

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO NORTE

SABRINA GUEDES MIRANDA DANTAS

**A ESCRITA COLABORATIVA NO GOOGLE DOCS: UMA INTERVENÇÃO
PEDAGÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**

MOSSORÓ

2020

SABRINA GUEDES MIRANDA DANTAS

**A ESCRITA COLABORATIVA NO GOOGLE DOCS: UMA INTERVENÇÃO
PEDAGÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO, associação ampla Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, como requisito para a obtenção ao título de Mestra em Ensino.

Orientador: Dr. Samuel de Carvalho Lima

MOSSORÓ

2020

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca IFRN – Campus Mossoró

- D192 Dantas, Sabrina Guedes Miranda.
A escrita colaborativa no Google Docs: uma intervenção pedagógica no ensino de língua inglesa / Sabrina Guedes Miranda Dantas. – Mossoró, RN, 2020.
134 f.
- Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2020.
Orientador: Dr. Samuel de Carvalho Lima.
1. Ensino de Língua Inglesa. 2. Escrita Colaborativa Online. 3. Intervenção Pedagógica. I. Título.
- CDU: 37:811.111

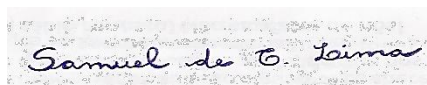
SABRINA GUEDES MIRANDA DANTAS

**A ESCRITA COLABORATIVA NO GOOGLE DOCS: UMA INTERVENÇÃO
PEDAGÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**

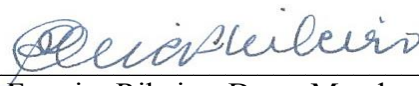
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO, associação ampla Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, como requisito para a obtenção ao título de Mestra em Ensino.

Dissertação apresentada e aprovada em 30 de junho de 2020 pela seguinte Banca Examinadora:

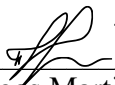
BANCA EXAMINADORA



Samuel de Carvalho Lima, Dr. - Presidente
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



Ana Elisa Ferreira Ribeiro, Dra. - Membro Externo
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais



Mário Gleisse das Chagas Martins, Dr. - Membro Interno
Universidade Federal Rural do Semi-Árido

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo privilégio de poder existir nessa terra.

Ao meu pai, Antonio Carlos Miranda Dantas, por entender todos os “não posso” ditos durante esse período de mestrado, e à minha mãe, Marta Geresa de Sousa Guedes Miranda, por ser o meu primeiro exemplo de professora e pelo incentivo a enxergar a educação como o caminho para alcançar sonhos.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Samuel de Carvalho Lima, pelos caminhos abertos através de nossa parceria, seja na vida acadêmica, seja na prática docente. Obrigada pela confiança em mim depositada em todas as etapas desse mestrado!

À Professora Dra. Ana Elisa Ferreira Ribeiro, que prontamente aceitou o convite em fazer parte de nossa banca, colaborando para a construção desta pesquisa.

Aos Professores Doutores Mário Gleisse das Chagas Martins, Vicente de Lima Neto e Elaine Cristina Forte Ferreira, pelos olhares amigos e pelas palavras de conforto e encorajamento nesses dois anos.

Aos colegas de mestrado Helyab Magdiel e Eliziane Sampaio, pela parceria de todas as horas, pelas mensagens de carinho, pelo ombro amigo, de perto e de longe. Vocês não sabem o quanto foram luz em meio aos dias sombrios durante esse percurso.

Aos meus amigos Francisco Guedes, Micael Praxedes, Stênio Lima, Louize Arrais, Ana Maria Chaves, Bruno Bandeira e Renata Lima, por compreenderem as minhas ausências e que, certamente, estarão comigo festejando o encerramento desse ciclo.

Aos meus colegas de trabalho e amigos para uma vida Ana Cristina Bezerra, Helena Praxedes, Wigna Guerra, Alice Chaves, Cleone Silva, Carlos Fran Dantas e Lucifrance Figueiredo, vocês foram e são a minha dose diária de incentivo para que as adversidades do cotidiano não tomassem/ tomem de conta de meus pensamentos. Obrigada por serem professores que lutam pela educação de qualidade no interior do Estado do RN.

Às instituições Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, por oportunizarem que o Mestrado Acadêmico em Ensino se tornasse uma realidade para quem é amante da sala de aula como eu. Sinto-me honrada e grata por fazer parte do Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO.

E aos que de perto e de longe se alegram por mais um ciclo que estou encerrando. Que venham muitos outros. Obrigada!

RESUMO

A prática da escrita em língua inglesa no espaço do ensino médio das escolas públicas está restrita, muitas vezes, a tarefas de tradução ou exercícios repetitivos de estruturas gramaticais. Nesse sentido, buscamos desenvolver uma intervenção pedagógica de ensino de língua inglesa através da Escrita Colaborativa (EC) no *Google Docs* para a mobilização de práticas de linguagem no universo digital com alunos de um curso Técnico de Nível Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Para isso, fundamentamo-nos nas concepções de que a língua é interação social e mediadora das relações humanas através dos gêneros do discurso (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006). Essa interação é o cerne da Teoria Sociocultural de Vygotsky aplicada à aprendizagem de uma segunda língua (LANTOLF; THORNE, 2007), serve como mediadora da aprendizagem e da escrita colaborativa (SMITH; MACGREGOR, 1992; FUNG, 2006, 2010; ALLEN *et al.*, 1987) e é a premissa do meio escolhido para a operacionalização da proposta de ensino de Escrita Colaborativa Online (ECO) (YIM; WARSCHAUER, 2017; LEANDRO; WEISSHEIMER, 2017; EMILIANO, 2016; KESSLER; BIKOWSKI; BOGGS, 2012). A abordagem do estudo é qualitativa (RICHARDSON, 2016), do tipo intervenção pedagógica (DAMIANI *et al.*, 2013), no qual os alunos escreveram colaborativamente um *post* de notícia para um *blog* informativo. Participaram da intervenção 36 alunos, os quais foram divididos em sete grupos de colaboração e se reuniram para a escrita do texto ao longo de três semanas – não consecutivas. O *corpus* da pesquisa constituiu-se pelas respostas dos questionários aplicados antes e depois da Intervenção, interações do *chat* e notas de campo do professor. Percebemos que os alunos precisam de mais oportunidades para melhorar a prática de atividades em grupo; problemas sociais podem dificultar o uso da ferramenta digital; a aprendizagem de língua inglesa foi uma consequência da ECO. No que concerne às interações do *chat*, além de encontrarmos todas as características da EC presencial detectamos mais uma relacionada aos fatores externos de razão social e técnica que podem influenciar a realização da ECO. Sobre a avaliação da intervenção propriamente dita, sugerimos o aprimoramento do método de ensino através do aumento da quantidade de encontros online, a realização do método pelo professor da disciplina e a instrução explícita a respeito de atividades de colaboração.

Palavras-chave: Ensino. Língua Inglesa. Escrita Colaborativa Online. Intervenção Pedagógica. Tecnologia.

ABSTRACT

The practice of writing in English in public High Schools is often restricted to translation tasks or repetitive exercises of grammatical structures. In this sense, we seek to develop a pedagogical intervention to teach English through Collaborative Writing on Google Docs for the mobilization of language practices in the digital universe with students from an Integrated High School Technical course at the Federal Institute of Education, Science and Technology of *Rio Grande do Norte*. To achieve this objective, we are grounded on the conceptions that language is social interaction and mediates human relations through discourse genres (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006). This social interaction is at the heart of Vygotsky's Sociocultural Theory applied to Second Language Learning (LANTOLF; THORNE, 2007); serves as a mediator for learning and collaborative writing (SMITH; MACGREGOR, 1992; FUNG, 2006, 2010; ALLEN *et al.*, 1987), and it is also the premise for the device chosen to operationalize the teaching proposal for Online Collaborative Writing (OCW) (YIM; WARSCHAUER, 2017; LEANDRO; WEISSHEIMER, 2017; EMILIANO, 2016; KESSLER; BIKOWSKI; BOGGS, 2012). The methodological approach of this study is a qualitative Pedagogical Intervention (RICHARDSON, 2016; DAMIANI *et al.*, 2013) in which students wrote, collaboratively, a news post for an informational blog. 36 students participated of the intervention and they were divided into seven collaboration groups, that met for the writing of the text over three non-consecutively weeks. The *corpus* of this research consisted of the answers of the questionnaires applied before and after the intervention, the interactions on the chat, and the field notes of the teacher. Regarding the effects of the pedagogical intervention on the participants, we concluded that, students need more opportunities to improve the practice of group activities; social problems can make it difficult to use the digital tool; and English language learning was a consequence of OCW. With regard to chat interactions, in addition to finding all the characteristics of face-to-face CW, we detected one more related to factors of social and technical reason that may influence the performance of OCW. Regarding the evaluation of the intervention itself, we suggest the improvement of the teaching method by increasing the number of online meetings, the realization of the method by the discipline's teacher and the explicit instruction on collaborative practices.

Keywords: Teaching. English language. Online Collaborative Writing. Pedagogical Intervention. Technology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1	Tipologia dos <i>blogs</i>	36
Imagem 2	Exemplo de <i>blog</i> informativo do interior do Estado do RN	37
Imagem 3	Foto motivadora	49
Quadro 1	Síntese das características definidoras de Fung (2006)	27
Quadro 2	Síntese das características facilitadoras de Fung (2006)	28
Quadro 3	Achados do método de avaliação da intervenção a partir de Damiani <i>et al.</i> (2013)	45
Quadro 4	Distribuição dos alunos por grupo	47
Quadro 5	Tarefa de escrita colaborativa	48
Quadro 6	Sessões colaborativas	51
Quadro 7	Categorização das declarações do questionário	56

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Frequência dos alunos a cada Sessão Colaborativa	52
Tabela 2	Duração das Sessões Colaborativas em minutos	53
Tabela 3	Realização da atividade em grupo	59
Tabela 4	Uso da ferramenta digital	61
Tabela 5	Aprendizagem de LI	62
Tabela 6	Quantidade de interações por Sessão Colaborativa	64

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	FUNDAMENTAÇÃO TEORICA	17
2.1	A CIÊNCIA DA LÍNGUA	17
2.2	A CIÊNCIA DO ENSINO	19
2.2.1	Teoria Sociocultural	20
2.2.2	A escrita colaborativa e suas caraterísticas	23
2.2.3	A escrita colaborativa <i>online</i>	29
3	METODOLOGIA	39
3.1	NATUREZA DA PESQUISA	39
3.2	CONTEXTO DA PESQUISA	40
3.3	SUJEITOS DA PESQUISA	44
3.4	PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	45
3.4.1	O método da intervenção	46
3.4.1.1	Os encontros presenciais	46
3.4.1.2	Os encontros não-presenciais	50
3.4.2	O método da avaliação da intervenção	54
3.4.2.1	Os instrumentos de coleta	54
3.4.2.2	A análise dos dados e o tratamento das informações	56
4	A AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO	59
4.1	SOBRE OS EFEITOS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	59
4.2	SOBRE A INTERVENÇÃO PROPRIAMENTE DITA	85
5	CONCLUSÕES	90
	REFERÊNCIAS	93
	APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	100
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	104
	APÊNDICE C – CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO	109
	APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO	110

APÊNDICE E – APRESENTAÇÃO GOOGLE DOCS	111
APÊNDICE F – APRESENTAÇÃO SOBRE BLOGS	113
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO	116
ANEXO B – VERSÃO FINAL DO TEXTO DO GRUPO ECOPEACE	120
ANEXO C - VERSÃO FINAL DO GRUPO NAMELESS	125
ANEXO D – VERSÃO FINAL DO GRUPO NORTHEAST GANG	126
ANEXO E – VERSÃO FINAL DO GRUPO GAROTOS DE PROGRAMA	129
ANEXO F – VERSÃO FINAL DO GRUPO SERHUMAN	130
ANEXO G – VERSÃO FINAL DO GRUPO AMADOS	131
ANEXO H – VERSÃO FINAL DO GRUPO NORTHEAST BEACH DEFENDERS	133

1 INTRODUÇÃO

No processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa (LI) muito se discute sobre práticas de sala de aula que permitam aos alunos o desenvolvimento das quatro habilidades básicas (ler, escrever, ouvir e falar) para a comunicação, e quando pensamos esse processo no Ensino Médio nas escolas públicas é possível rememorar que há uma ênfase nos gêneros escritos.

As duas situações mais recorrentes que corroboram com a preferência a esses gêneros são quando em sala de aula os alunos têm como tarefa a tradução de textos (músicas, parágrafos descontextualizados, textos do livro didático) e exercícios repetitivos de fixação após aulas expositivas de regras gramaticais, ou, ainda, quando estes são avaliados pelas cinco questões de Língua Inglesa do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ao final de sua formação básica.

Assim, mesmo com uma predisposição em trabalhar textos escritos em LI é possível perceber que a proeminência é dada à leitura em detrimento da escrita. Essa situação pode ser verificada, por exemplo, quando a escrita ainda tem sido encarada por professores e alunos como apenas um produto resultante das leituras dos textos em sala ou nas respostas para exercícios de gramática, e não como uma competência passível de ser ensinada para a produção de outros tipos de texto para além de respostas.

Nos documentos oficiais que orientam as práticas de sala de aula para o Ensino Médio e, conseqüentemente, para cursos técnicos de Nível Médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEN) (BRASIL, 2006), pouca ênfase é dada à prática da escrita em LI e menos ainda à implementação de abordagens que sejam operacionalizadas através de ferramentas online. Uma das razões para que isso aconteça é a falta de alinhamento desses documentos com as práticas atuais de ensino que incorporem a utilização de ferramentas digitais no processo de ensino-aprendizagem, no nosso caso da Língua Inglesa.

A atualização e a elaboração das novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, em novembro de 2018, fazem parte do processo de reforma do Ensino Médio que começou em 2016. Esse documento está sujeito tão somente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e normatiza, através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que as competências e habilidades desenvolvidas de forma inicial no Ensino Fundamental devem ser aprofundadas no Ensino Médio.

A BNCC está organizada em quatro áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas. A disciplina de inglês está situada na área das linguagens e suas tecnologias. De acordo com o documento, a Língua Inglesa é uma disciplina obrigatória que deve ser entendida como língua franca, intercultural e que possibilite aos estudantes “[...] explorar a presença da multiplicidade de usos da língua inglesa na cultura digital” (BRASIL, 2018, p. 484).

Apesar de já ter sido homologada, porém ainda não implementada, a BNCC dispõe de orientações para o desenvolvimento de competências e habilidades que envolvam a compreensão, o uso e a criação de tecnologias digitais de informação e comunicação, assim como a mobilização de práticas de linguagem no universo digital e o uso de linguagens, mídias e ferramentas digitais diversas em práticas que envolvam a cooperação e colaboração em ambientes digitais (BRASIL, 2018).

Em razão de nossa experiência docente no Ensino Técnico de Nível Médio Integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, é possível perceber que o ensino da produção escrita em LI na sala de aula é um desafio por demandar muito tempo da aula. Muitas vezes torna-se uma atividade solitária, realizada fora dos horários de trabalho, já que o processo de correção é demorado e dificilmente se concretiza em virtude da quantidade de textos a serem lidos; não abre espaço para *feedback* e reescrita. Mesmo com a constância de gêneros discursivos escritos presentes nos livros, nas questões do ENEM, o exercício da escrita ainda é uma competência que precisa ser melhorada, e a falta disso sempre nos foi motivo de inquietação.

Outra razão de inquietude, muitas vezes reforçada pelo professor, e incluímo-nos nisso, é a reprodução de que a noção de escrita em LI é a “[...] última e mais difícil habilidade de ser adquirida” (RACELIS; MATSUDA, 2013, p. 384, tradução nossa). Partindo dessa suposição, professores dificilmente escolherão essa habilidade como foco de seu ensino, negando, pelo menos em sala de aula, a oportunidade de aprenderem a escrever em inglês. Reproduzir esse discurso, sem considerar que os objetivos de alunos, livros didáticos, aulas e cursos inteiros são diferentes para cada circunstância e variáveis, a depender do propósito de cada grupo ou indivíduo, é motivo para reconsiderar certas práticas.

E, finalmente, temos ciência das mudanças que acontecerão no formato que o Ensino Médio é ofertado no Brasil, cujas instituições de ensino da rede federal não estão isentas.

Portanto, a nossa pesquisa já almeja o desenvolvimento de competências que busquem “Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades” (BRASIL, 2018, p. 497) e “Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais” (BRASIL, 2018, p. 497).

Diante do exposto, questionamos: de que forma podemos criar oportunidades de aprendizagem para os nossos alunos nesse contexto? Uma das possibilidades que encontramos para amenizar essas inquietações é a Escrita Colaborativa (EC), que pode ser definida como “[...] colaboradores produzindo um documento compartilhado, engajando-se na interação para a produção daquele documento e compartilhando o poder de decisão e responsabilidade por ele” (ALLEN *et al.*, 1987, p. 70, tradução nossa). Compartilhar a responsabilidade de escrita de um documento é uma competência que precisa ser desenvolvida, seja para a vida profissional e/ou acadêmica desse aluno. Estar preparado para (re) escrever, considerar a opinião de outros, negociar significados e resolver conflitos são algumas das características da EC que podem ser transpostas para outros espaços fora da educação formal.

Ancorados nessa abordagem, indagamos: além de compartilhar a responsabilidade de autoria deverão escrever tudo de uma só vez, e nós, enquanto professores, aguardamos o produto dessa colaboração? Não. Ensinar que a escrita é realizada de forma processual, em que versões e mais versões são escritas até que se tenha uma “versão final”, e que ainda assim é sempre passível de mudanças é também uma tarefa árdua para o professor de Língua Inglesa. No entanto, criar condições para que os alunos (re) escrevam seus textos em Língua Inglesa serviu de motivação para a realização da presente pesquisa.

A realização de atividades de Escrita Colaborativa (EC) de forma convencional, todavia, demanda tempo para encontros presenciais. Em vista disso, o meio virtual pode ser uma proposta facilitadora do processo de EC, pois resolveria o problema dos encontros presenciais, garantindo a manutenção das interações, e poderia aumentar o tempo investido na produção escrita, haja vista que não existem limitações de horários para a realização da atividade.

A depender das potencialidades da plataforma escolhida essas interações podem ser realizadas de forma síncrona ou assíncrona, com o armazenamento das contribuições textuais na nuvem para o acesso de todos, a qualquer tempo. Todas essas interações podem se tornar aliadas ao processo avaliativo realizado pelo professor, que a depender do tipo de atividade pode fazê-la

de forma contínua, individual e/ou coletiva. É nesse contexto que propomos uma Intervenção Pedagógica, em que atividades de escrita em LI possam ser realizadas colaborativamente e em meio virtual como alternativa para o professor em uma sala de aula de inglês.

De modo geral, objetivamos desenvolver uma intervenção pedagógica de ensino de Língua Inglesa através da Escrita Colaborativa no *Google Docs* para a mobilização de práticas de linguagem no universo digital com alunos de curso Técnico de Nível Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Como objetivos específicos: elaborar uma proposta de ensino do gênero discursivo *post* de notícia para *blog* informativo utilizando a Escrita Colaborativa no *Google Docs*; aplicar a proposta de ensino com uma turma de curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática do IFRN; avaliar a proposta de ensino através da análise dos dados advindos do questionário aplicado antes e após a realização de todas as Sessões Colaborativas, das interações no *chat* durante as Sessões Colaborativas no *Google Docs* e das notas de observação do professor-pesquisador durante a Intervenção Pedagógica.

Sobre as pesquisas em EC, no Brasil, transitam nas mais diversas áreas do conhecimento (Engenharia, Administração, Ciência da Computação, Psicologia, Letras e Linguística). Essa diversidade se mostra uma abordagem aplicável ao ensino, constituindo um “[...] conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo” (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 19).

Juntamente com esses pressupostos que podem ser considerados mais implícitos, a abordagem também traz consigo competências de ordem aplicada e profissional. A primeira concerne à transposição do teórico para o prático, e a segunda aos aspectos sociais do fazer docente como, por exemplo, seu engajamento, continuação dos estudos, relevância do ensino (ALMEIDA FILHO, 2005).

Ao considerarmos a abordagem de EC para o ensino de Segunda Língua (L2) ou Língua Estrangeira (LE), compreendemos esses dois termos como sinônimos, não considerando a distinção comumente conhecida de que a primeira é aquela aprendida em países em que essa língua-alvo é a língua materna (por exemplo: brasileiro aprendendo inglês nos EUA); e a segunda é aquela aprendida em um país que não tem a língua-alvo como língua materna (por exemplo: brasileiros aprendendo inglês no Brasil) (ELLIS, 2015a).

Assim, cientes da versatilidade da EC enquanto uma abordagem de ensino que transita nas mais diferentes áreas do conhecimento e, deste modo, do seu potencial para o ensino e aprendizagem de L2/LE, compreendemo-la como sendo passível de investigação alinhada ao nosso Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO).

Já os estudos direcionados à EC em meio online, os pesquisadores usaram as ferramentas wiki (BENTO, 2011; EMILIANO, 2016), *Google Docs* (CAGLIARI, 2016; OLIVEIRA, 2015), *Google Drive* (RAULIK, 2016), *EquiText* (COSTA, 2008), *WebQuest* (LIMA, 2015) e *Twitter* (CASTRO, 2015). Assim, percebemos que a ferramenta *Google Docs*, a qual propomos como suporte para as atividades de EC, ainda é pouco investigada, razão esta que se mostra como relevante para a pesquisa em realce e como meio em utilizá-la no nosso estudo.

É importante destacar que o contexto e os sujeitos escolhidos nesta pesquisa (IFRN/alunos de nível médio integrado) ainda são pouco investigados no que diz respeito à EC em LI. Entre as mais variadas conjunturas e partícipes estudados, temos: alunos de cursos livres de inglês (BENTO, 2011; LARRÉ, 2010), turmas de 9º ano do Ensino Fundamental (ALBUQUERQUE, 2017; OLIVEIRA, 2015), turmas de Colégio Militar (CAGLIARI, 2016; RAULIK, 2016), professores em formação (COSTA, 2008) e apenas um trabalho se detém em investigar alunos de uma escola federal de ensino médio técnico (EMILIANO, 2016).

