[20/03, 21:16] Ha: **Ao invés de ataques pessoais né**

[20/03, 21:22] Ha: Mas será que isso não é institucionalizar uma prática social?

[20/03, 21:33] Ga: Isso

[20/03, 21:33] Ga: Acho que seria melhor do que realizar ataques livres

[20/03, 21:33] Ga: Colocar um tema central

[20/03, 21:37] Ha: Eu acho que descaracteriza

[20/03, 21:38] Ha: Qual trabalhado de contextualização seria feito antes para colocar um tema central

[20/03, 21:40] Ha: Pq parte da proposta da batalha é a improvisação na oralidade, o domínio da

linguagem ao ponto dessa improvisação ser rimada. Parte dessa resistência tem um pouco de raiva mesmo

[20/03, 21:40] Ga: Bem como será batalha de rima, para contextualizar eu pensei no Emicida

[20/03, 21:40] Ga: Colocar trechos e recortes de batalhas que ele fez antigamente

[20/03, 21:43] Ha: Eu não vi as batalhas do Emicida, mas tipo não dá pra ignorar o conhecimento que eles já tem sobre a batalha. A gente vai precisa de algo muito direcionado é isso que eu quis dizer, pq vamos desconstruir/resignificar o que eles já conhecem da prática social, tlg?

[20/03, 21:43] Ga: O que tem em mente?

[20/03, 21:49] Ha: Na verdade nada, pq assim, o ato de colonizar e marginalizar algo é bem próximo do institucionalizar, essa ideia tenta florear essa prática social que não seria a proposta do projeto né

[20/03, 21:50] Ha: Eu não sei se concordo em ignorar o que eles já conhecem

[20/03, 21:50] Ke: Acho melhor não

[20/03, 21:50] Ke: A aula invertida não entraria ai, pra eles trazerem o que já conhecem?

[20/03, 21:51] Ha: Essa é a questão

[20/03, 21:51] Ke: Um tema pras rimas?

[20/03, 21:51] Ha: É

[20/03, 21:51] Ha: Pra não ser ataque direto

[20/03, 21:52] Ga: Por exemplo, eu sei que tem a modalidade da batalha do conhecimento, em que o mestre de cerimônia apresenta itens, e os participantes precisam rimar com o item apresentado na hora

[20/03, 21:52] Ga: Bem no improviso

[...]

[20/03, 21:52] Ke: Existe batalha temática

[20/03, 21:53] Ke: Isso treina ainda mais as rimas e a linguagem

[20/03, 21:53] Ha: E evita bullying

[20/03, 21:54] Ha: Direto

**[20/03, 21:54] Ha: A minha única preocupação é tipo sair uns insultos bem pesados e virar piadinha**

[20/03, 21:54] Ha: Pq adolescente é foda

[20/03, 21:56] Ha: Desse jeito né?

[20/03, 21:57] Ga: ISSO

Fonte: Corpus de pesquisa.

A primeira fala de Ha revela sua escolha de ideia para o projeto da equipe (*Então, eu gostei muito da sua ideia Ga. Mas como já estávamos pensando desde início das aulas nessa proposta da batalha de rimas, queria muito fazer ele*), atendendo ao supertópico “definição do projeto de prática de letramento” e estabelecendo concernência com o subtópico “escolha do projeto de prática de letramento”. Com isso, o diálogo pode progredir para firmar uma discussão acerca da opção temática do trabalho.

O grupo então se concentra numa tempestade de ideias como forma de organizar a tarefa, como vemos na sugestão de Ga (*Falar de algum tema em específico*), pois busca uma caracterização dos detalhes do tema escolhido. Assim, podemos perceber que este momento da conversa vai se direcionando ao subtópico “**discussão do projeto de prática de letramento selecionado**”, que abrange o subtópico mais específico “**tematização da batalha de rimas**”, pois os integrantes passam a discutir a respeito do tema atrelado ao gênero selecionado a partir das mensagens concernentes a ele, conforme vemos nos comentários de Ga (*Ou será algo mais freestyle?*) e de Ha (*Ao invés de ataques pessoais né*), por exemplo. A

interação também abre espaço para os participantes instaurarem uma centração noutra subtópico mais específico, a “**utilização da linguagem na batalha de rimas**” com o comentário de Ha (*A minha única preocupação é tipo sair uns insultos bem pesados e virar piadinha*).

Desta maneira, a topicalização do diálogo do grupo D evolui na troca de diferentes sugestões sobre o gênero e a linguagem do projeto, utilizando uma troca mais extensa de mensagens do que o grupo B. Ambas as equipes dispensam, até esse momento do processo de produção textual, discussões sobre eventuais edições, no que diz respeito às categorias analíticas de EC de Lowry, Curtis e Lowry (2004), pelo fato de a escrita do projeto, a textualização do trabalho em si, não ser a prioridade da tarefa, mas recorrem à tempestade de ideias como forma de definirem seus o rumo de seus trabalhos.

ESSA dinâmica dos grupos B e D se repete em outro grupos, que sempre recorrem ao tópico mais amplo, a “definição do projeto de prática de letramento”, com uma centração num subtópico mais específico, sendo praticamente uma topicalização previsível nesta etapa. Ilustrando com a conversa do grupo E, observamos a instalação do subtópico “**mapeamento da rede de gêneros**”:

**Excerto 4 – Transcrição da conversa do grupo E durante a tarefa 1**

20/03/2024 14:59 - Me: Pessoal, já fizeram a atividade um?? A individual  
**20/03/2024 14:59 - Me: Precisamos escolher qual vamos usar**  
 20/03/2024 15:07 - Pa: Sim!  
 20/03/2024 15:13 - Pa: Qu você já fez a atividade um?  
 20/03/2024 15:14 - Me: Acho que a minha não fica muito legal, porque tínhamos pensado o tutorial para dar uma diversidade e dinamizada  
 20/03/2024 15:14 - Me: Mas como ele não entra na questão de conscientização, acho que só trabalhar cartaz não é muito legal  
 20/03/2024 15:14 - Me: Em relação à dengue, no caso  
 20/03/2024 15:15 - Me: E fora que o assunto tbm já é bem batido  
 20/03/2024 15:16 - Pa: É bem isso  
 20/03/2024 15:16 - Pa: E que tau a minha proposta?  
 20/03/2024 15:17 - Pa: Acho interessante partir dessa questão da reivindicação de melhorias dos problemas do transporte público escolar. <Mensagem editada>  
 20/03/2024 15:18 - Pa: A questão da segurança, do conforto e até mesmo dos problemas mecânicos que eles apresentam.  
 20/03/2024 15:19 - Me: Seii, é bom porque já parte de um problema local  
 20/03/2024 15:19 - Me: qual seria o gênero trabalhado?  
**20/03/2024 15:21 - Pa: Bom, poderíamos trabalhar com a produção do gênero carta aberta direcionada ao prefeito ou a prefeitura local.**  
 20/03/2024 15:21 - Pa: Ou até outras sugestão  
**20/03/2024 15:22 - Me: Simm, poderia ser... casa bem com aqueles vídeos que o João mostrou para a gente na aula**  
 20/03/2024 15:23 - Me: só temos que ver a da Qu  
 20/03/2024 15:43 - Me: Estou fazendooo  
**20/03/2024 15:49 - Me: Eu vi que vc colocou o cartaz, Pa, mas talvez devêssemos trocar**  
 20/03/2024 15:49 - Pa: Sim!  
 20/03/2024 15:49 - Pa: Talvez publicar em um jornal seria mais interessante  
 20/03/2024 15:49 - Pa: E traria um alcance maior

20/03/2024 15:49 - Pa: ?  
 20/03/2024 15:50 - Me: Acho que sim, carta aberta publicada em um jornal  
 20/03/2024 15:50 - Me: Daí já contemplaria a multimodalidade também  
 20/03/2024 15:50 - Me: Vamos deixar só os gêneros carta aberta e as leis então?  
 20/03/2024 15:51 - Pa: Acho que sim né  
**20/03/2024 15:53 - Me: Certo, então a prática de letramento é: reivindicar melhorias no transporte público escolar**  
 20/03/2024 15:53 - Me: Parte de uma necessidade local, porque veio da observação da experiência de estágio na escola  
 20/03/2024 15:53 - Me: Exatamente!  
 20/03/2024 15:53 - Me: Sim!!  
 20/03/2024 15:54 - Me: Perfeito  
**20/03/2024 15:54 - Me: Vai ser bacana abordar isso, eu sempre utilizei transporte público escolar na cidade, mas para quem mora no setor rural, por exemplo, é ainda mais complicado**  
 Fonte: Corpus de pesquisa.

Como nos casos anteriores, verificamos a concernência da conversa da equipe atrelada ao supertópico “**definição do projeto de prática de letramento**”, abrindo espaço para o subtópico “**seleção do projeto de prática de letramento**” quando ocorre a fala de Me (*precisamos escolher qual vamos usar*). A escolha se firma com a sugestão de Pa (*Bom, poderíamos trabalhar com a produção do gênero carta aberta direcionada ao prefeito ou a prefeitura local*), seguida da concordância de Me (*Simm, poderia ser... casa bem com aqueles vídeos que o J mostrou para a gente na aula*).

O grupo passa, então, a se centrar no subtópico “**discussão do projeto de prática de letramento selecionado**” ao especializar sua discussão centrada nos subtópicos “**mapeamento da rede de gêneros**”, pela fala de Me (*Eu vi que vc colocou o cartaz, Pa, mas talvez devêssemos trocar*), e “**determinação da prática de letramento**”, a partir do apontamento de Me também, (*Certo, então a prática de letramento é: reivindicar melhorias no transporte público escolar*).

Reparamos, então, como nos grupos anteriores, que os participantes do grupo e definem seu trabalho não somente selecionando e discutindo a opção do projeto, mas também se centrando em tópicos ainda mais específicos, relevantes à organização da primeira etapa do processo de escrita. O estabelecimento dos tópicos pode ser acompanhado por pistas textuais que nos remetem às atividades da EC, conforme os estudos de Lowry, Curtis e Lowry (2004). O excerto nos evidenciou, por instância, a tempestade de ideias construída pelas demais falas, como o comentário de Me (*Vai ser bacana abordar isso, eu sempre utilizei transporte público escolar na cidade*).

A conversa do grupo F incorporou uma abordagem distinta para definir o projeto de prática de letramento. Em vez de desenvolverem uma discussão meticulosa como os casos anteriores, instauraram o subtópico “**seleção do projeto de prática de**

letramento” com base num sorteio:

**Excerto 5** – Transcrição da conversa do grupo F durante a tarefa 1

[11:43, 20/03/2024] Gu: Vou fazer um sorteio de temas online, pode ser?

@Na , @Is

[11:43, 20/03/2024] Gu: Para podermos agilizar a fase 2

[11:45, 20/03/2024] Is: Pode fazer a que vocês preferirem.

Eu só dei uma sugestão diferente, porque a professora pediu.

[11:46, 20/03/2024] Gu: Acabei de fazer aqui nesse site

Vocês concordam?

[11:46, 20/03/2024] Gu: Acho que é um tema bem atual e que pode se expandir bastante

[11:47, 20/03/2024] Is: Eu não sei muito sobre esse assunto, mas tudo bem!

[11:57, 20/03/2024] Gu: Chat GPT

[12:16, 20/03/2024] Na: Perfeito

[12:19, 20/03/2024] Gu: Top então

[13:23, 20/03/2024] Gu: Disso daqui, vocês gostariam de mudar alguma coisa?

[13:25, 20/03/2024] Is: Por mim, está ótimo! 👍

[13:28, 20/03/2024] Gu: Isso

Fonte: Corpus de pesquisa.

Os participantes se centram no subtópico “**seleção do projeto de prática de letramento**” por meio de um sorteio, proposto por Gu (*Vou fazer um sorteio de temas online, pode ser?*), favorecendo a agilidade na conclusão da tarefa. Isso potencialmente decorre do fato de a conversa se realizar no último dia do prazo de entrega da primeira tarefa (20 de março).

Também notamos que a conversa passa a se centrar no subtópico “**discussão do projeto de prática de letramento selecionado**”, ainda que de forma sucinta, quando Gu compartilha sua ideia (*Acho que é um tema bem atual e que pode se expandir bastante*), enquanto Is o responde (*Eu não sei muito sobre esse assunto, mas tudo bem!*), sinalizando brevidade na organização do projeto coletivo.

Em suma, os dados da primeira tarefa evidenciam conversas breves em sua maioria, pois as equipes se ativeram ao objetivo atribuído pela professora, com diálogos que se centram na topicalização da “**definição do projeto de prática de letramento**” — supertópico —, da “**escolha do projeto de prática de letramento**” e da “**discussão do projeto de prática de letramento selecionado**” — subtópicos. Os participantes se restringiram à mera tempestade de ideias, sendo que apenas alguns deles chegaram a abordar subtópicos mais específicos na discussão, como a “**determinação da prática de letramento**” e o “**mapeamento da rede de gêneros**”.

#### 4.2 ANÁLISE DE CONVERSAS REPRESENTATIVAS DA TAREFA 2

A segunda atividade da disciplina (denominada “avaliação 1”) consistiu no aprofundamento da sinopse inicial, com a elaboração do projeto inicial de prática de

multiletramento, solicitada após a turma ter aprofundado mais os saberes teóricos no tempo decorrido desde a primeira tarefa, a sinopse do projeto. Tratou-se, portanto, de uma proposta que visou aprofundar o trabalho, complexificando o projeto definido pela equipe. Seu enunciado foi proposto pela professora da seguinte forma:

Tomando como base a sinopse elaborada por seu grupo (na Atividade 1-fase 2) e as explicações da Profa. Ana Luísa Marcondes Garcia no vídeo "Projeto Individual de Prática de Letramento: um exemplo", produza com seus colegas o Projeto Inicial de Prática de Letramento do seu grupo.

A instrução da tarefa menciona a obrigatoriedade do uso de um arquivo "máscara" que serviu de instrumento para a padronização conteudista e formal dos trabalhos. O arquivo já formatava o texto com subtítulos, seguidos de questões elaboradas pela professora, topicalizadas da seguinte forma: i) prática de letramento; ii) rede de gêneros discursivos; iii) caráter de multiletramento; e iv) encerramento do projeto.

Verificamos que, em atendimento à atividade avaliativa, os diálogos se mostram concernentes ao supertópico "**desenvolvimento do projeto de prática de letramento**", em acordo com o objetivo expresso nas instruções da avaliação, já que a proposta da professora foi aprofundar a sinopse feita anteriormente na tarefa 1. verificamos, nas conversas dos grupos, um forte alinhamento entre os subtópicos discursivos desenvolvidos e as questões orientadoras propostas pela professora no arquivo máscara. Ou seja, cada item ali solicitado viria a se tornar um tópico discursivo relevante nas interações dos grupos, fazendo com que a utilização da máscara não fosse somente uma mera formatação do texto a ser avaliado, mas um meio de os estudantes desenvolverem seu projeto adequadamente, induzindo-os ao diálogo que caracteriza textual-interativamente a prática de EC (Pinheiro, 2013). Ainda assim, nem todas as questões propostas na máscara foram evidentemente topicalizadas nos diálogos registrados por escrito.

