



Calidoscópico

E-ISSN: 2177-6202

calidoscopio@unisinis.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Brasil

Pinheiro, Petrilson Alan

A escrita colaborativa por meio do uso de ferramentas digitais: ressignificando a
produção textual no contexto escolar

Calidoscópico, vol. 9, núm. 3, septiembre-diciembre, 2011, pp. 226-239

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571561872008>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Petrlson Alan Pinheiro
petrlsonpinheiro@yahoo.com.br

A escrita colaborativa por meio do uso de ferramentas digitais: ressignificando a produção textual no contexto escolar

The collaborative writing by means of digital tools: Resignifying textual production in the school context

RESUMO - Este artigo tem como objetivo analisar a construção de práticas de escrita colaborativa entre um grupo de alunos(as) do Ensino Médio, a partir do uso de algumas ferramentas da Internet. Mais especificamente, esta investigação analisa um *corpus* gerado a partir de um projeto de ensino de um jornal digital escolar desenvolvido numa escola estadual localizada no município de Campinas (SP), entre os meses de agosto e dezembro de 2008, com um grupo de voluntários composto por dezenove alunos(as) do Ensino Médio e por um professor de língua portuguesa. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, situada no campo da Linguística Aplicada, que se caracteriza, mais especificamente, como uma pesquisa-ação, cuja intenção não se restringe apenas a compreender ou descrever o mundo da prática, mas, sobretudo, a tentar transformá-lo. Como base teórica deste estudo, apoio-me na discussão teórica sobre a revolução digital ocorrida com o advento da *Web 2.0* e mostro como as mudanças inerentes à passagem da *Web 1.0* para a *Web 2.0* refletiram nos processos de criação na Internet, mais especificamente, nos processos de (multi)autorização e de colaboração na rede por meio uso de ferramentas que propiciam práticas de escrita colaborativa. Por fim, como dispositivos analíticos para a análise dos dados gerados, adoto o referencial proposto por Horton *et al.* (1991), e adaptado por Lowry *et al.* (2004), acerca do processo de escrita colaborativa, que se baseia em: atividades de escrita, estratégias de escrita, papéis dos participantes e modos de escrita colaborativa.

Palavras-chave: escrita colaborativa, *Web 2.0*, ferramentas digitais, escola.

ABSTRACT - The objective of this paper is to analyze the construction of collaborative writing practices among a group of secondary schools students, by means of the use of some Internet tools. More specifically, such an investigation analyzes a corpus of textual productions generated over the course of a teaching project of a digital school newspaper developed in a State school, located in Campinas SP, Brazil, between August and December 2008, together with a group of volunteers. The volunteers consisted of nineteen secondary students and a Portuguese teacher. This Constitutes as a qualitative investigation, situated within the Applied Linguistics field, and which is characterized, more specifically, as an action research, whose intention is not restricted to understanding or describing the world of practices, but, above of all, to trying to change it. The study is supported by the theoretical discussion about the digital revolution that occurred with the Web 2.0 advent. In particular, I show how changes inherent to the passage from Web 1.0 to Web 2.0 reflected on the Internet creation processes, more specifically, on the (multi)authorship and collaboration on the web by means of tools which promote collaborative writing practices. Finally, as analytical devices for analyzing the data generated, I adopt the references proposed by Horton *et al.* (1991), and adapted by Lowry *et al.* (2004), which are based upon: collaborative writing activities, collaborative writing strategies, collaborative writing roles and collaborative writing modes.

Key words: collaborative writing, Web 2.0, digital tools, school.

Introdução

As novas tecnologias da informação e da comunicação e, em particular, a Internet vêm possibilitando novas práticas de escrita digitais bastante diversas das práticas quirográficas e tipográficas da era pré-internet. Isso vem acontecendo, sobretudo, após o advento do *Web 2.0*, em que novos mecanismos foram sendo criados, permitindo novas condições técnicas e sócio-culturais para a ampliação de práticas comunicativas no mundo digital, nas quais as pessoas não apenas recebem, mas também publicam informações no sistema, desconstruindo-se, assim, as próprias categorias tradicionais de autor e de leitor.

Contudo, mesmo diante de dessas transformações nas práticas de escrita, que trazem, em seu bojo, transfor-

mações sociais, culturais e tecnológicas, a escola parece ser uma das poucas instituições que ainda resistem a essas transformações, pois opera com práticas de escrita que, em geral, não refletem essas mudanças. Por isso, a instituição escolar se encontra cada vez mais diante da necessidade de repensar sua funcionalidade, reavaliar suas estratégias e (re)inventar suas práticas, com o fito de tentar responder às exigências multifacetadas dessa nova era digital (Belintane, 2006), que se reorganiza de forma cada vez mais dinâmica e redefine novos papéis institucionais cada vez mais inter-relacionados com os usos das tecnologias da comunicação e da informação que emergem no cenário atual do mundo globalizado.

Destarte, na tentativa de lidar com essa relação entre o uso da Internet e a escrita no contexto escolar,

busco neste artigo, investigar o processo de construção de práticas colaborativas de escrita entre um grupo de alunos(as) do Ensino Médio, a partir do uso de algumas ferramentas da Internet, com o intuito de discutir e propor uma possível alternativa para o modo como a produção textual é trabalhada no contexto escolar. Para tanto, este estudo está dividido da seguinte forma: primeiramente, faço uma discussão inicial sobre a Internet e a *Web 2.0*, mostrando como esta segunda geração da *Web* trouxe várias mudanças, sobretudo no que diz respeito à relação autor (produtor) e leitor (consumidor); em seguida, discorro acerca dos conceitos de escrita colaborativa (EC) e o modo como esta pode ser construída como um processo. Procuro, então, estabelecer uma relação entre a EC e duas ferramentas digitais da Internet em particular: a conversa instantânea e o correio eletrônico, na tentativa de pensá-las à luz do contexto escolar. Situo, na sequência, o contexto da pesquisa que norteou este estudo. Passo, em seguida, para a análise dos dados e, por fim, teço algumas considerações sobre o trabalho como um todo.

A internet e a web 2.0

A Internet, por meio de sua conexão simultânea em uma mesma rede, trouxe, de fato, uma relação totalmente nova para os conceitos de contexto, espaço e tempo. Em vez das narrativas orais e da linearidade da escrita, a humanidade vem experimentando uma percepção do tempo que vai muito além de linhas; estas se tornam segmentos da imensa rede pela qual nos movimentamos. Vive-se cada vez mais num ritmo de grande velocidade em que não há horizonte, nem uma espécie de limite ou “fim da linha”. Ao contrário, o que há é um tempo fragmentado, numa série de presentes ininterruptos que não se sobrepõem uns aos outros, como páginas de um livro, mas existem simultaneamente com intensidades múltiplas que variam de acordo com o momento.

Dentro dessa perspectiva, Lévy (1999) apresenta o ciberespaço como uma grande rede interconectada mundialmente por meio de um processo comunicativo “universal”, porém sem “totalidade”. Isso segue uma linha de comunicação que vem possibilitando aos navegantes da grande “rede” participar democraticamente de um modelo interativo feito para todos, consolidando, assim, a ideia de uma “aldeia global”.

Com efeito, essa participação democrática interativa só passou a se efetivar com o advento a *Web 2.0*. O termo “*Web 2.0*”, usado para designar a segunda fase da rede mundial de computadores, foi cunhado por O’Reilly (2005), no qual ele aponta uma série de ferramentas e motivos da Internet para entender essas experiências colaborativas como um outro momento da Internet. Segundo o autor, a *Web 2.0* propiciou uma grande mudança: dos sítios (*sites*) estáticos da rede, que apenas serviam informação, passou-se para o desenvolvimento de co-

munidades dinâmicas, inseridas numa interação entre o editor e a audiência.

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

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

Com a *Web 2.0*, houve, *ipso facto*, uma reconfiguração no campo da comunicação, tencionando o modelo vigente do *broadcast* (sistema de transmissão de informação em larga escala), em que apenas um seria responsável pela comunicação. Nessa segunda fase da *web*, os usuários da Internet não apenas pesquisam para encontrar informação; eles também criam e publicam conteúdos, gerando, por conseguinte, uma mudança no modelo de comunicação, que passou do formato “um-para-muitos” para o “muitos-para-muitos”. Em outras palavras, “as novas tecnologias da informação não são mais simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos. Usuários e criadores podem tornar-se a mesma coisa” (Castells, 2005, p. 69).