O estudo ora proposto também segue a tradição das reflexões e pesquisas realizadas nos últimos anos, com o intento de elucidar fenômenos educacionais, a fim de promover o ensino de línguas na Educação Profissional e Tecnológica (GUERRA; LIMA, 2018, 2019; LIMA; AMARAL; LIMA, 2019; LIMA; LIMA; AMARAL, 2020; LIMA; SOARES; GUERRA, 2019; PINTO; LIMA, 2018, 2019; REIS; LIMA, 2018; SILVA; LIMA, 2019; SOARES; LIMA, 2019).

Com vistas a alcançar os nossos objetivos, organizamos a pesquisa em três capítulos. O primeiro capítulo, intitulado “Fundamentação Teórica”, subdivide-se em dois subcapítulos: no primeiro traz, resumidamente, as nossas concepções de língua, texto, gênero e discurso, definições estas que guiam o nosso olhar enquanto cientistas da linguagem; e no segundo abrange o nosso referencial teórico para o fazer pedagógico. Neste subcapítulo apresentamos, inicialmente, a teoria Sociocultural de Vygotsky para a Aprendizagem de Segunda Língua (LANTOLF; THORNE, 2007); em seguida discorremos sobre a inserção da Escrita Colaborativa (EC) no conjunto de práticas que fomentam a Aprendizagem Colaborativa (AC) (SMITH; MACGREGOR, 1992) e as Características da EC quando realizada de forma presencial (FUNG,

2006; 2010); e para selar lançamos a Escrita Colaborativa Online (ECO) como prática fundamentada e validada na pesquisas acadêmicas (YIM; WARSCHAUER, 2017; GODWIN-JONES, 2018; KESSLER; BIKOWSKI; BOGGS, 2012; CHO, 2017; YEH, 2014; STORCH, 2005; RIBEIRO; JESUS, 2019; LEANDRO; WEISSHEIMER, 2017; EMILIANO, 2016; CAGLIARI, 2016; OLIVEIRA 2015; LEANDRO; WEISSHEIMER; COOPER, 2013; BENTO, 2011; PINHEIRO, 2011), as quais nos fizeram aportar na nossa proposta de abordagem investigativa.

No segundo capítulo, nominado “Metodologia”, expomos o delineamento metodológico. Nesse capítulo são tratadas a natureza do estudo, sujeitos, contexto, procedimentos e questões éticas de pesquisa. Nossas bases metodológicas estão fundamentadas na pesquisa qualitativa (RICHARDSON, 2017), e quanto aos procedimentos na Intervenção Pedagógica (DAMIANI, 2012).

No terceiro capítulo, alcunhado “Avaliação da Intervenção”, apresentamos os dados coletados após as aplicações do questionário – aplicado ao início e reaplicado ao final após a intervenção, as interações no *chat* durante as sessões colaborativas no *Google Docs* e nas notas do professor-pesquisador posterior a realização da Intervenção Pedagógica. O *corpus* do trabalho foi analisado considerando as características da EC e as de análise criadas por nós, o que resultou nos achados relativos aos efeitos da Intervenção sobre os participantes e na avaliação sobre a proposta e sua aplicação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo discorreremos a respeito das teorias que serviram de fundamento para a nossa pesquisa, no intento de situar os leitores acerca das nossas concepções científicas e pedagógicas sobre a Escrita Processual Colaborativa no *Google Docs*. Desse modo, organizamo-lo em dois subcapítulos: o primeiro apresenta os conceitos de língua, texto, discurso e gênero; e o segundo lança mão das teorias que sistematizaram a escrita como processo que dá suporte à prática da escrita colaborativa em meio digital como uma abordagem dentro do conceito mais amplo de aprendizagem colaborativa.

2.1 A CIÊNCIA DA LÍNGUA

Inicialmente, apresentamos a definição de língua apresentada por Bakhtin e Volóchinov (2006, p. 125) na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

De acordo com os autores, a língua existe e se efetiva através da interação verbal, que permeia também todas as relações sociais, inclusive as praticadas na solidão dos pensamentos dos sujeitos. Quando enunciamos, levamos em consideração os enunciados na cadeia da interação verbal, isto é, ao mesmo tempo que concebemo-los antecipamos os enunciados do outro, estabelecendo, então, uma relação dialógica infinita.

Devemos lembrar, também, quem são os produtores desses enunciados, afinal eles não existem inertes no espaço. Os sujeitos, nós, desempenhamos um papel de extrema importância nessas relações, já que somos seres situados na história e vivemos em sociedade. Essa sociedade, em relação direta com a nossa história, nos coloca em situações que impulsionam a produzir esses enunciados como, por exemplo, essa dissertação, nesses moldes, sendo lida nesse momento para efeitos de conclusão do mestrado. Em síntese, quando falamos em enunciado não há como separar os sujeitos das situações comunicativas.

Marcuschi (2008, p. 61) resume a língua como “[...] um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas”. Assim, se acreditamos que a língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal (MARCUSCHI, 2008) é difícil imaginar que o social não esteve sempre presente nos estudos linguísticos, certo? Errado. Os fatores sociais nem sempre foram vistos como objeto de pesquisa, em especial nos estudos de Aquisição de Segunda Língua como grande área de ensino. De acordo com Ellis (2015 *apud* DANTAS; LIMA, 2019, p. 4), os primeiros estudos sucederam na década de 70 do século XX e “[...] o fator ‘social’ referia-se apenas ao distanciamento entre o aprendiz e a cultura da língua-alvo que ele desejava aprender e como esses aspectos influenciavam na velocidade com que acontecia a aprendizagem”.

Nisso, a inserção do contexto social nas pesquisas sobre Aquisição de Segunda Língua, no que tange às condições sociais de poder mais amplas ou às situações mais específicas como, a exemplo, o contexto escolar, é recente e iniciou nos anos 1990 (ELLIS, 2015b) fruto de um movimento de mudança que deixa de enxergar a língua como um conjunto de estruturas e passa a enxergá-la em uso, considerando todos os aspectos que a envolvem: interlocutores, enunciados e situação comunicativa.

Sendo assim, nós Cientistas da Linguagem, sob a tutela da Linguística Aplicada, nos encarregamos de estudar a linguagem não apenas como uma ferramenta para nomear as coisas ou reproduzir o pensamento, mas como prática social, ao mesmo tempo que ela medeia práticas sociais com significados que ultrapassam as formas das letras e dos objetos que as representam.

Sendo uma prática social, a língua, no nosso caso a Língua Inglesa (LI), como Língua Estrangeira (LE) deve ser ensinada tendo em mente todas as dimensões que a envolvem, e como não temos a possibilidade de inserir os alunos em situações reais, ficcionalizamos situações comunicativas em sala de aula. Nesse sentido, lançamos mão dos gêneros do discurso para a realização dessas atividades, já que esses gêneros normatizam e são meio das práticas sociais. Mas o que são gêneros do discurso? Marcuschi (2008, p. 81-82, grifos do autor) defende que não sejamos tão rígidos ao estabelecermos as diferenças entre texto e discurso, já que o discurso existe “[...] no plano do dizer (enunciação) e o texto no plano da esquematização (a configuração). Entre ambos, o *gênero* é aquele que condiciona a atividade enunciativa”.

O autor exprime as esquematizações de Coutinho (2004 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 84) e conclui que o gênero “[...] é a ponte entre o discurso como uma atividade mais universal e o texto enquanto peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição

observável”, ou seja, o gênero é a armação que segura as lentes com as quais interpretamos o mundo através dos textos e/ou dos discursos.

Para Marcuschi (2008), o discurso é o objeto do dizer, o texto o objeto de figura e o gênero a prática social. O autor afirma ainda que o gênero dispõe dois aspectos importantes: os de caráter enunciativo e os de caráter composicionais. Os primeiros estão relacionados ao tipo textual, à enunciação e ao modo discursivo; e os últimos referentes aos aspectos de composição textual, às unidades ou subunidades do texto, por exemplo.

Quando escolhemos o gênero *post* de *blog* informativo o texto a ser produzido seguirá uma composição relativamente similar para todos os alunos, já que eles o reconhecem como tal. Assim, o discurso envolve a prática social destes em informar, enquanto brasileiros, nordestinos e alunos do Ensino Médio Técnico Integrado na cidade de Apodi, sobre as ações que atingiram as praias do nordeste.

Nisso, por compreendermos que a aprendizagem é viabilizada através da interação e fundamental para a produção de enunciados – sejam eles em resposta a algo ou a alguém inseridos em práticas sociais, sejam eles escritos ou orais, não monológicos – propomos a Escrita Processual Colaborativa no *Google Docs* como possibilidade de ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio Técnico Integrado. Após essa apresentação sobre língua, gênero, texto e discurso adentraremos no embasamento científico relacionado ao ensino que escolhemos para esta dissertação, caracterizado na próxima subseção.

2.2 A CIÊNCIA DO ENSINO

A escola pública brasileira tem transitado por grandes mudanças com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que mudou não só o Ensino Fundamental, assim como o Ensino Médio. Conforme expresso na introdução, a BNCC já contempla em seu conteúdo o uso de ferramentas digitais ou tecnologias digitais para o desenvolvimento de competências e habilidades de alunos que concluem a educação básica. Cientes dessa premissa, propomos a Escrita Colaborativa Online (ECO) como um enfoque para a sala de aula de Língua Inglesa.

Destarte, este subcapítulo está estruturado em seções, nas quais lançamos os fundamentos escolhidos por nós para difundir as bases teóricas de nossa pesquisa. A princípio, de acordo com Yim e Warschauer (2017), consideramos como primordial evidenciar do referencial teórico mais

utilizado, quando o foco é analisar, por exemplo, os processos e as percepções na EC e a perspectiva Sociocultural e/ou Socioconstrutivista de Vygotsky (1978 *apud* LANTOLF; THORNE, 2007). Essa teoria permite aos sujeitos a reflexão sobre as práticas discursivas e a resolução dos problemas relativos à língua, a análise da interação entre os pares, os novos letramentos ou a transformação de praxes de letramento já internalizadas.

Posteriormente, tratamos da EC como uma abordagem situada na Aprendizagem Colaborativa. Em seguida, expomos as qualificações da EC presencial de acordo com os estudos de Fung (2006, 2010), detalhando as distinções entre as particularidades definidoras e facilitadoras propostas pela autora. A apresentação dessas características é fundamental, porque propomos um enfoque metodológico diferente da apresentada por Fung, que categorizou os traços da Escrita Colaborativa em atividades presenciais, e nós o faremos através de interações online.

Para finalizar o capítulo, abordamos a Escrita Colaborativa Online (ECO) no *Google Docs* (GD) – com suas potencialidades e fragilidades à luz das pesquisas acadêmicas – como uma proposta de abordagem para a sala de aula de Língua Inglesa que permite aos alunos a práxis da escrita colaborativa em LI, além da possibilidade de aprendizagem colaborativa não apenas da língua estrangeira em si, mas de outros conhecimentos através das interações no GD.

2.2.1 Teoria Sociocultural

A Teoria Sociocultural (TSC) surgiu como tentativa de superar uma crise na grande área do conhecimento da psicologia, no início do século XX (LANTOLF; THORNE, 2007). A área de abrangência da psicologia abarcava dois grandes grupos de abordagem de estudos: os naturalistas e os humanistas. Os primeiros procuravam investigar causas biológicas para os comportamentos humanos, e os segundos entender a mente humana através das vontades, do pensamento racional e voluntário dos seres (LANTOLF; THORNE, 2007).

Assim, na tentativa de encontrar uma nova forma de pensamento, a TSC diz que “[...] o funcionamento da mente humana é fundamentalmente um processo *mediado* que é organizado por artefatos culturais, atividades e conceitos” (LANTOLF; THORNE, 2007, p. 197, grifo dos autores, tradução nossa). O homem é dotado de vontades instintivas que podem ser controladas por vontades superiores, sendo estas chamadas de “ferramentas culturais de alto nível”, e a língua é uma dessas ferramentas. Segundo os autores, elas servem para amortecer (mediar) os impactos

que comumente podem ser causados durante as relações do indivíduo com o mundo social, isto é, a vontade de xingar alguém que comenta negativamente uma postagem em rede social pode ser atenuada pelo uso da língua, sendo possível o uso do sarcasmo para responder sem parecer agressivo.

Vygotsky (1978 *apud* LANTOLF; THORNE, 2007) aponta dois tipos de mediação que acontecem enquanto somos crianças: a mediação por regulação e por artefatos simbólicos. A mediação por regulação pode acontecer por objetos, no qual o processo mental é comprometido pelo aparecimento de outros objetos que podem distrair e impedir que uma tarefa seja completada; por outras pessoas, que desempenham papéis importantes na vida da criança e a ajudam no cumprimento de tarefas, através de orientação implícita ou explícita; e autorregulação, em que o indivíduo necessita de pouca ou nenhuma assistência para desempenhar qualquer função (LANTOLF; THORNE, 2007).

Já a mediação por artefatos simbólicos sucede no interior dos seres, serve para controlar voluntária e intencionalmente os processos mentais, permitindo aos humanos inibir ou retardar impulsos provenientes de respostas biológicas. Segundo Lantolf e Thorne (2007, p. 201, tradução nossa), “A língua é o artefato simbólico mais difundido e poderoso que os humanos possuem para mediar sua conexão com o mundo, uns com os outros e consigo mesmo”. Assim, apresentam a TSC fundamentada no desenvolvimento natural dos seres humanos desde a infância, porém como essa teoria pode ser aplicada à aquisição de Segunda Língua (L2)? Se a Língua Materna (L1) é uma forma de mediação, logo a L2 também o será.

Quando aprendemos uma L2 mediamos nossos pensamentos e atitudes em relação a essa nova língua primeiramente no discurso interno. De acordo com Vygotsky (1978 *apud* LANTOLF; THORNE, 2007), esse discurso é produzido para e pelo próprio falante sem a menor intenção de ser concebido por terceiros. É fácil lembrar de situações em que estamos estudando uma L2 (inglês) e a percepção de uma expressão idiomática, que antes não era compreendida, torna-se claro em nossa mente, e dizemos: “*Got it!*”

Figueiredo (2019, p. 61) sugere que a TSC e a sua relação com o ensino de L2/LE concebe o aprendiz como sujeito protagonista nessa prática social “[...] em que a interação tem tanto o potencial de fazer com que os aprendizes aprendam a língua quanto a usem de forma a aprender mais”. Desse modo, internalização e imitação também são processos importantes para a TSC. A internalização é a reprodução reorganizada da comunicação social e atividade mental, e

esta só é possível através da imitação, consciente, seletiva do que é possível ou deu certo para a reprodução pela Imitação (LANTOLF; THORNE, 2007).

Através da mediação, internalização e imitação é possível adentrarmos no conceito que Vygotsky (1978 *apud* LANTOLF; THORNE, 2007) apresentou como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é o espaço entre o que sabemos como indivíduos e o que poderemos saber ou desenvolver com a ajuda de outros – professores ou colegas.

Os atributos da ZDP são a possibilidade de acompanhar a evolução dos aprendizes além de apenas constatar o que já se sabe através de testes de desempenho. A ZDP preconiza que “[...] o que se pode fazer hoje com a ajuda de outros é um indicativo do que se pode fazer sozinho no futuro” (LANTOLF; THORNE, 2007, p. 206, tradução nossa). Assim, qualquer atividade norteada pela ZDP deve avaliar conhecimento adquirido e em potencial.

Uma das grandes dificuldades de promover atividades norteadas pela ZDP é a quantidade de alunos por turma que a maioria dos professores de LI tem em sala. Avaliar, individualmente, o que o aluno já sabe e o que saberá em potencial é uma tarefa quase impossível se considerarmos a média de 25-30 alunos por turma. O Organização Didática do IFRN, documento que regulamenta como o ensino deve ser desenvolvido e como a organização curricular e acadêmica deve ser estruturada, prevê que a quantidade de estudantes por turma é de, no mínimo, 36 e de, no máximo, 45 (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a).

Portanto, trabalhar colaborativamente pode ser uma alternativa para contornar a dificuldade que muitos professores encontram de trabalhar com turmas numerosas. No espaço da sala de aula temos aprendizes com diferentes níveis de conhecimento sobre a L2, organização textual, tópico central do texto a ser escrito, uso de ferramentas online e meios de busca na Internet que, ao trabalharem de forma cooperativa, podem perceber, através da mediação, internalização e imitação o que de fato já sabem e o que ainda precisam aprender. Cabe ao professor identificar, no grupo, os alunos mais experientes nas diversas áreas que deseja trabalhar e assim organizá-los para que o trabalho participativo viabilize a aprendizagem.

Neste ponto, apresentamos uma das teorias de base mais recorrentes nos trabalhos que tratam da Escrita Colaborativa. No entanto, para que uma atividade de escrita se consolide precisamos definir qual é a nossa visão dessa prática, descrita no próximo item.

2.2.2 A escrita colaborativa e suas características

Antes de lançarmos as características da Escrita Colaborativa (EC) é preciso situá-la como uma abordagem inserida no escopo da Aprendizagem Colaborativa (AC). A AC “[...] é um termo guarda-chuva para uma variedade de abordagens que envolvem esforço intelectual conjunto entre alunos ou entre alunos e professores” (SMITH; MACGREGOR, 1992, p. 11, tradução nossa). Conforme os autores, as particularidades da AC são alunos trabalhando em duplas ou mais, buscando construir significados ou criando algo através de atividades mais centradas no aprendiz e menos focadas nos preceptores. O papel do professor, nesse cenário, é o de orientador que compartilha experiências e conhecimentos.

Para Lin (2014), de forma abrangente, a AC acontece quando pessoas trabalham juntas para a realização de uma tarefa, sucede em grupos, todavia não se trata apenas de agrupar alunos, mas fazer esforços conscientes para que a aprendizagem seja bem-sucedida. Aponta, ainda, distinções sobre os termos colaboração, cooperação e trabalho em grupo: o primeiro pressupõe a construção conjunta do conhecimento ou de um documento, no nosso caso; o segundo envolve, por exemplo, a divisão do trabalho entre os pares em função da resolução de um problema; e o terceiro se restringe ao estado de realizar uma atividade com outros colegas sem a premissa da cooperação ou colaboração.

Os pressupostos da AC estão fundamentados na convicção de que aprender é um ato social, portanto a aprendizagem é um processo ativo, desenvolvida em contextos desafiadores que considera a diversidade dos aprendizes (SMITH; MACGREGOR, 1992). Quando os alunos trabalham juntos para a efetuação de atividades precisam conversar, e são nessas interações que o aprendizado acontece. Além disso, enquanto eles trabalham nós, professores, podemos ter acesso às formas como aprendem e quais experiências e ideias agregam ao trabalho.

A AC dialoga com a metáfora de *scaffolding* (andaime), em que tanto o professor como os próprios alunos podem servir, uns aos outros, como apoio temporário na execução de tarefas, no sentido mais restrito, ou no processo de ensino/aprendizagem, dentro e fora da escola. Essa metáfora ainda pode ser associada à teoria sociocultural de Vygotsky, que ao ressaltar a interação social como fundamental para o desenvolvimento humano é igualmente importante para o ensino/aprendizagem de L2/LE (FIGUEIREDO, 2019).

Uma das abordagens da AC apresentadas por Smith e MacGregor (1992) é a escrita em grupo. Essa abordagem “[...] envolve alunos escrevendo em pequenos grupos em todos os estágios do processo da escrita” (SMITH; MACGREGOR, 1992, p. 21, tradução nossa) e pode ser realizada sob formas diferentes. Os autores apresentam duas: grupos de composição (*composing groups*) e grupos de revisão (*peer response groups*). No primeiro os participantes organizam as ideias, planejam a escrita e testam as escolhas, antes mesmo de realizarem a escrita propriamente dita. Já no segundo grupo os alunos trocam uma versão do texto já escrito para a apreciação dos colegas, intentando receberem *feedback*, seja de forma oral, seja por escrito. Ademais, os autores, em 1992, já apontavam para a utilização de editores de texto como ferramenta para o uso dessa abordagem.

Isto posto, reiteramos a afirmação de que a EC está situada dentro das práticas que promovem a AC. Baseado na Teoria Sociocultural (TSC) (VYGOTSKY, 1978 *apud* LANTOF; THORNE, 2007), em que os aprendizes desenvolvem conhecimento através da interação, Fung (2010) aponta que uma das possibilidades de promover essa progressão é através da EC. Dessa forma, fundamentada na definição de Allen *et al.* (1987), a autora externa uma definição de Escrita Colaborativa quando “[...] duas ou mais pessoas compartilham a responsabilidade de produção de um documento através de interações mútuas, compartilhamento de expertise e decisão em conjunto durante o processo da escrita” (FUNG, 2006, p. 21, tradução nossa).

A escrita de um documento compartilhado envolve empenho dos partícipes através da interação e da coparticipação, tanto de conhecimentos individuais e da responsabilidade de autoria como da tomada de decisões sobre o texto. A abordagem de EC, de acordo com Fung (2006), é centrada no aluno, que promove a parceria aluno-aluno e professor-aluno, e a sensatez não só da escrita do documento, mas, também, da aprendizagem no processo (FUNG, 2006).

Assim sendo, a EC é, em essência, uma abordagem realizada de forma processual, já que os participantes, enquanto autores, realizam a escrita com foco maior na mensagem, dando a oportunidade de reflexão sobre a produção, ao passo que escrevem versões do texto. Logo, adotar uma perspectiva mais direcionada ao processo não quer dizer desconsiderar o produto. Brown e Lee (2015 p. 429, tradução nossa) apontam a necessidade de termos o cuidado de não nos posicionarmos no extremo em que a produção final não tem importância, afinal o produto “[...] é a razão pela qual passamos pelo processo de pré-escrita, escrita, revisão e edição”.