A preocupação dos participantes com essa tarefa mais complexa de textualização fez que houvesse mais zelo com a escrita do texto que deveria responder as questões da professora em cada momento do trabalho. Assim, a maior parte das equipes foi além da simples tempestade de ideias — destaque da atividade anterior — evidenciando mais as categorias taxonômicas de EC, tal como discutido por Lowry, Curtis e Lowry (2004), compartilhando esboços, assumindo declaradamente papéis de escritores, realizando revisões e edições ao longo de conversas mais extensas e incorporando majoritariamente a escrita em paralelo. Isso

decorreu da necessidade de subdividirem a escrita em diferentes partes (as próprias partes do texto já previstas e induzidas pela professora no arquivo máscara), facilitando o trabalho.

Ilustraremos nossa análise desta etapa com excertos de conversas dos grupos B, C, D e G.

Para demonstrarmos a relação entre os tópicos e as questões propostas pela máscara, trazemos a interação do grupo B.

### **Excerto 6 – Transcrição da conversa do grupo B durante a tarefa 2**

29/03/2024 19:48 - Be: A prática de letramento vai ser conscientizar acerca da preservação do Vale do Rubi, né?  
 29/03/2024 19:49 - An: Isso  
 29/03/2024 19:49 - La: Isso mesmo  
 29/03/2024 19:49 - Be: **Porque é ali pertinho deles, a maioria dos alunos mora por perto, então tem um contato quase diário com o vale**  
 29/03/2024 19:49 - La: **Qual série vocês acham que seria melhor trabalhar?**  
 29/03/2024 19:50 - An: Acredito que o 7º ano  
 29/03/2024 19:50 - Be: Então  
 29/03/2024 19:50 - Be: É, pensei nisso tbm  
 29/03/2024 19:50 - Be: Eu faço a RP no 7º e no 6º, mas acho que para o projeto o 7º seria melhor  
 29/03/2024 19:50 - Be: Eles têm mais autonomia  
 29/03/2024 19:51 - La: Os alunos conhecem esse Vale do Rubi?  
 29/03/2024 19:51 - An: **Com relação à pertinência pedagógica, por meio das atividades, os alunos poderão propor soluções para os problemas ambientais do vale, acredito que vai ser bem útil**  
 29/03/2024 19:51 - Be: Simm  
 29/03/2024 19:52 - Be: É quase do lado da escola hahaha  
 29/03/2024 19:52 - Be: E é até legal que dá pra trabalhar em conjunto com outras disciplinas  
 Fonte: Corpus de pesquisa.

Visando Ao desenvolvimento do projeto, o diálogo se mostra concernente ao subtópico “**prática de letramento selecionada**”, visto a fala de Be (*A prática de letramento vai ser conscientizar acerca da preservação do Vale do Rubi, né?*), em atendimento à primeira questão apresentada na máscara (“Qual prática de letramento será trabalhada no projeto do grupo?”). A discussão do trabalho permite que tal subtópico, por sua vez, passe a ser supertópico em relação a subtópicos consequentes mais específicos, paralelos entre si em termos hierárquicos: i) “**razões da escolha da prática de letramento**”, (como observamos na colocação de Be em: *Porque é ali pertinho deles, a maioria dos alunos mora por perto, então tem um contato quase diário com o vale*); ii) “**nível de ensino visado**”, como vemos a partir da pergunta de La (*Qual série vocês acham que seria melhor trabalhar?*); e iii) “**pertinência pedagógica do tema**”, conforme o comentário de An (*Com relação à pertinência pedagógica, por meio das atividades, os alunos poderão propor soluções para os problemas ambientais do vale, acredito que vai ser bem útil*).

A correspondência entre tópico discursivo e questão proposta no arquivo

máscara pela professora se mantém ao longo da conversa, permitindo-nos identificar o subtópico “**mapeamento da rede de gêneros**”:

**Excerto 7** – Transcrição da conversa do grupo B durante a tarefa 2

29/03/2024 19:54 - Be: Sobre a 2  
 29/03/2024 19:54 - An: Com relação aos gêneros que vamos usar  
 29/03/2024 19:54 - An: **O gênero principal vai ser o cartaz, certo?**  
 29/03/2024 19:54 - Be: Sim  
 29/03/2024 19:54 - La: Esses cartazes seriam feitos a mão ou digitalizados?  
 29/03/2024 19:55 - Be: Então, pensei nisso, amiga  
 29/03/2024 19:55 - Be: Acho que para poder distribuir, poderíamos pensar em cartazes digitalizados  
 29/03/2024 19:55 - An: Acredito que por ser um gênero mais visual e conciso é bem melhor p transmitir mensagens de forma rápida  
 29/03/2024 19:55 - Be: Pra ficar uma coisa mais uniforme  
 29/03/2024 19:55 - An: Legal  
 29/03/2024 19:56 - An: Eles poderiam utilizar o Canva para produzir  
 29/03/2024 19:56 - Be: Eles poderiam até fazer um esboço manual, para pensar em distribuição de texto e imagens, etc  
 29/03/2024 19:56 - La: Fora que eles são ótimos com tecnologia né, da até pra fazer durante a aula mesmo  
 29/03/2024 19:56 - Be: Mas depois desenvolve no computador  
 29/03/2024 19:56 - Be: Simm  
 29/03/2024 19:57 - Be: Então seria o gênero cartaz como principal  
 29/03/2024 19:57 - **Be: E os auxiliares?**  
 29/03/2024 19:57 - An: Verdadee  
 29/03/2024 19:57 - An: Acredito que a pesquisa seria a base  
 29/03/2024 19:57 - An: Para elaborar os cartazes  
 [...]  
 29/03/2024 20:01 - **Be: Sobre a 3**  
 29/03/2024 20:01 - **Be: Bom o trabalho é multimodal**  
 29/03/2024 20:01 - An: Verdade  
 29/03/2024 20:02 - An: Da pra gente fazer assim mesmo  
 29/03/2024 20:02 - Be: Além da parte escrita, tem toda a questão da diagramação  
 29/03/2024 20:02 - Be: As imagens/gráficos que eles podem utilizar  
 29/03/2024 20:02 - An: E a parte da oralidade, quando forem apresentar  
 29/03/2024 20:02 - **An: Também é um trabalho multicultural**  
 29/03/2024 20:03 - Be: Simm  
 29/03/2024 20:03 - An: Já que vai ser trabalhada uma temática ligada ao cotidiano deles  
 29/03/2024 20:03 - Be: Aham, por ser um lugar de contato deles  
 29/03/2024 20:04 - Be: Que eles estão familiarizados  
 29/03/2024 20:04 - An: Simm  
 29/03/2024 20:04 - Be: E até por estar na região da escola  
 29/03/2024 20:04 - La: Com certeza, ainda mais por se tratar de algo tão importante pra região que eles frequentam né

Fonte: Corpus de pesquisa.

Os participantes passam sequencialmente para a segunda questão proposta pela professora e centram sua conversa no subtópico ligado ao “**mapeamento da rede de gêneros**”, evidenciado pelas falas de Be (*Sobre a 2*) e An (*Com relação aos gêneros que vamos usar*). Na sequência, trazem à tona novos subtópicos mais específicos: “**gênero principal do projeto**” (quando An diz *O gênero principal vai ser o cartaz, certo?*) e “**gêneros auxiliares do projeto**” (quando Be pergunta *E os auxiliares?*). A lógica se repete com relação à terceira questão proposta pela professora, quando Be introduz o subtópico “**caraterização do multiletramento**”

(Sobre a 3), e o grupo discute subtópicos específicos dele, com Be falando de “multimodalidade” (*Bom o trabalho é multimodal*) e Na abordando “multiculturalidade” (*Também é um trabalho multicultural*).

O grupo B interagiu apoiando-se nas questões da máscara, estratégia textual-interativa que se repete no diálogo do grupo C.

#### **Excerto 8 – Transcrição da conversa do grupo C durante a tarefa 2**

26/03/2024 16:35 - Ja: Meninas! Na primeira pergunta  
**26/03/2024 16:36 - Ja: - nome da prática de letramento que o projeto vai ser focalizado**  
 - Razões/ em função dos interesses dos alunos e comunidade?  
 - Permanência pedagógica (é possível vincula ao programa de ensino?)  
 - E o Nível dos estudantes  
**26/03/2024 16:36 - Ja: Se forem falando eu vou escrevendo no doc**  
 26/03/2024 16:36 - Ja: Convidei vcs  
 26/03/2024 16:37 - Ja: A prática de letramento seria pesquisa e debate?  
**26/03/2024 16:38 - Ja: Nossa primeira ideia estava assim**  
 26/03/2024 16:38 - Ja: <Mídia oculta>  
**26/03/2024 19:49 - Gi: Sim, acho que a gente tem que selecionar primeiro né qual ideia vai trabalhar**  
**26/03/2024 19:49 - Gi: Porque a professora disse que ficou confusa**  
**26/03/2024 19:53 - Gi: Sim, aí acho legal ser anos iniciais tipo 6º e 7º ano**  
 26/03/2024 19:58 - Gi: Vocês acham que a prática de letramento se encaixa em conscientização?  
 26/03/2024 19:59 - Ma: também, e talvez retomar costumes passados  
**26/03/2024 20:04 - Gi: Ok, vou escrever um pouco também sobre a realidade dos alunos**  
 26/03/2024 20:04 - Gi: Por se tratar de uma escola 100% digital  
**26/03/2024 20:08 - Ma: sobre a pertinência, dá pra encaixar no currículo né?**  
 26/03/2024 20:15 - Ja: Com certeza  
 26/03/2024 20:15 - Ja: Faz muito sentido  
**26/03/2024 20:17 - Ja: A segunda é sobre os gêneros que nós vamos utilizar**  
 26/03/2024 20:34 - Ma: carta pessoal, entrevista, etc  
 26/03/2024 20:44 - Ja: Simmm  
 26/03/2024 20:44 - Ja: E acho que um debate caberia  
 26/03/2024 20:44 - Ja: Depois da entrevista  
 26/03/2024 20:44 - Ja: Acho que até ajudaria na hora de escrever a carta  
 26/03/2024 20:51 - Gi: Simm  
 26/03/2024 20:52 - Gi: A produção final será a carta né  
 26/03/2024 20:52 - Gi: Escrevi essa parte  
**26/03/2024 22:28 - Ma: terminei a parte de multimodalidade**  
 26/03/2024 22:28 - Ma: o 3

Fonte: Corpus de pesquisa.

Partindo de um tópico mais amplo, o “**desenvolvimento do projeto de prática de letramento**”, a participante Ja inicia a conversa abordando a primeira questão do arquivo máscara (*nome da prática de letramento que o projeto vai ser focalizado*), concernente ao subtópico inferível “**prática de letramento selecionada**” e seu subtópico mais específico “**nomeação da prática de letramento selecionada**”.

A conversa continua e, ainda dentro do tópico “prática de letramento selecionada”, percebemos a ramificação de três subtópicos mais específicos, de nível (hierarquia) menor: “**nível de ensino visado**”, com a afirmação de Gi (*Sim, aí acho legal ser anos iniciais tipo 6º e 7º ano*), “**razões da escolha do projeto**”, pela

declaração de Gi (*Ok, vou escrever um pouco também sobre a realidade dos alunos*), e “**pertinência pedagógica**”, por meio do comentário de Ma: (*sobre a pertinência, dá pra encaixar no currículo né?*). O subtópico “**prática de letramento selecionada**”, em relação ao “**desenvolvimento do projeto de prática de letramento**”, passa a ser supertópico aqui em relação a esses mais específicos.

A conversa passa a se centrar no subtópico “**mapeamento rede de gêneros**” —em relação ao tópico “**desenvolvimento do projeto de prática de letramento**” —, conforme o comentário de Ja (*A segunda é sobre os gêneros que nós vamos utilizar*). Os colegas sugerem algumas ideias de gêneros para serem trabalhados no projeto QUANDO, de repente, Ma solta seu aviso (*terminei a parte de multimodalidade*), concernente a outro subtópico, referente à terceira questão, a “**caracterização de multiletramento**”, sendo que não houve uma declaração prévia sobre seu papel de escritor, como os colegas fizeram anteriormente. Isso pode sugerir uma autonomia por parte de cada integrante da equipe com o trabalho.

Os integrantes do grupo C elencam os subtópicos que lhe são relevantes — “**prática de letramento selecionada**”, “**nomeação da prática de letramento selecionada**”, “**nível de ensino visado**”, “**razões da escolha do projeto**”, “**pertinência pedagógica**”, “**mapeamento rede de gêneros**” e “**caracterização do multiletramento**” —, conversando sobre aquilo que é necessário ao cumprimento da tarefa.

A seguir, vemos essa necessidade no grupo D, que se diferencia pela topicalização acompanhada do compartilhamento de esboços de texto. O diálogo já se inicia com o subtópico “**prática de letramento selecionada**” e um esboço:

#### **Excerto 9 – Transcrição da conversa do grupo D durante a tarefa 2**

**[31/03, 11:49] Ke: A prática de letramento trabalhada será a Batalha de conhecimento, uma variação das batalhas de rima do hip-hop.**

Tendo em vista que a maioria dos alunos matriculados na rede pública de ensino são alunos negros e periféricos, o pretuguês é uma variação presente no dia a dia dos alunos, porém é uma variação marginalizada. Esta prática foi adotada para que fosse possível o trabalho e a valorização do pretuguês em sala de aula...

**[31/03, 11:49] Ke: Trabalharíamos em qual ano mesmo? Já vimos isso?**

**[31/03, 12:00] Ke: A prática de letramento trabalhada será a Batalha de conhecimento, uma variação das batalhas de rima do hip-hop.**

O ensino no Brasil foi por muito tempo centrado no conhecimento dos colonizadores, focando-se no europeu e no norte americano, discriminando e até marginalizando os estudos realizados em África e o conhecimento advindo dos próprios pesquisadores brasileiros, por este motivo é necessário retomar a produção nacional e valorizar o nosso próprio conhecimento, nossas raízes e variações. A academia marginaliza o pretuguês (variação periférica e atual da língua portuguesa, utilizada em sua maioria por negros) e a ele não infere valor.

Tendo em vista que a maioria dos alunos matriculados na rede pública de ensino são alunos negros e periféricos, o pretuguês é uma variação presente no dia a dia da escola. Os alunos que fazem seu uso no ambiente escolar são taxados como errados apenas por fugirem da norma culta eurocêntrica do

nosso país, portanto, é necessária a valorização das variações e a correta tratativa das variações nas escolas.

Esta prática foi adotada para que fosse possível o trabalho e a valorização do pretuguês em sala de aula, com alunos do ... do ensino médio.

[31/03, 12:01] Ke: **oq acham, da 1?**

[31/03, 12:08] Ga: Vou ler

[31/03, 12:23] Ga: **Sensacional**

Fonte: Corpus de pesquisa.