Esse novo *modus operandi* fez com que a rede passasse a oferecer um novo ambiente, não apenas para leitura, mas para a escrita. Nesse sentido, pode-se afirmar que cada tecnologia oportuniza um espaço diferente de escrita, acompanhando a evolução dos suportes. No caso do rolo de papiro e de pergaminho, havia uma superfície

dividida em colunas; o manuscrito e o impresso contam com a página; a tela do computador, por sua vez, disponibiliza seu conteúdo na rede. No entanto, essa tela do computador, diferentemente dos suportes oferecidos em outras épocas da história da escrita, é um espaço visualmente complexo e maleável para o escritor e o leitor, gerando fluidez.

Um exemplo particularmente interessante dos efeitos da *Web 2.0* é a *Wikipedia*, um dos dez *sites* mais visitados do mundo, que se caracteriza como uma espécie de enciclopédia *online* para a qual qualquer usuário pode colaborar com um texto¹. A *Wikipedia* é, de fato, um bom exemplo de como *sites* de fácil utilização encorajam usuários a submeter os seus próprios materiais para a rede, mostrando que, se a *Web 1.0* era um meio de leitura, a *Web 2.0* se tornou um meio de leitura e escrita.

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

Além desse caráter libertário do espaço virtual da *Web 2.0*, que possibilita a qualquer pessoa publicar qualquer coisa sem que seja preciso sofrer alguma sanção organizacional, institucional ou editorial, há um outro fator que, embora seja algo muito anterior ao surgimento das novas tecnologias da informação e da comunicação, se potencializou e tomou proporções nunca experimentadas na história com o advento da Internet. Estou me referindo aqui à cultura narcisista, que amplia as formas de celebração do eu (*self*) na rede. Cada vez mais os *blogs*, os *sites* de relacionamento e o *Youtube* se tornam um locus de autopromoção, em que milhões de adolescentes (e também adultos) no mundo inteiro exibem seus “perfis” para os outros na tentativa de se tornar populares. A *Web 2.0* democratizou a “fama” na Internet com a cultura do “*Broadcast yourself*”, através de milhares de vídeos que são diariamente postados no *Youtube* por pessoas que desejam se tornar famosas ou, pelo menos, reconhecidas. Se a Internet potencializa esses dois pontos – a possibilidade de ser um “autor” e de ser (re)conhecido por muita gente – e isso parece encantar tantas pessoas, principalmente os adolescentes, então, por que não explorá-la na escola?

Nesse sentido, o presente trabalho busca, de alguma forma, explorar esse potencial, ao analisar algumas das práticas de EC de um grupo de alunos(as) de uma escola pública na produção de matérias jornalísticas a serem expostas em um jornal digital escolar. Esse jornal digital foi alocado em uma página da Internet (um *site*) para que qualquer pessoa possa acessar, ler as matérias dos(as) alunos(as) e comentar a respeito delas. Assim, os discentes teriam tanto a possibilidade de se tornar autores (escritores de um jornal), quanto a oportunidade de ter, de alguma forma, seu trabalho divulgado (e até reconhecido). Isso quer dizer que a exploração da *Web 2.0* pode trazer, de fato, importantes contribuições para o trabalho de coletivo, as trocas afetivas e a construção social do conhecimento, o que possibilita vislumbrar, portanto, um novo *modus operandi* para o processo de EC.

EC: um olhar para a produção textual como um processo

Lowry *et al.* (2004) apontam que a EC se constitui como prática social que tem ganhado cada vez mais força, pois, ao mesmo tempo em que o processo de globalização aumenta a necessidade de desenvolver atividades colaborativas, em especial no campo dos negócios, a internet, com todos os seus recursos tecnológicos, possibilita esse trabalho colaborativo. Não é por acaso que pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, sobretudo das áreas tecnológicas² (administração, marketing, engenharia, ciências e tecnologias da computação, midialogia, etc), muitas vezes trabalhando a partir de perspectivas interdisciplinares, têm focalizado cada vez mais a questão do trabalho colaborativo de escrita.

Segundo Allen *et al.* (1997), a colaboração é um processo de produção compartilhada: dois ou mais sujeitos, com habilidades complementares, interagem para criar um conhecimento compartilhado que nenhum deles tinha previamente ou poderia obter por conta própria. Nesse caso, a colaboração criaria um significado compartilhado sobre um processo, um produto ou um evento. Isso significa que, ao trabalharem em grupo, os sujeitos podem produzir melhores resultados do que se atuassem individualmente. Num trabalho de escrita em grupo, pode ocorrer a complementaridade de capacidades, de conhecimentos, de esforços individuais, de opiniões e pontos de vista, além de uma capacidade maior para gerar alternativas mais viáveis para a resolução de problemas.

Assim, pode-se dizer que a EC pode envolver uma justaposição de trabalhos individuais, típicos de trabalhos cooperativos, porém com a cumplicidade entre

¹ Apesar de estender a possibilidade de publicação de texto a qualquer usuário, a *Wikipedia* estipula determinadas regras e princípios para submissão, que, se não forem seguidos pelo usuário, este pode ter seu texto retirado da página da enciclopédia (para informações sobre as regras e princípios para contribuições de textos, ver http://pt.wikipedia.org/wiki/Ajuda:Guia_de_edici%C3%A7%C3%A3o/Como_come%C3%A7ar_uma_p%C3%A1gina).

² Lowry *et al.* (2004) apontam em seu trabalho que pesquisas sobre a EC nas áreas tecnológicas já vêm ocorrendo há algum tempo. Só recentemente, porém, as ciências humanas e sociais têm se interessado pelo assunto.

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

Com base nessa discussão, é possível, portanto, afirmar que a EC é, antes de tudo, um empreendimento ativo e social que possui duas forças de impulsão inter-relacionadas: o grupo, como agente de apoio individual, e o participante, cujo envolvimento para colaborar repousa no seu interesse em partilhar com o grupo a realização das tarefas. Pode-se, por conseguinte, afirmar que, dado seu caráter social, a colaboração tem como base outros conceitos, como socialização e confiança, identidade e coesão grupal, motivação e envolvimento ativo na participação.

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

Atendo-se às características mais específicas das EC, Lowry *et al.* (2004), baseando-se no trabalho de Horton *et al.* (1991), propõem uma taxonomia, cuja finalidade é a de descrever o processo das EC através de múltiplas atividades de EC (*collaborative writing activities*), estratégias de EC (*collaborative writing strategies*), papéis dos participantes (*collaborative writing roles*) e modos de EC (*collaborative writing modes*), na tentativa de usar uma terminologia aplicável ao campo interdisciplinar.

No que diz respeito especificamente às atividades de EC, Lowry *et al.* (2004) apontam algumas atividades-chave ocorrem durante o processo real de produção de um documento em grupo. Essas atividades-chave da EC envolvem múltiplas partes e se apoiam em, pelo menos, três atividades: planejamento, elaboração do texto e revisão. O planejamento envolve organização da informação, estabelecimento de objetivos e geração de informações relevantes para a atividade de escrita; a elaboração do texto se constitui a partir da transformação das discussões feitas durante a fase de planejamento (observações, anotações, pesquisas, etc) em um texto que atenda ao objetivo geral do grupo; por fim, a revisão envolve a avaliação e a revisão do texto elaborado. Embora, em princípio, a EC siga uma certa ordem, os autores ressaltam que esse

processo não é feito necessariamente de forma sequencial; as ações de planejamento, elaboração do texto e revisão podem ser feitas de forma variada, uma vez que envolvem diferentes processos interacionais.

Essas atividades, segundo Lowry *et al.* (2004), envolvem subdivisões que descrevem e compõem cada fase do processo de EC. Essas subdivisões incluem as atividades de: (i) *brainstorming*³, (ii) esboço (*outlining*), (iii) rascunho (*drafting*), (iv) revisão inicial (*reviewing*), (v) revisão (*revising*) e (vi) edição (*copyediting*). (i) *Brainstorming* seria a primeira atividade do processo de EC, em que os membros do grupo basicamente discutem e desenvolvem ideias para construir um determinado texto; (ii) o esboço já seria a fase em que se decide em grupo o que será feito com as ideias expostas na atividade de *brainstorming* e se impõe, então, a direção para a qual o documento a ser elaborado vai seguir, incluindo suas seções e subseções; (iii) o rascunho já seria propriamente o texto do documento, embora ainda em um estágio incompleto; (iv) a revisão inicial corresponde a uma primeira revisão, feita por um dos integrantes do grupo, ou mesmo um editor, que lê o documento e faz algumas observações e correções; (v) a revisão já seria, de fato, a revisão propriamente dita, já que é feita por um pessoa ou grupo específico – revê novamente o texto e responde aos comentários e observações feitos na revisão inicial, fazendo, portanto, as devidas alterações; e (vi) a edição seria, então, a atividade final do processo de EC, em geral, feita por uma pessoa específica, em que se realizam as mudanças finais no documento e as formatações nele necessárias para o seu acabamento final.