Enquanto abordagem desenvolvida em sala de aula de línguas, Fung (2010) sintetiza as características da Escrita Colaborativa presencial mais recorrentes na revisão de literatura de sua tese. As particularidades por ela apresentadas são divididas em dois grupos: 1. Definidoras (*Defining*) e 2. Facilitadoras (*Facilitating*). Ao organizá-las é preciso destacar que cada situação de interação pode apresentá-las ou não, e cada encontro é único e completamente dependente dos participantes para que as qualificações sejam demonstradas. Assinala, ainda, que “A EC pode ser utilizada em diferentes contextos e níveis variados” (FUNG, 2010, p. 18, tradução nossa); em L1 com crianças, alunos de ensino médio, de nível superior e profissionais, e em L2 alunos de ensino médio, ensino superior.

As características definidoras apresentadas por Fung (2006) são interação mútua, negociação, conflito cognitivo e expertise compartilhada. Isto posto, entendemo-las como aquelas que estão pautadas na interação entre os pares; que dependem do grupo para determinar o andamento da atividade. Segundo a autora, a interação mútua é o traço mais notável entre os membros de uma atividade colaborativa. Além da possibilidade de tirar dúvidas sobre as tarefas propostas os alunos dispõem de oportunidades para discutir novas ideias, complementar o pensamento uns dos outros e desenvolver habilidades interpessoais. Através da interação, eles podem perceber o nível de comprometimento que cada um está disposto a colocar no processo.

Consequente à interação, a negociação deve surgir em razão da exposição de pensamentos, divergentes ou não, que precisam ser mais bem compreendidos, confirmados ou esclarecidos. De acordo com Breen e Littlejohn (2000 *apud* FUNG, 2010), há três tipos de negociação: pessoal, interativa e procedimental. A primeira acontece na mente da própria pessoa; a segunda sucede através da língua, para demonstrar entendimento ou não do que foi dito, e, se necessário, reorganizar o discurso; e a terceira decorre quando os problemas são resolvidos ou chega-se a um consenso do trabalho a ser realizado simultaneamente.

Além das negociações linguísticas, Fung (2010) assinala que a necessidade de mediação das relações entre os integrantes do grupo pode ser algo necessário durante a EC. Intimidação, vergonha, medo, humilhação podem estar presentes nas atividades colaborativas, logo é preciso informar ao alunado que todos os aspectos da negociação poderão aparecer nessa Escrita, no entanto acordar não quer dizer perder, pelo contrário ela pode “[...] promover confiança mútua” (FUNG, 2010, p. 21, tradução nossa).

Como terceira característica definidora, Fung (2010) afirma que o conflito cognitivo é parte inevitável do processo de escrita, porque os integrantes do grupo precisam pactuar tanto aspectos linguísticos quanto opiniões e ideias. Allen *et al.* (1987) registram-na como positiva no processo de aprendizagem, visto que essas divergências podem estimular a criatividade na escrita. Mas, Storch (2005) ressalta que problemas mal resolvidos, em especial os referentes à personalidade ou de caráter afetivo, podem comprometer o funcionamento do grupo. Desse modo, cabe ao professor alertar que assim como a negociação os conflitos fazem parte da EC.

A última característica definidora da EC é a expertise compartilhada. Quando consideramos o cenário de salas de aulas heterogêneas que a maioria dos professores tem à sua disposição, a EC pode ser uma atividade assustadora. Um dos primeiros pensamentos que vem à mente: aquele aluno que tem maior conhecimento linguístico fará todo o trabalho e os outros ficarão apenas olhando e ganharão a nota sem terem feito absolutamente nada? Quando pensamos no produto final da EC a nossa tendência é, de fato, observar apenas o resultado. O enfoque da EC entende a escrita como um processo. É claro que por partir desse pressuposto ela não desconsidera o produto, mas avalia como o aprendizado se dá durante a atividade.

Por exemplo, aqueles que não escrevem bem podem sugerir bons exemplos ou boas ideias. Alguns são melhores na estrutura das frases, outros na organização, ortografia ou sintaxe. Outros podem ter o foco no propósito do texto ou no público-alvo, avaliação ou até mesmo na organização do tempo (FUNG, 2010, p. 23, tradução nossa)

Sendo assim, ter grupos heterogêneos compostos por indivíduos que queiram compartilhar suas expertises, sejam elas linguísticas, de conhecimento de mundo, seja específico sobre o assunto, agrega ao trabalho colaborativo a possibilidade dele se tornar significativo, tanto para quem compartilha, pela oportunidade de contar suas experiências, como para quem as ouve; em poder aprender mais sobre conteúdos didáticos ou a personalidade dos integrantes do grupo. Abaixo, apresentamos o fluxograma que sumariza as características definidoras da EC.

Quadro 1 – Síntese das características definidoras de Fung (2006).



Fonte: Elaboração própria em 2019.

O segundo grupo de qualificações apresentado por Fung (2010) é composto por atributos que podem ser observados de forma coletiva e/ou individual, porém eles dependem muito mais de uma predisposição do indivíduo que do grupo para que se manifestem. Esses atributos, intitulados de facilitadores, podem ajudar na execução da tarefa e foram categorizados pela autora em fatores afetivos, uso da L1, *backtracking* e humor. Por tratar-se de uma atividade que envolve sujeitos compartilhando uma tarefa em comum fatores afetivos, como confiança, segurança, comprometimento e respeito podem aflorar em um grupo de EC e tornar a ação bem-sucedida. Assim como a ansiedade e o medo de não aprender ou desempenhar uma função podem influenciar negativamente, causando baixa produtividade e falta de motivação no processo de escrita, é importante que o professor esteja atento para coibir atitudes de julgamento entre os pares e intervir, caso necessário, para que a praxe não seja comprometida (FUNG, 2010).

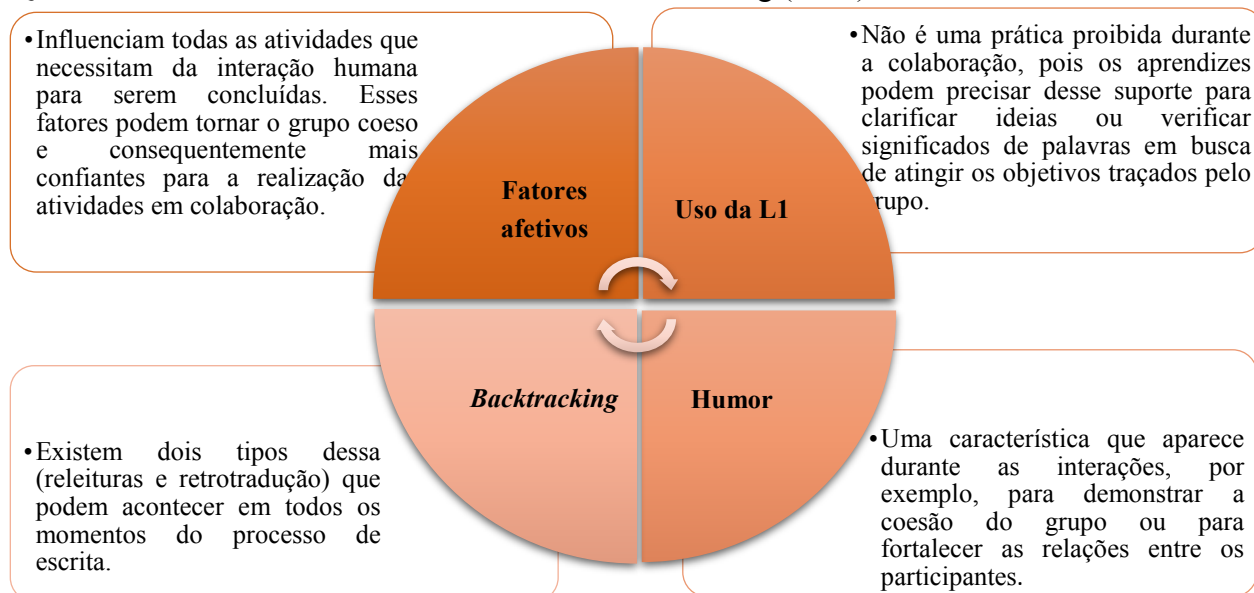
A segunda característica facilitadora é o uso da L1 em contextos de EC em L2. Os alunos têm a oportunidade de se comunicarem tanto em L1 como em L2, seja no planejamento, no desenvolvimento ou na busca de palavras desconhecidas perdidas na memória. Alguns professores resistem à utilização da L1 nesses contextos, todavia, segundo Fung (2010, p. 25, tradução nossa), o “[...] uso da língua materna ajuda no processo de aprendizagem”, logo não deve ser proibido.

Backtracking é a terceira particularidade apontada pela autora como sendo facilitadora na colaboração. Quando os alunos escrevem em L2 os movimentos de planejamento, escrita e revisão são recorrentes. Isso é o que os autores chamam de *backtracking*, isto é, retornar ao que já foi feito, várias e várias vezes. Os benefícios desse aspecto são o aumento da familiaridade com as tarefas propostas, *feedback* interno entre os pares, aumento do poder de julgamento e autoridade sobre o texto, já que o grupo decide quais problemas específicos devem resolver *a priori* e quais podem ser adiados.

Fung (2010) apresenta dois tipos de *backtracking*: releituras (*re-readings*) e retrotradução (*back-translation*). Esta acontece quando os alunos, em busca de clarificação, traduzem da L2 para a L1, enquanto que aquelas ocorrem através da repetição ou releitura de trechos ou frases.

Para cerrar, o humor é uma característica facilitadora pouco mencionada nas pesquisas sobre EC. Nas relações humanas em geral, pela observação não acadêmica, ter ou ser uma pessoa bem-humorada é algo visto positivamente, todavia esse pode ser um atributo que tenha aspectos negativos quando utilizado de forma pejorativa, sarcástica ou autodepreciativa. Assim, um traço ainda a ser investigado na abordagem de EC. O fluxograma abaixo condensa o que detalhamos a respeito das particularidades facilitadoras da EC.

Quadro 2 – Síntese das características facilitadoras de Fung (2006).



Fonte: Elaboração própria em 2019.

As características definidoras e facilitadoras dialogam com os fundamentos da Teoria Sociocultural, em que a aprendizagem se dá de forma colaborativa, cujos aprendizes mais experientes ajudam os menos experientes a diminuir a distância entre o que já sabem e o que ainda podem aprender.

As atividades a serem realizadas nesta pesquisa terão como objetivo promover momentos em que os alunos possam, através da interação e compartilhamento de expertise, aprender uns com os outros a fim de diminuir a ZDP.

Em linhas gerais, a EC é uma abordagem que tenciona fazer com que alunos aprendam a escrever com seus colegas e, ainda, a resolver problemas, tomar decisões, compartilhar conhecimento. De acordo com Fung (2006, 2010), ter atitude positiva e motivação em relação ao trabalho colaborativo são também garantias de êxito, já que essa é uma atividade que não depende exclusivamente da competência linguística de seus participantes. Nos trabalhos de Fung (2006, 2010), as características emergiram de atividades de EC realizadas de forma presencial, no entanto a própria autora, conforme já mencionamos, deixa claro que essas qualificações podem ser percebidas nos mais diversos níveis de ensino e em contextos variados.

Apresentamos a Teoria Sociocultural aplicada ao contexto de aquisição de Segunda Língua como teoria de suporte para esta dissertação – a Escrita Colaborativa e suas características quando realizada presencialmente. No próximo subitem propomos a Escrita Colaborativa em meio online como variação de contexto para a realização de atividades de escrita no Ensino Médio Técnico Integrado.

2.2.3 A escrita colaborativa *online*

Iniciamos retomando a definição de Escrita Colaborativa de Allen *et al.* (1987, p. 70, tradução nossa): “colaboradores produzindo um documento compartilhado, engajando-se na interação para a produção daquele documento e compartilhando o poder de decisão e responsabilidade por ele”.

Os autores apresentaram uma definição para a EC em um contexto de ensino específico. Eles foram professores de um curso universitário, em uma disciplina de Escrita para Negócios no final dos anos 80 e em ambiente presencial. No projeto por eles apresentado, os alunos precisaram resolver dois problemas: o primeiro relativo ao negócio que escolheram, e o segundo

relacionado a escrita desse relatório (ALLEN *et al.*, 1987). Em busca de respostas, inseriram em suas práticas a escrita de relatórios de forma colaborativa, tendo como preocupação as seguintes perguntas em relação a atividades de escrita colaborativa em sala de aula: como eles conseguiriam acompanhar o que cada aluno estava fazendo durante a atividade? Os alunos fariam alguma objeção em serem avaliados em grupo com uma nota? E, sobretudo, cada aluno conseguiria ter a experiência de escrita ou apenas aquele mais habilitado faria todo o trabalho? (ALLEN *et al.*, 1987).

Ainda que o contexto dos professores fosse outro em relação ao período histórico e ao ensino, suas preocupações não são diferentes daquelas compartilhadas pelos professores de línguas trinta e três anos depois. Em 2006, Fung propõe em seus estudos, uma definição baseada na definição dos autores, só que o contexto já é o de ensino/aprendizagem de línguas. Ela firma que a EC acontece quando há o compartilhamento de responsabilidade de autoria na escrita de um documento, e por meio da interação decisões são tomadas e conhecimentos são partilhados (FUNG, 2006). Além dessa definição, também propõe as características dessa abordagem, porém ainda em um contexto semelhante ao dos professores da disciplina de Escrita para Negócios em 1987: na sala de aula.

Idealizamos essa abordagem como sendo um momento de interação em que os autores estão comprometidos com as todas as escolhas que envolvem a escrita, desde os horários dos encontros à possível publicação do texto. Frente a isso, como oportunizar a participação de todos considerando as interações como viabilizadoras da aprendizagem, a prática da escrita colaborativa em LI e as dificuldades de encontros presenciais fora da sala de aula? Uma das possibilidades que sugerimos é a Escrita Colaborativa Online (ECO).

A ECO é uma realidade em muitos espaços sociais (empresas, órgãos governamentais, educação). Por exemplo, no meio acadêmico orientadores de programas de iniciação científica ou de pós-graduações escrevem textos colaborativamente, seja com seus orientandos, seja com colegas de trabalho. Enquanto abordagem utilizada para fins educacionais, Yim e Warschauer (2017) reconhecem a ECO “[...] como uma forma de ensinar aos aprendizes de L2 novas práticas de letramento (THORNE; BLACK, 2007) ou de transformá-las através das potencialidades dessas novas mídias tecnológicas (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007)” (YIM; WARSCHAUER, 2017, p. 147, tradução nossa). Cientes dessas potencialidades, a ECO é uma possibilidade

passível de ser implementada, tanto para o ensino da escrita em Língua Materna (L1) (RIBEIRO; JESUS, 2019; PINHEIRO, 2011) como em L2/LE.

Além de ser uma prática social realizada em meio online que permite aos participantes (trans) formação de letramentos, a ECO em LI também é objeto de estudo nos mais variados contextos, com predominância nos níveis superiores (LIU; LIU; LIU, 2018; CHO, 2017; YEH, 2014; KESSLER; BIKOWSKI; BOGGS, 2012; RIBEIRO; JESUS, 2019; LEANDRO; WEISSHEIMER, 2017; LEANDRO; WEISSHEIMER; COOPER, 2013; BENTO, 2011; PINHEIRO, 2011).

Acreditamos que essa preferência pode decorrer de questões éticas de pesquisa e/ou de níveis de proficiência dos alunos. Nas pesquisas internacionais efetuadas em universidades esse público realizou testes padronizados de proficiência, e nas pesquisas nacionais a predominância são dos cursos de Letras. A pesquisa com alunos do ensino médio ou secundaristas (CHANDRAN *et al.*, 2019; CAGLIARI, 2016; EMILIANO, 2016) e de ensino fundamental - anos finais (OLIVEIRA, 2015) existe e pode ser um campo em expansão, se considerarmos a BNCC como documento regulatório da educação básica nacional que prevê a compreensão, uso e criação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como consumidores e, sobretudo, produtores críticos e éticos de conteúdo (BRASIL, 2018) e preparados para “[...] acompanhar as demandas essenciais dos letramentos do século 21” (YIM; WARSCHAUER 2017, p. 147, tradução nossa).

Como já dito, a EC de forma presencial não é uma prática nova, porém o modo de execução que propomos é recente e consequência direta dos avanços das Tecnologias da Informação e Comunicação (TDIC). De acordo com Yim e Warschauer (2017, p. 146, tradução nossa), “[...] a difusão de plataformas de escrita aprimoradas pela tecnologia, como wikis, blogs, ou *Google Docs*, aumentou dramaticamente o alcance, a finalidade e o padrão de colaboração”. No Brasil, as pesquisas confirmam essa declaração, já que temos estudos utilizando as ferramentas *Google Docs* (RIBEIRO; JESUS, 2019; LEANDRO; WEISSHEIMER, 2017; CAGLIARI, 2016; OLIVEIRA, 2015; LEANDRO; WEISSHEIMER; COOPER, 2013; RIBEIRO; COSCARELLI, 2013) e wiki (EMILIANO, 2016; BENTO, 2011; NOVAIS; RIBEIRO; D’ANDRÉA, 2011).

Yim e Warschauer (2017) apontam que o referencial teórico mais utilizado é a perspectiva sociocultural e/ou socioconstrutivista, que permite aos sujeitos através da interação refletir sobre

as práticas linguísticas, a resolução de problemas relativos à língua, às práticas discursivas, novas ou não, aos novos letramentos ou a transformação de práticas de letramento já internalizadas.

Algumas pesquisas deixam claro a filiação teórica com a Teoria Sociocultural proposta por Vygotsky (EMILIANO, 2016; BENTO, 2011; PINHEIRO, 2011), todavia ainda que essa ligação nominal não apareça ela surge nas práticas de ECO sucedidas pelos professores cuja ênfase está situada, por exemplo, na promoção da criatividade, reflexão, resolução de problemas em conjunto (OLIVEIRA, 2015) ou no entendimento da EC como prática social (CAGLIARI, 2016).

Somada a essa visão sociocultural, a visão de escrita como processo é recorrente, já que viabilizados pela tecnologia os autores podem criar, editar e colaborar criando várias versões do texto em andamento. Ainda é possível perceber a TSC na ideia no seguimento de produção que envolve a ECO. Leandro e Weissheimer (2017) e Leandro, Weissheimer e Cooper (2013) não apresentam a TSC como fundamento teórico de suas pesquisas, porém é possível perceber que as investigações recorrem a ela quando afirmam que os grupos são diversificados quanto a proficiência linguística dos alunos e um coautor mais proficiente pode “[...] auxiliar um coautor menos proficiente, fazendo-o perceber, inclusive, as lacunas na sua produção textual” (LEANDRO; WEISSHEIMER, 2017, p. 10).

Quanto ao tratamento metodológico dado às pesquisas em ECO são prioritariamente qualitativos, a exceção das que investigam a acurácia gramatical e densidade lexical (LEANDRO; WEISSHEIMER, 2017). A ECO também é pautada na produção escrita de gêneros discursivos variados: *fanfiction* em L1 (RIBEIRO; JESUS, 2019); *flashfiction* em LI de até 100 palavras (LEANDRO; WEISSHEIMER, 2017; LEANDRO; WEISSHEIMER; COOPER, 2013); conto (EMILIANO, 2016); manual de instruções (CAGLIARI, 2016); anúncio publicitário, carta formal, resenha de filme e artigo de revista (BENTO, 2011); e jornal digital que comporta outros gêneros (PINHEIRO, 2011).

Esses autores afirmam, ainda, que a visão sociocultural da aquisição de L2 e as potencialidades da EC em ambiente virtual podem levar a três linhas de investigação: “a) processos de EC; b) produtos da EC; c) percepções sobre a EC” (YIM; WARSCHAUER, 2017, p. 147, tradução nossa) – que demandam métodos de análise diferenciados para cada uma.

No que tange aos processos da ECO, as pesquisas são divididas em dois grupos (padrões e fases de colaboração), e conforme os objetivos consequente aos resultados. Os padrões de

colaboração investigam as formas como os alunos interagem. No trabalho de Ribeiro e Jesus (2019), eles utilizam a taxonomia de Lowry, Curtis e Lowry (2004), dividida em quatro eixos – “Múltiplas Atividades de EC, Estratégias de EC, Papéis dos Participantes e Modos de EC” (LOWRY; CURTIS; LOWRY, 2004 *apud* RIBEIRO; JESUS, 2019, p. 98) – e pela observação definem a incidência desses padrões no processo de escrita. Ao final do estudo, os autores sugerem uma reorganização dos papéis dos participantes em relação a teoria proposta por Lowry, Curtis e Lowry (2004). Já as fases de colaboração observam o desenvolvimento dos processos e subprocessos durante a escrita. Por exemplo, Bento (2011) observou os processos desempenhados pelos alunos durante a pré-escritura (*brainstorming*), escritura (comentários originando novas versões dos textos) e pós-escritura (edição do texto).

Concernente aos produtos, as investigações com enquadramento mais quantitativo assumem papel de maior destaque nessa análise, a considerar que fazem análises gramaticais e lexicais, concluindo, por exemplo, que os textos produzidos em dado grupo apresentaram mais erros gramaticais, mas uma densidade lexical maior. Essa conclusão é justificada na percepção dos alunos de que o espaço digital pode ser um lugar que permite o erro, quando o foco está no processo criativo, e não apenas no produto, assim como textos mais densos serem respaldados pela limitação de 100 palavras, “obrigando” os autores a fazerem escolhas lexicais que “[...] coubessem no texto e oferecessem o sentido e o efeito desejado” (LEANDRO; WEISSHEIMER, 2013, p. 332).

Yim e Warschauer (2017) alertam para uma lacuna nas pesquisas sobre a ECO que tenham um tratamento mais quantitativo que analisem, por exemplo, a quantidade de contribuições dos alunos em relação a qualidade do texto ou a utilização de ferramentas de medição desses comportamentos.