Ao começar a conversa, Ke traz à tona a primeira questão do arquivo máscara, tratando do subtópico “**prática de letramento selecionada**” (*A prática de letramento trabalhada será a Batalha de conhecimento, uma variação das batalhas de rima do hip-hop*) E compartilha a resposta em forma de um esboço. Ke também abre espaço para o subtópico mais específico “**nível de ensino visado**” (*Trabalharíamos em qual ano mesmo? Já vimos isso?*). Logo depois, opta por mostrar mais uma parte do esboço e procura retorno dos colegas (*oq acham, da 1?*). Ga revisa o que o colega redigiu e aprova objetivamente (*Sensacional*). O compartilhamento de esboços e revisões continua junto da centração da conversa ao subtópico “**caracterização do multiletramento**”:

**Excerto 10** – Transcrição da conversa do grupo D durante a tarefa 2

[31/03, 12:36] Ke: cê tá fazendo qual?

[31/03, 12:36] Ke: to vendo a 4

[31/03, 12:52] Ga: **A 3**

[31/03, 13:13] Ga: Estava olhando alguns conceitos

[31/03, 13:14] Ga: **Multiletramento apresentado é por meio escrito, verbal e musical.** A multimodalidade comparece de forma expansiva, uma vez que existe além da questão verbal, o teor visual da batalha de conhecimento, essa utiliza rimas baseadas em objetos que são apresentados para os participantes pelo Mestre de cerimônia. A multiculturalidade aparece no momento das batalhas, em que são apresentados conceitos estranhos a um certo patamar da sociedade, mostrando que uma batalha de rimas pode avançar a barreira de horizontes, indo além de simplesmente “ofensas gratuitas” e podendo ser expandido para algo no campo intelectual, usando o conhecimento prévio para desenvolver rimas

[31/03, 13:21] Ke: **gostei, mas vc disse que tava vendo conceitos, foi em algum lugar fora? pq ai usamos as referencias**

[31/03, 13:23] Ga: Não, digo conceitos mas algo complementar, para fazer as divisões do que seria o que

[31/03, 13:24] Ga: A única coisa que olhei mais relacionado

[31/03, 13:24] Ga: Foi

[31/03, 13:24] Ga: <https://www.fundacaotelefonicaativo.org.br/noticias/rap-tambem-e-compromisso-com-a-educacao-batalha-do-conhecimento/>

[31/03, 13:24] Ke: blz, coloca na abnt

[31/03, 13:41] Ga: O Multiletramento apresentado é por meio escrito, verbal e musical.

A Multimodalidade comparece de forma expansiva, uma vez que existe além da questão verbal, o teor visual da batalha de conhecimento, essa utiliza rimas baseadas em objetos que são apresentados para os participantes pelo Mestre de cerimônia.

A multiculturalidade aparece no momento das batalhas, em que são apresentados conceitos estranhos a um certo patamar da sociedade, mostrando que uma batalha de rimas pode avançar a barreira de horizontes, indo além de simplesmente “ofensas gratuitas” e podendo ser expandido para algo no campo intelectual, usando o conhecimento prévio para desenvolver rimas

Fonte: Corpus de pesquisa.

Observamos Ga compartilhar um esboço (*Multiletramento apresentado é por*

*meio escrito, verbal e musical [...]*), centrado no subtópico “**caracterização do multiletramento**”, permitindo uma revisão por Ke (*gostei, mas vc disse que tava vendo conceitos, foi em algum lugar fora? pq ai usamos as referencias*). Isto faz Ga recorrer à edição de tal esboço e apresentar uma nova versão. Os participantes do grupo D, então, se alternam nos papéis de escritores, revisores e editores, auxiliando uns aos outros com os apontamentos, enquanto já desenvolvem o trabalho com textualizações com base nas questões do arquivo máscara.

A topicalização que vemos no grupo D ocorre semelhantemente no grupo G, que também trabalha com o compartilhamento de esboços, já que os participantes se organizam pela divisão e atribuição de partes do trabalho a cada um, visando acelerar e facilitar a escrita do texto do grupo. Os integrantes se organizam de forma a centrarem seu diálogo no subtópico “**nível de ensino visado**”:

**Excerto 11** – Transcrição da conversa do grupo G durante a tarefa 2

[13:57, 27/03/2024] Le: gente, estou vendo aqui a nova máscara que a professora deixou para enviarmos até domingo. são novas perguntas e detalhes, não apenas a correção da primeira atividade

**[13:58, 27/03/2024] Le: tem 4 questões no total, que tal dividirmos entre nós?**

[13:58, 27/03/2024] Le: seguindo aquele pré-projeto que escolhemos e corrigindo

[14:01, 27/03/2024] Vi: Posso fazer a 2

[14:03, 27/03/2024] Le: ta bem, posso ficar com a 1, já que é mais especificamente sobre os objetivos e etc

[14:09, 27/03/2024] Iv: Posso fazer a 4?

[14:10, 27/03/2024] Le: sim

**[14:10, 27/03/2024] Le: que ano escolar vocês acham interessante para aplicar o projeto de rap?**

[14:12, 27/03/2024] Iv: 3º ano do médio. Acho que são mais maduros pra esse trabalho. Né?

[14:17, 27/03/2024] Le: acho que sim, mas temos que pensar também sobre o que eles estão estudando pra vermos se tem relação com o programa de ensino do 3º ano

[14:17, 27/03/2024] Le: vou pesquisar sobre

[14:21, 27/03/2024] Le: a pertinência pedagógica (é possível vinculá-la ao programa de ensino?);

[14:26, 27/03/2024] Le: na minha pesquisa, a maioria de trabalho com rap vai pro 9º ano

[14:26, 27/03/2024] Vi: Eu acho que dá pra se respaldar que nos livros solitados no vestibulares cai poesia

[14:27, 27/03/2024] Vi: Também não é ruim

[14:28, 27/03/2024] Le: achei esse artigo bem interessante, que vai dar pra gente elaborar certinho e ter mais ideias kkk sobre a aplicação de um projeto parecido, com o 9º ano

[14:28, 27/03/2024] Le: e tem temas como racismo, marginalização etc

[14:28, 27/03/2024] Le: mostraram o filme do carandiru

[14:28, 27/03/2024] Le: música do gabriel pensador

**[14:30, 27/03/2024] Le: "Neste projeto, priorizamos as práticas sociais relativas ao RAP, compreendendo essa produção cultural como um espaço de manifestação social.**

Partindo desse gênero, procuramos trabalhar com diferentes linguagens (musical, verbal, visual, cinematográfica) de diferentes esferas sociais, auxiliando os alunos a compreender os textos/discursos, suas intenções, seus sentidos e as visões de mundo (os valores) carregadas nesses textos/discursos."

[14:33, 27/03/2024] Le: acho legal colocarmos 9º ano, pq apesar do tema ser algo mais sério, acho que a linguagem utilizada se aproxima deles e ajuda a desenvolver a produção textual que tá nessa faixa, faz sentido?

[14:33, 27/03/2024] Le: acho que 3º ano não trabalha muito projeto assim pq já tá focado mais nos gêneros argumentativos, por causa do vestibular

[14:35, 27/03/2024] Iv: Pode ser, sim

Fonte: Corpus de pesquisa.

Notamos a equipe G se organizar a partir da estratégia de escrita em paralelo (Lowry, Curtis e Lowry, 2004) com a sugestão de Le (*tem 4 questões no total, que tal dividirmos entre nós?*), referindo-se às questões elaboradas pela professora. Os integrantes, então, concernem o diálogo ao subtópico “**prática de letramento selecionada**”, inferível pela introdução de seu subtópico mais específico “**nível de ensino visado**” (*que ano escolar vocês acham interessante para aplicar o projeto de rap?*). Isto prepara Le para redigir e compartilhar seu esboço para os colegas (*Neste projeto, priorizamos as práticas sociais relativas ao RAP, compreendendo essa produção cultural como um espaço de manifestação social. [...]*).

O grupo G, então, continua a conversa com o subtópico “**caracterização do multiletramento**” e fecha o trabalho com revisão e edição:

#### **Excerto 12 – Transcrição da conversa do grupo G durante a tarefa 2**

**[16:44, 27/03/2024] Ja: Fico com a terceira questão então**

[16:44, 27/03/2024] Ja: Tento fazer hoje a noite já

**[18:10, 27/03/2024] Ja: Gente, tem multiculturalidade no nosso projeto?**

[18:10, 27/03/2024] Ja: Pelo q eu entendi do termo, como é algo mais da turma em que vamos trabalhar, não envolve a comunidade e etc

[18:10, 27/03/2024] Ja: Ou eu entendi errado?

[18:11, 27/03/2024] Le: entao, será apresentado pra comunidade escolar e a produção será feita por diferentes vivências, já que é relato de vida na comunidade

[18:12, 27/03/2024] Ja: Hmmm entendi

[18:12, 27/03/2024] Le: no final pensei que eles poderão apresentar as músicas q produziram deixando exposto em vídeos em algum canal

[18:12, 27/03/2024] Ja: Beleza então, estou terminando já e mando aqui

[18:17, 27/03/2024] Ja: Uma boa

[18:18, 27/03/2024] Le: simm

**[18:19, 27/03/2024] Le: vai ter multiculturalidade nesse sentido tbm da gnt trazer história e contexto**

[18:22, 27/03/2024] Ja: **Em nosso projeto iremos trabalhar algumas modalidades para deixar o trabalho com os alunos mais dinâmicos:** onde iremos ter a parte escrita, no qual, eles irão começar a escrever em forma de poesia uma musica, com temas pessoais de sua vida que queiram expressar, e depois de finalizados, faremos a gravação da musica em formato de vídeo; A respeito da multiculturalidade, convidaremos os alunos a participar da “batalha de rap” que acontece em nossa região em alguns dias da semana para expor o trabalho realizado para a comunidade externa. .

[18:23, 27/03/2024] Ja: O que acham?

**[18:24, 27/03/2024] Iv: Tá ótimo.**

[18:24, 27/03/2024] Le: acho que a parte de participar da batalha de rap da região não sei se dará certo, pq estamos pensando sobre alunos do 9 ano.

[18:25, 27/03/2024] Ja: Entendi

[18:26, 27/03/2024] Ja: Beleza

[18:28, 27/03/2024] Ja: Em nosso projeto iremos trabalhar algumas modalidades para deixar o trabalho com os alunos mais dinâmicos: onde iremos ter a parte escrita, no qual, eles irao começar a escrever em forma de poesia uma musica, com temas pessoais de sua vida que queiram expressar, e depois de finalizados, faremos a gravação da musica em formato de video; A respeito da multiculturalidade, introduziremos os alunos sobre a história do rap, das batalhas que ocorrem, alguns dos principais artistas, e etc, para que entendam um pouco mais a respeito do trabalho que estão criando.

[18:28, 27/03/2024] Ja: Assim?

**[18:28, 27/03/2024] Le: pode ser!!**

**[18:29, 27/03/2024] Iv: Simm**

[18:32, 27/03/2024] Ja: Fechou gente

Fonte: Corpus de pesquisa.

A interação do grupo passa a considerar a terceira questão do arquivo máscara, conforme a mensagem de Ja (*Fico com a terceira questão então*), e seu questionamento (*Gente, tem multiculturalidade no nosso projeto?*) concernente ao subtópico “**caracterização do multiletramento**”, evidenciado no esboço de Ja (*Em nosso projeto iremos trabalhar algumas modalidades para deixar o trabalho com os alunos mais dinâmicos [...]*). O texto é revisado pelos colegas Iv (Tá ótimo), e Le (*acho que a parte de participar da batalha de rap da região não sei se dará certo, pq estamos pensando sobre alunos do 9 ano*). Isto se encaminha para uma edição do esboço, que é lido e aprovado pelos colegas Le (*pode ser!!*) e Iv (*Simm*).

Notamos, portanto, que os diálogos se centram em topicalizações apoiadas nas questões propostas pela professora. Assim, visando consolidar o desenvolvimento do projeto de prática de letramento de cada grupo, o aprofundamento da sinopse nos mostra recorrência de compartilhamento de esboços, com a maioria dos integrantes utilizando a estratégia da escrita em paralelo (Lowry, Curtis e Lowry, 2004). Ainda que os participantes tenham escrito partes diferentes do trabalho, eles se preocuparam em compartilhar seus esboços nas conversas visando possibilitar uma revisão, seguida por edição, se necessário.

#### 4.3 ANÁLISE DE CONVERSAS REPRESENTATIVAS DA TAREFA 3

A terceira tarefa girou em torno de uma ampliação do projeto, a partir de uma devolutiva da professora em relação ao aprofundamento da sinopse proporcionado pela atividade anterior (avaliação 1 – desenvolvimento do projeto), com comentários para retificação e aprimoramento dos trabalhos. Desta maneira, a tarefa tratou do aprofundamento do projeto inicial com revisão de literatura e contou com as seguintes instruções:

Tomando como base meus comentários de correção da Avaliação 1, vocês deverão revisar o texto do trabalho e editá-lo colaborativamente no arquivo “Máscara para Atividade 2” abaixo (é obrigatório o uso do arquivo).

Salvem o arquivo com o nome dos integrantes do grupo e a atividade, por ex.: Eliana.João.Maria\_Atividade 2. Para isso, deverão incorporar o seguinte:

- as revisões que atendam aos meus comentários,
- as informações novas solicitadas no arquivo Máscara;
- a revisão da literatura pertinente às seções do texto.

É importante que registrem as alterações de revisão que farão no texto.

Façam o trabalho colaborativo nesse arquivo e postem INDIVIDUALMENTE aqui apenas o link do trabalho, como resposta à atividade.

Como proceder nessa prática colaborativa de escrita: É importante que saibam que a escrita colaborativa é uma atividade que pode ser realizada de várias formas.

- Desenvolvam a atividade pensando nas funções que podem assumir individualmente ou alternar entre vocês: alguém assume o comando do grupo? Só um escreve ou todos escrevem? Alguém revisa ou todos revisam? Organizem-se da maneira que preferirem!
- Além disso, a configuração da escrita, em si, também pode se dar de várias maneiras: um escreve depois do outro? Escrevem ao mesmo tempo e decidem o que fica melhor? Façam da forma que sentirem que seja a mais apropriada para vocês!

A instrução da tarefa 3 menciona o uso de um novo arquivo máscara, servindo para a padronização e formatação dos trabalhos dos alunos. Ele sistematiza desenvolvendo as questões anteriormente elaboradas pela professora e propõe as seguintes partes: 1) introdução (dissertação breve acerca da temática envolvida no projeto, identificação e descrição da prática de letramento); 2.1) aspectos culturais implicados no projeto; 2.2) mapeamento da rede de gêneros envolvidos e indicação das atividades didáticas previstas; 2.3) multimodalidade nos gêneros escolhidos; 2.4) eventos de letramentos decorrentes do projeto; 2.5) avaliação dos trabalhos previstos; e 3) referências utilizadas nos estudos.

A tarefa consistiu numa etapa mais exigente em termos de aprofundamento de conteúdo, em comparação com as anteriores, já que visava maior complexidade textual. O arquivo máscara elaborado pela professora apresentou subtítulos que previam a macroestruturação do gênero artigo acadêmico, a ser elaborado como última etapa do trabalho da disciplina (tarefa 4), e que deveriam ser desenvolvidos, igualmente, a partir de questões que continham orientações detalhadas para a escrita.