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

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

³ Na falta de um termo mais adequado em português e por já ser bastante usado (em inglês) em várias áreas do conhecimento, optei por não traduzir o termo “*brainstorming*”.

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

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

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

Há ainda a estratégia de escrita reativa, em que os participantes criam um documento em tempo real, reagindo às mudanças e contribuições de cada um do grupo e ajustando o texto, sem que haja necessariamente um planejamento prévio e uma coordenação explícita do texto a ser elaborado. Segundo Lowry *et al.* (2004, p. 76), o termo “escrita reativa” é usado para esse caso, “porque a ‘reação’ é o único fio condutor nesse tipo de escrita, que pode envolver consenso, disputa, contradição e reflexão no momento da produção do texto”. Assim, por exemplo, quando um dos participantes do grupo escreve uma seção, os outros podem não apenas simultaneamente rever a seção escrita, mas também criar novas seções em resposta, que podem contradizer ou concordar com o que foi escrito pelo primeiro participante.

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

No que tange aos papéis da EC, Lowry *et al.* (2004), apoiando-se em Beck e Bellotti (1993), apontam que podem existir vários papéis na EC. Os papéis mais comuns seriam: (i) de escritor (uma, ou mais pessoas, responsável por escrever uma parte do conteúdo, dentro de um documento de escrita colaborativa); (ii) de consultor (uma pessoa normalmente externa ao grupo, que fornece conteúdo, mas não tem nenhuma responsabilidade pela produção do conteúdo); (iii) de editor (uma pessoa que possui responsabilidade sobre a produção global do conteúdo dos escritores e que pode, portanto, fazer alterações no conteúdo e no estilo do documento compartilhado); (iv) de revisor (uma pessoa que é externa ou interna à equipe de EC, que fornece um retorno específico sobre o conteúdo do documento); (v) líder do grupo (uma pessoa que faz parte da equipe de EC, que pode participar completamente nas atividades de autoria e revisão e que também conduz o grupo por processos apropriados de planejamento e de ideias); (vi) facilitador (uma pessoa que é externa à equipe de EC, que conduz a equipe por processos apropriados, mas que não dá propriamente um retorno quanto ao conteúdo).

Por fim, Lowry *et al.* (2004) fazem algumas considerações a respeito da escolha dos modos de EC (*collaborative writing modes*), que, segundo os autores, são entendidos como decisões entre o grau de proximidade (o nível de proximidade física do grupo) e o grau de sincronidade (o momento em que um grupo escreve). Tendo em consideração estes dois fatores, podem ser, então, definidos quatro modos de trabalho em escrita colaborativa: no mesmo local e ao mesmo tempo (*same location and same time*); em locais diferentes e ao mesmo tempo (*different locations and same time*); no mesmo local e em tempos diferentes (*same location and different time*); e em locais diferentes e em tempos diferentes (*different locations and different time*). Dos quatro modos de lidar com a EC, os dois primeiros são síncronos (quando as alterações feitas por um ou mais integrantes de um grupo em um documento são percebidas em tempo real pelos demais integrantes) e os dois últimos, assíncronos (quando as alterações feitas por um ou mais integrantes de um grupo em um determinado documento são (re)passadas aos demais integrantes em tempos diferentes).

Além disso, os quatro modos de EC podem influenciar o que Greenberg *et al.* (1996) chamam de “consciência de grupo” (*group awareness*), experienciada por cada membro da equipe. Isso quer dizer que cada indivíduo desenvolve a consciência de grupo ao compreender suas atividades à luz da compreensão das atividades dos outros membros do grupo. Os autores também chamam a atenção para o fato de que, ao se alterar o modo de trabalho, altera-se também a consciência de grupo na EC, pois as diferenças concernentes à sincronidade e proximidade podem afetar diretamente a compreensão do grupo durante o trabalho em equipe. Assim, por exemplo, em

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

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

Ao pensar especificamente no contexto escolar, estou buscando criar artefatos, ambientes e atividades mais eficientes que possibilitem, de fato, práticas de construção de significado nesse contexto. Em vista disso, penso que duas ferramentas da Internet, apesar de não serem consideradas propriamente como aplicativos específicos para trabalhar escrita colaborativa, já que suas funções sócio-comunicativas precípuas são outras, parecem-me, no entanto, bastante oportunas para trabalhar a escrita colaborativa no contexto escolar: o correio eletrônico (*e-mail*) e a conversa instantânea (*chat*). Mas como essas duas ferramentas poderiam ser, de fato, úteis para promover práticas colaborativas de escrita no contexto escolar?

Essa questão propõe um encaminhamento pedagógico ao uso das ferramentas da Internet como instrumentos mediadores no processo de ensino-aprendizagem, mais especificamente no processo de EC. Nesse sentido, pode-se dizer que, do ponto de vista técnico, o correio eletrônico e a conversa instantânea apresentam recursos tecnológicos que podem ter um papel importante nesse processo.

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

Outro ponto importante é o fato de que, assim como na interação face-a-face, a conversa instantânea apresenta um tipo de comunicação síncrona que se caracteriza pela

rapidez e expressividade da informação. A conversa instantânea não apenas permite uma interação simultânea (em tempo real), mas também que essa interação ocorra com várias pessoas ao mesmo tempo. A conversa instantânea, no entanto, apresenta, uma vantagem em relação à interação face-a-face: possibilita, em geral, uma distribuição mais simétrica na suas trocas de turnos, havendo, com isso, menos interrupções e mais equidade na tomada de decisão entre os interactantes, o que é particularmente importante, sobretudo, para as pessoas mais tímidas e para aquelas que, de alguma forma, não se sentem tão à vontade de se envolver em uma discussão tradicional em grupo (do tipo face-a-face) para a realização de algum trabalho.

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

Embora se saiba que atualmente existem outras ferramentas específicas de EC da Internet que também possuem os recursos técnicos acima mencionados – inclusive até mais sofisticados⁴ –, a maior parte delas são praticamente exclusivas de contextos profissionais de trabalho. Nesse sentido, do ponto de vista social, pensando, em especial, nos interesses daqueles que farão uso das ferramentas da Internet (alunos e professores), pode-se dizer, primeiramente, que o correio eletrônico e a conversa instantânea estão atualmente entre as ferramentas da Internet mais populares do mundo e presente no dia-a-dia das pessoas, mormente dos adolescentes, ainda que usadas com outras finalidades. Por isso, podem se tornar ferramentas muito úteis no processo colaborativo de escrita, já que muitos já sabem usá-las na prática, tornando-as, portanto, mais interessantes.

Essa explicação pressupõe, por sua vez, que, por serem tão populares e bastante usados por um número cada vez maior de pessoas, o correio eletrônico e a conversa instantânea não exigiriam um grande nível de capacitação de alunos e professores para o seu uso, ainda que para um fim de produção textual colaborativa.

Pode-se ainda apontar que tanto o correio eletrônico quanto a conversa instantânea são *softwares* que podem ser obtidos (baixados) na Internet sem qualquer custo para o usuário. Além disso, a escola não precisaria ter uma infraestrutura especial para lidar com essas ferramentas; bastaria um laboratório de informática equipado com alguns computadores conectados à Internet – o que muitas escolas públicas no Brasil já possuem. Diante, então, das questões teóricas até aqui delineadas, passo, então, para a metodologia e a análise dos dados deste estudo.

⁴ Há vários aplicativos atualmente que possibilitam, de alguma forma, EC. Dentre os mais conhecidos estão: o *Collaboratus*, o *Grove*, o *Sasse*, o *Slashdot*, o *Quilt*, o *Alliance* e o *Equitext*.

Metodologia

Este trabalho é um tipo de pesquisa de natureza qualitativa, situada no campo da Linguística Aplicada, que se caracteriza, mais especificamente, como uma pesquisa-ação, cuja intenção, segundo Kincheloe (1997), não se restringe apenas a compreender ou descrever o mundo da prática, mas, sobretudo, a transformá-lo.