Para arrematar, assumindo um caráter qualitativo e com instrumentos de coleta, tais como questionários, entrevistas e grupo focal, as percepções dos alunos fazem parte dos resultados das investigações. As percepções positivas dizem respeito a ferramenta escolhida (OLIVEIRA, 2015; EMILIANO, 2016); *feedback* em relação aos textos durante processo (RIBEIRO; JESUS, 2019); as contribuições da EC para a aprendizagem de inglês como língua adicional (LEANDRO; WEISSHEIMER, 2017); a escolha dos gêneros (EMILIANO, 2016; LEANDRO; WEISSHEIMER; COOPER, 2013); interação (RIBEIRO; JESUS, 2019; PINHEIRO, 2011).

Os aspectos negativos apontados pelo público acima concernem à limitação das palavras para a escrita de uma narrativa curta (LEANDRO; WEISSHEIMER, 2017) e à interação, especialmente nos trabalhos que têm uma abordagem comparativa entre encontros de EC presenciais e online. Para alguns alunos a facilidade de edição dos textos, no contexto online, em particular pela não utilização das ferramentas disponíveis no *Google Docs* que permitiriam a negociação dessas escolhas, causou impacto negativo na ECO em detrimento das interações presenciais nas quais todas as mudanças são discutidas em razão da proximidade física dos coautores, promovendo, inclusive, o desenvolvimento de outras competências, como empatia, solidariedade, consideração da opinião do outro (LEANDRO; WEISSHEIMER; COOPER, 2013) e problemas de conexão (EMILIANO, 2016)

Antes do avanço das tecnologias, trabalhar com a EC em sala de aula dependia quase que exclusivamente de versões escritas colaborativamente e corrigidas em papel por colegas e professores, sendo uma atividade parcialmente mais demorada e dependente de encontros presenciais, seja para a entrega, seja para reuniões de discussão. O *Google Docs*, enquanto ferramenta digital, apresenta potencialidades para sanar esse problema. É importante destacar que a maioria dos estudos efetivados não tem como foco o uso da ECO como abordagem para a prática da escrita em LI no Ensino Técnico de Nível Médio Integrado, elas foram acabadas com vistas a investigar a escrita de alunos e/ou professores de nível superior (graduação), o que demonstra um hiato de investigações conexas à ECO com esse grupo.

Muitos estudos sobre a ECO têm sido desenvolvidas, todavia ainda há muito a ser investigado, em especial por serem pesquisas acadêmicas ligadas ao uso tecnologias digitais que se atualizam com facilidade e em curto espaço de tempo, principalmente no Ensino Médio Técnico Integrado. Assim, partindo da visão sociocultural esta pesquisa avaliará a proposta de ensino considerando os processos e as percepções dos alunos sobre a ECO.

Propomo-la como abordagem de trabalho que deixa claro todos os aspectos que envolvem o nosso modelo de ensino. Desse modo, os professores que desejam se apropriar dessa Escrita precisam saber que essa amostra envolve o compartilhamento de responsabilidade e autoria do texto e a escrita de versões do texto para que o trabalho possa ser bem-sucedido. Precisam compreender, ainda, que o foco de atividades de ECO em L2 precisa – além de desenvolver competências e habilidades linguísticas – promover também habilidades necessárias para o

universo digital e ter conhecimento das potencialidades e o domínio da ferramenta que será utilizada para a execução da atividade.

Além disso, devem ter consciência de que os alunos têm a necessidade de serem conhecedores e participantes desse processo. Logo, desenvolver as habilidades de ECO em LI já no Ensino Médio Técnico pode garanti-los não apenas conhecimentos sobre a L2, mas também a oportunidade de ampliar habilidades que lhes servirão em suas vidas acadêmicas e profissionais, visto que “[...] o valor da escrita colaborativa mediada por tecnologia tem sido reconhecida como uma forma de ensinar aos aprendizes de L2 novas práticas de letramento ou de transformá-las através das potencialidades dessas novas mídias tecnológicas” (YIM; WARSCHAUER, 2017, p. 147, tradução nossa).

Nesse momento, trazemos a reflexão inicial de Oliveira (2015) sobre a concretização das práticas de Escrita Colaborativa, e ao acrescentarmos o nosso contexto questionamos: como se concretizam as práticas de Escrita Colaborativa Online? O autor exprime que essa não é uma tarefa fácil, dada as muitas práticas do cotidiano que são chamadas de colaborativas, mas que na verdade são recortes de textos escritos individualmente e colados formando um todo. Afirma que os professores precisam estar atentos para a definição de atividades denominadas colaborativas. Cientes disso, nos desafiamos a propor não só um método de ensino com essa abordagem, mas também a aplicação e avaliação dele. E apresenta alguns aspectos que o professor deve levar em consideração quando decide propor atividades de Escrita Colaborativa: “(a) as características pessoais dos alunos; (b) o tempo que será gasto para realizá-la; (c) a logística da atividade; (d) o critério de formação das duplas; (e) o objetivo pedagógico da atividade; (f) o nível de conhecimento dos seus alunos” (OLIVEIRA, 2015, p. 186-187).

Ao lermos todos esses aspectos – enquanto professores – entendemos o tamanho do desafio que é preparar uma atividade como essa, todavia a nossa busca por respostas, como pesquisadores, nos move a aceitar os desafios e planejar uma pesquisa respeitando alguns desses aspectos e aumentando o nível de dificuldade como, por exemplo, ao realizar a EC em grupos de cinco integrantes em LI em meio online. Cientes disso, propomos o gênero discursivo *post* de notícia em *blog* informativo como possibilidade para a concretização da ECO.

Cambridge Dictionary (BLOG, c2020) apresenta duas definições para os *blogs*: uma para o Reino Unido e outra para os Estados Unidos. A primeira apresenta o *blog* como os registros feitos por um indivíduo na rede. Já na segunda, os *blogs* são as plataformas conectadas à *Internet*

em que os indivíduos ou grupos postam sobre acontecimentos de suas vidas. Para a nossa pesquisa, consideramos a segunda definição: os *blogs* são os meios de veiculação de informações.

De acordo com Miller (2012), as características formais do *blog* são postagens datadas começando pela data mais recente, registro de horário de postagem, *links* para comentários e nome do (s) autores. Essas particularidades variam de acordo com a frequência com que estes postam. Quanto mais publicarem, maior será a expectativa dos leitores.

Quadros, Rosa e Vieira (2005) apresentam uma categorização mais detalhada. O que eles chamam de protótipos de *blogs* são aqueles em que era preciso ser programador ou conhecedor das linguagens de programação. Nessa fase, os *blogs* serviam com o propósito de selecionar e indicar links, assim os outros usuários tinham a oportunidade de conhecer melhor as preferências do autor do blog, conforme ilustração abaixo.

Imagem 1 - Tipologia dos *blogs*.

PROTÓTIPOS DE BLOGS	BLOGS CONTEMPORÂNEOS
DIÁRIOS PESSOAIS	DIÁRIOS PESSOAIS
<i>Links</i> para Assuntos Gerais	DIÁRIOS COLETIVOS
<i>Links</i> temáticos	DIÁRIOS INSTRUTIVOS
DIÁRIOS INSTRUTIVOS	Individuais ou Grupos
<i>Links</i> para Assuntos Gerais	DIÁRIOS INFORMATIVOS
	Individuais ou Grupos
	De assuntos gerais ou temáticos
	Analítico
	Opinativo
	Noticioso
	DIÁRIOS MISTOS
	Pessoais ou Coletivos, Instrutivos e Informativos

Fonte: Quadro, Rosa e Vieira (2005).

Nos blogs contemporâneos os recursos midiáticos são inúmeros, assim como as possibilidades de categorização: quanto aos autores há os pessoais e coletivos; no que se refere aos propósitos são instrutivos ou informativos. Os primeiros objetivam compartilhar conhecimentos, e os últimos tencionam tornar conhecido algo ou alguém. Estes podem ser sobre diversos assuntos e escritos de forma individual ou coletiva. Finalmente, os diários ou *blogs* mistos transitam entre todos os outros tipos de publicações e formatos. O desígnio inicial com

suas formas e características foram mudando para atender as necessidades apresentadas pelos usuários da rede, assim tipos de *blog* foram surgindo.

Em observância dessas mudanças, os *blogs* no interior do Estado do RN se distanciam da ideia de postagens de conteúdo pessoal e se aproximam de ser um meio de comunicação em que são veiculados *posts* que se assemelham a notícias, conforme imagem abaixo.

Imagem 2 – Exemplo de *blog* informativo do interior do Estado do RN.



Fonte: (APODIÁRIO, 2020).

Considerando os *blogs* de circulação das cidades que os alunos são naturais, propomos a escrita de um *post* para um *blog* informativo, ou seja, aquele que presta serviço de informar aos leitores notícias sob os mais diversos temas. Lembrando que esse *blog* é resultado de um projeto de grupo, e não individual. Desse modo, os participantes da pesquisa ao mesmo tempo são alunos de inglês (na interação na escola, com a professora etc.) e autores de blogs informativos (na interação com – e por meio de – o gênero do discurso, que pressupõe seus leitores em potencial, utilizando o inglês para ganhar mais abrangência em suas práticas de linguagem).

Ao observarmos os modelos de postagens dos *blogs* informativos percebemos que elas se assemelham às notícias, com manchete (*headline*), subtítulo (opcional), autoria (*byline*), imagem. O primeiro parágrafo responde às perguntas: Quem? O quê? Quando? Onde? Por quê? Como?

(lead) e o corpo do texto (apresentação dos fatos e citações). O traço que diferencia as notícias escritas impressas das veiculadas na internet é, por exemplo, a possibilidade de uso de *hyperlinks* para outras notícias ou sites.

Nessa seção mostramos em dois subcapítulos a nossa visão de língua e do fazer pedagógico para esta pesquisa. No primeiro momento discursamos acerca das questões de texto, gênero e discurso e as implicações para este trabalho, e no segundo firmamos a nossa prática com a Teoria Sociocultural aplicada à Aquisição de Segunda Língua, a Escrita Colaborativa e suas características sucedidas na modalidade presencial e a Escrita Colaborativa Online, assim como o gênero discursivo *post* de notícia para *blog* informativo como possibilidade de implementação da ECO. Na próxima seção, delineamos a metodologia escolhida por nós para esse complexo, porém prazeroso momento de fazer ciência.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo caracterizamos a metodologia de nossa pesquisa, tentando alcançar os objetivos traçados. Está dividido em três subseções, que expõem a natureza, o contexto e os procedimentos da pesquisa, respectivamente.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

A abordagem da pesquisa é qualitativa. Conforme Richardson (2017), essa abordagem é interpretativa, na qual o pesquisador enxerga os fenômenos como um todo, considerando o espaço, o contexto e os processos, além de se incluir na investigação suas impressões e entendimentos e empregar de estratégias variadas em razão de um ciclo de coleta de dados que permite alterações durante o processo.

Percebemos que tanto a abordagem de EC quanto o uso da ferramenta *Google Docs* como meio para a operacionalização dessa abordagem ainda se configuram como problemas passíveis de investigação no contexto de ensino de LI no Brasil e, principalmente, quando o foco do estudo é o ensino Técnico de Nível Médio Integrado. Para tanto, propomos uma pesquisa que – quanto aos procedimentos técnicos – se constitui como uma Intervenção Pedagógica (IP).

De acordo com Damiani (2012), o termo intervenção não é comumente utilizado para pesquisas na área da Educação em virtude de causar estranhamento na comunidade acadêmica, já que remete, no contexto brasileiro, à tomada de poder de forma autoritária. Todavia, não é essa a definição defendida pela autora, que considera o sentido de interferência que o verbete permite, além do respaldo de outras áreas do conhecimento que utilizam-no como um tipo de pesquisa.

Sendo assim, Damiani (2012, p. 2) defende a Intervenção Pedagógica como método de pesquisa no âmbito educacional em que “[...] práticas de ensino inovadoras são planejadas, implementadas e avaliadas em seu propósito de maximizar as aprendizagens dos alunos que delas participam”. Desse modo, nosso objetivo foi desenvolver uma Intervenção Pedagógica de ensino de Língua Inglesa através da Escrita Colaborativa Online para a mobilização de práticas de linguagem no universo digital com alunos de um curso Técnico de Nível Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

As pesquisas do tipo Intervenção Pedagógica buscam produzir mudanças, pois não se limitam apenas à observação de fenômenos e à descrição dos resultados. Além disso, a procura por respostas e o caráter aplicado são marcas da IP, dado que a observação pela prática leva a questionamentos científicos, e a pesquisa acadêmica possibilita isso com o rigor a ela imposta e a constante necessidade de diálogo entre teoria e prática. Esse método traz a possibilidade de produção do conhecimento sobre diversas realidades, o que pode redundar na produção de teorias educacionais. Assim, nesse esforço em perceber conversões, partimos de nossa prática docente para afirmar que a escrita em LI é pouco utilizada no ensino Médio Técnico Integrado, sendo assim qualificada de uma proposta de modificação.

Intervir pedagogicamente para avaliar as potencialidades da ECO em LI é propor uma solução para um problema que advém da prática docente, e por esta razão uma sala de aula numerosa não se configura como impedimento para a sua realização. E não somente isto, como etapas metodológicas da IP além da proposição de um modelo de ensino é necessário que ainda haja uma avaliação dessa proposta, para que, então, ela possa ser replicada em outros espaços educacionais de ensino de LI.

Por caracterizarem natureza aplicada, fazem parte dos procedimentos das Intervenções Pedagógicas perceber um problema visando solucioná-lo com proposições práticas com tal finalidade. Desse modo, a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação da propositura de ensino apresentada por nós tenta solucionar questões relativas à prática da escrita em LI no Ensino Médio Técnico Integrado. A seguir, lançamos o contexto da pesquisa.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa sucedeu em uma turma de Inglês II do segundo ano do Ensino Médio Integrado do curso de Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, *campus* Apodi, no período de 17 de outubro a 04 de dezembro de 2019, tendo sido realizada com a garantia de anuência da instituição de ensino citada através do consentimento de seu representante legal (Apêndice C).

Destacamos que no espaço dessa instituição as disciplinas do Ensino Médio Regular, como Inglês, existem em razão de um propósito de formação que ultrapassa as barreiras do tecnicismo: a formação omnilateral do sujeito. A formação omnilateral considera “[...] o

desenvolvimento de todas as dimensões humanas e não apenas os saberes necessários para a adaptação do trabalhador aos ditames do mercado” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b, p. 53).

Diante disso, a IP ocorreu na disciplina de Inglês II – com carga horária de 90h (120 h/a), distribuídas ao longo do ano letivo. A ementa dessa disciplina prevê que haja um aprofundamento dos conhecimentos da cadeira anterior (Inglês I), através da exposição dos alunos a uma variedade de textos orais e escritos por meio do ensino de funções sociocomunicativas e das estruturas básicas da LI visando ascender a percepção crítica destes sujeitos; a considerar também “[...] as demandas da formação profissional; reflexão acerca do caráter social, político e econômico da presença dominante da LI no mundo” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2011, p. 47).

A disciplina intenta propor atividades mais aprofundadas de “[...] produção de sentidos a partir de textos orais e escritos por meio de funções sociocomunicativas [...]” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2011, p. 47). Portanto, acreditamos que essas atividades, pelo seu caráter social e comunicativo, pressupõem a interação entre indivíduos, prioritariamente no espaço da sala de aula, mas não limitado a este espaço. Entre os seus objetivos destacamos os que estão relacionados à escrita, à interação e ao uso de tecnologias digitais:

- **Conhecer a língua do outro**, utilizando-a como base para a reflexão sobre sua língua materna e os aspectos culturais que ela compreende, contribuindo para o resgate de identidade do aluno.
- Situar temporalmente suas ações (**falar** de coisas que fez, está fazendo e que planeja fazer/irá fazer) **na modalidade escrita** e/ou oral.
- Produzir sentido a partir de elementos linguísticos e extralinguísticos de gêneros textuais (orais, **escritos** e/ou híbridos) na língua-alvo.
- Ampliar de modo autônomo o próprio vocabulário a partir de estratégias de aprendizagem e compreensão, bem como do **uso de ferramentas de tradução eletrônicas** e dicionários convencionais.
- Apropriar-se de elementos que auxiliem no **processo de** leitura, oralidade e **escrita**, tendo em vista a aprendizagem autônoma e contínua. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2011, p. 47, grifo nosso).

Ainda que a escrita seja algo previsto nos documentos que orientam a disciplina de LI no curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática, é possível constatar pela nossa prática docente que essa ainda é uma atividade pouco praticada em sala de aula. O fato de a organização

dos conteúdos serem representadas em funções sociocomunicativas pressupõe a interação entre os alunos, entretanto a menção mínima ao uso de tecnologias digitais limita-as a uma ferramenta de tradução, demonstrando que a ênfase dada a instrução para o desenvolvimento de competências do universo digital é exígua.

Quanto aos conteúdos, eles estão divididos em funções sociocomunicativas e vocabulário básico para o desempenho das funções, conforme descritos abaixo:

Funções sócio-comunicativas básicas:

o Falar sobre eventos passados (e.g.: What did you do [yesterday]? [Yesterday], I studied English, I watched TV and I went to work.).

o Falar sobre ações em andamento (e.g.: What are you doing? I am [studying].).

o Fazer planos (e.g.: What are you going to do [tomorrow]? [Tomorrow] I am going to study.).

o Conjecturar sobre o future (e.g.: What will you do [in January]? [In January] I will travel.)

□ **Vocabulário básico:**

o Profissões (em especial aquelas dos próprios alunos); números (relativos especialmente às idades dos alunos); estados civis; programas de TV, tipos de filme, música e comida; esportes, disciplinas escolares.

o Dias da semana; atividades relativas ao dia-a-dia dos alunos.

o A forma passada dos verbos trabalhados na disciplina de Língua Inglesa I.

o Expressões de tempo (yesterday, last weekend, a week ago, tomorrow, today, tonight, now, tomorrow, next week, next month).

o Meses do ano. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2011, p. 47)

Apesar de textualmente aparecerem apenas os comandos “Falar e Conjecturar”, estes ficam condicionados aos objetivos e à ementa, facultando aos professores trabalharem as modalidades orais e/ou escritas dessas funções.

Os alunos de uma turma de Inglês II já têm, pelo menos, um ano de estudos da LI, o que representa conhecimento de estruturas básicas do *Simple Present* e de vocabulário relacionado a esse tempo verbal. Na disciplina de Inglês II, a distribuição dos conteúdos em tempos verbais contempla o Passado Simples (*Simple Past*), Presente Contínuo (*Present Continuous*) e Futuro Simples (*Simple Future*).

No que concerne aos procedimentos metodológicos sugeridos no Projeto Pedagógico do Curso de Informática, descrevemo-los:

- Aulas expositivas dialogadas.
- **Atividades orais e escritas em sala de aula** (considerando que grande parte dos alunos da EJA trabalha durante o dia/no contra-turno).

- Projetos/Atividades envolvendo gêneros textuais de natureza lúdica (como música e vídeo), informativa (por exemplo, notícias), literárias (como poemas curtos) e/ou técnica e científica.
- **Acesso à Internet como elemento de pesquisa;**
- Estudo dirigido de listas de vocabulário;
- Projetos/Atividades que propiciem ao aluno a oportunidade de construir **seu próprio conhecimento e partilhá-lo com os colegas.** (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2011, p. 47, grifo nosso)

Os trechos destacados reforçam, mais uma vez, a possibilidade de trabalhos da natureza de nossa pesquisa sem ignorar as sugestões regulamentadas. É possível visualizar que tanto a realização de atividades escritas como o compartilhamento de conhecimentos através da interação são procedimentos que podem fazer parte do cotidiano dos alunos do curso em realce, todavia percebemos aí a subutilização da Internet apenas como elemento para a pesquisa, desconsiderando as potencialidades que ela pode trazer para estes sujeitos, dentro ou fora da sala de aula.

Logo, o documento oficial da instituição, ainda que na prática os professores tenham autonomia para trabalhar das mais diversas maneiras, alinha-se com os nossos pressupostos teóricos quando afirma que os alunos aprendem em sociedade ao realizarem tarefas de escrita em LI mediadas por ferramenta online. Sendo assim, qualquer abordagem metodológica escolhida pelo professor como forma de atuação, incluindo a ECO, terá respaldo institucional para ser inserida como atividade complementar ou no decorrer da disciplina, sem desviar dos objetivos pré-determinados pelo Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Como “[...] as pesquisas do tipo intervenção pedagógica são aplicadas, ou seja, têm como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos” (DAMIANI, 2013, p. 58), consideramos o nosso problema de pesquisa – a falta de prática de escrita em LI – como sendo passível de uma intervenção. À vista disso, não buscamos ensinar um conteúdo específico durante a intervenção, e sim criar a oportunidade para que os alunos não só colocassem em prática os conhecimentos já internalizados individualmente, mas que também tenham aprendido ou desenvolvido novos conhecimentos com a ajuda dos colegas. A nossa proposta de Intervenção Pedagógica redundou na produção de um texto que fez uso de conteúdos programáticos previstos para a disciplina de Inglês II.

3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

A Intervenção Pedagógica ocorreu na disciplina de Inglês II, cuja carga horária é de 90h (120 h/a) distribuídas ao longo do ano letivo. O público investigado diz respeito à turma do segundo ano do curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática. Nos registros oficiais, constavam 37 alunos matriculados, todavia ao entrarmos em sala para o primeiro encontro presencial fomos informados que um dos alunos havia desistido do curso, logo participaram do estudo 36 discentes.

O público compreende, em sua maioria, a faixa etária entre 15 a 18 anos. Em vista disso, foi preciso a assinatura de dois termos – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndice A), em concordância com a participação na pesquisa, e Termo Livre Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B), em que os responsáveis autorizaram a colaboração de seus filhos na pesquisa. Ambos foram entregues no primeiro encontro presencial. Vale salientar que a pesquisa foi amparada pelo Parecer Consubstanciado de número 3.637.826 - CAAE 20284719.5.0000.5294 (Anexo A), do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN.