Mesmo com essa complexificação, as conversas das equipes não evidenciaram os tópicos discursivos na mesma frequência da tarefa 2, pois se centraram em ideias mais específicas a partir do supertópico “**aprofundamento do projeto de prática de letramento**”. Isso nos mostrou que esta etapa de escrita do trabalho contou com grupos mais seletivos em relação ao que consideraram relevante para abordar em seus diálogos, tanto que se apoiaram nos comentários de devolutiva da professora sobre a atividade anterior, tornando os participantes mais criteriosos quanto ao que gostariam de discutir entre si. Foi por essa razão que não pudemos observar um padrão ou uma predominância em relação ao levantamento de certos tópicos discursivos. A topicalização se deu muitas vezes pela concernência de esboços compartilhados nas conversas, pois, ao evidenciarem suas escritas prévias, os participantes concentravam seu foco em certas questões do arquivo máscara, atendendo ao tópico centrado. Por isso percebemos que as características mais marcantes desta etapa de trabalho consistiram na especialização do projeto de prática

de letramento de cada grupo e na continuação do compartilhamento de esboços como opção prática e objetiva de cumprimento da tarefa.

Ilustraremos nossa análise desta etapa com excertos de conversas dos grupos A, D, G e E.

A conversa do grupo A se centra inicialmente no subtópico “**mapeamento da rede de gêneros**”:

**Excerto 13** – Transcrição da conversa do grupo A durante a tarefa 3

[29/04/2024, 09:50:33] Da: **como vocês acham que deve ser a apresentação da reportagem?**

[29/04/2024, 09:50:39] Da: cartaz, vídeo?

[29/04/2024, 09:51:14] Cl: Eu prefiro cartaz

[29/04/2024, 09:51:17] Cl: Acho mais criativo

[29/04/2024, 09:51:19] Da: **eu fiquei com a parte de avaliação dos trabalhos e não sei como será a apresentação**

[...]

[29/04/2024, 09:51:44] Da: **escrevi isso até agora, o que acha?**

[29/04/2024, 09:51:52] Da: tranquilo

[29/04/2024, 09:51:52] Cl: Só um minutinho

[29/04/2024, 09:52:09] Da: uma dúvida, a gente deixa exposto? ou eles fazem uma apresentação oral para a escola? o que acha?

[29/04/2024, 09:52:50] Da: **é só o esboço, depois vou alterar a escrita**

[29/04/2024, 10:01:57] Cl: **Amiga tá perfeito**

[29/04/2024, 10:02:04] Cl: Vc usou os conceitos dela

[29/04/2024, 10:02:09] Cl: Que o J explicou

[29/04/2024, 10:02:13] Cl: Amei

Fonte: Corpus de pesquisa.

Vemos que, para atender ao supertópico “**aprofundamento do projeto de prática de letramento**”, a equipe começa a conversa suscitando o tópico “**mapeamento da rede de gêneros**”, referindo-se ao item 2.2 da máscara — Mapeamento da rede de gêneros envolvidos no projeto e indicação das atividades didáticas previstas —, pela pergunta de Da (*como vocês acham que deve ser a apresentação da reportagem?*). A mesma participante também faz um comentário (*eu fiquei com a parte de avaliação dos trabalhos e não sei como será a apresentação*) que nos sugere a atribuição prévia de diferentes partes do trabalho para os membros, princípio próprio da escrita em paralelo, conforme Lowry, Curtis e Lowry (2004). Vemos a pergunta de Da (*escrevi isso até agora, o que acha?*), sem evidenciar seu esboço na transcrição da conversa, o que nos leva a considerar que os participantes redigem no editor de textos online e o leem em tempo real enquanto dialogam. Os participantes prosseguem com o diálogo se centrando em novo subtópico discursivo, “**avaliação dos trabalhos previstos**”:

**Excerto 14** – Transcrição da conversa do grupo A durante a tarefa 3

[29/04/2024, 10:04:18] Da: a gente deixa espalhado pela escola ou deixa exposto em um ponto específico?

[29/04/2024, 10:04:26] Da: **Não se esquecer do caráter cultural das práticas de letramento:**

**sempre que possível, estabelecer formas de avaliação que envolvam o olhar e o julgamento do público a que a prática visada se dirige.**

[29/04/2024, 10:04:55] Da: pensei em um qr code com algumas perguntinhas relacionadas à temática da reportagem

[29/04/2024, 10:05:02] Da: será saúde mental mesmo né?

[29/04/2024, 10:05:31] Da: 9º ano entrevista alunos do 1º e 2º ano do ensino médio

[29/04/2024, 10:05:47] Da: acho que 3º ano fica muito "distante" da maturidade do 9º ano, o que acha?

**[29/04/2024, 10:07:06] Da: Se houver encenação de esquetes, publicações, apresentações etc., ainda que para uma comunidade escolar ampliada (maior e mais heterogênea que a própria turma), pensar em como garantir algum tipo de participação do destinatário na avaliação dos trabalhos e dos resultados.**

[29/04/2024, 10:18:55] Cl: Espalhado amiga

[29/04/2024, 10:19:00] Cl: Acho que fica mais legal

[29/04/2024, 10:19:27] Cl: Aii perfeito

[29/04/2024, 10:19:28] Cl: Gostei

[29/04/2024, 10:19:32] Cl: Bem moderno

[29/04/2024, 10:20:02] Cl: Verdade, tbm acho amiga

[29/04/2024, 10:20:10] Cl: Melhor assim

[29/04/2024, 10:20:42] Cl: Aí seria pelo qr code né

[29/04/2024, 10:20:52] Da: issooo

[29/04/2024, 10:20:55] Da: perfeito então

[29/04/2024, 10:20:57] Da: obrigada, amiga

**[29/04/2024, 10:21:02] Da: vou terminar de escrever**

[29/04/2024, 11:05:24] An: Gente, já leio

**[29/04/2024, 11:05:31] An: Tá corrido aqui no trabalho**

Fonte: Corpus de pesquisa.

A interação se mostra concernente ao subtópico “**avaliação dos trabalhos previstos**”, correspondente ao item 2.5 da máscara — Avaliação dos trabalhos —, quando Da ressalta algumas instruções contidas no arquivo máscara, tanto no início do excerto (*Não se esquecer do caráter cultural das práticas de letramento: sempre que possível, estabelecer formas de avaliação que envolvam o olhar e o julgamento do público a que a prática visada se dirige*) quanto no meio do excerto (*Se houver encenação de esquetes, publicações, apresentações etc., [...] garantir algum tipo de participação do destinatário na avaliação dos trabalhos e dos resultados*).

Observamos no grupo A poucos tópicos abordados ao longo da interação, pois, se levarmos em conta a quantidade de questões apresentadas no arquivo máscara, a equipe somente tratou de 2 subtópicos (“**mapeamento da rede de gêneros**” e “**avaliação dos trabalhos previstos**”) diante de 7 questões da professora que poderiam ter sido topicalizadas no diálogo. Para atender ao supertópico “**aprofundamento do projeto de prática de letramento**”, isso aparenta ser suficiente na visão de seus integrantes.

Diversamente, vemos uma topicalização mais numerosa na conversa do grupo D”:

**Excerto 15** – Transcrição da conversa do grupo D durante a tarefa 3

**[16:18, 1/5/2024] Ga: vc tem noção de como construir a resposta dessa: por que é importante trabalhar com esse tema num projeto de prática de letramento?**

[...]

[16:18, 1/5/2024] Ke: eu estava dizendo, sim, eu sei como construir, só estou tentando pegar um referencial

[16:18, 1/5/2024] Ke: e eu ia mandar aqui pra vocês

[16:19, 1/5/2024] Ga: Okay

[16:19, 1/5/2024] Ke: **vão no class de sociolinguística 1, semestre passado [nome omitido] colocou varios materiais teóricos sobre o pretuguês**

[16:19, 1/5/2024] Ha: **o role do pretoguês é mais sociolinguística**

[16:19, 1/5/2024] Ke: acho que dá pra gente utilizar

[16:20, 1/5/2024] Ga: Claro que dá, além de que introduz os alunos a novos conceitos

Fonte: Corpus de pesquisa.

Notamos o grupo D iniciar a conversa no dia 01/05, último dia do prazo de entrega da tarefa, e a interação se centrar primeiramente no subtópico “**introdução do projeto de prática de letramento**”, correspondente à questão 1 da máscara — Introdução —, conforme a indagação de Ga (*vc tem noção de como construir a resposta dessa: por que é importante trabalhar com esse tema num projeto de prática de letramento?*). O atendimento a esse subtópico se firma com os participantes praticando uma tempestade de ideias para enriquecer a introdução do trabalho com conceitos e aportes teóricos, recorrendo à Sociolinguística para buscar a bibliografia necessária ao projeto, conforme as falas de Ke (*vão no class de sociolinguística 1, semestre passado [nome omitido] colocou varios materiais teóricos sobre o pretuguês*) e Ha (*o role do pretoguês é mais sociolinguística*). A equipe prossegue com o compartilhamento de esboços, concernentes ao subtópico “**indicação de atividades didáticas previstas**”:

**Excerto 16** – Transcrição da conversa do grupo D durante a tarefa 3

[16:36, 1/5/2024] Ha: **pensei em algo assim:**

**2º ano do ensino médio**

**1-2 aulas: Aula invertida sobre hip-hop, (pensar na orientação) Poderíamos fazer como o [nome omitido], seminários sobre o mesmo tema mas analisando aspectos diferentes**

**2-3 aula: para desenvolver um trabalho mais sistemático com a escrita literária e o fazer poético. Com enfoque nos conteúdos e nos recursos linguísticos variados.**

[16:48, 1/5/2024] Ga: E no que consistira o sarau na totalidade?

[16:48, 1/5/2024] Ga: Iria ter desde poesia a batalhas de rima?

[16:48, 1/5/2024] Ha: exato

[16:48, 1/5/2024] Ha: teria a batalha do conhecimento

[16:49, 1/5/2024] Ha: apresentação de slam

[16:50, 1/5/2024] Ha: no meu colégio era aberto para a escola toda e dentro da temática qualquer um poderia apresentar, dança

[16:50, 1/5/2024] Ke: **Letramento diz respeito aos diferentes usos e funções da escrita em uma cultura, comunidade ou grupo determinado, portanto, o letramento como prática social diz respeito a função da letra além da escola.**

O hip-hop e a rima estão presentes no dia a dia do aluno periférico, sendo para ele uma marca de estigma onde a sociedade o trata como marginal apenas pelo seu gosto pessoal, gosto esse que vem de uma prática social muito importante na nossa língua, a junção do português com as periferias afrodescendentes do país, está junção da luz ao pretuguês, uma variação utilizada em sua maioria pelos negros do Brasil.

A variação do pretuguês se tornou excluída socialmente graças a colonização linguística, como definem

Lucas Anderson e Ane Patrícia, a colonização ling...

[16:51, 1/5/2024] Ke: oq acham?

[16:51, 1/5/2024] Ga: Vou ler agora

[16:55, 1/5/2024] Ha: **Achei muito bom**

[16:57, 1/5/2024] Ga: **Top**

Fonte: Corpus de pesquisa.

Vemos Ha esboçar uma resposta (*pensei em algo assim / 2º ano do ensino médio / 1-2 aulas: Aula invertida sobre hip-hop [...]*) para atender ao subtópico “**indicação de atividades didáticas previstas**”, correspondente à questão 2.2 do arquivo máscara — Mapeamento da rede de gêneros envolvidos no projeto e indicação das atividades didáticas previstas. O participante Ke também compartilha um esboço pouco depois (*Letramento diz respeito aos diferentes usos e funções da escrita em uma cultura [...]*), retornando ao subtópico “**introdução do projeto de prática de letramento**”, levantado anteriormente, para tratar da apresentação devida do trabalho. Ele pede a opinião dos colegas (*oq acham?*), que revisam e aprovam objetivamente, conforme vemos nas respostas de Ha (*Achei muito bom*) e Ga (*Top*). Observamos, então, que esse subtópico, uma vez introduzido, tende a se fechar com a revisão dos integrantes.

Estes continuam o trabalho e suscitam novo subtópico, acompanhando o compartilhamento de esboços e o fechamento definitivo do subtópico “**introdução do projeto de prática de letramento**”:

**Excerto 17** – Transcrição da conversa do grupo D durante a tarefa 3

[17:07, 1/5/2024] Ke: Melo, Lucas Anderson N. D; Mira, Ane Patrícia V. J. O PRETUGUÊS EM SALA DE AULA: RACISMO LINGUÍSTICO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA(O) DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em:

<https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/67796/37766>, acesso em 20/04/2024.

[17:07, 1/5/2024] Ke: A referencia do que eu botei

[17:08, 1/5/2024] Ga: Okay

[17:13, 1/5/2024] Ke: **Letramento diz respeito aos diferentes usos e funções da escrita em uma cultura, comunidade ou grupo determinado, portanto, o letramento como prática social diz respeito a função da letra além da escola.**

O hip-hop e a rima estão presentes no dia a dia do aluno periférico, sendo para ele uma marca de estigma e a sociedade o trata como marginal apenas pelo seu gosto pessoal, gosto esse que vem de uma prática social muito importante na nossa língua, a junção do português com as periferias afrodescendentes do país, está junção da luz ao pretuguês, uma variação utilizada em sua maioria pelos negros do Brasil.

A variação do pretuguês se tornou excluída socialmente graças a colonização linguística, como definem Lucas Anderson e Ane Patrícia, a colonização linguís...

[17:13, 1/5/2024] Ke: tinha uns negocio mal escrito kkkkkkk

Fonte: Corpus de pesquisa.

Percebemos a interação se centrar no subtópico “**uso de referências**”, correlacionado à questão 3 da máscara — Referências — a partir de uma obra

bibliográfica trazida por Ke (*Melo, Lucas Anderson N. D; Mira, Ane Patrícia V. J. O PRETUGUÊS EM SALA DE AULA [...]*). Mesmo com o avanço do trabalho pelo novo subtópico, a edição de um esboço que havia aparecido anteriormente (*Letramento diz respeito aos diferentes usos e funções da escrita em uma cultura [...]*) nos mostra o cuidado com a qualidade do trabalho, visto que Ke, mais uma vez, retoma o subtópico “**introdução do projeto de prática de letramento**”, que se fecha pela edição que providenciou.

Verificamos como os tópicos discursivos não mantêm um padrão entre as equipes A e D, havendo uma topicalização mais numerosa neste último grupo. Ainda assim, observamos que a topicalização acompanhada pelo compartilhamento de esboços se sobressai como predileção da maior parte das equipes, pois, em vez de focarem somente num debate sobre o conteúdo, os participantes se voltam à divisão de tarefas e à agilização da textualização do trabalho coletivo, adiantando-se em escrever individualmente algumas respostas das questões propostas pela professora para depois se apoiarem uns nos outros, podendo revisar e editar posterior e objetivamente.

Vemos a apresentação de esboços novamente no caso do grupo G, que traz à tona o subtópico “**explicação dos eventos de letramento**”, não identificado nas outras equipes:

#### **Excerto 18 – Transcrição da conversa do grupo G durante a tarefa 3**

[29/04/2024, 09:23:45] Ja: **Vamos dividir o trabalho igual da outra vez?**

[29/04/2024, 09:30:58] Iv: Bom dia! Vamos

[29/04/2024, 09:36:50] Iv: Belezaaa

[29/04/2024, 11:53:15] Le: pode ser

[...]