Trata-se, particularmente, de um breve recorte da minha pesquisa de doutorado, na qual realizo uma investigação com base na análise de um *corpus* gerado a partir de um projeto de ensino de um jornal digital escolar que desenvolvi numa escola estadual localizada no município de Campinas (SP), entre os meses de agosto e dezembro de 2008, com um grupo de voluntários composto por dezenove alunos(as) do primeiro e segundo anos do Ensino Médio do período escolar matutino, com idades entre quinze e dezessete anos, e por um professor de língua portuguesa. O projeto de ensino consistia, basicamente, no trabalho colaborativo dos(as) alunos(as) no processo de produção das matérias a serem expostas no jornal, a partir do uso de duas ferramentas digitais: a conversa instantânea e o correio eletrônico.

Semanalmente, reunia-me com os(as) alunos(as) e o professor em uma das salas de aula da escola, onde discutíamos como foi o trabalho dos alunos ao longo da semana anterior e a pauta dos assuntos e notícias a serem abordados no jornal virtual na semana seguinte. Os(as) alunos(as), então, criaram um *site* na Internet para divulgação de notícias relativas à sua escola e à comunidade local e passaram a compor o “corpo editorial” do jornal, atualizado semanalmente. Para a realização das várias atividades necessárias para a produção do jornal, os(as) alunos(as) foram agrupados da seguinte forma:

- Dois alunos(as) (Diogo e Rafael) eram responsáveis pela criação e manutenção da *homepage* (diagramação e formatação dos textos, formato e tamanho dos arquivos, *lay-out* da página, cores, inserção dos conteúdos na página – textos, imagens, sons, vídeos – inserção de *links* para acesso a outras páginas e ícones para realização de enquetes sobre determinados assuntos com os usuários leitores do jornal);
- O grupo maior (doze alunos) era responsável pela produção textual propriamente dita. Esse grupo de doze alunos(as) foi, por sua vez, subdividido em quatro subgrupos. Cada subgrupo, com seu respectivo líder, ficou dividido da seguinte forma: o primeiro era composto por Márcia (a líder), Roberta e Sérgio; o segundo, por Jéssica (a líder), Marcos e Rodrigo; o terceiro, por Bruno (o líder), Joana e Laura; e o quarto, por Flávia (a líder), Suzana e Vitória.

- Um outro grupo (composto por cinco integrantes, sendo um o líder) era responsável não só por fazer a revisão dos textos, mas também por outros recursos multimodais (vídeos, imagens, sons, fotos etc.) a serem expostos no jornal digital. O grupo contava foi composto por Aline (a líder), Renata, Joice, Sandra e Rogério.

Com base nesse projeto de ensino, foi possível gerar os dados empíricos que me possibilitaram, ao longo dos quatro meses de sua vigência na escola, construir o *corpus* de análise desta pesquisa, a partir dos registros gerados de encontros *online* via conversa instantânea e correio eletrônico entre todos os participantes envolvidos na produção das matérias do jornal.

Análise dos dados: um exemplo da EC no contexto escolar

Na tentativa de aplicar os dispositivos teórico-analíticos apresentados anteriormente, procuro desenvolver uma análise que possa contemplar todo o processo colaborativo de escrita de alguns alunos(as) envolvidos(as) nesta pesquisa. Devido às limitações deste artigo, farei uma análise de um breve recorte no *corpus* gerado ao longo da pesquisa de campo, na tentativa de contemplar o processo colaborativo de escrita, que abarca as atividades de *brainstorming*, de esboço e de rascunho de um dos subgrupos de alunos(as) responsáveis pela produção das matérias do jornal digital da escola por meio do uso da conversa instantânea e do correio eletrônico. A fim de observar os possíveis progressos que esses(as) alunos(as) tiveram ao longo desse período, esta análise contempla duas partes distintas: na primeira parte, analiso o processo colaborativo de escrita dos(as) alunos(as) na elaboração da primeira matéria que inaugurou o jornal da escola em meados do mês de agosto de 2008, em que os(as) alunos(as) ainda estavam começando a lidar com o trabalho colaborativo de produção textual; na segunda parte, analiso o processo colaborativo de escrita do mesmo subgrupo, realizado no início do mês de novembro de 2008, portanto, quase três meses depois.

Os trabalhos colaborativos a serem analisados foram desenvolvidos por Márcia (líder), Roberta e Sérgio. O primeiro trabalho teve início na atividade de *brainstorming*, no dia 16 de agosto. O tema sugerido pelo subgrupo para essa primeira matéria foi “Jovens menores combinam de brigar em shoppings de Campinas pelo MEADD”, em que os(as) alunos(as) pretendiam escrever uma matéria, mostrando o uso do *site* de relacionamento MEADD para marcar encontros entre jovens em um *Shopping* de Campinas para brigar. Além dos três alunos(as), houve também a minha participação como mediador da interação (P).

Primeira parte do processo colaborativo de escrita do subgrupo (16/08/2008): Jovens menores combinam de brigar em shoppings de Campinas pelo MEADD

Atividade de *brainstorming*

P: gente, pra ficar mais facil, Roberta e Sérgio, escolham cores diferente pra vocês.
 Roberta: *ta bom assim??*
 Sérgio: com e q muda a cor mesmo??
 Márcia: *uhhh..tá vendouma figurinha em baixo da onde escreve AB? clica lá q da pra escolha a cor*
 Sérgio: ... *valeu achei!!*
 P: tá ótimo... então, vamos começar?
 Roberta: *ok, e aí como agente começa?*
 Márcia: *?? naum sei*
 P: *ok. sem problemas. vamos lá. como vocês vão estão pensando em fazer o texto?*
 Márcia: *então... eu pensei em falar com os meus amigos sobre a proibição nos shoppings*
 Sérgio: *qual e o assunto mesmo??*
 P: Roberta, fala pro Sérgio sobre o tema.
 Roberta: *ah intao... as pessoa taum marcando MEADD de se encontrar no shopping para brigar*
 Sérgio: *ok. blz.*
 P: *mas como vcs pretendem começar o texto? falando de que?*
 Roberta: *eu to ainda nao sei como começarr*
 Márcia: *falando da proibição dos encontros de meadd dentro do shopping e falando sobre as pessoas menores que naum tem nada aver om isso. mas, também tem q controlar a situação pra naum ter briga, né?*
 P: *ok. muito bom!*
 Sérgio: *eu não sei muito sobre isso,mas vou pesquisa*
 P: *acho que vcs podem começar assim mesmo, falando da proibição... e mostrar a opinião de algumas pessoas sobre isso.. mas acho que seria bom mostrar mesmo os dois lados da moeda no texto.*
 Márcia: *ahan*
 Roberta: *ta bomm*
 Márcia: *ótimo*
 Roberta: *tah bomm*
 P: *e a enquete? O q pensam?*
 Márcia: *a enquete eu ainda num pensei*
 Roberta: *eu pensei... o que vcs achaam da proibicao das turmas de menores entrar no shopping?*
 Sérgio: *nem eu*
 P: *se vcs pegarem umas entrevistas vai ficar bem legal!*
 Roberta: *acho que a entrevista vai ficar legal!*
 P: *agora pessoal. Na próxima vez... façam uma pesquisa do assunto antes da nossa conversa. Pra vocês terem mais ideias sobre o que vão escrever!. Ok?*
 Roberta: *ok. pode deixar!*
 Márcia: *ahan*
 Sérgio: *com certeza!*

P: *beleza. e o video? vão fazer algum?*
 Roberta: *claro!!*
 Márcia: *a Roberta tem bastante amigos para dar entrevistas;*
 P: *ok, então... mais alguma dúvida?*
 Roberta: *nenhuma*
 Márcia: *não*
 Sérgio: *ok*
 P: *bem, gente então é isso. qualquer coisa me mandem um e-mail*
 Márcia: *ok*
 Sérgio: *ok*
 P: *e Márcia, tem que mandar a materia para a revisão até quarta no máximo!*

Nessa primeira atividade de escrita (*brainstorming*), por ser uma atividade em que os(as) alunos(as) interagem em tempo real na conversa instantânea, espera-se que eles co-construam significados ao fazerem comentários acerca de uma das matérias que seria publicada no jornal na semana seguinte a essa interação na conversa instantânea. Essa co-construção de significados deveria envolver discussão entre si sobre o assunto e sobre como pretendem escrever o texto (de que forma iniciarão o texto, que posicionamentos serão tomados, se colocarão entrevistas, imagens, fotos ou vídeos, etc).