A escolha da turma de segundo ano justifica-se pelo fato de os alunos já terem vivenciado a disciplina de Inglês I, logo no primeiro ano, e por serem alunos do curso Técnico em Informática, assim como já terem disciplinas técnicas específicas nos laboratórios de informática que poderiam ajudá-los no processo de familiarização com o computador e os *softwares*.

Os alunos do curso em foco assistem no primeiro ano a disciplina Fundamentos de Lógica e Algoritmos. Nela, aprendem como é a base para as linguagens que fazem funcionar os programas, computadores e outras ferramentas. Durante o segundo ano, período em que a pesquisa esteve em andamento, eles têm aulas da cadeira Programação Estruturada e Orientada a Objetos, com carga horária quatro aulas semanais, que tem como propósito estudar linguagens de programação com comandos essencialmente dominados pela LI.

Esse diálogo entre as disciplinas pode promover tanto o aprendizado da LI através do Curso Técnico como o caminho inverso, em que ao aprenderem-na através de atividades de ECO desenvolvam habilidades e competências que lhes serão úteis não só para o progresso no Curso Técnico, bem como para a vida profissional e acadêmica; como parte da formação humana

integral (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b).

3.4 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

As pesquisas do tipo Intervenção Pedagógica (IP) apresentam procedimentos bem definidos a fim de não serem confundidas com relatos de experiência ou vistas como não tendo o mesmo rigor metodológico que outros tipos de investigações demonstram. Para alcançar tal propósito, as IP são sucedidas por meio de dois componentes metodológicos: “o método da intervenção e da avaliação da intervenção” (DAMIANI *et al.* 2013, p. 60). O primeiro deve ser bem planejado e executado de forma criativa, alinhado sempre ao aporte teórico para que haja a compreensão da realidade que o pesquisador visa mudar ao implementar a intervenção, e o segundo “[...] descrever os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados para capturar os efeitos da intervenção” (DAMIANI *et al.*, 2013, p. 62).

Além da descrição dos instrumentos de coleta, durante o processo de avaliação da intervenção é necessário deixar claro e definido quais foram “[...] os achados relativos aos efeitos da intervenção sobre os participantes e os achados relativos à intervenção propriamente dita”. (DAMIANI *et al.*, 2013, p. 62). Abaixo, resumizamos os achados do método da intervenção em relação aos efeitos sobre os participantes e a intervenção em si.

Quadro 3 – Achados do método da avaliação da intervenção a partir de Damiani *et al.* (2013).

Achados relativos aos efeitos da intervenção sobre os participantes

- Mudanças observadas nos sujeitos;
- Análise dos dados à luz do referencial teórico;
- Descrições detalhadas dos dados com exemplos retirados do *corpus*.

Achados relativos à intervenção propriamente dita

- Análise das características da intervenção responsáveis pelos efeitos nos participantes;
- Discussão dos pontos fortes e fracos da intervenção.

Fonte: Elaboração própria em 2019.

Nas próximas subseções, caracterizamos os procedimentos escolhidos para as duas partes da IP: o método da intervenção e a avaliação da intervenção.

3.4.1 O método da intervenção

A proposta de ensino – método de intervenção – aplicada na turma de curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática do IFRN, *campus* Apodi, foi dividido em encontros presenciais e não-presenciais. Ao todo, foram realizados sete encontros, sendo quatro presenciais e três não-presenciais.

3.4.1.1 Os encontros presenciais

Os encontros presenciais da pesquisa ocorreram no IFRN do *campus* Apodi no horário de aula dos alunos – turno vespertino – cedido pela professora de inglês da turma, às quartas ou quintas-feiras. O primeiro encontro sucedeu no dia 17 de outubro de 2019 no laboratório de informática, das 16:30 às 18:00 horas. Nessa data apresentamos o nosso estudo, entregamos os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) explicando aos alunos as questões éticas da pesquisa e a necessidade de suas assinaturas enquanto participantes da investigação, assim como de seus responsáveis autorizando a participarem. Informamo-los sobre o sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que nenhum dado que identifique os participantes foi ou será divulgado.

Assim, os termos foram entregues aos voluntários e enviados aos respectivos representantes legais, que tiveram um prazo de sete dias para lerem e fazerem as possíveis indagações, a fim de que tivessem a liberdade de decidir espontaneamente acerca da participação.

Na sequência caracterizamos a ferramenta *Google Docs*, escolhida como meio para a realização das Sessões Colaborativas (Apêndice E) – o aplicativo em realce está disponível para todos os usuários de contas Gmail – e perguntamos aos alunos se todos dispunham de uma conta que pudesse ser utilizada, cujas respostas foram positivas.

As Sessões Colaborativas decorreram no *Google Docs*, ferramenta classificada como *cloud-based writing system* (sistema de escrita na nuvem), que permite aos colaboradores trabalharem em grupo e acessar o documento ao mesmo tempo de forma síncrona ou assíncrona. Com essa ferramenta pudemos observar a colaboração dos alunos levando em consideração as edições disponíveis pelo recurso de rastreamento organizado no Histórico de Versões ou pelos *chats* (STROBL, 2014; GODWIN-JONES, 2018; YIM; WARSCHAUER, 2017; YEH, 2014).

Quando o fazem de forma síncrona eles podem se comunicarem através do *chat* disponível e deixar comentários diretamente nos textos com a ferramenta “Adicionar um comentário”.

O Histórico de Versões possibilita o rastreamento das versões do texto, por dia e hora de modificação. Todas as alterações e interações ficam registradas com os nomes dos autores, desde que estejam logados, caso não estejam são registradas anonimamente (YEH, 2014). Isto posto, os alunos foram informados que poderiam escrever tanto de forma síncrona quanto assincronamente. Mesmo tendo sido informados sobre isso, nenhum comentário sobre esta última forma ocorreu no decurso da intervenção.

Ainda sobre esse assunto, tivemos que tomar a decisão coletiva sobre qual conta Gmail os participantes deveriam utilizar, se a conta pessoal ou a disponibilizada pela instituição, os quais optaram por esta. Assim, as informações e notificações não iriam congestionar suas contas pessoais. Uma vez que os alunos já haviam sido apresentados ao *Google Docs* solicitamos-lhes que entrassem no aplicativo para se familiarizarem com a dinâmica de funcionamento em grupo.

O segundo encontro aconteceu no dia 23 de outubro de 2019, das 13:45 às 14:30. Na ocasião, recolhemos os Termos (TALE e TCLE) devidamente assinados pelos alunos e seus respectivos responsáveis e apresentamos os grupos de colaboração – os quais foram criados com base nas notas obtidas pelos discentes no primeiro semestre do ano letivo de 2019. Utilizamos os nomes destes, porém explicamos que para efeitos de pesquisa a identificação empregada seria os nomes dos grupos de colaboração por eles criados e para cada participante ser discernido por letra e número (A1...A36).

As equipes foram distribuídas em sete grupos, sendo seis delas compostas por cinco participantes e uma compreendida por seis partícipes. Cada uma deveria criar um nome para o reconhecimento durante a pesquisa. Os alunos e os nomes dos grupos foram distribuídos conforme descrito abaixo:

Quadro 4 – Distribuição dos alunos por grupo.

G1 – ECO PEACE	G2 – NAMELESS	G3 – NORTHEAST GANG	G4 – GAROTOS DE PROGRAMA
A2	A6	A10	A12
A7	A8	A11	A13
A18	A21	A25	A26
A23	A24	A29	A32
A20	A33	A36	A37
A31			

(Continua...)

(Continuação)

G5 – SERHUMAN	G6 – AMADOS	G7 – NORTHEAST BECH DEFENDERS
A1	A3	A4
A14	A16	A5
A15	A17	A19
A27	A28	A22
A34	A35	A30

Fonte: Elaboração própria em 2020.

Posteriormente, divulgamos o cronograma de atividades para a apreciação dos alunos. Durante a apresentação do calendário explicamos-lhes que ainda teríamos dois momentos presenciais e três Sessões Colaborativas, bem como os procedimentos a serem adotados para cada momento de colaboração online.

O terceiro encontro transcorreu no dia 24 de outubro de 2019, das 16:30 às 18:00, no laboratório de informática do IFRN, onde aplicamos o questionário (Apêndice D) no intento de investigar as percepções dos alunos sobre a Escrita Colaborativa Online. Após a ação, iniciamos a apresentação do gênero discursivo *post* de notícia em *blog* informativo: definição de *blog*, origem, características e os tipos mais comuns (Apêndice F).

Cerrado esse momento, lançamos a tarefa para as Seções Colaborativas, que consistiu na escrita cooperativa de um *post* de notícia sobre a ação dos nordestinos frente ao derramamento de óleo nas praias. Os grupos deveriam escrever de três a quatro parágrafos sobre o desastre ambiental que estava acontecendo na região brasileira, podendo conter citações diretas ou indiretas de participantes da ação a ser reportada – no nosso caso de nordestinos – bem como *links* para outras fontes de texto ou vídeo, conforme seguem as orientações abaixo:

Quadro 5 – Tarefa de Escrita Colaborativa.

ATIVIDADE DE ESCRITA COLABORATIVA NO GOOGLE DOCS
Tarefa Geral: Escrever, colaborativamente, um <i>post</i> (notícia) para a veiculação em um <i>blog</i> informativo a partir de uma imagem.
Objetivo Geral: Informar sobre o que está acontecendo no Nordeste brasileiro.
Público-alvo: Alunos de ensino médio de outros lugares do mundo
Orientações: ✓ O texto pode ter entre 3 a 4 parágrafos; ✓ O texto pode ter citações diretas ou indiretas e <i>links</i> para outras fontes (texto ou vídeos).

Fonte: Elaboração própria em 2019.

Ainda que os alunos estivessem inteirados sobre o assunto em razão da ampla divulgação das notícias, tanto na grande mídia quanto nas redes sociais, optamos por apresentar também uma imagem motivadora para a tarefa proposta. Todos os grupos receberam a mesma foto como estímulo e a ilustração abaixo (Figura 3) foi escolhida por motivo da representatividade do foco pretendido pela temática proposta: a ação dos nordestinos. A imagem foi feita na praia dos Carneiros, no litoral pernambucano, quase dois meses após os primeiros registros de derramamento de óleo nas praias do Nordeste.

Imagem 3 – Foto motivadora



Fonte: (MANCHAS..., 2019).

Ao lançarmos a tarefa percebemos interesse dos alunos sobre a temática escolhida, por já estarem cientes e sensibilizados com o assunto. Durante as semanas de escrita, os acontecimentos referentes ao desastre ambiental continuaram a ser amplamente divulgados na grande mídia. No ensino, orientamos para que os autores estivessem atentos às atualizações das notícias, caso necessário.

Os sujeitos da pesquisa demonstraram entusiasmo. Alguns comentaram possíveis tópicos para a escrita como, por exemplo, a demora nas ações do governo frente ao desastre ambiental e a forma como os moradores estavam realizando a limpeza sem qualquer orientação de proteção. Não houve tempo suficiente para que discutissem, em sala, os dias de encontro online. Portanto, a eles foi dado o prazo de quatro dias para o envio dos dias e horários escolhidos pelos grupos. No entanto, apenas duas equipes enviaram o cronograma, impedindo, assim, a realização de todas as SC na primeira semana.

O último encontro decorreu no dia 04 de dezembro de 2019, das 13:00 às 14:00, na sala de aula da própria turma. No momento reaplicamos o questionário e agradecemos aos alunos pela participação voluntária para a realização de nossa pesquisa.

3.4.1.2 Os encontros não-presenciais

Chamamos de Sessão Colaborativa os encontros online não-presenciais, realizados pelos alunos para a escrita do texto ao longo de três semanas não consecutivas. Os grupos ficaram responsáveis por definirem os horários e dias de encontro, todavia em virtude de não haver um consenso em relação a quais dias e quais horários algumas confluências ocorreram no fim de semana. Como a nossa proposta é de ensino complementar, a realização dos encontros em dias e horários variados não se configurou como problema.

A nossa pesquisa teve como objetivo geral a mobilização de atividades práticas inseridas no universo digital, de maneira a permitir aos alunos experiências de trabalho coletivo e colaborativo, conforme previsto na competência 7 da BNCC (BRASIL, 2018). Entendemos que todas as Sessões Colaborativas podem ser utilizadas como oportunidade para o desenvolvimento da habilidade 1 da competência 7, que é “Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos” (BRASIL, 2018, p. 497).

Afirmamos isso com base na escolha da ferramenta de escrita colaborativa (*Google Docs*) na modalidade síncrona, em que através das Sessões Colaborativas os participantes puderam se apropriar das funcionalidades em grupo, contando com a ajuda uns dos outros. Além disso, por meio da escrita estes têm a oportunidade de apresentar informações, opiniões e críticas sobre os vazamentos de óleo no Nordeste brasileiro, adequando a produção ao gênero discursivo *post de blog* e ao público para o qual escrevem.

Para tanto, os alunos foram orientados a seguirem os seguintes procedimentos em todas as Sessões Colaborativas: **1.** Verificação dos *logins* de todos os participantes com seus e-mails institucionais para que a presença e todas as alterações e interações fossem registradas nominalmente; **2.** Checagem da existência de comentários não resolvidos inseridos no texto em progresso; **3.** Observação da tarefa proposta para aquela SC; **4.** Uso do *chat* como ferramenta de

interação, preferivelmente para comunicar-se em Língua Inglesa; **5.** Uso da ferramenta de comentário do texto a qualquer momento, seja na SC ou em outro momento da semana; **6.** Aviso de término das tarefas para aquela SC. Abaixo, segue o planejamento para Sessão Colaborativa (objetivos, tarefas e orientações):

Quadro 6 – Sessões colaborativas.

PRIMEIRA SESSÃO COLABORATIVA	
Tema:	A ação dos nordestinos frente ao desastre ambiental nas praias da região.
Objetivo:	Planejar a escrita do texto.
PRIMEIRA SESSÃO COLABORATIVA	
Tarefas:	1. Reunir informações disponíveis sobre o assunto através da pesquisa na web; 2. Organizar as ideias principais que serão utilizadas no texto; 3. Criar uma lista, em INGLÊS, com palavras ou expressões que poderão ser utilizadas no texto; 4. Escrever, em INGLÊS, a <i>headline</i> do <i>post</i>.
SEGUNDA SESSÃO COLABORATIVA	
Tema:	A ação dos nordestinos frente ao desastre ambiental nas praias da região.
Objetivo:	Escrever a primeira versão do texto em inglês
Tarefas:	1. Transformar as ideias da primeira Sessão Colaborativa em texto; 2. Escrever o <i>Lead</i> e mais 2 ou 3 parágrafos a depender da decisão do grupo.
Orientações:	1. Nesse segundo momento os grupos deverão iniciar a escrita da primeira versão do texto; 2. Durante a escrita do texto vocês deverão ter em mente respostas às perguntas: Quem? O quê? Quando? Onde? Por quê? Como? (<i>Who? What? When? Where? Why? How?</i>) – características da escrita do primeiro parágrafo (<i>lead</i>); 3. O grupo pode decidir alterar ou inserir novas informações ao texto não esquecendo de discutir sobre elas no <i>chat</i>; 4. O planejamento da SC anterior servirá de base para a escrita do texto; 5. Lembrem-se da tarefa geral, objetivo geral e do público-alvo. Após o término da Sessão, durante os outros dias da semana, vocês poderão fazer contribuições ao texto utilizando a ferramenta de comentários para que os outros integrantes estejam cientes e participem das decisões sobre a inserção, retirada ou modificação do texto. Tenham cuidado para não apagar os comentários; 6. O uso do tradutor não está proibido, no entanto vocês devem tentar escrever contando, prioritariamente, com a ajuda uns dos outros; 7. A escrita em português também não está proibida, desde que esta seja feita colaborativamente.
TERCEIRA SESSÃO COLABORATIVA	
Tema:	A ação dos nordestinos frente ao desastre ambiental nas praias da região.
Objetivo:	Revisar o texto escrito em inglês buscando solucionar problemas de ordem linguística e textual.

(Continua...)

(Continuação)

TERCEIRA SESSÃO COLABORATIVA	
Tarefa: Observar aspectos de:	
1. Revisão ortográfica;	
2. Coerência e coesão;	
3. Escolha de palavras;	
4. Concordância verbal;	
5. Atualização de informações, caso o grupo ache necessário;	
6. Adequação da linguagem utilizada no texto ao público-alvo estabelecido na tarefa;	
7. Características do gênero, título, informações sobre os autores, localização da imagem, <i>links</i> para outras fontes, citações diretas e indiretas;	
8. Formatação.	

Fonte: Elaboração própria em 2019.

Na primeira semana, as “Sessões Colaborativas 1: planejamento” transcorreram entre os dias 29/10 e 03/11/2019, com horários iniciais variando das 8:00 às 12:00 da manhã. As tarefas da SC1 foram realizadas conforme descrito no quadro acima.

Na segunda semana, “Sessões Colaborativas 2: tradução”, os encontros foram realizados entre os dias 05/11 e 09/11/2019, com horários iniciais variando das 7:30 da manhã às 14:00 da tarde. Houve um intervalo de 10 dias entre a segunda e a terceira SC para todos os grupos. Esse período foi solicitado pelos alunos em razão da grande quantidade de atividades extracurriculares que estavam desenvolvendo. Assim, considerando a participação voluntária destes no nosso estudo sentimo-nos impelidos a acatar do requisito.

A última semana de “Sessões Colaborativas 3: revisão” foi efetivada entre os dias 21/11 e 26/11/2019, em horários iniciais variados pela manhã, das 7:00 às 10:00. Enquanto pesquisadores estivemos presentes em todas as SC, acompanhando o progresso da escrita do texto, disponíveis para responder aos questionamentos dos alunos, assim como tomando notas e observando o engajamento dos alunos na ferramenta *chat*. As interações entre os participantes nesse ambiente foram consideradas como parte do *corpus* para análise. Ao longo das três Sessões Colaborativas, a frequência dos alunos distribuiu-se conforme descrição abaixo:

Tabela 1 – Frequência dos alunos a cada Sessão Colaborativa.

GRUPO	(Continua)		
	SCI	SCI2	SC3
ECO PEACE	6	5	5
NAMELESS	5	4	0
NORTHEAST GANG	5	4	2

Tabela 1 – Frequência dos alunos a cada Sessão Colaborativa.

GRUPO	(Conclusão)		
	SCI	SCI2	SC3
GAROTOS DE PROGRAMA	4	4	3
SERHUMAN	4	2	2
AMADOS	5	3	2
NORTHEAST BEACH DEFENDERS	1	3	2

Fonte: Elaboração própria em 2020.

Ao longo das Sessões houve um declínio na participação dos alunos. O único grupo que demonstrou padrão diferente dos demais foi o *Northeast Beach Defenders*, que na primeira SC apenas um aluno participou, fazendo uma trajetória inversa aos demais entre a primeira e segunda Sessão, entrando em declínio da segunda para a terceira. Quanto à equipe que demonstrou melhor desempenho na frequência foi a *Eco Peace*, com a participação de todos os integrantes na SC1 e apenas a ausência de um deles nas Sessões seguintes.

Além da frequência dos alunos, o tempo de duração de cada SC foi contabilizado em minutos. As Sessões foram planejadas considerando o tempo mínimo e máximo das aulas semanais de Língua Inglesa da instituição pesquisada (45-135 minutos semanais). Assim, apresentamos a Tabela 2 com período dedicado em cada SC por grupo.

Tabela 2 – Duração das Sessões Colaborativas em minutos.

GRUPO	SCI	SCI2	SC3	TOTAL POR GRUPO
ECO PEACE	72	77	61	210
NAMELESS	88	48	0	136
NORTHEAST GANG	97	80	115	292
GAROTOS DE PROGRAMA	82	65	49	195
SERHUMAN	93	122	137	352
AMADOS	77	34	38	149
NORTHEAST BEACH DEFENDERS	34	87	85	206
TEMPO TOTAL POR SESSÃO	553	513	483	

Fonte: Elaboração própria em 2020.

A média de duração de cada SC foi de 73 minutos. Apesar de algumas Sessões terem durado menos que o tempo mínimo e outras terem se aproximado ou ultrapassado o tempo máximo, esse fato não esteve relacionado à colaboração e engajamento dos alunos. Observamos que naquelas mais longas, como as do grupo *Serhuman*, as interações no *chat* se resumiram a esclarecimentos e divisão das tarefas. Já o grupo *Amados* investiu menos tempo nas Sessões,

porém o engajamento e a colaboração no *chat* permitiram que a equipe adiantasse algumas tarefas de uma Sessão para a outra.

O grupo *Nameless* teve um total de tempo investido menor que o grupo *Amados*, no entanto isso aconteceu pelo fato deles não terem se reunido para a última SC, sendo também o único a não concluir a escrita do texto. Ao final das Sessões Colaborativas, cada equipe apresentou a versão final dos textos da tarefa (Anexo C...H).

Nessa subseção expomos o Método de Intervenção realizada em uma turma de Nível Médio Técnico Integrado em Informática do IFRN, *campus* Apodi. No próximo subtópico detalharemos as escolhas metodológicas para a avaliação da intervenção.

3.4.2 O método da avaliação da intervenção

O segundo componente metodológico das Intervenções Pedagógicas para o seu enquadramento como método de pesquisa que possa ser validado no meio acadêmico, e não confundido com outros modelos de texto acadêmico, é o Método da Avaliação da Intervenção, que objetiva “[...] descrever os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados para capturar os efeitos da intervenção” (DAMIANI *et al.* 2013, p. 60).