[30/04/2024, 18:46:08] Le: acho que a introdução é mais longa né

[30/04/2024, 18:46:16] Le: vou ficar com a introdução que é a primeira, por enquanto

[30/04/2024, 18:46:31] Le: e dps posso pegar alguma outra pra ajudar, n sei

[30/04/2024, 18:47:49] Ja: Como a introdução é mais longa, vc fica só com ela então

[30/04/2024, 18:48:47] Ja: As referências todo mundo vai colocando

[30/04/2024, 18:49:01] Le: sim

[30/04/2024, 18:50:12] Ja: Eu fico então então com os eventos de letramento e avaliação então

[30/04/2024, 19:40:53] Ja: **2.4. (até 150 palavras) Eventos de letramento decorrentes do trabalho dentro e/ou fora do ambiente escolar**

[...]

**Ao organizar eventos de rap, estamos proporcionando aos alunos oportunidades de engajamento com textos verbais e musicais característicos desse gênero, estimulando não apenas suas habilidades linguísticas, mas também seu desenvolvimento cultural e crítico.** Os eventos de letramento propostos serão múltiplos e diversificados, abrangendo atividades como aulas de escrita de letras de rap, análise de letras e suas mensagens sociais, apresentações de rap ao vivo com artistas locais e debates sobre a história e a importância desse gênero musical. Esses eventos ocorrerão tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, visando ampliar as experiências educacionais dos alunos para além dos limites da sala de aula.

A colaboração com parceiros externos será fundamental para enriquecer a experiência dos alunos e ampliar o alcance do projeto. Parcerias com artistas locais de rap, instituições culturais podem fornecer

recursos adicionais, enriquecendo assim a experiência dos alunos e fortalecendo os laços entre a escola e seu entorno.

## 2.5. (até 200 palavras) Avaliação dos trabalhos

[...]

**O encerramento do projeto se dará com a apresentação do trabalho, a princípio em sala de aula, para fazermos as avaliações e depois, faremos um evento aberto em conjunto com a escola, com várias atividades interculturais aberto para a comunidade externa.**

Na avaliação em sala, avaliamos os conteúdos produzidos pelos alunos, com a profundidade e relevância das letras de rap, isso inclui a originalidade das ideias, a coesão e a coerência do texto, o domínio do vocabulário, a estrutura gramatical e a fluência na escrita das letras de rap. Além disso, veremos também a parte criativa do aluno, onde vamos verificar se os alunos exploraram novas temáticas, estilos e abordagens dentro do gênero, pois é importante avaliar a capacidade dos alunos de se expressarem de forma autêntica e pessoal por meio das letras de rap.

No evento, iremos avaliar como cada aluno faz sua apresentação, com a participação da comunidade, cada um avaliando o que mais chamou a atenção durante as apresentações; Essas apresentações serão gravadas e postadas no youtube em um canal que será criado pelo representante de cada turma.

[30/04/2024, 19:40:58] ~ Ja: **O que vcs acham?**

[30/04/2024, 22:07:01] ~ Ja: **Eu fiz duas questões pra adiantar pq é pra amanhã já**

[30/04/2024, 22:07:32] ~ Ja: Vcs dois vejam qual das duas vai fazer e tentem se basear no primeiro trabalho

[01/05/2024, 14:39:23] Le: gente

[01/05/2024, 14:39:35] Le: **na minha parte ela pede pra especificar um colégio**

[01/05/2024, 14:39:40] Le: pra aplicar a prática

[01/05/2024, 14:39:54] Le: **vcs que fizeram estagio/residencia recentemente, tem alguma sugestão?**

Fonte: Corpus de pesquisa.

Com a estratégia de escrita em paralelo, proposta por Ja (*Vamos dividir o trabalho igual da outra vez?*), notamos Ja optar por compartilhar dois esboços: um que suscita o subtópico “**explicação dos eventos de letramento**” (*Ao organizar eventos de rap, estamos proporcionando aos alunos oportunidades de engajamento [...]*) ligado à questão 2.4 da máscara — Eventos de letramento decorrentes do trabalho dentro e/ou fora do ambiente escolar —; e um que remete ao subtópico “**avaliação dos trabalhos**” (*O encerramento do projeto se dará com a apresentação do trabalho [...]*), relacionado à questão 2.5 do arquivo — avaliação dos trabalhos. O participante compartilha tais esboços para que possam ser revisados e aprovados pelos colegas (*O que vcs acham?*), mas não obtém resposta. Os esboços apresentados permitem agilidade e eficiência na conclusão da tarefa do grupo.

Percebemos também que Ja ressalta o baixo tempo disponível para a conclusão do trabalho (*Eu fiz duas questões pra adiantar pq é pra amanhã já*) e, no último dia do prazo de entrega (01/05), realizam a maior parte da tarefa 3. Observamos Le abordar o subtópico concernente à “**introdução do projeto de prática de letramento**”, ligado à questão 1 da máscara — Introdução —, ao expor sua necessidade (*na minha parte ela pede pra especificar um colégio*) e solicitar sugestões dos colegas (*vcs que fizeram estagio/residencia recentemente, tem alguma*

*sugestão?*). Isto nos mostra que a topicalização se relaciona estreitamente com as atividades próprias da EC, conforme as categorias analíticas de Lowry, Curtis e Lowry (2004): o participante centra sua fala no tópico porque precisou escrever um esboço para contar com o apoio da colaboração dos pares, como revisores. É, portanto, pela centração nos tópicos discursivos instaurados na conversa que os papéis de escritores, de revisores e de editores, como definem Lowry, Curtis e Lowry (2004), se evidenciam no diálogo.

O grupo G incorpora a mesma dinâmica que observamos no grupo D, compartilhando esboços que acompanham revisões e possíveis edições ao longo da conversa. As interações são feitas com pouco tempo de antecedência para a entrega dos projetos finais aprofundados, acontecendo, muitas vezes, no último dia disponível para os grupos. Estas características se exibem também no grupo E, que chega a tratar de um novo subtópico que não vemos nos outros exemplos, “**caracterização da multimodalidade nos gêneros escolhidos**”:

**Excerto 19 – Transcrição da conversa do grupo E durante a tarefa 3**

30/04/2024 16:32 - Me: Eu vou chegar em casa umas 19h daí posso ir ajudando

[...]

30/04/2024 16:35 - Pa: Vou ver acho algumas coisas depois

30/04/2024 16:35 - Pa: Tava fz o trabalho de Análise do Discurso 📄

01/05/2024 11:21 - Me: ACHO QUE VAMOS TER Q FAZER JUNTO A 2.4, 2.5, 22

01/05/2024 11:22 - Me: VCS CONSEGUEM, POR AGORA, FAZER A INTRODUÇÃO, A 2.1 E A 2.3?

01/05/2024 11:22 - Me: EU FICO COM A INTRO

01/05/2024 11:22 - Me: PA 2.2

01/05/2024 11:22 - Me: NAO, 2.1

01/05/2024 11:22 - Me: E QU 2.3?

01/05/2024 11:23 - Pa: Vou tentar

01/05/2024 11:24 - Me: É RAPIDO ESSE

01/05/2024 11:24 - Me: VAMO QUE VAMO, VAI DAR CERTO, VCS ARRASAM

01/05/2024 11:36 - Pa: Miga manda o docs lá

01/05/2024 11:45 - Me: N SEI SE PRECISA COLOCAR COISA TEÓRICA

01/05/2024 11:45 - Me: POR ENQUANTO FAZ SEM

01/05/2024 11:45 - Me: DEPOIS A GENTE VAI TENTANDO ADICIONAR

[...]

01/05/2024 14:20 - Qu: Genteee

01/05/2024 14:20 - Qu: Vê se tá bom

01/05/2024 14:20 - Qu: **A multimodalidade é uma abordagem que reconhece a presença de diversas linguagens na produção e leitura de textos.**

Kress e van Leeuwen (1996) são referências importantes ao explorar a interação de diferentes modos de linguagem em textos. Eles destacam como a combinação de elementos verbais, visuais e outros modos semióticos contribui para a construção de significados complexos.

No caso específico do projeto, a carta aberta ao prefeito é o gênero principal, caracterizado pela predominância da modalidade escrita. Nesse sentido, a multimodalidade não é evidente neste gênero. No entanto, ao considerar os gêneros auxiliares como memes e notícias sobre direitos ao transporte escolar, a multimodalidade se torna mais proeminente.

[...]

01/05/2024 14:21 - Qu: **Aí tenho que fazer a referência dos autores**

01/05/2024 14:26 - Qu: <https://www.eca.usp.br/acervo/textos/002847554.pdf>

01/05/2024 14:26 - Qu: Utilizei esse como base

01/05/2024

14:26

-

Qu:

<https://www.scielo.br/j/rbla/a/LgRWCyNyZ8nxPMFZPWJyqfM/?format=pdf&lang=pt>  
 01/05/2024 14:26 - Qu: Esse também  
 01/05/2024 14:27 - - Qu:  
<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/download/1482/1183>  
 01/05/2024 14:27 - Qu: Esse  
**01/05/2024 14:27 - Me: Amg vc consegue colocar isso na referência msm?**  
**01/05/2024 14:27 - Me: Autor, título, local, editora, ano**  
 01/05/2024 14:27 - Mea: Pa vê se oq eu mexi lá melhorou ou só lascou tudo kkkkk  
 01/05/2024 14:28 - Pa: Tá bom  
 01/05/2024 14:28 - Pa: Eu acho  
 01/05/2024 14:28 - Pa: Sei lá kk

Fonte: Corpus de pesquisa.

Vemos que o atendimento ao supertópico “**aprofundamento do projeto de prática de letramento**” lida com a indisponibilidade de dois participantes na organização do trabalho, pelas justificativas de Me (*Eu vou chegar em casa umas 19h daí posso ir ajudando*) e de Pa (*Tava fz o trabalho de Análise do Discurso 🙄*). Essa lacuna nos permite notar Me sugerir a divisão e a atribuição das partes da tarefa ao propor, em várias mensagens consecutivas e digitadas em caixa alta, a estratégia de escrita em paralelo (*ACHO QUE VAMOS TER Q FAZER JUNTO A 2.4, 2.5, 22; VCS CONSEGUEM, POR AGORA, FAZER A INTRODUÇÃO, A 2.1 E A 2.3?; EU FICO COM A INTRO; PA 2.2; NAO, 2.1 e E QU 2.3?*), insinuando pressa para escrever o trabalho no último dia do prazo de entrega da tarefa (01/05). Com isso, a conversa se inicia pela topicalização feita com os escritores compartilhando seus esboços, para que sejam revisados pelos colegas, como percebemos no pedido de Qu (*Vê se tá bom*), que envia seu texto (*A multimodalidade é uma abordagem que reconhece a presença de diversas linguagens na produção e leitura de textos [...] para ser revisado*). Isto permite o levantamento do subtópico “**caracterização da multimodalidade nos gêneros escolhidos**”, relacionado à questão 2.3 da máscara — Levantamento da multimodalidade presente na constituição do gênero principal e dos auxiliares. Também checamos Qu construir o subtópico “**uso das referências**” (*Aí tenho que fazer a referência dos autores*), ligado à questão 3 — Referências —, o que faz Me solicitar algumas edições (*Amg vc consegue colocar isso na referência msm?*) para padronizá-las de acordo com os detalhes necessários esperados num artigo acadêmico (*Autor, título, local, editora, ano*).

As conversas da tarefa 3 contaram com variação nos subtópicos específicos tratados entre os grupos. Por exemplo, a equipe A se centrou em “**avaliação dos trabalhos previstos**”; a equipe B se centrou em “**mapeamento da rede de gêneros envolvidos no projeto e indicação das atividades didáticas previstas**”; a equipe

D se centrou em “**Introdução do projeto de prática de letramento**”; o que foi considerado relevante e concernente ao cumprimento da etapa final do trabalho consistiu no tópico que os participantes considerassem adequado e suficiente para o aprofundamento do projeto de prática de letramento em questão. Os tópicos atendiam às solicitações do arquivo máscara, mas suas questões, topicalizadas, não se esgotaram nos diálogos, como na tarefa 2, pois suas abordagens foram circunstanciais para cada equipe.

A única predominância nas condutas dos grupos foi a topicalização da conversa pelo movimento de compartilhar esboços, possibilitando revisões entre os pares. A realização desta etapa foi menos previsível que a tarefa 2, seja porque os participantes foram mais seletivos ao trazerem à tona os tópicos que mais lhe eram úteis em seus diálogos, seja porque muitas das equipes trabalharam com pouca ou quase nenhuma antecedência em relação ao término do prazo de entrega do trabalho.

#### 4.4 ANÁLISE DE CONVERSAS REPRESENTATIVAS DA TAREFA 4

A quarta e última tarefa de elaboração do projeto de prática de letramento consistiu na produção do artigo acadêmico, etapa final que arrematou todo o processo de trabalho em grupo e que estipulou sua consequente e futura inserção numa publicação em formato de capítulo de *e-book*, organizado à parte da avaliação da disciplina pela professora<sup>20</sup>. Sendo uma continuação da atividade anterior (atividade 2 – aprofundamento do projeto), a atividade consistiu em cuidar de aspectos mais técnicos do trabalho, aprimorando e concluindo a produção escrita até então, adequando-a à estrutura de artigo acadêmico, conforme solicitado no arquivo máscara desta etapa. Tratou-se de um momento de sobrecarga de atividades, pelo contexto que abrangeu os estudantes formandos, muitos dos quais já exerciam a profissão, diante do fechamento do semestre letivo e do término da graduação, fatores que reverberaram na exaustão e na desambição dos participantes em relação à publicação prevista em formato de *e-book*.

---

<sup>20</sup> A intenção foi inspirar-se no feito do ano letivo de 2022, quando a professora Eliana Maria Severino Donaio Ruiz organizou com seus alunos, a partir da mesma disciplina, 2LET077 – Multiletramentos, Linguagens e Mídias do curso Letras Português (vespertino), o *e-book* intitulado *Projetos de (Multi)Letramento em Práticas Situadas: propostas para sala de aula* (Ruiz, 2022). A obra reuniu artigos acadêmicos formados pelos projetos de prática de letramento e seus respectivos *pitches* educativos, desenvolvidos pelos estudantes nas propostas didáticas da disciplina. Disponível gratuitamente em: <https://livro.editoramadreperola.com/multiletramento>.

As instruções haviam sido enunciadas da seguinte forma:

Tomando como base meus comentários sobre a Atividade 2, vocês deverão revisar o texto, adensando-o, e editá-lo colaborativamente em formato de artigo acadêmico no Template anexo.

Para isso deverão incorporar no texto o seguinte:

- as revisões que atendam aos meus comentários de correção,
- as informações novas solicitadas no Template.
- extensão: de 12 a 18 páginas.

Para esta ATIVIDADE 2, é obrigatório o uso do template.

Façam o trabalho de forma colaborativa nesse arquivo e postem individualmente na plataforma [...].

O objetivo determinado na tarefa 4 consistiu na “produção do artigo acadêmico”, que levou ao tópico discursivo mais abrangente das conversas relativas a esta etapa. Partindo dos comentários adicionados pela professora com a avaliação da tarefa anterior, A atividade demandou acabamentos no trabalho das equipes, propiciando sua versão final e com ao gênero artigo acadêmico. Por esta razão, isso também estabeleceu dois outros tópicos discursivos (subtópicos em relação à “produção do artigo acadêmico”): “**revisão do projeto**” e “**edição do texto**”, afinal, produzir o artigo apenas se daria pela revisão dos apontamentos feitos pela professora e por suas respectivas adaptações. As equipes puderam partir disso e abordar demais subtópicos, mais específicos, de acordo com as informações apresentadas na máscara da atividade.