Essa possibilidade de co-construção de significados na interação se torna ainda mais visível na própria estrutura da conversa instantânea, visto que esta apresenta, conforme foi mostrado acima, uma estrutura semelhante a uma conversa, embora com uma distribuição de turnos mais equânime entre os participantes. Depois de iniciada, a interação ocorre sem qualquer sobreposição de vozes ou interrupção na tomada de turnos por parte dos interlocutores. Trata-se, portanto, de um tipo de interação em que os alunos, embora estejam fisicamente distantes uns dos outros, conseguem, assim como numa interação face-a-face, interagir entre si de forma síncrona.

A discussão na conversa instantânea ocorre no nível metacomunicativo, já que o objetivo da interação é justamente o de construir um texto, usando como recurso alguns elementos ou ideias representativas sobre o próprio texto. Nota-se, por exemplo, que, logo no começo do excerto, Roberta e Márcia já levantam dúvidas através de perguntas sobre o modo como (tipo de linguagem) eles deveriam começar a escrever na interação (“*ok, e aí como agente começa?*” e “*?? naum sei?*”). Pode-se afirmar, nesse caso, que as dúvidas das alunas assumem, de fato, um caráter metacomunicativo, visto que, ao questionarem acerca do uso da linguagem em um determinado meio de comunicação digital (a conversa instantânea), os participantes estariam lidando com o uso reflexivo da língua. Há uma tentativa de compreender não apenas como cada participante deveria interagir, ou fazer uso da linguagem, por meio de uma ferramenta digital específica (no caso,

a conversa instantânea), mas também num contexto de uso específico (uma conversa por escrito *online* sobre uma matéria que os alunos estão preparando para o jornal digital da escola), já que, mesmo estando acostumados a conversarem com bastante frequência na conversa instantânea, os(as) alunos(as) podem se sentir um tanto inseguros na interação diante de uma outra função para o uso da língua.

Essa possível insegurança em relação ao modo como deveriam interagir na atividade de *brainstorming* está, outrossim, relacionada ao tipo de interação dessa atividade, que, em geral, não pressupõe necessariamente um planejamento prévio e uma coordenação explícita do que vai ser elaborado. Nesse caso, pode-se dizer que se trata também de um tipo de estratégia de escrita reativa, na qual os participantes criam um documento em tempo real, reagindo e se ajustando às mudanças e contribuições de cada um do grupo, que podem envolver consenso, disputa, contradição e reflexão no momento da produção do texto (Lowry *et al.*, 2004).

Contudo, por se tratar, sobretudo, do primeiro encontro virtual que tiveram para discutir sobre a matéria a ser feita para o jornal, parece que os(as) alunos(as) ainda não sabem lidar com essa estratégia, já que é a primeira participação desses(as) alunos(as) nesse tipo de atividade. Isso, por sua vez, está relacionado aos papéis e posicionamentos dos participantes na interação, uma vez que, ao mostrar quem são os interactantes envolvidos no processo de EC, pode-se notar o modo como eles se posicionam sócio-discursivamente em relação uns aos outros nesse processo. Na interação acima, nota-se, por exemplo, que apesar de ter apresentado uma sugestão inicial para a elaboração do texto, a líder Márcia não vai além disso, limitando-se apenas a acatar as sugestões do pesquisador. Ao mesmo tempo, ela também parece se eximir do papel de líder – muito provavelmente por insegurança, não em relação ao papel em si, mas em relação ao próprio trabalho de escrita. Roberta, por sua vez, apesar de ter tentado, de alguma forma, participar da discussão, propondo inclusive a pergunta para a enquete da matéria da semana, também não trouxe contribuições expressivas para a produção do texto.

Diante dessa situação, em que os participantes ainda estão um tanto confusos com essa forma de lidar com a produção escrita, considero o meu papel na interação fundamental para o processo de aprendizagem de EC desses(as) alunos(as). Isso porque me posiciono como o moderador da interação, buscando sempre manter o controle da discussão do assunto e promover discussão ao instigar os(as) alunos(as), através de questionamentos, a discutirem sobre o assunto a ser tratado na matéria do jornal.

Os papéis e os posicionamentos dos participantes também se relacionam com o modo de escrita colaborativa e, por sua vez, com a consciência de grupo experienciada

por cada membro da equipe, uma vez que as diferenças concernentes à sincronicidade e proximidade podem afetar diretamente a compreensão do grupo durante o trabalho em conjunto. Esta compreensão diz respeito à consciência informal dos participantes (Greenberg *et al.*, 1996), em que se procura saber onde cada integrante está trabalhando. Nesse caso, mesmo se tratando de uma atividade nova de EC, os participantes têm a consciência de que o modo de interação por escrito na conversa instantânea é síncrono, ou seja, ocorre ao mesmo tempo (como uma interação face-a-face), mas em locais diferentes para cada participante (nesse caso, diferente da interação face-a-face). Assim, durante a atividade de *brainstorming*, por ser um tipo de atividade em que os interactantes devem trocar informações iniciais em tempo real para a elaboração do texto, os participantes têm, ou podem desenvolver, a consciência de que o uso da conversa instantânea seria mais adequado.

Além disso, pode-se dizer que a consciência dos participantes é também construída com base nos próprios papéis e posicionamentos assumidos por eles em relação às questões tratadas pelo grupo – a sua consciência estrutural do grupo –, e ao grau de envolvimento, atenção, nível de comprometimento e estado emocional de cada participante do grupo – consciência social (Greenberger *et al.*, 1996). Observando, no entanto, essa relação a partir do contexto da interação, percebe-se que, por estarem começando a usar a conversa instantânea para um fim específico – o de co-construir ideias para a elaboração do texto para o jornal –, os(as) alunos(as) desse subgrupo ainda não desenvolveram esses dois tipos de consciência (estrutural e social) em relação ao trabalho. O papel de liderança, por exemplo, que deveria ser exercido por Márcia, bem como os posicionamentos de exposição e de cobrança mútua de ideias para o texto, ainda não são assumidos pelos participantes na interação.

No processo de EC, subsequentemente à atividade de *Brainstorming*, vem a atividade de esboço do grupo, por meio do uso do correio eletrônico. Nessa atividade, cada integrante do grupo envia por correio eletrônico uma parte do texto a ser elaborado, ou mesmo o texto inteiro, para os demais participantes, que podem alterá-lo acrescentando alguma parte, ou apenas corrigindo o texto inicial enviado pelo primeiro integrante. Como cada subgrupo cria seu próprio grupo de *e-mail* no correio eletrônico, quando o texto é enviado pelo terceiro integrante, os demais já o receberam e fizeram (ou não) suas alterações no texto inicial. Por isso, para observar a atividade de esboço do subgrupo, basta apenas exibir o último documento enviado por algum membro do subgrupo. Na atividade de esboço que analiso a seguir, o último documento foi enviado via correio eletrônico por Sérgio (*cor verde*), depois de já ter passado por Roberta (*cor vermelha*) e por Márcia (*cor azul*).

Atividade de esboço

oi pessoal, blz?⁵

li o texto e pra mim tá bom!!!

Abrç.

Sérgio.

Surge no Brasil, um novo site de relacionamentos, o Meadd. Entretanto um grande problema surgiu por causa desse site, as pessoas estavam se encontrando nos shoppings e estava acontecendo muitas brigas. Por causa desses acontecimentos, alguns shoppings de Campinas foi proibida a entrada de menores de 18 anos nas sextas e nos sábados à noite.

Muitos jovens acham que o que fizeram foram totalmente absurdo, pois, eles estão lá só para conhecerem novas pessoas e encontrarem amigos.

Outros tem a opinião de que essa proposta é ótima, pois muitos adolescente e jovens estão matando aula para ir nesses encontros, e correndo o risco de acontecer algo de ruim, porque na maioria das vezes os pais não sabem que eles vão.

Entretanto, os jovens tinham que ter a consciência de que é bom respeitarem lugares públicos e que tem pessoas de família circulando naquele local, e que respeito é a base de tudo.

Conforme foi mostrado anteriormente, a atividade de esboço é uma atividade de escrita em que os participantes, de fato, elaboram um texto. Todavia, se o objetivo aqui é, antes de tudo, analisar a EC como um processo, o ponto central a ser tratado não seria propriamente os possíveis problemas de escrita apresentados pelo subgrupo nessas atividades, mas a transformação das discussões que tiveram durante a atividade de *brainstorming* em um esboço e em um rascunho (um texto) que atenda ao objetivo geral do grupo. Na atividade de esboço, o subgrupo deve, portanto, decidir o que será feito com as ideias expostas na atividade de *brainstorming* na tentativa de delinear, já na forma de texto, a direção que o documento a ser elaborado vai seguir.