3.4.2.1 Os instrumentos de coleta

Os instrumentos de coleta de dados que utilizamos para apresentar os efeitos da IP sobre os participantes foram os questionários de escala social, a gravação de tela, cópia das interações via *chat* em arquivo *Word* e as notas de campo do professor-pesquisador – para Freire (1996, p. 14), essa natureza inquieta de pesquisador já faz parte do fazer docente, basta que esse mediador do conhecimento “[...] se perceba e se assuma [...]” como tal.

Sobre as escalas sociais, Richardson (2017) e Gil (2002) classificam-nas como ferramentas para medir conceitos ou grau de concordância de indivíduos em relação a uma situação experienciada. As declarações são chamadas de “itens de Likert”. Ao todo foram elaborados 10 itens de Likert de forma positiva e a graduação das respostas está organizada em cinco alternativas: 1 - Concordo totalmente; 2 - Concordo; 3 - Não concordo, nem discordo; 4 - Discordo; 5 Discordo totalmente.

A aplicação do questionário escalonado no início e final da pesquisa teve propósito perceber os níveis de concordância e discordância antes e depois da realização da IP. As impressões foram categorizadas quanto a: realização da atividade em grupo; uso da ferramenta via computador para a realização da tarefa; aprendizagem da L2.

A respeito da funcionalidade do *chat* no GD, esta só fica disponível quando dois ou mais participantes editam o texto simultaneamente e durante a SC, porque assim que todos saíamos o *chat* ficava indisponível. Portanto, para que nenhum dado das interações fosse perdido utilizamos o recurso de gravação de tela disponível no PowerPoint, onde ficaram registradas todas as comunicações realizadas pelos alunos durante as SC e os movimentos de inserção de conteúdo no documento compartilhado. Além disso, copiamos as transcrições de todas as interações do *chat* e arquivamo-las em documento *Word*.

Ademais, empregamos as notas de campo produzidas através da observação do professor-pesquisador durante as SCs. Essa técnica “[...] pode ser um modo valioso de coletar dados porque, o que você vê com seus olhos e percebe com seus sentidos, não é filtrado pelo que os outros podem ter relatado a você, ou o que o autor de algum documento pode ter visto” (YIN, 2016, p. 127). Sendo assim, tornar as observações parte da pesquisa qualitativa ajudou a complementar as informações colhidas pelos outros instrumentos de coleta.

Quanto aos achados relativos à IP propriamente dita recorremos das nossas observações durante o processo, que foram registradas através das respostas dadas a duas perguntas formuladas por nós após a realização de cada SC: enquanto professores-pesquisadores, o que poderíamos ter feito de diferente? quais dificuldades os alunos expressaram ao realizar as atividades?

De acordo com Yin (2016), alguns aspectos pertinentes à observação são, por exemplo, a quantidade de pessoas participando do evento, o tempo gasto em cada momento e a caracterização do espaço. Nossa observação sucedeu durante as interações dos alunos usando o *chat* do *Google Docs*. Além das anotações, Yin (2016) ainda reforça a necessidade do pesquisador discutir as consequências de suas escolhas e como elas influenciam os achados naquela ocasião, e com isso refletir sobre as dificuldades do seu trabalho. À vista disso, as notas da pesquisadora serviram para avaliar a intervenção como um todo, a considerar o planejamento, os problemas enfrentados e/ou as potencialidades do método que surgiram com o uso dessa metodologia de pesquisa. Por conseguinte, o nosso estudo teve como *corpus* as respostas dos

questionários, as interações no *chat* e as nossas observações registradas durante todas as etapas da Intervenção Pedagógica.

3.4.2.2 A análise dos dados e o tratamento das informações

Para os achados referentes aos efeitos da Intervenção Pedagógica sobre os participantes – fundamentados nas características de Fung (2010) – criamos categorias de análise para a compreensão das percepções dos alunos quanto à realização da atividade em grupo, uso da ferramenta via computador para a realização da tarefa e a aprendizagem da L2. Essas categorias contemplam as declarações escritas no questionário, conforme seguem delineadas no quadro a seguir:

Quadro 7 – Categorização das declarações do questionário.

Realização da atividade em grupo	Uso da Ferramenta digital	Aprendizagem da LI
1. Eu prefiro escrever sozinho. 2. Eu gosto de planejar minhas atividades em grupo. 3. Eu consigo expressar minhas ideias e opiniões em grupo. 4. Os outros ouvem e respeitam minhas ideias e opiniões	5. Escrever no computador é mais fácil. 6. Eu gosto das funcionalidades <i>Google Docs</i> . 9. Consigo ajudar colegas a usar tecnologias digitais.	7. Para aprender inglês é preciso se comunicar somente em inglês. 8. Consigo ajudar colegas a aprender inglês. 10. A tradução é importante para a escrita em um texto em inglês.

Fonte: Elaboração própria em 2019.

O mesmo questionário foi aplicado após as três Sessões Colaborativas – último encontro presencial – visando observar possíveis mudanças de opinião dos alunos sobre as declarações agrupadas nas três categorias. Inicialmente, os dados resultantes das respostas aos questionários foram enquadrados em tabelas de modo a confrontar, numericamente, as percepções iniciais e finais de acordo com as categorias estabelecidas acima. Em seguida, as mudanças de percepção foram discutidas e analisadas à luz do referencial teórico sobre a prática da ECO.

Finalizadas as discussões sobre as respostas dos questionários, adentramos na segunda parte do *corpus* de nossa pesquisa: as interações do *chat* durante as Sessões Colaborativas. Para a análise e tratamento desses dados procedemos da seguinte maneira: enumeramos todas as inserções de texto no *chat* durante as SC e agrupamo-las em episódios.

As inserções foram enumeradas de acordo com todo o texto inserido por um participante do *chat* até que outro integrante inicie outra fala. Além disso, substituímos os nomes dos alunos mencionados na conversa pelo código alfanumérico (A1...A36) conforme modelo abaixo, retirado da SC1 do grupo *Northeast Gang*:

13. A36: *vamos dividir as tarefas iniciais?*
14. A25: *it would be great*
15. A29: *let's go*
16. A10: *come on*
17. A11: *eu e A36 podemos reunir as informações*
18. A25: *we can start doing some web searching*
ok, you and A36
kkkk
19. A11: *okay*
- [...]
63. PP: *Lembrem-se de planejar a escrita*
A36 *saiu.*
A36 *abriu o documento.*
A29 *saiu.*
64. PP: *Citações diretas precisam de fontes.*

Conforme o exemplo, a entrada 18 só se encerra quando A11 insere outro comentário e na entrada 17 os nomes dos alunos foram substituídos pelo código. Após a entrada 63 temos os exemplos de ações automáticas realizadas pelo *Google Docs*, que também não foram contabilizadas. Não traduzimos as inserções feitas em inglês, pelos alunos e pelo professor, para não comprometermos a dinâmica das interações quanto ao uso da LI no *chat*.

A contagem das entradas serviu de base para o enquadramento em tabela do quantitativo das interações realizadas por cada grupo em cada SC. O propósito da organização das interações do *chat* dessa forma foi apresentar o comportamento interativo das equipes ao longo da realização de atividade online, considerando a interação como característica fundamental para a observância de todas as outras.

Ainda sobre o tratamento dos dados, agrupamos as interações em episódios. De acordo com Fung (2006), o episódio é um conjunto de declarações feitas pelos participantes cujo foco de discussão seja o mesmo. A autora esclarece que no mesmo episódio podemos ter mais de um problema a ser resolvido. Assim, adotamos o mesmo tratamento para a nossa pesquisa, dividindo as interações em episódios com o intento de incluí-los nas categorias de análise de Fung (2006). Nesses episódios, os alunos estão identificados como A1...A36, e o Professor-Pesquisador (PP).

As categorias teóricas de Fung (2010) se tornaram conjuntos metodológicos de análise, no sentido de que as interações síncronas no *chat* foram examinadas à luz das oito características, sendo quatro definidoras (interação mútua, negociação, conflito cognitivo e expertise compartilhada) e quatro facilitadoras (fatores afetivos, uso da L1, humor e *backtracking*).

No que concerne aos achados relativos à Intervenção propriamente dita consideramos: 1. as nossas respostas às perguntas sobre as dificuldades dos alunos e a respeito do que poderíamos ter feito de forma diferente; e 2. as dificuldades dos alunos percebidas por nós pela observação, avaliando o método de ensino e a implementação dele durante a Intervenção Pedagógica.

Finalizamos aqui o capítulo metodológico. Inicialmente, apresentamos o método da intervenção, com encontros presenciais e não-presenciais. Em seguida, discorremos sobre o método da avaliação da intervenção, com os instrumentos de coleta escolhidos e, por último, como a análise dos dados foi feita nessa pesquisa. Na próxima seção trataremos da avaliação da Intervenção Pedagógica, que trará os dados e as análises percebidas.

4 A AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Nesse capítulo são apresentados os resultados da pesquisa, o qual está estruturado em duas partes: a primeira traz os dados coletados durante a Intervenção Pedagógica (IP) à luz das teorias apresentadas no referencial teórico dessa dissertação, com o propósito de apresentar os efeitos da prática realizada pela pesquisadora; e a segunda parte avalia os pontos positivos e negativos da proposta aplicada e aponta caminhos possíveis de melhoria.

De acordo com Damiani (2013), os relatórios de pesquisas de Intervenção Pedagógica (IP) devem conter os achados relativos aos efeitos da intervenção sobre os participantes e os achados relativos à intervenção propriamente dita como parte da Avaliação da Intervenção.

4.1 SOBRE OS EFEITOS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Esse subcapítulo está organizado de maneira a reportar, primeiramente, os achados provenientes das respostas dos questionários, tendo como objetivo captar as percepções dos alunos sobre a realização da atividade em grupo, o uso da ferramenta online e a aprendizagem de Língua Inglesa. No segundo momento discutimos as características da Escrita Colaborativa quando executada em meio online, apresentando excertos retirados do *corpus* da investigação.

Como já mencionamos, as afirmativas do questionário foram agrupadas em três categorias de análise. A primeira trata das percepções dos alunos sobre a realização da atividade em grupo. Vejamos os níveis de concordância na tabela abaixo:

Tabela 3 – Realização da atividade em grupo

Níveis	1. Eu prefiro escrever sozinho		2. Eu gosto de planejar minhas atividades em grupo		3. Eu consigo expressar minhas ideias e opiniões em grupo		4. Os outros ouvem e respeitam minhas ideias e opiniões	
	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final
Concordância	29 (80,5%)	28 (77,7%)	30 (83,3%)	29 (80,5%)	34 (94,4%)	33 (91,6%)	33 (91,6%)	33 (91,6%)
Discordância	7 (19,5%)	8 (22,3%)	6 (16,7%)	7 (19,5%)	2 (5,6%)	3 (8,4%)	3 (8,4%)	3 (8,4%)
Total	36 (100%)	36 (100%)	36 (100%)	36 (100%)	36 (100%)	36 (100%)	36 (100%)	36 (100%)

Fonte: Elaboração própria em 2020.

A Tabela 3 traz, inicialmente, os dados comparativos entre as respostas iniciais e finais dos alunos referentes a assertiva acerca da escrita individual. Antes das Sessões Colaborativas o nível de concordância entre os alunos apresentou percentual de 80,5%, e ao final essa taxa decresceu para 77,7%. A respeito da segunda assertiva, preliminarmente 83,3% dos alunos afirmaram gostar do planejamento das atividades em grupo, entretanto a percentagem baixou para 80,5% após a intervenção.

A terceira declaração mostra a opinião dos alunos em relação a capacidade de expressar opiniões e ideias em grupo. O nível de concordância inicial foi de 94,4%, e ao final passou a ser de 91,6%. Por último, a quarta asserção buscou captar como os sujeitos pesquisados perceberam a abertura dos colegas no tocante aos seus posicionamentos no grupo, mantendo-se conformidade tanto no início como no final.

No geral, a variação de opinião na maioria das assertivas sobre a realização das atividades em grupo foi de um aluno nos níveis de concordância e discordância. Para essa categoria de análise, os níveis de concordância mantiveram-se acima de 70% para todas as afirmações, todavia chamamos a atenção para o fato de que houve redução nessa concordância, ainda que mínima, de um aluno nas afirmações 1, 2 e 3. Na primeira a diminuição do nível de concordância aponta, inferimos, para uma percepção positiva, já que antes esse sujeito preferia escrever sozinho, e após a experiência sua concepção mudou. Já na segunda e terceira asserções o decréscimo nos níveis de concordância sugere opiniões negativas quanto à realização da atividade em grupo, no sentido de que o gosto pelo planejamento em equipe e a possibilidade de expressar opiniões foram afetados.

Uma das justificativas possíveis para esse fenômeno pode ter sido o atenuamento da quantidade de alunos participando das Sessões. Essa redução foi percebida tanto na quantidade de membros por Sessão quanto na fração de interações entre os participantes. Por exemplo, a SC1 foi a que teve maior participação de todos os grupos, à exceção do *Northeast Beach Defenders*, do qual apenas um integrante interagiu, fugindo do padrão percebido nas demais equipes.

Essa falta de responsabilidade e comprometimento com a participação entre os autores foi apontada por Yim e Warschauer (2017) como um dos fatores que prejudicam a colaboração, causando sobrecarga ao restante do grupo, forçando uma contribuição desigual entre os alunos em razão daqueles que Strobl (2014) chamou de *free-riders*, conhecidos popularmente de “escorões”.

Leandro, Weissheimer e Cooper (2013) contrapuseram a maturidade como sendo um fator importante nas atividades realizadas colaborativamente. Acreditamos que além de viabilizar a comunicação efetiva e moderar discussões produtivas ela também pode contribuir com esse sentimento de responsabilidade de autoria, que é fundamental na Escrita Colaborativa (ALLEN, *et al.*, 1987). É certo que muitos de nós associamo-la ao fator cronológico, e este talvez seja um motivo, além das questões éticas, pelo qual muitas pesquisas sobre EC sejam realizadas nas universidades, porém reafirmamos que apesar dos entraves a exposição a essas abordagens de ensino se faz necessária em todos os níveis educacionais, por todas as potencialidades anteriormente apresentadas.

A segunda categoria de análise diz respeito às impressões dos alunos sobre o uso da ferramenta digital. Os dados referentes aos níveis de concordância podem ser observados na Tabela 4.

Tabela 4 – Uso da ferramenta digital.

Níveis	5. Escrever no computador é mais fácil		6. Eu gosto das funcionalidades Google Docs		9. Consigo ajudar colegas a usar tecnologias digitais	
	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final
Concordância	33 (91,6%)	29 (80,5%)	36 (100%)	31 (86,1%)	30 (83,3%)	29 (80,5%)
Discordância	3 (8,4%)	7 (19,5%)	0 (0,0%)	5 (13,9%)	6 (16,7%)	7 (19,4%)
Total	36 (100%)	36 (100%)	36 (100%)	36 (100%)	36 (100%)	36 (100%)

Fonte: Elaboração própria em 2020.

A princípio, o nível de concordância para a afirmativa 5 foi de 91,6%, e ao final da intervenção reduziu para 80,5%. Quanto a assertiva 6, todos os alunos (100%) afirmaram preliminarmente gostar das funcionalidades do *Google Docs*, e ao final esse percentual baixou para 86,1%. Sobre a capacidade dos alunos em ajudar uns aos outros quanto ao uso das tecnologias digitais, na assertiva 9 houve diminuição do parâmetro inicial, de 83,3%, para 80,5%. Em suma, os níveis de concordância diminuíram em todas as assertivas em relação ao uso da ferramenta digital.

Dentre as afirmativas constantes na tabela acima, as maiores mudanças de concordância sucederam em relação a escrita no computador e as funcionalidades do *Google Docs*. Em face dos resultados inerentes à escrita no computador podemos perceber, por exemplo, que a

concepção amplamente reproduzida de “Nativos Digitais” (PRENSKY, 2001) não se configura em todos os contextos sociais, a exemplo do Brasil. Ao considerarmos essa premissa, a suposta imersão desses sujeitos em um contexto amplamente tecnológico poderia redundar em uma: a possível preferência e/ou facilidade desses nativos em usarem os computadores, o que não se comprovou na prática, porque o nível de concordância dos alunos sobre a “facilidade” de escrita nesse maquinário diminuiu. Isso pode estar relacionado às questões de desigualdade social no que se refere à distribuição democrática desse acesso às tecnologias tão discutido e ainda não resolvido na sociedade brasileira.

A nossa conclusão sobre a assertiva 5 se justifica também nas outras, quando fatores como conexão à *internet* e uso de computadores de domínio público para a realização da ECO entram nas discussões e podem afetar diretamente a percepção dos alunos sobre a ferramenta escolhida e com relação à possibilidade de ajudar outros colegas.

Apesar de partirem de uma perspectiva teórica sociocultural, a partir de nossa observação, poucas são as pesquisas sobre a ECO que fazem menção aos problemas sociais e históricos que podem comprometer a exequibilidade de uma abordagem como a aqui proposta (EMILIANO, 2016). Basta observarmos o contexto atual de uma pandemia de proporções globais que nos obriga a mantermos distanciamento físico e como a escola pública brasileira está tendo que lidar com todos os problemas de anos de inatividade digital para manter-se viva.

A última categoria alude a aprendizagem de língua inglesa, que chamou bastante a nossa atenção, pois foi a que apresentou números mais distintos em relação às outras categorias. Observemos os números abaixo.

Tabela 5 - Aprendizagem de LI.

Níveis	7. Para aprender inglês é preciso se comunicar somente em inglês		8. Consigo ajudar colegas a aprender inglês.		10. A tradução é importante para a escrita em um texto em inglês.	
	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final
Concordância	16 (44,4%)	17 (47,2%)	21 (58,3%)	26 (72,2%)	35 (97,2%)	34 (94,4%)
Discordância	20 (55,6%)	19 (52,8%)	15 (41,7%)	10 (27,8%)	1 (2,8%)	2 (5,6%)
Total	36 (100%)	36 (100%)	36 (100%)	36 (100%)	36 (100%)	36 (100%)

Fonte: Elaboração própria em 2020.

Antes da intervenção, o nível de concordância da assertiva 7 foi de 44,4%, e após reduziu para 47,2%. Na assertiva 8, 58,3% dos alunos concordaram sobre sua capacidade de ajudar os colegas a aprender inglês, e ao final esse percentual ascendeu para 72,2%. Na assertiva 10, inicialmente 97,2% dos alunos consideraram quase que em sua totalidade ser importante a tradução para a escrita de um texto em inglês, e após a taxa cresceu para 94,4%.

Ainda sobre os dados da Tabela 5, precisamos considerar os níveis de concordância e discordância, iniciais e finais, das assertivas 7 e 8, visto que a distribuição das opiniões apresentou padrão diferente das demais. Como apresentado, o nível de concordância aumentou na assertiva 7, seguindo o mesmo padrão dos outros resultados apresentados, que em média a mudança foi de 2 alunos por afirmativa. Todavia, o que queremos destacar aqui é o fato de que mais da metade dos alunos da turma investigada compreende não ser preciso usar exclusivamente a LI para que haja comunicação.

Consideramos que esse apontamento pode ser visto como positivo e corrobora com a visão de Fung (2010) sobre o uso da L1 em sala de aula e o quanto ela pode ser benéfica no processo de aprendizagem, em particular nas interações que viabilizam a geração de ideias ou na tradução de palavras desconhecidas, por exemplo.

Quanto a assertiva 8, antes da intervenção 58,3% dos alunos já consentia a respeito da capacidade de aprender inglês colaborativamente. Após a experiência esse número aumentou para 72,2%. É possível perceber que os sujeitos da pesquisa já tinham consciência de como a ação de aprender é social, ainda que de maneira intuitiva, e após a intervenção essa percepção ampliou.

Retomamos a Teoria Sociocultural que fundamenta esta pesquisa, em que os aprendizes, através da interação, têm o potencial de aprenderem a língua enquanto a usam para aprender mais (FIGUEIREDO, 2019). Nesse sentido, a Escrita Colaborativa Online pode ser uma proposta que visa contribuir para a manutenção e o possível desenvolvimento da percepção de ensino-aprendizagem como ato social.

A afirmativa 10 abordou acerca do entendimento dos alunos a respeito da tradução como sendo importante para a escrita em inglês. Inicialmente, quase que a totalidade dos alunos concordou com esse pressuposto. Após a Intervenção, houve a mudança de opinião de um aluno. Compreendemos que assim como o uso da L1 é possível, no contexto de aprendizagem colaborativa o uso da tradução, também. Nesse sentido, acreditamos os alunos considerarem que

o uso da ferramenta de tradução não deve ser proibido. Se julgarmos o seu uso como prática estritamente linguística reduziremos a abordagem de ECO a uma atividade linguística com um fim em si mesma. No entanto, a nossa proposição é de que a ECO, juntamente com todas as ferramentas que porventura venham a ser envolvidas nesse processo, contribuam para o desenvolvimento de um aluno que consiga trabalhar colaborativamente; que use os dispositivos disponíveis de forma eficiente e tenha oportunidades de se inserir em comunidades de práticas discursivas diversas (GODWIN-JONES, 2018; YIM; WARSCHAUER, 2017).

Lembramos que o tratamento quantitativo apresentado até o momento está sob a tutela da pesquisa qualitativa, pois apesar de algumas das mudanças de percepção por nós apresentadas não serem mudanças numericamente expressivas encaramo-las como significativas, dado o pouco tempo da Intervenção e a subjetividade dos participantes.

Apresentadas as concepções dos alunos sobre a ECO coletadas através dos questionários, traremos para a discussão a análise de outra parte do *corpus* da pesquisa: as interações síncronas no *chat*. Assim como a frequência dos alunos em geral decresceu ao longo das três Sessões Colaborativas, a quantidade de interações também seguiu o mesmo padrão, conforme Tabela 6.

Tabela 6 – Quantidade de interações por Sessão Colaborativa.