O arquivo máscara da tarefa 4 sistematizou seções próprias do gênero artigo acadêmico, permitindo-nos separá-lo em três conjuntos de elementos, com seus respectivos subtítulos: i) *pré-textuais*: imagem ilustrativa do projeto, título, nomes dos autores, resumo e palavras-chave; ii) *textuais*: introdução, aspectos culturais implicados no projeto, gêneros discursivos envolvidos nas atividades didáticas, multimodalidade presente nos gêneros contemplados, eventos de letramento dentro e/ou fora do ambiente escolar e avaliação dos trabalhos dos alunos; e iii) *pós-textuais*: referências e apêndice, com espaço para relato sobre o processo de elaboração do artigo e para depoimento sobre a experiência de formação docente.

Ainda que os alunos tivessem acesso ao arquivo máscara para nortear suas conversas — pela topicalização focada no atendimento à produção do artigo acadêmico, à revisão do projeto e à edição do trabalho —, as equipes não se centraram em subtópicos precisamente comuns. Percebemos, entretanto, que, dos subtópicos identificados nesta etapa, houve mais concernência a elementos pré-textuais ou pós-textuais que a elementos textuais. Isto nos mostra, portanto, a prioridade das equipes se afastando do conteúdo central do trabalho enquanto um

texto do gênero artigo acadêmico (seções de introdução ou de gêneros discursivos envolvidos nas atividades didáticas do projeto de letramento, por exemplo) e se volta mais a aspectos normativos e técnicos e relacionados à organização formal do trabalho segundo o que se espera do gênero (como resumo, referências ou apêndice, por exemplo).

Ilustraremos nossa análise desta etapa com excertos das conversas dos grupos A, B e C.

Demonstraremos a realização da tarefa primeiramente pelo grupo A, que atende ao tópico “**produção do artigo científico**” ao estabelecer inicialmente o subtópico “**revisão do projeto**”:

**Excerto 20** – Transcrição da conversa do grupo A durante a tarefa 4

[24/5 17:29] Ma: eu tava em dúvida de como fazer a minha parte pq eu nunca fiz  
 [24/5 17:29] Ma: ai baixei o livro da prof e fiz meio no mesmo esquema  
 [24/5 17:29] Ma: e no apêndice e no depoimento  
 [24/5 17:32] Ma: ah, e já fiz o resumo também  
 [24/5 17:32] Ma: e arrumei a nota de rodapé pra vcs colocarem só o link do lattes  
 [24/5 17:38] Ma: se alguém quiser dar uma olhada  
 [24/5 18:27] Da: Perfeitooo  
 [24/5 18:27] Da: Tô quase chegando em casa, aí já vejo  
 [24/5 18:27] Da: E termino a minha parte tbm  
 [24/5 19:56] An: @Ma amigo, o resumo tá pronto?  
 [24/5 20:13] Da: essa parte tá clara?  
 [24/5 20:13] Da: dá pra entender o que eu quis dizer?  
 [24/5 20:19] Da: @Ma vc terminou o resumo?  
 [24/5 20:20] Da: pq tá bem repetitivo, redundante  
 [24/5 20:20] Da: acabei de ler  
 [24/5 21:37] Da: gente, terminei  
 [24/5 21:46] Ma: sim  
 [24/5 21:46] Ma: sério?  
 [24/5 21:47] Ma: eu fiz com base nos que estão no livro, tipo cumprindo tudo oq a prof pediu  
 [24/5 21:48] Ma: bom, vi que editaram. acho que ficou melhor!  
 [24/5 21:48] Ma: de resto, no final, vcs acharam que ficou bom?  
 [24/5 21:49] Da: Simmm, ficou ótimo! Deu tudo certo  
 [24/5 21:49] Da: Gostei bastante do apêndice  
 [24/5 21:49] Da: Ficou perfeito  
 [24/5 21:51] An: Ta pronto  
 [24/5 21:51] An: É pra ser na fonte tahoma mesmo?  
 [24/5 21:51] An: ou arial/times?  
 [24/5 21:52] Ma: essa é a que ela tinha deixado né?  
 [24/5 21:52] Ma: com as partes que ela vai tirar, quantas folhas vai dar no total será?  
 [24/5 21:59] An: está em tahoma  
 [24/5 22:12] Da: Acho que umas 12

Fonte: Corpus de pesquisa.

Observamos a partir da fala de Ma (*eu tava em dúvida de como fazer a minha parte pq eu nunca fiz*) uma consolidação gradativa do subtópico “**revisão do projeto**”: seus comentários enquadram diferentes seções do trabalho (presentes no arquivo máscara da tarefa 3), mencionado, no caso, o apêndice, o depoimento e o resumo: (*ai baixei o livro da prof e fiz meio no mesmo esquema; e no apêndice e no depoimento*

e ah, e já fiz o resumo também). A revisão, reforçada pelo pedido de Ma (*se alguém quiser dar uma olhada*), faz com que a interação passe a se centrar no subtópico mais específico “**elaboração do resumo**” — elemento pré-textual do artigo acadêmico —, concernente com as mensagens de Da (*@Ma vc terminou o resumo? e tá bem repetitivo, redundante*). Verificamos logo depois que ocorre uma transição para o subtópico “**edição do trabalho**”, inferível pela afirmação de Ma (*bom, vi que editaram. acho que ficou melhor!*).

Enquanto na conversa do grupo A identificamos foco em um dos elementos pré-textuais, com uma revisão e edição concernentes ao subtópico “**elaboração do resumo**”, podemos verificar no grupo B um diálogo que se centra nos elementos pré-textual, textual e pós-textual do artigo. Isto nos mostra um trabalho feito gradativamente, pensando na revisão e na edição necessária para a publicação prevista em formato de *e-book*.

Analisemos como a interação, em atendimento ao supertópico “**produção do artigo acadêmico**”, é inicialmente centrada no subtópico “**revisão do projeto**” e como transita para o subtópico mais específico “**elaboração da introdução**”:

**Excerto 21** – Transcrição da conversa do grupo B durante a tarefa 4

[24/5 19:27] Bi: **Acho que ficou pouca coisa para ser corrigido né?**

[24/5 19:27] Bi: Coisinhas pontuais

[24/5 19:28] An: Boa noiteee

[24/5 19:28] An: **Sim!! Estou dando uma última revisada e incluindo os tópicos novos**

[24/5 19:28] Bi: Ahh, beleza

[24/5 19:29] Bi: Estou revisando as anotações da minha parte também e já incluo no artigo final

[24/5 19:29] La: Eu também

[24/5 19:29] An: **Na introdução eu incluí os objetivos do trabalho**

[24/5 19:29] An: **Com isso, temos como objetivo apresentar e propor um projeto de prática de letramento que contribua para o ensino de Língua Portuguesa.** A proposta integra a educação ambiental e o letramento, utilizando os gêneros textuais como ferramentas pedagógicas para envolver os alunos em questões ambientais relevantes para seu cotidiano.

[24/5 19:29] An: **Vocês acham que está bom?**

[24/5 19:30] La: Acredito que sim amiga

[24/5 19:30] Bi: **Simm, ficou bom**

[24/5 19:30] Bi: **E os apêndices?**

[24/5 19:31] Bi: **Acho que podemos escrever um só né?**

[24/5 19:31] Bi: **Juntando a experiência de nós três**

[24/5 19:31] An: Siim

[24/5 19:31] La: Simm

[24/5 19:32] La: Quais os sentimentos de vocês sobre o projeto?

[24/5 19:32] Bi: Eu adorei formular essa proposta de atividade

[24/5 19:33] Bi: Achei bastante dinâmica

[24/5 19:33] Bi: Foi bem trabalhoso

[24/5 19:33] Bi: Mas o processo, as etapas ajudaram bastante

[24/5 19:33] Bi: Ir construindo o artigo aos poucos foi bom

[24/5 19:33] An: Isso, por ser em grupo, facilitou muito também

Fonte: Corpus de pesquisa.

Identificamos o subtópico “**revisão do projeto**” na avaliação de Bi sobre as

informações do trabalho (*Acho que ficou pouca coisa para ser corrigido né?*), corroborada pela resposta de An (*Sim!! Estou dando uma última revisada e incluindo os tópicos novos*). O diálogo prossegue e evidencia a afirmação de An (*Na introdução eu inclui os objetivos do trabalho*), escritora que compartilha seu esboço editado (*Com isso, temos como objetivo apresentar e propor um projeto de prática de letramento que contribua para o ensino de Língua Portuguesa [...]*). Trata-se de uma mensagem concernente ao subtópico “**edição do trabalho**”, que passa a ser supertópico em relação ao subtópico mais específico “**elaboração da introdução**” — elemento textual do artigo acadêmico.

Após uma revisão breve do esboço, como vemos na fala de Bi (*Simm, ficou bom*), a equipe se volta para o relato do processo de elaboração do artigo acadêmico e o depoimento sobre a experiência de formação docente solicitados pelo arquivo máscara, conforme as colocações de Bi (*E os apêndices? Acho que podemos escrever um só né? Juntando a experiência de nós três*), concernentes ao subtópico “**elaboração do apêndice**” — um elemento pós-textual. Os participantes atendem ao que foi solicitado pela professora, cuja intenção foi a de possibilitar uma autorreflexão dos participantes sobre o trabalho processual de escrita na sua formação docente. Mesmo assim, a fala de Bi (*Juntando a experiência de nós três*) aparenta sugerir uma objetificação desses relatos.

Como vemos nos diálogos dos grupos A e B, subtópicos relacionados aos elementos pré-textuais (“**elaboração do resumo**”) ou pós-textuais (“**elaboração do apêndice**”) tendem a ser mais frequentes nas conversas, superando subtópicos de elementos textuais (“**elaboração da introdução**”).

Ainda assim, a interação do grupo E a seguir sugere uma centração no subtópico “**mapeamento da rede de gêneros**” – relacionado ao conteúdo, um elemento textual do artigo acadêmico:

**Excerto 22** – Transcrição da conversa do grupo E durante a tarefa 4

24/05/2024 16:28 – Pa: Amiga como tá indo o trabalho?

24/05/2024 16:28 - Pa: Precisamos entregar isso hoje em

24/05/2024 16:33 - Pa: **Mas em kkk, isso tá bem complexo** 🤔 🤔

24/05/2024 16:34 - Melissa: É tá ruim

24/05/2024 16:34 - Melissa: **Eu achei que não precisava falar de sequência didática**

24/05/2024 16:34 - Melissa: **Nem do gênero lei, mas acho q vou ter q ir atrás**

24/05/2024 16:35 - Pa: Eita, mas tem pouco texto falando sobre lei como gênero

24/05/2024 17:43 - Pa: **Não sei se ficou legal, mas está aí**

24/05/2024 17:44 - Pa: Agora vou ver o outro tópico

24/05/2024 18:41 - Qu: <Mídia oculta>

24/05/2024 18:43 - Me: Simm

24/05/2024 18:43 - Pa: <Mídia oculta>

24/05/2024 19:08 - Qu: Perfeito  
 24/05/2024 20:29 - Qu: <Mídia oculta>  
 24/05/2024 20:31 - Pa: Coloca a referência já amiga  
**24/05/2024 21:16 - Qu: ALLAL, L. Estratégias de Avaliação Formativa. Concepções Psicopedagógicas e Modalidades de Aplicação. In: ALLAL, L.; CARDINET, J; PERRENOUD, P. A Avaliação Formativa Num Ensino Diferenciado. Coimbra: Livraria Almedina, 1986.**  
 24/05/2024 21:16 - Qu: Pronto meninas <Mensagem editada>  
 24/05/2024 22:30 - Pa: <Mídia oculta>  
 24/05/2024 22:31 - Pa: Desculpa a demora  
 24/05/2024 22:31 - Pa: Espero que esteja certo 🙄 🙄  
**24/05/2024 22:31 - Me: amiga eu to revisando**  
 24/05/2024 22:31 - Me: daí eu já montar o arquivo

Fonte: Corpus de pesquisa.

Verificamos primeiramente as falas de Pa (*Mas em kkk, isso tá bem complexo 🙄 🙄*) e de Me (*É tá ruim*), que se concernem ao subtópico “**revisão do projeto**”; este subtópico, inclusive, é retomado no fim do excerto também, quando Me avisa a montagem do arquivo (*amiga eu to revisando*). Os participantes, preocupados com a qualidade da tarefa, reconhecem a necessidade de editarem seu trabalho, visto que indagam sobre os comentários feitos pela professora acerca da etapa anterior, conforme as observações de Me (*Eu achei que não precisava falar de sequência didática e Nem do gênero lei, mas acho que vou ter q ir atrás*), evidenciando a centração da interação no subtópico “**edição do trabalho**”.

Entendemos também que, pela menção da rede de gêneros no comentário seguido da atualização de Pa sobre o texto escrito (*Não sei se ficou legal, mas está aí*), a transcrição sugere que “**edição do trabalho**” passa a ser, hierarquicamente, supertópico em relação ao subtópico mais específico “**envolvimento de gêneros discursivos nas atividades didáticas**” — elemento textual do artigo acadêmico. No mesmo nível hierárquico, notamos outro subtópico mais específico: “**elaboração das referências**” — elemento pós-textual do artigo acadêmico —, concernente ao comunicado de Qu, que se encarrega de gerar a indicação padronizada da obra bibliográfica (*ALLAL, L. Estratégias de Avaliação Formativa. Concepções Psicopedagógicas e Modalidades de Aplicação. In: ALLAL, L.; CARDINET, J; PERRENOUD, P. A Avaliação Formativa Num Ensino Diferenciado. Coimbra: Livraria Almedina, 1986.*)

As observações realizadas a partir da organização hierárquica dos tópicos discursivos evidenciam a complexidade do processo colaborativo, em que diferentes dimensões do texto foram negociadas entre os participantes. Encerrada essa etapa de análise, avançamos para as considerações finais, nas quais retomamos os resultados alcançados, refletimos sobre os limites e potencialidades da pesquisa e

indicamos caminhos possíveis para futuros estudos sobre a EC.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever colaborativamente é um desafio não somente para quem participa do processo, já que os coautores se envolvem numa complexidade de tarefas, mas também para quem lida com essa modalidade de prática de linguagem como objeto de estudo. É um trabalho moroso e exigente vasculhar diversos bancos de teses e dissertações ou até mesmo variados números de periódicos científicos; havendo frustração ao se deparar com poucos achados e não com um guia preciso de como configurar essa prática.

Vale lembrarmos que a EC tem complexidade e se organiza sob uma diversidade de formas, como já estipulam as várias categorias taxonômicas propostas por Lowry, Curtis e Lowry (2004) e por Saunders (1989), abrindo espaço para imaginarmos um rearranjo dos diversos tipos de papéis, estratégias, atividades, modos etc. de escrita. Com nossa pesquisa, pudemos observar isso na organização dos grupos, ao tecerem seus diálogos, com seus membros utilizando diferentes procedimentos para coordenarem os trabalhos a serem realizados.