Nesse sentido, percebe-se que os participantes, ao construírem seus textos, procuram, de alguma forma, retomar no esboço o assunto que já tinha sido tematizado na atividade de *brainstorming* (*Jovens menores combinam de brigar em shoppings de Campinas pelo MEADD*), com base, por sua vez, nas noções anteriores que já haviam sido recontextualizadas na interação via conversa instantânea. Nota-se que o esboço de Márcia, por exemplo, ao se referir a supostas opiniões contrárias de jovens, estabelece uma relação com a discussão anterior na atividade de *brainstorming*, já que reverbera uma das sugestões feitas para a matéria do subgrupo na conversa instantânea.

Com relação à estratégia de escrita usada nessa atividade, pode-se dizer que se trata de um trabalho de escrita em sequência, em que um dos participantes (Roberta) escreveu um texto inicial (primeiro rascunho em rosa) e um segundo membro do grupo (Márcia) complementou a tarefa, inserindo sua parte no texto inicial (segundo esboço - em vermelho). Esses dois esboços em cores diferentes passam, então, a formar o rascunho do texto, que é posto em uma única cor (preta) para envio ao grupo de revisão inicial.

Pode-se dizer que a utilização desse tipo de estratégia de escrita, por ser mais simplificada, e, portanto, tornar-se mais fácil de coordenar a distribuição das tarefas, foi mais adequada para o subgrupo, já que se trata do seu primeiro trabalho dessa natureza. Esse tipo de estratégia também permite uma distribuição das tarefas de escrita entre os membros do grupo. No exemplo, Roberta interveio com a sua parte no documento inicial de base feito por Márcia, ou seja, no momento em que Roberta insere suas contribuições, é ela quem está no controle do texto, ainda que sua intervenção tenha dependido da existência do texto inicial fornecido por Márcia. A principal vantagem de se formar um esboço a partir de um documento inicial, em que já se tem um texto base de referência, é que seria, a meu ver, mais improvável haver falta de consenso no grupo, proveniente, por exemplo, de algum tipo de sobreposição de ideias distintas de cada integrante. Isso é particularmente importante no caso dos trabalhos em questão que, por serem ainda os primeiros trabalhos realizados pelos grupos, poderiam apresentar problemas de consenso nas equipes.

Se se observar a produção das duas atividades de escrita do ponto de vista do papel e dos posicionamentos dos participantes envolvidos, é possível notar que os objetivos da atividade de esboço ainda não estão claros para os integrantes. Isso porque, embora os(as) alunos(as) que aqui participam sejam os mesmos três alunos que fazem parte do subgrupo e que participaram da interação na conversa instantânea analisada na seção anterior, pode-se dizer que Sérgio, por exemplo, se mostra ausente na atividade de esboço, pois não traz contribuição alguma para os dois primeiros esboços, limitando-se apenas a comentar na mensagem do correio eletrônico que achou o texto bom ("*li o texto e pra mim tá bom!!!*"), na tentativa de justificar sua não intervenção nos textos das colegas de grupo.

É preciso lembrar que a produção do texto em questão durante a atividade de esboço, assim como a maioria das produções textuais realizadas pelos participantes através do correio eletrônico, se constitui, de alguma forma, a partir da discussão que os interactantes envolvidos tiveram anteriormente na conversa instantânea. Isso quer dizer que os posicionamentos discursivos assumidos pelos

⁵ Para diferenciar os textos (a matéria do jornal) dos comentários feitos no próprio espaço do correio eletrônico sobre os textos, estes últimos serão marcados com fonte em *italico*.

participantes, tanto em relação ao assunto tratado, quanto em relação uns aos outros (posição de liderança ou de timidez, por exemplo), na discussão anterior feita na conversa instantânea, podem ter, de fato, influência considerável na produção do texto no correio eletrônico.

Nota-se também que, diferentemente da atividade de *brainstorming*, não há a minha intervenção nas interações por correio eletrônico, já que a atividade de esboço pressupõe um grau maior de autonomia e responsabilidade dos(as) alunos(as) na produção do texto a ser publicado no jornal. Mesmo sem uma cobrança formal (por correio eletrônico, por exemplo) da líder Márcia em relação ao atraso na entrega dos esboços por parte dos demais integrantes, já que ela mesma se atrasou, pode-se dizer que o grupo conseguiu cumprir seu papel de elaborar um texto para se transformar em uma das matérias do jornal, ainda que sem a participação de um dos membros (Sérgio) e sem uma revisão prévia da líder.

Essa pressuposição de um grau maior de autonomia e de responsabilidade dos alunos na atividade de esboço está também relacionada ao próprio modo de escrita colaborativa usado pelo grupo. Por ser uma atividade de escrita do texto propriamente dito, e não mais de discussão sobre o texto, os esboços são feitos em tempos diferentes, isto é, por meio de uma ferramenta digital assíncrona: o correio eletrônico. Essa natureza assíncrona permite enviar textos para que sejam armazenados e depois respondidos, o que torna o correio eletrônico uma ferramenta mais adequada para justamente lidar com problemas complexos de EC.

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

Segunda parte do processo colaborativo de escrita do grupo no dia 07/11/2008: “O negro no Brasil, uma questão de justiça”

Atividade de brainstorming

P: E aí, pessoal, seguinte...

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

Roberta: entaum..

Márcia: será que falar...

Márcia: tipo da realidade que o negro sofreu no Brasil?

Sérgio: eh..falar dos preconceitos que sofre

Márcia: eu tava vendo aqui nos sites da net coisa de salario. tipo o negro ganha menos que o branco e que a situação é muito injusta!

Roberta: acho boa a ideia! podia mostrar que eles fazem a mesma coisa mas ganha menos.

P: isso é legal!

P: mas como vcs vão mostrar isso?

Sérgio: ah pode colocar tipo...uma pesquisa mostrando...

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

Márcia: pesquisa é bom!

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

Roberta: ? não entendi...

Roberta: a ta. ok

Roberta:eu tava lendo aqui na net do primeiro ministro negro do STJ. Acho q podia fala disso...

P: acho uma ótima ideia!

Márcia: vamos sim. mto bom!!!!

Sérgio: vai fca bom sim!!

Roberta: entaum... vê aí o <http://ultimainstancia.uol.com.br/noticia/56224.shtml>

Márcia: acho q podia dividi.

P: como assim, Márcia?

Márcia: tipo.. a beta podia ve sobre esse negocio do ministro... eo sergio via a pesquisa do mercado de trabalho???

P: então Roberta e sérgio, o que vcs acham?

Roberta: acho q fica bom assim!!!

Sérgio: sem problemas!

Márcia: entaum vou escrever isso e mando pra vcs verem aí vcs colocam a parte de vcs. blz??

Sérgio: blz.. vou ver o q eu acho aqui tb

Roberta: manda então que eu vou ver

Márcia: acho q vai ficar mais legal. vou escreve o q eu pesquisei aqui e depois mando p vcs. E o que vcs acharem mandem pra mi. tem até 5 feira pra mandar pra revisão

P: Isso aí, Márcia!! bem lembrado! não esqueçam de mandar a matéria no prazo certinho!! Até quinta

Conforme anunciei anteriormente, esta segunda parte do processo colaborativo de escrita ocorreu a partir do dia 07 de novembro de 2008, portanto quase três meses depois do início da pesquisa de campo na escola, com os mesmos participantes do jornal. Com efeito, ao proceder com esse tipo de análise, que inclui um intervalo de quase três meses de experiência, tenho como objetivo precípua observar e avaliar os possíveis progressos do grupo no que diz respeito à EC como um todo, seja na habilidade com os usos das ferramentas e recursos digitais, seja na relação com as tarefas o jornal e com os próprios participantes envolvidos.

Já na atividade de *brainstorming* nota-se que, do mesmo modo que na anterior, a discussão entre os interagentes ocorre no nível metacomunicativo, visto que o

objetivo da interação é justamente o de construir um texto, usando como recurso alguns elementos ou ideias representativas sobre o próprio texto. No entanto, é possível perceber que, diferentemente da primeira atividade do grupo, a troca de turnos entre os interactantes agora ocorre de forma bem mais simétrica e distribuída, uma vez que todos os três alunos trazem contribuições para o processo de produção do texto a ser publicado no jornal. Isso ajuda a corroborar a ideia de que a conversa instantânea pode, de fato, contribuir para uma participação mais equânime e também revelar posicionamentos sócio-interacionais relevantes para o trabalho em grupo dos alunos.