GRUPOS	SC1	SC2	SC3	TOTAL POR GRUPO
ECO PEACE	51	29	16	96
NAMELESS	34	28	0	62
NORTHEAST GANG	80	7	25	112
GAROTOS DE PROGRAMA	60	20	15	95
SERHUMAN	44	30	28	102
AMADOS	117	107	20	244
NORTHEAST BEACH DEFENDERS	12	59	33	104
TOTAL DE INTERAÇÕES POR SESSÃO	398	280	137	-

Fonte: Elaboração própria em 2020.

A cada SC a quantidade de entradas no *chat* diminuiu progressivamente em quase todos os grupos, à exceção das equipes *Northeast Gang* e *Northeast Beach Defenders*. A primeira equipe apresentou uma queda na quantidade de interações da SC1 para SC2 e retomada de crescimento da SC2 para SC3. Esse comportamento excepcional pode ser justificado por razões que extrapolam a contagem de interações.

A SC2 do grupo *Northeast Gang* foi marcada por problemas de entrada e saída de documento. Essa ação pode ter sido ocasionada pelo fato dos alunos estarem na instituição

realizando o trabalho, conforme mencionado por A36 no excerto: 7. A36: *PP, vamos acrescentar mais coisas no texto durante a semana...vamos encerrar a sessão por hoje pois estamos no if e ainda não almoçamos.*

Na SC3, os alunos não reportaram problemas de qualquer ordem e conseguiram concluir a tarefa com uma comunicação maior entre dois participantes. Ao considerarmos os problemas de acesso ao documento, disponibilidade de computadores e internet, participação e quantidade de interações podemos depreender que grupos menores com acesso a melhores condições sociais e de trabalho tendem a realizar as tarefas de forma mais fluída.

O grupo *Northeast Beach Defenders* demonstrou um aumento da quantidade de interações da SC1 para SC2 e, em seguida, decréscimo da SC2 para SC3. Um possível porquê para esse comportamento pode estar relacionado a quantidade de alunos interagindo em todas as SC.

Na SC1 apenas um aluno esteve presente e as interações transcorreram ainda assim entre ele e o professor-pesquisador. Na SC2 três alunos estiveram presentes interagindo de forma eficiente na escrita do texto, e o mesmo ocorreu na SC3, que contou com a participação de dois alunos. Pela observância dessa ação é possível conjecturar que a interação está relacionada ao engajamento destes em realizar a atividade, e não necessariamente a quantidade de integrantes presentes na SC.

A interação é a característica fundamental para que as atividades de colaboração possam acontecer. A partir dela outras qualificações são possíveis de suceder. Sem interação não há espaço para que haja conflito, negociação ou compartilhamento de expertise, exemplos das características definidoras da EC. Em relação a interação mútua, apresentamos o evento a seguir, da SC1 do grupo *Northeast Gang*:

9. A25: *I think we should think about a headline after we have the post done, as we do when we write any other text*
10. PP: *questions?*
11. A10: *hi*
12. A25: *acho q podemos fazer a headline depois do texto pronto, porque conseguimos captar a ideia principal the main idea*
13. A36: *vamos dividir as tarefas iniciais?*
14. A25: *it would be great*
15. A29: *let's go*
16. A10: *come on*
17. A11: *eu e A36 podemos reunir as informações*
18. A25: *we can start doing some web searching*
ok, you and A36
kkkk

19. A11: *okay*
20. PP: *Please remember that today you are just PLANNING the text*
21. A25: *ok, PP*
so we're just going to think about what we'll say, right?
22. PP: *yes*
[...]¹
23. A25: *I saved a post on instagram talking about it*
24. A10: *i will list the words and expressions]*
25. A25: *can we use the main doc already, PP?*
to put some ideas
26. PP: *Yes*
you should
27. A25: *or only the chat?*
okay
28. PP: *You speak to each other here and use the document to write*
the information
29. A25: *right*

Os alunos haviam recebido as orientações iniciais para a SC1, na qual deveriam planejar a escrita do texto e escrever a *headline*. Para alcançar esses objetivos precisariam reunir informações, organizar as ideias principais, criar uma lista de palavras e expressões que possivelmente pudessem utilizar no texto e, por fim, inscrever a *headline* do *post*. Ao sugerir a divisão das tarefas iniciais, A36 inicia o momento em que todos se prontificam a fazer algo para a construção do texto. A25, A29 e A10 concordam. Em seguida, A11 se dispõe, juntamente com outro colega, a reunirem dados. A mesma atitude é expressa por A25, que seguidamente confirma que a dupla solicitou primeiro e ri da situação.

O PP relembra o propósito da SC e logo recebe uma pergunta de A25, visando clarificar a compreensão. O participante informa que salvou uma postagem no *Instagram*; A10 se dispõe a listar as palavras e expressões e A25 pede mais um esclarecimento sobre o uso do documento online.

No evento em destaque percebemos predominantemente a característica de interação mútua, em razão da inserção de comentários realizados por todos os integrantes do grupo. Fung (2010) aponta a interação mútua como uma característica definidora da Escrita Colaborativa, em que o engajamento entre os participantes é fator de grande importância para o sucesso na colaboração. Obviamente, a inserção de uma palavra ou outra no *chat* não quer dizer engajamento e sim a predisposição em colaborar; em ajudar na conclusão de tarefas. É possível

¹ Supressão de repetição dos objetivos da SC pelo PP.

perceber esse comportamento entre os participantes no excerto destacado. Além de haver comprometimento, a interação entre professor-aluno pode ser observada também nas perguntas feitas por A25 tentando uma melhor compreensão como, a exemplo, sobre a tarefa a respeito do uso da ferramenta.

Oliveira (2016), em concordância com Fung (2010), perfaz que a interação é o meio pelo qual o texto ou qualquer que seja o produto proposto a ser construído colaborativamente só toma forma em razão das trocas de conhecimento, de experiências. Ribeiro e Jesus (2019) afirmam que a interação entre os alunos é um aspecto avaliado de forma positiva, e Emiliano (2016) acrescenta que a participação do professor nessas interações é produtiva quando ele se coloca à disposição apenas em situações específicas de mediação, dando-lhes liberdade para tomar todas as decisões.

No que se refere à negociação, atentemos para a SC1 do grupo *Garotos de Programa*:

8. A12: *guys, vamos pesquisar um pouco e mandar link interessantes aqui depois a gente vê o que é interessante*
9. A13: *blz*
10. A12: *primeira coisa: responder who, what, where, how, when and why*
11. PP: *Pay attention to the tasks you have to do today!*
12. A12: *o primeiro a gente tem que responder aquelas perguntas q eu coloquei*
13. A26: *“De acordo com o ultimo boletim do ibama, o piche atingiu 194 pontos do Nordeste” não sei onde colocar, mas é útil*
14. A12: *coloque na parte II*
15. A13: *“A última atualização em 13 de outubro, às 20h30, mostra 9 estados, 72 municípios e 166 localidades afetadas pelo óleo cru”*
16. A12: *coloquem na parte ii*
17. A37: *faz assim, crie tópicos com os assuntos que a gente vai abordar*
18. A26: *mas aí qual tá certo? O do boyzão diz 166, o meu 194*
19. PP: *GRUPO, a tarefa de hoje é planejar e organizar a escrita.*
20. A12: *tem que olhar a data A26*
21. PP: *escrever faz parte, mas encontrar o quê escrever, quais informações são importantes é fundamental.*
22. A12: *ok*
23. A26: *Ok*
19/10 então é o mais atualizado
24. A13: *o seu é mais recente, logo, é melhor o seu!*

No trecho em realce, após a orientação de A12 sobre a pesquisa de *links* e informações em relação ao assunto, A26 e A13 apresentaram dados divergentes acerca dos lugares do Nordeste afetados pelo óleo. Após a orientação quanto ao parágrafo que deveria vir essa informação, A26 perguntou qual o número correto e, em seguida, o aluno A12 respondeu com um direcionamento para a verificação (“tem que olhar a data”). Ao final da discussão, os dois participantes com

informações divergentes (A13 e A26) concluem que o dado mais recente é o mais atualizado, portanto o melhor para a inserção no texto.

A tarefa proposta aos alunos foi a escrita de um *post* informativo para um *blog*. Nesse sentido, ter informações corretas e atualizadas fez-se fundamental. De acordo com Breen e Littlejohn (2000), temos uma amostra de negociação procedimental, em que um acordo é firmado para resolver um problema.

Ainda sobre a negociação, vejamos o episódio da SC1 do grupo *Amados* em relação a organização do texto e como fariam a escrita:

14. A3: *então, amados, podemos produzir os parágrafos em português e depois passamos para inglês, acho que fica mais fácil*
15. A16: *rau are you?*
Yes
16. PP: *all the decisions should be made by the group.*
17. A35: *escrevi a primeira linha e fiquei bem por dentro desse assunto ultimamente*
18. A3: *o foco é informar, então sem rodeios e com uma linguagem simples podemos separar cada parágrafo com um foco*
19. PP: *As tarefas de hoje estão destacadas!*
20. A28: *yes, I agree, A3*
21. A35: *como vocês querem fazer, amados?*
22. A28: *a gente faria em português e depois passaria para o inglês*

No excerto, A3 sugere a escrita dos parágrafos em português e depois a escrita em inglês. A16 concorda. Em seguida o professor relembra a forma que as decisões devem ser tomadas. A3 evoca os objetivos da escrita de *post* de notícia para *blog* informativo, cujo propósito é informar sobre acontecimentos conhecidos dos leitores daquele meio de informação. Além disso, podemos inferir que a menção a uma “linguagem simples” e “sem rodeios” é fruto da percepção do participante a respeito do público-alvo serem outros adolescentes falantes de Língua Inglesa ao redor do mundo. A35 retoma a pergunta inicial feita por A3 sobre a forma de trabalho e o procedimento é validado por A28.

No exemplo apresentado é possível perceber outra forma de negociação procedimental apontada por Breen e Littlejohn (2000), que acontece quando os participantes estabelecem formas de trabalho em equipe. Fung (2006) apresenta a negociação como característica definidora – em razão dela ser viável pelo fato da atividade ser colaborativa – o que corrobora com os pressupostos da Teoria Sociocultural aplicados ao ensino de língua organizados por Lantolf e Thorne (2007) e apresentados no capítulo do referencial teórico, em que aprender é um ato social

e as atividades colaborativas possibilitam a aprendizagem não só do conteúdo relacionado a língua, mas de outros conhecimentos.

Quanto aos conflitos, observemos o trecho a seguir da SC1 do grupo *Amados*:

25. A3: *primeiro pode falara a data, os locais afretados e algo adicional o segundo os danos e a ação das pessoas e outro falando da preocupação geral sobre o assunto*
26. A35: *segundo uma noticia que vi, foram afetadas 260 praias no nordeste*
27. A3: *num contexto ambiental e popular tem que referencias?*
28. A16: *praias de Ponta Grossa, Redoma e Jericoacara, no Ceará, Boa Viagem, Porto de Galinhas e Praia dos Carneiros, no Recife, e a Foz do Rio São Francisco, em Sergipe.*
29. A35: *minha referencia é o instagram*
30. A16: *uns dos locais*
31. A3: *então vamos procurar os sites (seguros) pegar as info e ver se colocaremos de forma direta ou não Tem melhores que o instagram kkkkkkkk*
32. A35: *sim, tudo bem, desculpa*

Nesse trecho, os alunos estão planejando a escrita, então A35 apresenta uma informação que é logo questionada por A3 sobre a existência de referências. Há a interferência de um outro colega que apresenta nomes de praias atingidas pelo desastre ambiental. A35 responde que a fonte é a rede social *Instagram*. A3 argumenta que o grupo precisa ser mais cuidadoso em procurar por *sites* mais confiáveis e responde diretamente a A35 com relação a escolha dessa rede social como fonte, que concorda e se desculpa.

Fung (2010) ratifica que o conflito é parte inevitável do processo de colaboração, já que resulta da interação e, talvez, da negociação. Não encontramos casos de conflito cognitivo em todas as SC, o que pode ser reflexo da diminuição participativa dos alunos ao longo dos encontros online. A autora pondera que o conflito é visto como positivo (ALLEN *et al.*, 1987), porém eles podem ser potencializados pela não utilização das funcionalidades disponíveis no *Google Docs*, como o *chat*, para a negociação de decisões sobre a edição dos textos (LEANDRO, WEISSHEIMER; COOPER, 2013). Observando a continuidade dos diálogos nesse espaço interativo, podemos afirmar que o conflito foi resolvido, visto que a situação não foi retomada em outros momentos. Vejamos o episódio de interação em que os alunos opinam sobre a escolha de palavras adequadas da SC1 do grupo *Garotos de Programa*.

33. A37: *Bom para a nossa headline eu pensei em usar algo relacionado a beleza das praias "O óleo mancha cartões-postais do Nordeste, como a Praia do Futuro, no Ceará, e Maragogi, em Alagoas, e deixa o setor turístico da região em alerta." Tipo nessa frase que tem que o óleo manchou os cartões portais*
34. A12: *bom pode ser mais curto*

35. A37: *essa frase é só pra mostrar um exemplo*
 36. A12: *ata*
 37. A37: *mostrar**²
 38. A12: *óleo mancha cartões-postais brasileiros e deixam comunidade com medo Ai a gente encaixa o contexto da imagem que seriam os nordestinos limpando a praia*
 39. A37: *acho que ao invés de medo dava para colocar algo relacionado ao perigo*
 40. A12: *verdade*
 41. A13: *Segundo informações, O óleo encontrado é de origem venezuelana e que nem é produzido, transportado ou comercializado pelo estatal brasileiro*
 42. A12: *petróleo venezuelano é derramado causando desastre ambiental e deixando comunidades e fauna em perigo. Locais em perigo****
 43. A37: *Óleo mancha cartões-postais brasileiros e deixa a comunidade expostas ao perigo*
 44. *Pode ser também em situação de perigo para referência as consequências que podem ocorrer ao ter contato com aquilo Fazer referência**
 45. A12: *é um texto para ensino médio*
Óleo mancha cartões-postais brasileiros e deixa comunidades e faunas locais expostas ao perigo
 46. PP: *You need to decide about the headline!*
 47. A12: *pronto*
- Terminamos*

A37 inicia apresentando uma ideia que considera como “boa” para a *headline*. Logo após, A12 afirma que o título pode ser mais curto, recebendo uma elucidação do proponente A37, ao dizer que o trecho escrito foi só um exemplo. É possível observar que além de pedirem esclarecimentos os alunos acrescentam detalhes ao título do *post*, enquanto os colegas revisam o que está sendo escrito.

No excerto acima, os participantes compartilham suas ideias sobre escolhas lexicais para o título do texto em andamento, em que a palavra “perigo” se adequaria mais a foto escolhida e ao contexto da notícia em relação ao vocábulo “medo”. A37 tem uma percepção diferente a respeito da locução à imagem e compartilha seu entendimento, que é acatada por A12.

Fung (2010) comunica que posicionamentos conflitantes podem ajudar durante a colaboração, pois permitem aos participantes pensar melhor acerca de suas escolhas, além do desenvolvimento de habilidades interpessoais positivas.

Com respeito a expertise compartilhada, observemos o trecho da SC2 do grupo *Amados*.

80. A35: *PP, não sei se estou escrevendo certo*
Não confio em meu potencial pra inglês
81. A17: *sustento pode ser traduzido como "livelihood"?*

² O asterisco foi utilizado para corrigir palavra ou trecho em frase anterior escrito errado ou mal compreendido.

82. *PP: para isso os outros colegas estão aí trabalhando com você*
 83. *A17: ou coloco support msm?*
 eh que n faz sentido colocar support
 84. *PP: se não faz sentido para você, não use*
 85. *A17: mas eu posso estar errado kkkk*
 depois olho essa tradução vou deixar em portugues depois volto
 86. *PP: Você não precisa traduzir ao pé da letra*
 você pode dizer a mesma coisa de outra forma.
 87. *A28: ecossistema, pode ser traduzido como?*
 88. *A17: ecosystem acho*
 leveí ao pé da letra kkkkk
 mas olhe aí posso tá errado

No trecho em destaque, os questionamentos são respondidos tanto pelo professor quanto pelos alunos. Logo no início do diálogo, A35 se queixa com o professor sobre o fato de não ter certeza do que está escrevendo, por não confiar no seu inglês. Sem demora, A17, em dois momentos distintos, reforça a possibilidade dele estar errado nas traduções feitas sem o auxílio do tradutor, já que afirma não fazer sentido o uso da palavra “*support*” ou ter levado ao pé da letra a tradução de ecossistema em “*ecosystem*”.

Essa falta de confiança no conhecimento que tem da língua faz os alunos duvidarem das suas traduções e, conseqüentemente, recorrerem à ferramenta de tradução. Observemos mais um trecho da SC2 do grupo *Amados*:

30. *A16: boy sei traduzir não*
 31. *A28: não é proibido usar tradutor*
 porem veja se a tradução não sem sentido
 32. *A35: mas no tradutor, tem vezes que sai meio errada as coisas*

Após a afirmação de A16 não saber traduzir, A28 reforça uma orientação dada de que a ferramenta de tradução pode ser utilizada, desde que haja revisão do texto. Nesse momento, A35 também pondera sobre a necessidade de correção. Os alunos não se estendem mais em referência ao tema, mas podemos perceber que são conscientes das limitações do tradutor, o que nos permite atestar que além das habilidades para o uso da ferramenta o usuário precisa ter conhecimentos linguísticos para revisá-lo.

Ao checarem as traduções os alunos fazem perguntas não direcionadas no *chat*. Essa ação nos faz acreditar que elas são feitas na expectativa de que o professor as responda. A motivação para esse comportamento está na falta de confiança que demonstram ter no conhecimento da língua e, em razão disso, na utilização do tradutor. Desse modo, a realização de atividades de

ECO pode atender à demanda de desenvolvimento de práticas de linguagem no universo digital (BRASIL, 2018) no que tange, por exemplo, à inserção de mais atividades que utilizem a ferramenta de tradução tentando tornar os alunos mais autônomos e confiantes, inclusive na checagem da tradução.

Os exemplos mais recorrentes de expertise compartilhada foram os relacionados à tradução correta de palavras, todavia vejamos mais um episódio que categorizamos como sendo uma troca de expertise durante a SC1 do grupo *Amados*:

- 30. A3: *você parafraseou, escreveu ou copiou?*
- 31. A16: *copiei, arrumei e deixei bonito*
Foi de dois sites
- 32. A3: *então eu vou coletar de forma diferente para por*
Porem mandar o link
Para colocar como referência
- 33. A16: *blz*
- 34. A3: *lembrem-se, existe diferença entre copiar, parafrasear e escrever tem que por as referencias*
E as ""
Caso seja tal qual
Alguém já pode ir traduzindo, esse não é meu forte, então como prevenção acho melhor só auxiliar nessa parte
Kk

A3 compartilhou seus conhecimentos sobre escrita com os colegas quando chamou a atenção do grupo a respeito de problemas relacionados a plágio, uso de referências confiáveis, citações diretas, indiretas, aspas e paráfrase. Fung (2006) assenta que a expertise compartilhada não diz respeito apenas aos conhecimentos linguísticos que os alunos possam ter, outras vivências podem ajudar nessa troca de experiências. Sendo assim, atividades de ECO podem promover oportunidades de compartilhamento.

Até o momento exemplificamos, descrevemos e discutimos as características definidoras da Escrita Colaborativa encontradas nas interações do *chat* realizadas pelos participantes da pesquisa. Em continuidade, apresentaremos as características facilitadoras: fatores afetivos, uso da L1, *backtracking* e humor. No que tange os fatores afetivos, vejamos um episódio da SC2 do grupo *Northeast Beach Defenders*:

- 37. A22: *olha o que eu botei*
Após tal fato, toda a sociedade se empenhou em mudar a situação, visto que o poder público não se disponibilizou para resolver a situação
A30 arruma isso que eu escrevi em inglês

- vá arrumando o que estiver errado*
38. A30: *patience, i just woke up
and remember
i only talk english here
you****
A4 saiu.*
39. A22: *ok
in the first paragraph go for something else?*
40. A30: *i don't understand
i didn't ******
41. A22: *what?*
42. A30: *LoL
you: in the first paragraph go for something else?
me: i didn't understand
go for where?*
43. A22: *I understood what you said
but
now
white*
44. A30: *white?*
45. A22: *yes, write
look
what I wrote*

A22 pede para que A30 leia o que foi escrito em inglês no documento compartilhado e “vá arrumando o que estiver errado”, que, por sua vez, pede paciência ao colega e relembra um compromisso feito por ele mesmo de apenas falar em inglês no *chat*. Em seguida, A22 concorda e passa a se comunicar em inglês com o colega. Ainda que essa comunicação resulte em momentos de conflito e negociação de significado, eles não desistem de tentar.

Fung (2010) atesta que fatores afetivos como confiança, segurança, comprometimento e respeito entre os participantes são aspectos que ajudam na colaboração bem sucedida. O comprometimento dos alunos com as orientações dadas pelo professor e, sobretudo, com a própria aprendizagem foram percebidos quando um aluno regula a sua constância quanto ao uso da LI no *chat* e acaba influenciando outros a fazê-lo também.

Os fatores afetivos também podem motivar negativamente a colaboração. Quanto a este aspecto, as situações mais recorrentes que encontramos dizem respeito à execução da atividade em si, quando os alunos expressaram a falta de confiança no inglês deles. Esse ato foi justificado como desculpa por alguns alunos para a não realização de tarefas ligadas à tradução do texto. Vejamos o exemplo da SC1 do grupo *Amados*.

73. A3: *lembrem-se, existe diferença entre copiar, parafrasear e escrever tem que por as referencias*
 E as “”
 Caso seja tal qual
 Alguém já pode ir traduzindo, esse não é meu forte, então como prevenção acho melhor só auxiliar nessa parte
 Kk

A3 relembra ao grupo alguns aspectos relacionados à escrita do texto (paráfrase e uso de aspas para citações). Na sequência, expõe não confiar na tradução de L1 para L2. Essa atitude compromete sua colaboração durante o restante da SC1 – as contribuições dadas por A3 ao texto diminuíram consideravelmente, assim como sua presença nas outras SC, a considerar que não esteve mais presente.