Ao falar da PCE, Pinheiro (2013) ressalta que a escrita realizada em conjunto pode contar com o aspecto colaborativo centrado na própria prática, pois ela é sobretudo social: logo, a ideia de colaboração se liga à de interação. Na comunicação de grupos, planejamentos e negociações são condutas necessárias para que os integrantes partilhem objetivos em comum e busquem firmar acordos específicos para alcançá-los. Como já havíamos discutido, estes realizam juntos um movimento dinâmico na estrutura conversacional para definirem um “fio condutor”, que forneça uma base objetiva, definida e relevante sobre a qual possam se apoiar, o tópico discursivo, na perspectiva de Jubran (2019).

Havíamos estipulado o objetivo geral desta pesquisa de compreender como se configura a PCE por estudantes de Letras. A hipótese que elaboramos tinha se firmado na ideia de que a PCE se realizaria de maneira fragmentada, sem exercício pleno da colaboração, apresentando individualismo na organização das tarefas coletivas. Essa previsão não aparenta se invalidar, visto que percebemos práticas que ora se inclinam à escrita individualizada, fechada, isolada, autônoma, ora se direcionam à escrita no âmbito coletivo, com abertura entre os participantes e interdependência.

Conforme se processou a análise das conversas de *Whatsapp* sobre as quatro tarefas acadêmicas que as geraram, pudemos entender que a PCE se configura na

interação das equipes por meio do estabelecimento de tópicos discursivos, sendo que a topicalização, por sua vez, se mostra circunstancial, dependente das necessidades de interação de cada grupo para o cumprimento do objetivo geral. Trata-se de uma atividade escolar, que estipula seu cumprimento de acordo com as propostas planejadas pela professora. Os participantes se preocupam em trazer à tona, nas conversas, os tópicos necessários para atenderem à realização de cada etapa do processo de escrita do projeto de prática de multiletramento. Como notamos que os tópicos variam entre as conversas a cada tarefa, manifestando-se sob diferentes maneiras, buscamos aqui refletir sobre o quê e como os estudantes conversam.

Quanto aos objetivos específicos da pesquisa, ao buscarmos descrever como se organiza textual-interativamente a conversa de *Whatsapp* dos grupos de estudantes, pudemos perceber com facilidade que os diálogos se constituíram em trocas de turnos entre os participantes, sendo uma forma de interação inspirada na conversa oral, face a face — com interlocutores copresentes. Mesmo em ambiente digital, o uso do aplicativo permite que diferentes pessoas — coprodutores do diálogo — se alternem nas formulações e envios de suas respectivas mensagens, havendo um fluxo de informações organizadas a favor do propósito dos estudantes, o trabalho em grupo. Dispondo-se de outras linguagens (balões de mensagem, *emojis*, entre outros) e de momentos em que respostas não são fornecidas necessariamente em tempo real, o texto escrito (digitado) nos mostra que a coprodução consiste na

consideração do outro para o qual se escreve, não havendo participação direta e ativa deste na elaboração linguística do texto, em função do distanciamento entre escritor e leitor. Consequentemente, inexistem marcas explícitas de atividade verbal conjunta. A dialogicidade aqui se estabelece por meio de uma relação “ideal”, em que o escritor desempenha o papel que lhe cabe, enquanto produtor do texto, assumindo, também, a perspectiva do leitor. (Koch, 2019, p. 40)

Quando nos propusemos a analisar os tópicos discursivos manifestados nas conversas, notamos que a topicalização ocorre em favorecimento das propostas de cada etapa do trabalho, pois os participantes desempenham um esforço em conjunto para alcançar um mesmo objetivo. As equipes se coordenam a fim de topicalizar o que julgam pertinente para cumprir as tarefas.

Para compreender a relação entre os tópicos discursivos das conversas e as atividades de EC, observamos nos dados a topicalização articulada com princípios como planejamento, elaboração do texto e revisão. Isto significa que o desenvolvimento da tarefa engloba a troca de informações dos participantes — ao

realizarem decisões, compararem sugestões e avaliarem os textos escritos dos colegas — acompanhada do tópico vigente de cada momento. Os tópicos, então, são estabelecidos em consonância com tempestades de ideias, esboços e revisões, já que estas atividades de EC contribuem para a concernência da equipe a fim de promover a manutenção dos tópicos, pois isto resulta no atendimento à proposta feita pela professora.

Percebemos na primeira tarefa em grupo (sinopse do projeto de prática de multiletramento) uma interação exploratória, cuja prioridade é a definição do projeto, com a seleção e a discussão de uma das atividades feitas individualmente. Isto acarreta na dinâmica dos grupos atrelada e restrita à tempestade de ideias (Lowry, Curtis e Lowry, 2004), condizente com o início do processo do trabalho proposto na disciplina, havendo poucos subtópicos estipulados entre as interações verificadas.

Vimos que a segunda tarefa (produção do projeto) traz à tona uma riqueza de subtópicos advindos das exatas questões que estão propostas no arquivo máscara proposto pela professora. Elas orientam o trabalho dos alunos e dirigem a escrita do artigo acadêmico visado, operando com uma topicalização dessas mesmas questões apresentadas, nas interações, numa lógica sequencial e previsível. Ao haver um padrão entre os grupos, os subtópicos nos permitem atestar que as conversas se centram no forte zelo relacionado ao cumprimento das instruções dadas pela docente. Os participantes vão além da tempestade de ideias e, na perspectiva de Lowry, Curtis e Lowry (2004), aproveitam múltiplos esboços, antecipando revisões dos colegas, que avaliavam e respondem uns aos outros, abrindo espaço também para edições de texto, com a maior parte recorrendo à escrita em paralelo. Isso evidencia que as questões elaboradas pela professora, de fato, servem de base para a orientação dos trabalhos dos participantes, uma vez que estes se apoiam estritamente nelas para realizarem seus diálogos e planejamentos.

Percebemos na terceira tarefa (aprofundamento do projeto) uma diversificação dos trabalhos e, mesmo se deparando com questões mais complexas, se comparadas com as da tarefa anterior, os grupos priorizam subtópicos mais particulares entre si, não necessariamente iguais entre uma equipe e outra. Deixando de lado uma padronização e uma previsibilidade dos subtópicos entre as conversas dos grupos, notamos que todos iniciam a produção do projeto de forma semelhante nas primeiras tarefas. A terceira etapa, com o aprofundamento, se singulariza ao evidenciar identidades e necessidades próprias de cada trabalho, conforme sinalizado por Jubran

(2019, p. 86). O tópico discursivo está atrelado a um complexo contextual relacionado às “circunstâncias em que ocorre o intercâmbio verbal, o grau de conhecimento recíproco dos interlocutores, os conhecimentos compartilhados entre eles, sua visão de mundo, o *background* de cada um em relação ao que falam”. Esta diferenciação nos permite entender que a autoria dos participantes não apenas se evidencia no produto final, mas também na própria interação ao longo do processo, pois estes assumem uma responsabilidade compartilhada de seus textos. Entretanto, a terceira tarefa mantém a dinâmica relacionada ao compartilhamento de esboços seguidos de revisões objetivas, bem como a recorrência da escrita em paralelo, já que esta estratégia agiliza e facilita o cumprimento da tarefa pela subdivisão de diferentes partes da escrita.

Verificamos na quarta e última tarefa (produção do artigo acadêmico centrado no projeto) uma lacuna quanto ao levantamento de subtópicos voltados aos elementos textuais do trabalho. Foi possível perceber que, depois de revisitarem processualmente o projeto ao longo das etapas, as prioridades das equipes se voltam ao cuidado com a adequação de elementos que antes não são solicitados, sendo eles os pré-textuais e os pós-textuais. Mesmo que a premissa consista na revisão e na edição do trabalho, com exercícios de escrita mais complexos, os diálogos mostram em sua maioria concernência voltada a aspectos mais técnicos e formais, próprios do gênero artigo acadêmico. Conseguimos inclusive rever a inclinação à escrita em paralelo nesta finalização do trabalho, mostrando a eventual pressa para a entrega com a divisão de diferentes partes para cada participante, facilitando o cumprimento da tarefa.

Visualizamos que todos os grupos organizam suas conversas a partir do objetivo estipulado pela professora para cada etapa da atividade, seja a definição do projeto, sua produção, seu aprofundamento ou a produção do artigo, espontaneamente colocando-os como os primeiros supertópicos de cada uma. Entretanto, os subtópicos se levantam com base nas necessidades de cada grupo; conforme as prioridades se diferenciam de uma etapa para a outra, os subtópicos também se reorganizam. A coordenação de cada equipe pode ter uma configuração própria, com os participantes assumindo os papéis, modos e estratégias de acordo com o próprio contexto; os tópicos discursivos e a colaboração são elementos situacionais na escrita. A topicalização obedece ao que os integrantes priorizam para o cumprimento das tarefas; e os participantes se organizam entre si, nas conversas e

ações da prática de EC, de acordo com as necessidades de cada momento. Percebemos um destaque na conduta de uma escrita individualizada que se sucede a um compartilhamento de esboços para visualização e avaliação (revisão) dos outros membros da equipe, passando para uma escrita baseada no apoio mútuo, de caráter colaborativo. Essa percepção está de acordo com o que Saunders (1989) nos aponta, corroborando Jubran (2019), pois as dinâmicas de interação das equipes numa tarefa de EC dependem da relação dos participantes entre si e dos seus graus de comprometimento. Em nossa pesquisa, lidamos com participantes trabalhadores, jovens imersos num cenário de fim da graduação do turno noturno em Letras, que acompanhavam outras oito disciplinas simultaneamente, cuja maioria não quis se responsabilizar por uma publicação dos seus trabalhos em um *e-book*.

Consideramos que, entre fatores ligados ao grau de (des)comprometimento, à fadiga ou à desambição, os participantes não se submetem à PCE focando em apreciação, autorreflexão e desenvolvimento pela via do *outro*; eles focam no cumprimento objetivo de uma tarefa escolar como outra qualquer da graduação. Esta ideia, inclusive, faz jus à cultura da *pedagogia do exame* que os alunos trazem do ensino básico e de outros contextos acadêmicos, conceito que Luckesi (1996) ilustra ao apontar o foco escolar direcionado aos resultados de exames e provas em detrimento de um aprendizado satisfatório. Por mais que tenha havido o esforço da professora para consolidar o ensino da escrita enquanto processo e prática social, contemplando a EC em um âmbito metadiscursivo, os participantes se mostram influenciados por seus contextos socioculturais, escrevendo muito mais em favor do cumprimento de meras tarefas sequenciais de produção textual.

Podemos também reconhecer os efeitos da herança escolar da concepção do *letramento autônomo*, com base em Street (1995), já que a experiência que observamos na interação dos estudantes se dá na sua compreensão herdada da escrita enquanto um produto findado em si próprio, desvinculado de um cenário social, a despeito dos esforços da professora. A interação por meio da escrita para conversar sobre escrita mostra desconsideração de uma visão social e processual, como aponta Ruiz (2021).

Alguns grupos se preocupam mais com distribuições prévias de partes do trabalho, enquanto outros não; alguns conversam mais, outros menos; alguns se comprometem a dialogar com maior antecedência ao prazo de entrega, outros não. As interações exibem condutas diversificadas, com diferentes pessoas tomando a

palavra, intervindo, tomando decisões ora coletivamente, ora por conta própria. Isto nos sugere que a colaboração na PCE não é um processo homogêneo, mas sim heterogêneo, pois se mostra diversa diante das condutas dos participantes e adaptável às suas necessidades e preferências. Em meio à PCE, a *colaboração* se mostra mais abrangente em relação à *cooperação*, conforme discutimos previamente, em nossa fundamentação teórica, em que relacionamos os dois conceitos, destacando, por exemplo, a perspectiva de Panitz (1996) e de Henri e Lundgren-Cayol (2001), que afirmam que a *cooperação* se dá por um grupo mais estruturado e controlado por uma figura de autoridade, enquanto a *colaboração* conta com grupos mais abertos e criativos, centrados na figura dos próprios alunos. Consideramos também a visão de Winer e Ray (1994), que não coloca os conceitos numa relação de antagonismo, mas os une pela noção de um *continuum*, de um espectro: um trabalho cooperativo (com um isolamento entre os participantes de um grupo) pode passar a ser colaborativo (com apoio mútuo e interdependente entre os membros) e vice-versa. A presença da *cooperação* na *colaboração* já era apontada no estudo de Saunders (1989) para pelo menos algumas tarefas específicas. Pinheiro (2013) também aproxima os conceitos ao considerá-los como complementares entre si, abrangidos pelo processo colaborativo e dependente do aumento e da diminuição dos níveis de relacionamentos e dos graus de comprometimentos dos coautores.

Como afirma Pinheiro (2013, p. 59), a colaboração “toma também a cooperação como uma das atividades necessárias de seu processo, sejam elas mais ou menos estruturadas”. Escrever colaborativamente não exige interdependência máxima entre os membros de uma equipe, de modo que possamos interpretar que a colaboração abrange a cooperação. Logo, compreendemos que a PCE no contexto da formação em Letras admite cooperatividade e se configura na interação pelo estabelecimento de tópicos discursivos, de maneira que os grupos de integrantes conversem acerca de aspectos emergentes e situacionais de acordo com suas respectivas demandas.

Ao analisar as conversas de *WhatsApp*, o estudo contribui ao evidenciar a pertinência de registros interacionais digitais para a compreensão dos processos de escrita em contexto formativo, deslocando o foco exclusivo do produto final para as dinâmicas discursivas que sustentam a produção textual. Ao articular a PCE à noção de tópico discursivo, na perspectiva de Jubran (2019), o trabalho amplia possibilidades analíticas para a investigação da EC, demonstrando que a organização tópica das interações se configura como elemento estruturante das práticas colaborativas e se

ajusta de modo situado às demandas de cada etapa da tarefa. Do ponto de vista pedagógico, os resultados oferecem subsídios para que professores de Língua Portuguesa e formadores de professores reflitam sobre o planejamento de atividades ligadas à EC, considerando a necessidade de mediações mais explícitas que favoreçam níveis mais elevados de interdependência e de dialogicidade entre os participantes.

Reconhecemos que os resultados obtidos se circunscrevem a um contexto específico, um ambiente universitário, que se configura de forma escolar e avaliativa. A análise concentrou-se nas interações registradas em um único aplicativo de mensagens, o que, embora permita um acesso privilegiado à conversação escrita, não focaliza outras dimensões do processo colaborativo, como negociações presenciais ou decisões tomadas fora do ambiente digital analisado. Tais limitações, contudo, não invalidam os achados, mas indicam caminhos para investigações futuras, que possam ampliar o escopo dos dados, diversificar os contextos de análise e aprofundar a compreensão da PCE como prática social situada e multifacetada.

Ressaltamos que escrever colaborativamente é um processo complexo, mas (cada vez mais) necessário na sociedade que hoje se depara com um aumento exponencial no número de serviços oferecidos pelas TDIC. A mentalidade do “laissez-faire” na hora de escrever em equipe exige uma reversão de valores. Enquanto o individualismo persistir em nossas práticas culturais, escrever a várias mãos estará obscurecido nos ideais e nos materiais que guiam nossas práticas didático-pedagógicas.