Com efeito, a interação acima, por ser mais equânime e distribuída, se caracteriza como um exemplo típico de estratégia de escrita reativa, em que é possível perceber que os participantes não apenas trazem suas sugestões e dúvidas em tempo real – ao tratar do tema da discussão (“O NEGRO NO BRASIL, UMA QUESTÃO DE JUSTIÇA”) –, mas também reagem e se ajustam às contribuições de cada um do grupo, o que, no caso, envolveu, de alguma forma, consenso e reflexão sobre a questão. Percebe-se, por exemplo, que, depois que Márcia dá uma sugestão inicial (“*tipo da realidade que o negro sofreu no Brasil?*”), Roberta e Sérgio trazem também suas ideias para a discussão. Por isso, é possível notar que aqui, diferentemente da primeira atividade de *brainstorming*, os(as) alunos(as) estão, de fato, mais acostumados – e, por isso, mais envolvidos, com essa estratégia colaborativa de escrita.

Na interação acima, embora os papéis atribuídos aos participantes envolvidos sejam os mesmos da primeira interação (pesquisador (P), Márcia (a líder), Roberta e Sérgio), os posicionamentos assumidos já apresentam diferenças consideráveis. No meu caso, por exemplo, apesar de ainda me posicionar como o moderador da interação, meu papel é visivelmente reduzido se comparado com a primeira interação realizada.

Na conversa em questão, o que se torna, de fato, interessante é que, entre os três participantes, percebe-se que a líder Márcia é quem mais vezes toma o turno. Ao fazer isso, Márcia chega a assumir, inclusive, o papel de facilitador por duas vezes: na primeira, ela elogia as ideias de Sérgio e Roberta (“*pesquisa é bom!*” e “*vamos sim. mto bom!!!!*”); na segunda vez, Márcia traz sugestões para a discussão, na tentativa de dar um direcionamento ao texto a ser elaborado pelo grupo, que são ratificadas e complementadas por ideias de Roberta e de Sérgio. Além disso, Márcia ainda traz sugestões também para o próprio modo como o grupo poderia continuar a atividade de rascunho. No final da interação, depois de dizer o que vai fazer em relação à sua parte, ela ainda adverte seus colegas de que o texto deve ficar pronto até a quinta-feira seguinte para que seja enviado para a equipe da revisão (“*acho q vai ficar mais legal. vou escrever o q eu pesquisei aqui e depois mando p vcs. E o que vcs acharem mandem pra mim. tem até 5 feira pra mandar pra revisão*”).

É possível afirmar que tais posicionamentos discursivos de Márcia são corroborados por uma certa relação de poder que existe entre eles. Isso porque, muito embora a interação entre os participantes se constitua, em princípio, de forma simétrica, Márcia, por ser a líder do grupo, é a responsável por enviar os textos produzidos à equipe de revisão, o que a posiciona, pelo menos em determinados momentos, como alguém com maior poder de decisão e opinião no grupo.

Com efeito, ao assumir seu papel de líder, com todas as suas atribuições e responsabilidades, Márcia mostra que está acostumada e engajada com a atividade de escrita. Roberta e Sérgio, por sua vez, ao trazerem também suas sugestões para a discussão, parecem, do mesmo modo, mais familiarizados com o trabalho, o que faz com que o controle do documento seja, de fato, mais compartilhado entre eles mesmos. Isso os torna não apenas mais autoconscientes e auto-suficientes em relação ao uso da conversa instantânea como ferramenta de apoio às suas atividades colaborativas de escrita, mas também em relação aos seus papéis e posicionamentos ao longo da atividade.

Por fim, é possível ainda notar que Márcia, ao começar a tratar com os demais participantes sobre o tema da “realidade do negro no Brasil”, faz menção à questão salarial entre negros e brancos que ela teria pesquisado em *sites* da Internet. No segundo exemplo, é Roberta quem faz menção à Internet para sugerir tratar da escolha do primeiro ministro negro do STJ, mencionado, inclusive a fonte da informação (“*entaum... vê aí o <http://ultimainstancia.uol.com.br/noticia/56224.shtml>*”). Em ambos os casos, tanto Márcia quanto Roberta trazem discursos de outros contextos (de outros textos da Internet), para serem recontextualizados na situação discursiva na qual estão engajadas. E – o mais interessante – é que elas aprenderam que o fato de mencionar textos da internet que corroboram seus pontos de vista é uma maneira de legitimar seu posicionamento discursivo – e seu texto – perante os demais interactantes.

No desfecho da interação, percebe-se que os alunos conseguem não somente chegar a um consenso quanto ao modo como o texto será construído, mas conseguem, sobretudo, apontar para a continuidade do processo de produção do texto no qual estão engajados, ao lembrarem, depois de realizarem uma discussão geral sobre o assunto, à atividade posterior de elaboração do texto (esboço), na qual eles pretendem concluir a matéria da semana. Com efeito, isso contribui para corroborar a ideia de que, mesmo estando bem acostumados a usar a conversa instantânea para outros fins (bate-papo entre os amigos, por exemplo), os(as) alunos(as) parecem, de fato, reconhecer que o modo como farão uso da linguagem nessa ferramenta digital irá depender sobremaneira da situacionalidade da própria escrita (sobre o que estão escrevendo, para quê, para quem, com que intenção/ objetivo, etc). Isso passa, necessariamente, pelo uso reflexivo (ou metapragmático) da linguagem.

Atividade de esboço

*Oi gente,
Achei q a parte de vcs ficou boa. Coloquei mais uma
parte no final para fechar o texto. Vejam aí.
Bjo,
Márcia.*

O NEGRO NO BRASIL, UMA QUESTÃO DE JUSTIÇA

O povo brasileiro tem que saber da realidade do negro no Brasil. A pessoa negra sofre vários tipos de preconceito, mas tem um que a maioria da população desconhece que é que o negro tem o salário menor que um branco, trabalhando no mesmo cargo em uma mesma empresa. A desigualdade ainda existe. Depois de tantos anos de abolição da escravidão a desigualdade racial continua no mercado de trabalho. A presença de negros é muito maior em trabalhos que paga salários mais baixos. Por exemplo, numa pesquisa do IBGE, a renda média de um trabalhador branco, de R\$ 1.096 mensais, é 105% maior do que a de um negro (fonte: http://www.afrobras.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=295&Itemid=2)

A desigualdade ainda é muito grande, mas nós não podemos e não somos a favor desse tipo de situação. Devemos lutar para que o negro tem os mesmos direitos dos brancos, pois eles fizeram parte da história do Brasil e devemos respeito a eles. Mas uma notícia boa é que com o passar do tempo essa situação vem mudando.

Este mês foi eleito pelo STJ (Superior Tribunal de Justiça) elegeu o primeiro ministro negro da história do Brasil. Cada vez mais as pessoas negras estão ganhando espaço no mercado de trabalho e está ganhando o devido respeito que merecem.

O mais engraçado é que nós brasileiros sabemos da história do Brasil, o negro que veio para cá e dos índios que viviam aqui, é quase impossível um brasileiro que não tenha um parente descendente de negro ou índio por mais que ele saiba que é descendente de um país europeu.

Temos que continuar trabalhando para que o Brasil seja um país justo, que tenha igualdade, devemos lutar para que o negro possa ganhar o mesmo que o branco, que ele possa ter as mesmas oportunidades, que possa ganhar aquilo que é justo, só assim construiremos um país melhor. E não só por isso que devemos lutar, expressar nossa opinião, tem muitas outras coisas que o nosso país deixa a desejar e quem faz o nosso país somos nós mesmos.

Enquete: Você acha que o negro no Brasil ainda sofre muito preconceito?

De início, já é possível perceber que, diferentemente da primeira atividade de esboço analisada, todos os três integrantes do subgrupo participam da atividade de

esboço, uma vez que os três trazem, de fato, suas contribuições para a construção do texto. Isso ajuda a corroborar a ideia de que o correio eletrônico, assim como a conversa instantânea, pode contribuir, conforme apontei anteriormente, para uma participação mais equânime e também revelar posicionamentos sócio-interacionais relevantes para o trabalho em grupo dos(as) alunos(as).

No que diz respeito às estratégias de escrita usadas, pode-se dizer que elas ocorrem de forma mais complexa se comparada com a primeira atividade de esboço analisada. Nota-se que a estratégia adotada é a escrita em paralelo, pois a construção do esboço não se deu exatamente em função de um texto inicial a partir do qual os demais interactantes inseriram suas partes, mas em função da divisão do trabalho de escrita pela própria equipe em determinadas unidades para que cada membro trabalhasse em paralelo. Com efeito, essa divisão do trabalho ocorreu já na atividade de *brainstorming*, em que a Márcia sugere dividir tarefas (“*tipo.. a beta podia ve sobre esse negocio do ministro... eo sergio via a pesquisa do mercado de trabalho???*”). Nesse caso, é possível afirmar que a estratégia de escrita em paralelo atribui mais autonomia aos participantes do grupo, uma vez que a discussão anterior via conversa instantânea os permitiu a atribuição de tarefas e responsabilidades sobre a produção do texto para cada integrante. Márcia, diferentemente da primeira atividade de esboço, ainda acrescenta uma parte final ao último esboço (último parágrafo em azul e negrito), na tentativa de dar um desfecho ao texto final, dando, assim, sequência ao último trabalho realizado por Sérgio.

Em relação aos papéis e posicionamentos assumidos pelos participantes, primeiramente, é preciso ressaltar novamente que, diferentemente da primeira atividade de esboço analisada, Márcia, Roberta e Sérgio participam aqui. Isso porque Sérgio, que nos primeiros trabalhos do jornal, ainda não se fazia muito presente, passou a participar mais das atividades de escrita. Márcia, por sua vez, que no primeiro trabalho ainda parecia não estar ciente de suas atribuições como líder, ao longo desse período de quase três meses de trabalho de EC, parece, de fato, mais consciente de seu papel, assumindo, portanto, posicionamentos discursivos mais condizentes com sua função no subgrupo. Por exemplo, além de ter tomado a frente da interação na atividade de *brainstorming*, Márcia ainda desempenha igualmente seu papel de líder ao mostrar autonomia em inserir mais uma parte final no texto já previamente elaborado pelo subgrupo, o que, diferentemente da primeira atividade de esboço realizada, demonstra também uma preocupação com a qualidade do texto a ser enviado para publicação.

Por fim, ainda é possível chamar a atenção para o fato de os participantes, ao construírem seus textos, procurarem, de alguma forma, promover um diálogo com algum outro discurso, retirado de seu ambiente interacional, recontextualizando-o junto com o seu texto em um novo contexto. Primeiramente, pode-se afirmar que os interactan-

tes, de fato, retomam em seu texto o assunto que já tinha sido tematizado na discussão anterior na conversa instantânea: “A realidade do negro no Brasil”. Isso se evidencia a partir das partes do texto de cada participante, que, ao longo de todo o texto, trazem elementos da discussão realizada na conversa instantânea. Observa-se, por exemplo, que o ponto central do texto – a situação injusta do negro no mercado de trabalho –, tematizado na conversa instantânea, é tratado pelos participantes a partir de três questões: a injustiça salarial, a taxa de desemprego e a presença maior de negros em trabalhos cujos salários menores quando comparados com os brancos. As duas primeiras questões são levantadas por Márcia e a terceira questão é abordada por Sérgio, na qual ele mostra que a desigualdade racial se verifica no mercado de trabalho, em que os negros desempenham funções que pagam salários mais baixos.

Considerações finais

Ao mostrar, primeiramente, algumas das grandes mudanças com o advento da Internet e a *Web 2.0*, sobretudo no que diz respeito à relação autor (produtor) e leitor (consumidor), procurei buscar entender como essas mudanças poderiam acarretar novos sentidos para a EC, em especial no contexto escolar.

Para explorar, então, essa relação, propus uma investigação das práticas colaborativas de escrita de um grupo de alunos(as) na elaboração das matérias para um jornal digital escolar, na tentativa de mostrar como essas práticas de escrita se inter-relacionam ao longo do processo colaborativo de escrita, não atuando, portanto, como categorias estanques, mas sim interdependentes, possibilitando, desse modo, realizar uma análise processual, e não apenas do produto final, da construção colaborativa de escrita entre os(as) alunos(as). Além disso, a análise processual se complementa, nesta pesquisa, com a análise comparativa dos trabalhos iniciais e finais dos subgrupos, cujo intervalo de tempo abarca um período de três meses entre os primeiros e os últimos trabalhos realizados pelos(as) alunos(as), na tentativa de mostrar os seus progressos obtidos ao longo desse período.

E, quando se imagina a escola, e todas as suas atividades tradicionais de produção textual que, em geral, estão longe de promover um trabalho colaborativo entre discentes, penso que aquilo que se busca alcançar por meio da EC precisa ser parte integrante – e, sobretudo, estimulante – do processo, já que a “escrita pela escrita em si” talvez não os motive a escrever. Nesse sentido, a proposta de um jornal digital escolar coletivo, como a aqui mostrada, pode ser algo, de fato, estimulante e desafiador para alunos e professores, visto que a publicação em um jornal – sobretudo na Internet – disponibiliza aos alunos um espaço público para que eles possam discutir abertamente questões de seu interesse que, em geral, são escamoteadas no contexto escolar tradicional.

Pode-se, portanto, dizer que a EC se constituiu como processos de aprendizagem, que, são sempre mediados por artefatos sociais, históricos e culturais diversos. Destarte, pensando de forma mais ampla, é possível afirmar que a Internet, como um desses artefatos, propicia muitas ferramentas digitais que podem funcionar como instrumentos de mediação e contribuir para atividades de produção textual de uma forma que faça com que alunos e professores possam ter tanto a possibilidade de se tornar autores – no exemplo que propus, escritores de um jornal, que vêm seus trabalhos divulgados (e até reconhecidos) –, quanto a oportunidade de se engajar em atividades colaborativas de escrita efetiva no contexto escolar.

Referências

- ALLEN, N.J.; ATKINSON, D.; MORGAN, M.; MOORE, T.; SNOW, C. 1997. What experienced collaborators say about collaborative writing. *Journal of Business and Technical Communication*, 1(2):70-90. Disponível em: <http://rel.sagepub.com/content/41/1/18.full.pdf+html>. Acesso em: 11/05/2008. <http://dx.doi.org/10.1177/105065198700100206>
- BECK, E.; BELLLOTTI, V.M. 1993. Informed opportunism as strategy: Supporting coordination in distributed collaborative writing. In: EUROPEAN CONFERENCE ON COMPUTER SUPPORTED COOPERATIVE WORK, 3, Milão. *Anais...* Milão Disponível em: www.ecscw.org/1993/16.pdf. Acesso em: 19/01/2008.
- BELINTANE, C. 2006. As novas tecnologias: o cyberaluno. In: M.C. PINTO (org.), *Memórias da Pedagogia: Perspectivas para o novo milênio*. 1ª ed., Rio de Janeiro/São Paulo, Rulume-Dumar/Ediouro/Segmento-Dueto, vol. 6, p. 85-97.
- CASTELLS, M. 2005. *A sociedade em rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura*. 8ª ed., São Paulo, Paz e Terra, vol. 1, 268 p.
- GREENBERG, S.; GUTWIN, C.; COCKBURN, A. 1996. Using distortion-oriented displays to support workspace awareness (Technical report). Calgary, University of Calgary. Disponível: www.citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.124.pdf. Acesso em: 22/02/2008.
- HORTON, M.; ROGERS, P.; AUSTIN, L.; MCCORMICK, M. 1991. Exploring the impact of face-to-face collaborative technology on group writing. *Journal of Management Information Systems*, 8(3):27-48. Disponível em: <http://www.jstor.org/pss/40398006>. Acesso em: 23/02/2008.
- KINCHELOE, J.L. 1997. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre, Artes Médicas, 262 p.
- LÉVY, P. 1999. *Cibercultura*. São Paulo, Editora 34, 264 p.
- LOWRY, P.; CURTIS, A.; LOWRY, M. 2004. Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. *Journal of Business Communication*, 41(1):66-99. Disponível em: <http://job.sagepub.com/cgi/reprint/41/1/66>. Acesso em: 19/02/2008. <http://dx.doi.org/10.1177/0021943603259363>
- O'REILLY, T. 2005. What is Web 2.0?: Design patterns and business models for the next generation of software. Disponível em: oreilly-net.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html. Acesso em: 04/04/2008.

Submissão: 13/06/2011
Aceite: 06/11/2011

Petrilson Alan Pinheiro

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Praça Nossa Senhora da Conceição, 163 Centro
79200-000, Aquidauana, MS, Brasil