Isso nos motiva a buscar formas de garantir o desempenho satisfatório de competências colaborativas frente à realidade encarada em ambientes educacionais, pois, no papel de estudioso e de professor, certificamo-nos de que promover a escrita enquanto prática social é uma responsabilidade prestigiosa. Por isso, como professores investigadores, sobretudo em contexto de formação docente, temos de nos adequar à responsabilidade de traçar estratégias eficazes para oportunizar uma PCE como parte integrante e habitual em nossa perspectiva sociocultural de ensino da língua. Afinal, escrever se aprende escrevendo e ensinar a escrever se aprende sendo ensinado, devidamente, a escrever, o que pressupõe, por certo, um projeto de prática de multiletramento por parte do docente proponente, que mobilize um aprendizado pelo exemplo do ensino, pela vivência, pela prática social efetiva da dialogia através da escrita.

## REFERÊNCIAS

- ALAMARGOT, D.; CHANQUOY, L. *Through the models of writing*. London: Kluwer Academic Press, 2001.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de P. Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEZERRA, P. No limiar de várias ciências [Posfácio]. In: BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016. p. 151-170.
- BRAIT, B. 1997. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: Brait, B. (org) *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido* Campinas: Editora da Unicamp.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- CAMINHOS DA ESCRITA. *Programa Escrevendo o Futuro*. CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/cursos/caminhos-da-escrita>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- CARR, N. *A geração superficial: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros*. Rio de Janeiro: Agir, 2011.
- CASTELLS, M. (2003). *A galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. In: A era da informação: economia, sociedade e cultura. V 1, 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- CAVALCANTE, M. M. *et al.* Dimensões textuais nas perspectivas sociocognitiva e interacional. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Orgs.) *Linguística de texto e Análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 225-261.
- CAVALCANTE, M. M. *et al.* *Linguística textual: conceitos e aplicações*. Campinas: Pontes, 2022.
- COHEN, E; LOTAN, Rachel. *Planejando o trabalho em grupo: estratégias para salas de aula heterogêneas*. Porto Alegre: Penso, 2017.
- COLLIS, B. Cooperative Learning and CSCW: Research Perspectives for Internetnetworked Educational Environments. In: *FIP WORKING GROUP 3.3 - Working*

Conference Lessons from Learning. Archamps, França, 1993.

COMEAUX, P. *Communication and Collaboration in the Online Classroom: Examples and Applications*. Bolton: Anker Publishing Company Inc, 2002.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

DILLENBOURG, P. Introduction; What do you mean by “Collaborative Learning”? *In: DILLENBOURG, P. (Ed.), Collaborative learning: cognitive and computational approaches*, 1999, p. 1-19.

FELIPETO, S. C. S. Escrita colaborativa e individual em sala de aula: uma análise de textos escritos por alunos do ensino fundamental. *Alfa*, São Paulo, v. 63, n. 1, p. 133-152, mar. 2019.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. *In: MARTINS, M. H. (Org.). Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991, p. 54-63.

FLOWER, Linda; HAYES, John R. A. Cognitive Process Theory of Writing. *In: College Composition and Communication English*, 41, Illinois, 1981, p. 365-387.

FURTADO, I. A. S. *Escrita Colaborativa: o processo de escrita: atividades de escrita colaborativa em língua materna e língua estrangeira*. 2023. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Português e Inglês no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário) – Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2023.

GASPAR, M. I. Aprendizagem colaborativa online. *In: AIRES, Luísa; AZEVEDO, José; GASPAR, Ivone; TEIXEIRA, António. Comunidades virtuais de aprendizagem e identidades no Ensino Superior*. [S. l.]: Universidade Aberta, 2007. p. 111-124.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados em pesquisa qualitativa. *In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Revista e atualizada. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 79-108.

GRUPO DE NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: projetando futuros sociais. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021.

HAYES, J. R.; FLOWER, L. S. Identifying the organization of writing process. *In: GREGG, L; STEINBERG, E. R. Cognitive processes in writing*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, 1980. p. 3-30.

HENRI, F; LUNDGREN-CAYROL, K. *Apprentissage collaboratif à distance*. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels. Saite-Foy: Presses de l'Université du Québec. 2001.

JAKUBINSKIJ, L. (1923). *Sobre a fala dialogal*. Trad. Dóris de Arruda C. da Cunha e Suzana Leite Cortez. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

JUBRAN, C. C. A. S. *et al.* Organização tópica da conversação. In: ILARI, R. (Org.). *Gramática do português falado*, vol. II. Campinas/SP: UNICAMP, São Paulo: FAPESP, p. 322-384, 1992.

JUBRAN, C. C. A. S. Tópico discursivo. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (Orgs.). *Gramática do português falado culto falado no Brasil*. Campinas: Editora da UNICAMP, p. 89-132, 2006.

JUBRAN, C. S. Tópico discursivo. In: JUBRAN, C. S. (org.). *Gramática do português culto falado no Brasil: a construção do texto falado*. São Paulo: Contexto, 2019. p. 85–127.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang Publishing, Inc., 2007.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, I. V. Especificidade do texto falado. In: JUBRAN, C. S. (org.). *Gramática do português culto falado no Brasil: a construção do texto falado*. São Paulo: Contexto, 2019. p. 39–46.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. *Ciberdemocracia*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

LOWRY, P. B.; CURTIS, A; LOWRY, M. Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. *Journal of Business Communication*, Blacksburg, n. 41, v. 1, p. 66-99, 2004.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1996.

MACAULAY, B. A.; GONZALES, V. G. Enhancing the collaborative/co operative learning experience: A guide for faculty development. *Workshop presented at the AAHE NATIONAL CONFERENCE ON HIGHER EDUCATION*, Chicago, IL. 1996.

MARCUSCHI, L. A. Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, SP, v. 48, n. 1, p. 7–22, 2011.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: Atividades de retextualização*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MCLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1969.

MENEGASSI, R. J. *Da revisão à reescrita de textos: operações e níveis linguísticos na construção o texto*. 1998. Tese (Doutorado). Assis-SP: Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 1998.

MENEGASSI, R. J.; OHUSCHI, M. C. G. O aprender a ensinar a escrita no curso de Letras. *Atos de Pesquisa em Educação*, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 230–256, 2007.

MICHELATO, J. P. B. Papéis na escrita colaborativa acadêmica em meio digital. *In: VI SIMPÓSIO DE ENSINO, LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS*, 6., 2020, [s. l.]. **Anais** [...]. [S. l.]: Kroton, 2020. n.p.

MICHELATO, J. P. B.; RUIZ, E. M. S. D. Escrita colaborativa e tecnologia: desempenho de universitários para a configuração de papéis dos escreventes. *Educação A Distância Contemporânea: o analógico e o digital*, [s. l.], p. 51-65, 2022. Editora Científica Digital.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In: BACICH, Lilian.; MORAN, José. (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

PANITZ, T. *A definition of collaborative vs cooperative learning*, 1996. Disponível em: [http://colccti.colfinder.org/sites/default/files/a\\_definition\\_of\\_collaborative\\_vs\\_cooperative\\_learning.pdf](http://colccti.colfinder.org/sites/default/files/a_definition_of_collaborative_vs_cooperative_learning.pdf). Acesso em: 27 abr. 2025.

PASSARELLI, L. G. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Cortez, 2012.

PINHEIRO, P. A. A. Escrita Colaborativa por Meio do Uso de Ferramentas Digitais: Resignificando a Produção Textual no Contexto Escolar. *Calidoscópico*, Porto Alegre. v. 9, n. 3, p. 226-239, 2011.

PINHEIRO, P. *Práticas Colaborativas de Escrita Via Internet: Repensando a Produção Textual na Escola*. Londrina: Eduel, 2013.

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

RUIZ, E. M. D. A construção da escrita acadêmica colaborativa estudantil em conversas digitalizadas. *Estudos Linguísticos*, [s. l.], v. 50, n. 3, p. 1261–1282, 2021.

RUIZ, E. D. (org.). *Projetos de (multi)letramento em práticas situadas: propostas para sala de aula*. Londrina: Editora Madrepérola, 2022. E-book.

SÁ, K. B. *Coerência e articulação tópica: uma análise a partir de redações do ENEM. 2018. 261f.* - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2018.

SAUNDERS, W. M. Collaborative writing tasks and peer interaction. *In: SAUNDERS, William M. International Journal of Education Research*, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 101-112, 1989.

SCHÄFER, P. B.; LACERDA, R.; FAGUNDES, L. C. Escrita colaborativa na cultura digital: ferramentas e possibilidades de construção do conhecimento em rede. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, v. 7, n. 1, 2009. Acesso em: 15 set. 2024.

SOBRAL, A; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. *Domínios de Lingu@gem*, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1076–1094, 2016.

SOUZA, E. R. F.; PENHAVEL, E.; CINTRA, M. R. (org.). *Linguística Textual: interfaces e delimitações, homenagem a Ingedore Grünfeld Villaça Koch*. São Paulo: Cortez, 2017.

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

TORRES, P. L.; ALCANTARA, P.; IRALA., E. A. F. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino aprendizagem. *Revista Diálogo Educacional*, [s. l.], v. 4, n. 13, p. 129–145, 2004. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/7052>. Acesso em: 27 out. 2024.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, Notas e Glossário Sheila Grillo; Ekaterina V. Américo. Ensaio introdutório Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L.S. *Obras escogidas: tomo IV*. Madri: Visor, 1996.

WINER, M.; RAY, R. *Collaboration Handbook: Creating, Sustaining and Enjoying the Journey*. Amherst: Amherst H. Wilder Foundation, 1994.

XAVIER, A. S.; NUNES, A. I. B. L. *Psicologia do desenvolvimento*. 4. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

##### A escrita colaborativa em contexto de formação em Letras

Prezado(a) Senhor(a),

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **A escrita colaborativa em contexto de formação em Letras**, a ser realizada na Universidade Estadual de Londrina, com o pesquisador principal sendo João Pedro Buzinello Michelato, estudante regular em nível de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (PPGEL/UDEL), orientado pela professora Dra. Eliana Maria Severino Donato Ruiz.

Este projeto busca compreender a forma com que se configura a escrita colaborativa em contexto de formação em Letras.

Este projeto será realizado a partir da experiência tida com a disciplina **Multiletramentos, Linguagens e Mídias**, do curso de graduação Letras Português da Universidade Estadual de Londrina, no Centro de Letras e Ciências Humanas, ministrada pela professora Dra. Eliana Maria Severino Donato Ruiz, realizada no 2º semestre do ano letivo de 2023, cujo fechamento é previsto para 05/06/2024, conforme o calendário acadêmico da instituição.

Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: **cessão de dados** referentes a i) transcrições de conversas feitas em grupo via *WhatsApp* sobre as produções de texto na disciplina; ii) produções de texto feitas colaborativamente via *Google Docs*; além de responder a iii) um questionário. **Os dados permanecerão arquivados em suporte seguro e de domínio exclusivo do pesquisador responsável, sendo divulgados apenas após serem transcritos e devidamente analisados, sem menção de autoria, na forma de trabalhos acadêmicos na área dos Estudos da Linguagem.** Além disso, será respeitada a Resolução 466/2012, que assegura o tratamento adequado sobre normas aplicáveis a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais; e a Resolução 510/2016, que trata das diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos.

**Sua participação é totalmente voluntária**, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Além disso, suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

**Você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação.** No entanto, há garantia de que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Espera-se que esse projeto contribua para nutrir conhecimento de como os futuros profissionais da educação planejam suas estratégias diante de tarefas colaborativas.

O participante da pesquisa se beneficiará pela reflexão crítica acerca do próprio trabalho colaborativo, bem como pela oportunidade de rever e reconhecer suas competências enquanto futuro profissional, já que será interrogado acerca de suas preferências e experiências com o questionário. Nesse sentido, o participante aproveitará a instigação de variados padrões de trabalhos em grupo, de forma a identificar a potencialidade da colaboração enquanto recurso para o trabalho em sala de aula. Isto permitirá que o participante tenha a chance de observar diferentes estratégias, padrões e opções no que tange os trabalhos em grupo, dadas as perguntas do questionário. Logo, contribuirá com a investigação da colaboração no contexto acadêmico, e servirá como fomento para a formação inicial de professores.

Os riscos possíveis se caracterizam por cansaço, estresse, constrangimento e disponibilidade de tempo para responder o questionário. Existe também o risco de vazamento de dados pessoais dos participantes. Para minimizar esse risco, as medidas de segurança necessárias serão rigorosamente seguidas. Dessa maneira, caso ocorra incômodo, desconforto ou prejuízo relacionado à pesquisa, o participante será prontamente atendido e amparado pelo pesquisador, conforme previsto na Resolução CNS nº 466/2012, Item V.6: "O pesquisador, o patrocinador e as instituições e/ou organizações envolvidas nas diferentes fases da pesquisa devem proporcionar assistência imediata" e, além disso, responsabilizam-se "pela assistência integral aos participantes da pesquisa no que se refere às complicações e danos decorrentes da pesquisa." Em consonância com o Art. 19 da Resolução 510/2016, "O pesquisador deve estar sempre atento aos

\*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado conforme normas da Resolução 466/2012, de 12 de dezembro de 2012 e da Resolução 510/2016, de 07 de abril de 2016.

riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus procedimentos, devendo para tanto serem adotadas medidas de precaução e proteção, a fim de evitar dano ou atenuar seus efeitos". Por isso, o pesquisador assumirá a responsabilidade sobre quaisquer riscos em decorrência da pesquisa e se colocará à disposição para proporcionar um ambiente ético e acolhedor. Caso algum participante apresente desconforto durante o estudo, pretende-se adotar algumas medidas para lidar com a situação de maneira sensível e eficaz, a saber: mostrar-se disponível e empático, validar os sentimentos e percepções do participante, explorar a natureza da situação com a finalidade de elaborar estratégias para melhorar/diminuir/extinguir o desconforto, reavaliar a continuidade do participante no estudo e acompanhar o participante no decorrer do estudo, verificando seus sentimentos e se suas preocupações foram e continuam sendo atendidas. O pesquisador se compromete a respeitar, portanto, as orientações da Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS, 03 de março de 2021 no que diz respeito ao tratamento dos dados dos participantes em ambientes virtuais, a fim de minimizar qualquer transgressão ou exposição de informações pessoais dos participantes, armazenando-os em dispositivos protegidos com senha e apagando quaisquer registros de plataformas virtuais ao final da coleta e análise. Durante a coleta, os registros estarão protegidos tendo em vista que recursos como verificação em duas etapas e proteção por senhas fortes estão ativadas na conta de e-mail institucional utilizada pelo pesquisador, evitando assim acessos indevidos aos dados coletados.

**O participante, se quiser, poderá se retirar da pesquisa a qualquer momento**, mediante a solicitação ao pesquisador que dará ciência do interesse do participante em se retirar da pesquisa. Ademais, o participante tem o direito de não responder qualquer questão durante a pesquisa, sem necessidade de justificativa para tal.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá contatar **João Pedro Buzinello Michelato**, pelo e-mail [REDACTED]

ou procurar o **Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina**, situado junto ao prédio do LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Londrina, \_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_.

**João Pedro Buzinello Michelato**

Eu, \_\_\_\_\_, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_