Na SC2 do grupo *Amados*, também percebemos essa imposição de responsabilidade da tradução a outros colegas:

25. A35: *A17, você que é fluente, pode iniciar*
Seu momento de brilhar
26. A17: *kkkkkkk*
o texto tem que ser todo em ingles certo?
27. PP: *yes*
28. A17: *podemos usar em ingles palavras parecidas com o do texto em portugues*
29. A35: *Acho que irei modificar um pouco esse ultimo parágrafo. Está meio semelhante ao primeiro.*
30. A16: *boy sei traduzir não*
31. A28: *não é proibido usar tradutor porem veja se a tradução não sem sentido*
32. A35: *mas no tradutor, tem vezes que sai meio errada as coisas*

No episódio em destaque, o grupo havia sido informado que as atividades de tradução poderiam ser realizadas e, de pronto, A35 apresenta A17 como sendo “fluente”, delegando-lhe a função de “brilhar”, ou seja, de fazer o trabalho. Este descontrai, faz uma pergunta e sugere uma estratégia que, aparentemente, serve para retirar de si a responsabilidade sobre a escrita total do texto. A35 se dispõe a fazer alterações no parágrafo do texto ainda em português e, então, A16 retoma o assunto com relação a não saber traduzir textos. A28 enuncia acerca da não proibição do uso do tradutor e A35 contra argumenta colocando em xeque a confiabilidade da ferramenta. Os alunos não retomam ao tema e continuam a realizar das tarefas.

No primeiro exemplo, a falta de confiança sobre sua capacidade de tradução pode ter feito A3 desistir de contribuir com o grupo por achar que não havia mais o que pudesse fazer. Já no segundo excerto, apesar das constantes tentativas de alguns integrantes de se esquivar das tarefas

pela falta de confiança na tradução, outros alunos tentaram argumentar para que a atividade continuasse a ser realizada por todos.

A respeito desse evento, Fung (2010) enfatiza a importância de um ambiente permeado por fatores afetivos positivos para estimular a manutenção da colaboração, assim como foi feito pelos alunos. Enquanto característica facilitadora da EC, observemos o uso da Língua Materna (L1) durante a colaboração online em dois exemplos distintos, que depois comentaremos. Primeiramente, observemos a passagem da SC1 do grupo *Northeast Gang*:

57. PP: *ATTENTION*

58. A25: *yes*

59. PP: *Vocês acham que têm informação suficiente para o texto de vocês?*

60. A25: *not yet
ainda estou lendo textos.*

61. PP: *ok*

62. A25: *e adicionando o que vou achando de interessante
e útil*

63. PP: *Lembrem-se de planejar a escrita*

A36 *saiu.*

A36 *abriu o documento.*

A29 *saiu.*

64. PP: *Citações diretas precisam de fontes.*

65. A36: *PP, uma dúvida, algum integrante do grupo pode adicionar informações no texto fora do horário da sessão?*

O PP chama a atenção do grupo e é respondido em inglês. Em seguida, faz uma pergunta em português que desencadeia o uso da L1, e o grupo, que até então estava se comunicando em L2, muda para L1 e não retoma mais até o final da SC. Em outro grupo, o PP não é o responsável direto pela mudança de L2-L1, pois os próprios alunos perguntam se podem usar a L1. Vejamos o excerto da SC1 do grupo *Eco Peace*:

26. A31: *can we communicate in Portuguese here? In the chat?*

27. A20 *I can do the same with topic three*

28. A23: *okay, coletei algumas expressões em inglês que podem ser úteis
about my topic
Vou escrevê-las*

29. PP: *vocês devem tentar se comunicar em inglês, mas o uso do português não está proibido.
Assim como perguntar quando não entenderem algo que tenha sido dito em inglês)*

30. A31: *Posso falar algo envolvendo o Jair Bolsonaro e o Greenpeace então*

31. A23: *ótimo*

32. A31: *ahhh, então tá bem
I will write some things that I researched*

A31 pede permissão para o uso do português no *chat* e o PP responde que o uso não estava proibido. Por conseguinte, A31 apresenta sua ideia, confirma o entendimento sobre a resposta do professor e retoma o uso da LI. Nesse fragmento podemos concluir que a alternância de L2-L1-L2 ocorreu para que o participante pudesse expressar noção mais complexa e retornar para L2.

Antes da Intervenção Pedagógica orientamos aos alunos utilizar preferencialmente a Língua Inglesa (LI) no *chat*, pois essa seria uma oportunidade de colocarem em prática o conhecimento linguístico que têm e, com isso, aprenderem mutuamente. Como essa ação não foi imposta, a decisão conferiu à individualidade; alguns ignoraram completamente essa prescrição e não usaram a LI durante as SC.

Na pesquisa de Fung (2006) participaram alunos de uma universidade na Malásia, que sendo nativos têm por obrigação fazer parte de um programa de ensino de LI como pré-requisito para entrar em qualquer curso universitário. Para os que são estrangeiros é requerido ter nota satisfatória em exames de proficiência renomados como, por exemplo, TOEFL³, IELTS⁴. Além disso, aqueles que não alcançarem o nível exigido são matriculados em cursos de inglês para que possam acompanhar a graduação, já que em alguns cursos as disciplinas são ministradas em inglês ou os alunos podem escolher escrever seus trabalhos de conclusão e defendê-los em LI.

Esse perfil é completamente diferente do perfil dos alunos investigados na nossa pesquisa, já que compõem o Ensino Médio Técnico Integrado de uma instituição federal de ensino situada no interior do Estado do Rio Grande do Norte e com níveis de conhecimento variados da LI.

Para a pesquisa de Fung (2006), a orientação de uso da LI para a comunicação entre os participantes não foi tão necessária, como sucedeu para nós, em especial pelas diferenças entre os perfis dos alunos e da instituição investigada. Isto posto, percebemos durante as Sessões Colaborativas o esforço destes em usar a LI para a comunicação no *chat*, no entanto esse ato não se manteve em constância e sequer ao longo das SC. Para a autora em discussão, o uso da LI serviu para esclarecimentos quando a L2 não estava sendo compreendida.

³ A sigla TOEFL corresponde a *Test of English as a Foreign Language*, cuja tradução literal é Teste de Inglês como Língua Estrangeira.

⁴ O IETLS diz respeito ao *International English Language Testing System*. A tradução literal é Sistema Internacional de Teste em Língua Inglesa. Ambos os testes de proficiência são realizados por falantes não-nativos de inglês que almejam algum tipo de certificação para fins acadêmicos ou profissionais.

No nosso caso, percebemos a mudança de L2 para L1 quando o que se queria dizer exigiu uma construção mais elaborada da língua ou quando o PP escreveu algo em português “dando permissão” aos alunos para o uso da L1 – esse último comportamento ocorreu com maior recorrência. A fala da professora em português funcionou como concessão para aqueles que se esforçaram em inglês pudessem usar a L1.

A ECO é uma abordagem de ensino que pode viabilizar o desenvolvimento de estratégias diversas de aprimoramento de habilidades dos alunos, inclusive a aprendizagem da L2/LE, que pode ser esperada como consequência das práticas discursivas propostas por nós, enquanto professores, mas igualmente aprendizes participando do processo.

Em relação à característica facilitadora chamada de *backtracking*, apresentamos um trecho da SC2 do grupo *Amados*:

75. A28: *This disaster is likely to last for several decades, causing a great deal of environmental damage as well as various respiratory ailments and skin problems.*
olhe se a primeira frase eu traduzi correta ?
do terceiro paragrafo
 76. A35: *está no mesmo sentido, A28.*

A28 insere o texto, já escrito em inglês, para a apreciação do grupo e solicita que a tradução seja comparada com o texto vernáculo. A35 confirma que o texto traduzido está “no mesmo sentido” da versão em português. Assim, temos um caso de retrotradução definido por Fung (2010), nos casos em que os alunos, já de posse do texto na L2, fazem o movimento contrário em busca da confirmação de sentido. Destacamos o episódio da SC2 do grupo *Amados*. O trecho é extenso, mas é um exemplo de releitura reforçado pela colaboração durante a escrita do texto:

39. A16: *o que é lead?*
 40. A28: *northeastern pode ser traduzido como nordestino*
?
 41. PP: *Lead is the first paragraph of the text*
 42. A16: *ok*
 43. PP: *On the lead you should answer questions such as Who? What?*
When? Where? Why? How?
[...]⁵
 44. A16: *o lead já fizemos*

⁵ Supressão de trechos sobre esclarecimentos da tarefa.

já fizemos todos os parágrafos

[...] ⁶

45. A35: PP, nessa parte das perguntas, no nosso texto tem respostas para todas elas, exceto o "How?", porque não tem a explicação de como aconteceu.

46. A17: terminei o primeiro paragrafo olhem ai se ta ok

47. A16: ta ok não

48. A17: tinha algumas palavras que nao sabia a traducao entao coloquei sinonimos

49. A16: ta otimo

veri gud

50. PP: mas vocês informam que não se sabe ao certo como aconteceu.

51. A17: kkkkkkkk

52. A35: kkkkkkkk

53. A17: ss no primeiro paragrafo

54. A35: Tá bem

55. A17: "Muitas hipóteses já foram montadas em busca de encontrar a origem de tudo, mesmo ainda sem respostas convictas o foco também é tentando reparar os danos causados por este desastre ambiental. "

A primeira parte do diálogo foi trazida como uma situação de esclarecimento, portanto seguiremos a partir da resposta dada pelo PP. Este responde definindo quais perguntas devem ser respondidas na escrita do *lead*. A16 conclui que o *lead* e os outros parágrafos já foram escritos. Os alunos conversam sobre outros assuntos que foram suprimidos, até que A35 retoma a discussão referente às informações apresentadas. Podemos constatar que este participante fez a leitura do texto e infere que uma das questões estruturais (*How? Como os fatos aconteceram?*) não foi respondida. Os outros colegas divagam das estratégias de traduções utilizadas no texto, até que o PP responde que a informação está presente no texto, não de forma direta, sendo confirmado por A17 com um trecho retirado da versão em andamento.

A releitura é ato constante no processo de escrita individual e nem sempre funciona como recurso de revisão, porque o autor imerso à propositura não consegue perceber falhas de clareza textual ou problemas de ordem linguística. Nesse sentido, podemos entender que a revisão dos pares é uma estratégia salutar e viável nas atividades de escrita processual colaborativa, pois todos compartilham a responsabilidade de autoria textual.

Por fim, um trecho que nos fez inferir acerca da possibilidade de um caso híbrido de *backtracking* na SC3 do grupo *Northeast Beach Defenders*:

⁶ Supressão de trechos sobre esclarecimentos da tarefa.

6. PP: *Pay attention to the tasks assigned for today.*
You can use other pictures, besides the one on the task
7. A30: *search for images and caption them, A4*
oh
he left
8. PP: *yes. It's only you and me.*
9. A30: *I'm trying to proofread the text*
10. PP: *if you have any questions, ask*
11. A30: *ok*

O PP chama a atenção dos alunos para as tarefas do dia e orienta quanto ao uso de outras imagens. A30 começa a distribuir tarefas e percebe que apenas o professor e ele estão na SC. Prontamente, diz que está revisando (*proofreading*) o texto. Nesse sentido retomamos Fung (2006), que define dois tipos de *backtracking*: a releitura e a retrotradução⁷. Percebemos que no trecho em destaque, apesar de não ser um exemplo explícito, temos um caso dos dois categorizados pela autora.

Compreendemos que qualquer processo de revisão depende de releituras. E mais, também acreditamos que retrotraduções poderiam estar sendo feitas, pois o texto já estava em inglês em razão do diálogo ter sucedido na SC3. Esse fato pode ser comprovado ainda pelas observações no *Google Docs*, em que A30 fez a seleção dos parágrafos inteiros em LI e depois de um tempo colocou realce em verde, como se aquele trecho já estivesse checado.

Em atividades convencionais de escrita, os alunos escrevem versões do texto e compartilham com os colegas para apreciação, após a conclusão da versão. Nas atividades de ECO, a revisão dos pares acontece durante o processo, já que estão escrevendo o texto em conjunto.

No que concerne ao humor, enquanto característica facilitadora não encontramos episódios exclusivamente humorísticos. As situações percebidas sempre estiveram inseridas em momentos que outras características, definidoras ou facilitadoras, foram mais predominantes. Os casos de comicidade estiveram presentes em circunstâncias específicas: uso de apelidos para se referir aos integrantes do grupo (“boyzão”; “gotinha” ou “droplet”; “beloved”); forma aportuguesada do inglês (“veri gudi”; “rau are you?”); emprego de onomatopeias de riso para sinalizar que algo foi engraçado (kkkk; Lol), para suavizar críticas ou correções (caso de ana vitória/ ana sãnzia “ss”).

⁷ De acordo com Fung (2010), as retrotraduções (*back-translations*) acontecem quando o texto já está na L2 e é traduzido de volta para a L1.

Encontrar exemplos exclusivos no *corpus* da pesquisa para cada uma das características da EC sistematizadas por Fung não foi tarefa fácil, principalmente por estarmos lidando com o texto escrito e os participantes fisicamente separados. Esclarecimentos em referência à intencionalidade, confirmação de significados ou detalhes quanto a execução da tarefa *in loco* foram dados impossíveis de acessar apenas com a utilização do *chat*. Além disso, Fung (2010) fez questão de esclarecer que as características da EC não acontecem de forma isolada, podendo acontecer uma sobreposição, e foi isso o que ocorreu em quase todos os exemplos apresentados. Através da interação social propiciada pela ECO temos a possibilidade de experienciar as mais diversas situações que nos permitem negociar, compartilhar, discutir, demonstrar interesse, empatia, afeto e tantas outras características sob o amparo da língua.

As categorias teórico-metodológicas foram satisfatórias para o enquadramento das interações realizadas pelos participantes da pesquisa, entretanto algumas interações extrapolaram as fronteiras didaticamente e previamente estabelecidas por ser essa uma pesquisa que trata do contexto de ensino de línguas na educação Técnica e Tecnológica brasileira. Partiremos, portanto, para a descrição, exemplificação e discussão desses dados.

Somada as oito categorias teórico-metodológicas de Fung (2010), observamos que ao longo das Sessões Colaborativas alguns fatores de ordem social e ordem técnica surgiram como influenciadores da execução da atividade em alguns grupos. Não podemos afirmar que as situações de ordem técnica sejam puramente técnicas, pois elas acontecem motivadas pelas características sociais específicas dos sujeitos e do contexto de investigação em questão. Nesse sentido, apresentaremos primeiramente os fatores de ordem social e, em seguida, os de ordem técnica.

A considerar o aporte da Teoria Sociocultural que fundamenta esta dissertação, não poderíamos deixar de atentar para os fatores de razão social que influenciam as decisões e o desempenho dos alunos em atividades como a que propusemos como, por exemplo, uma prova de física ou um assalto ao ônibus no mesmo dia da SC1 do grupo *Amados*.

1. A35: *oi, já assaltaram o ônibus de vocês hoje? Pq o meu já*
[...]⁸
8. A35: *the day has started bad, beloved*
[...]⁹

⁸ Supressão de informações.

*24.A35: depois traduzimos
eu já traduzi a primeira linha
sorry
eu to perturbada hoje*

A35 inicia as interações informando do assalto ao ônibus que leva os estudantes da cidade em que mora ao município da instituição que estuda – essa é uma realidade recorrente na vida dos alunos: a dependência de transporte intermunicipal e os casos de violência na estrada. O participante estava em casa durante a SC1, que aconteceu no turno inverso ao que estuda, todavia esse acontecimento além de comprometer financeiramente os estudantes do turno matutino implicou o deslocamento e os aspectos psicológicos de todos os estudantes que precisam do meio de locomoção citado.

Vejamos o segundo acontecimento da SC1 do grupo *Amados*:

- 96. A3: assim, não sei vocês, mas eu tenho prova de Física, então vamos complementar o que já temos e terminar de fazer s coisas solicitadas na tarefa
Não acho necessário mais um parágrafo*
97. A35: amoo
98. A28: é ta bom
99. PP: vocês podem decidir sobre o que vão fazer. O grupo tem autonomia pra isso. Inclusive para definir o encerramento da Sessão.
100. A35: não e preciso a tradução hoje? Não é?
*101. A16: fizemos as coisas que tava pedindo
Acabamos ora mais*
102. A28: ?
103. A16: estudar para fisica home
104. A28: sim vaoooo

A3 lembra ao grupo da realização de uma avaliação de outra disciplina no mesmo dia e da necessidade de estudo. A16 e A28 concordam com o participante e expressam seu desejo de encerrar a SC para irem estudar. Os alunos poderiam ter passado mais tempo realizando as tarefas da SC1, porém o fator externo de ordem social motivou a decisão da equipe. Ademais, ainda estiveram efetuando uma pesquisa como voluntários e poderiam não se comprometer com o cumprimento dos trabalhos em momento algum. A execução de atividades de ECO enquanto professor titular da disciplina pode ser um fator externo de ordem social que motive os alunos a encarar a atividade com maior comprometimento.

⁹ Supressão de informações.

O segundo grupo de características percebidos por nós foram os de razão técnica, em que o primeiro deles diz respeito à conexão com a *internet*. As frequentes entradas e saídas do documento registradas no *chat* durante as Sessões chamaram a nossa atenção para uma possível particularidade diretamente relacionada a interação *online*. O trecho a seguir foi retirado dos registros do *chat* da SC1 do grupo *Serhuman*:

A27 abriu o documento.
A34 saiu.
A34 abriu o documento.
 18. *A27: Consegui entrar*
 19. *PP: ótimo*
 20. *A15: Vou colocar alguns infograficos*
A27 saiu.
A27 abriu o documento.
 21. *A15: Isso é suficiente, ou acham q precisam de mais informações?*
 22. *A14: acho que está ótimo*
 23. *A15: se precisarem de mais só falar aq*
A27 saiu.
 24. *PP: Lembrem das tarefas de hoje*
 25. *A15: A primeira já esta feita*
 26. *PP: certo*
A27 abriu o documento.
A15 saiu.
A15 abriu o documento.

A27 comemora a entrada no documento, entretanto é possível observar que a entrada e saída continuam a acontecer, não só com ele, incluem-se nessa dinâmica A15, A14 e A34. Porém, no decorrer da SC1, A27 é o que mais sofre com essa situação. Acreditamos que a situação pode ser em decorrência de problemas com conexão, pelo fato do participante dizer que “conseguiu” entrar.

O padrão de entrada e saída do documento aconteceu em outros grupos, e para a atribuição desse comportamento a problemas de conexão é indicial. Para sermos assertivos, teríamos que recorrer a uma verificação mais detalhada, aluno a aluno, sobre as razões pelas quais essa ação ocorreu, sendo necessária uma investigação socioeconômica e também quanto as condições técnicas de cada participante em cada SC, todavia podemos pressupor pela nossa experiência com o perfil social e econômico dos alunos do *Campus* investigado que esses problemas indiciam ausência ou pouco acesso à *internet* de alta qualidade. Diante disso, alguns estudantes recorrem aos computadores disponíveis na instituição, ação essa que pode gerar outros complicadores. Ao usarem desse maquinário de domínio público eles não têm acesso a todas as

potencialidades da máquina, pois não são os administradores dela, não sendo possível, por exemplo, o download de *plug-ins* ou extensões que melhorem as funcionalidades do *Google Docs*.

Isso aconteceu com o grupo *Northeast Gang* na SC1. Vejamos:

50. A25: A36, use the document to put these texts ok?
it messes a little bit the chat
51. A36: *hey someone please copy or me to put here and paste in the document because i don't want to copy there*
I need to download google docs extensions to use the copy and paste tool and here on the library computer can not download
52. A11: *i can't write in the document*
53. A25: *oh it's ok*
no problem
I'll do it

Os alunos A25 e A11 estão impossibilitados de inserir informações no texto por estarem utilizando os computadores da biblioteca da instituição. A36 pede a ajuda dos colegas na inserção de informações coletadas no documento por não poder usar o recurso de copiar e colar. Apesar da utilização desses computadores de uso público dificultarem a participação dos alunos, destacamos aqui a importância de inclusão destes a uma instituição que lhes garanta o uso de computadores com acesso à *internet*.

Atentemos para o trecho da SC2 do Grupo *EcoPeace*:

11. A23: *A31 está com problemas para entrar*
12. PP: *Ela esteve na outra sessão?*
13. A23: *Sim*
14. A20: *coitada*
15. A23: *triste fim*
16. PP: *então ela deve ter o documento na página inicial do Google Docs, não?*
17. A23: *Sim, só que o computador dela não está ligando*
18. PP: *ahh... entendi.*
19. A23: *para hoje tem que fazer a tradução de todo o texto ou começar?*
20. PP: *Vocês acham que o texto está minimamente organizado dentro do que o gênero blog e o que foi pedido pela atividade?*
A31 abriu o documento.
21. PP: *Oi A31!*
22. A31: *Oiii*
Agora que deu certoo
23. PP: *Que bom que seu computador ligou.*
24. A31: *Simm*

Além das dificuldades de conexão e de uso de computadores de uso público, o último fator social de caráter técnico que detectamos pode ser entraves em decorrência da utilização da ferramenta. Observemos o episódio da SC1 do grupo *Garotos de Programa*:

29. A12: *estamos com um problema[uma das pessoas so esta conseguindo acessar pelos comentario Comentarios Ele nao esta conseguindo editar]*
30. PP: *Quem é? A32?*
31. A12: *sinm*
32. PP: *tente sair e entrar novamente alguém envia o convite novamente pra ele*

Um dos alunos do grupo não conseguiu fazer qualquer alteração no documento. Quando o fez gerou um comentário automático descrevendo as ações que esteve a realizar. O problema foi detectado e apontado por A12, já que A32, o aluno com problemas, não conseguiu se comunicar no *chat*. O professor propõe uma solução para o problema, que foi acatada, no entanto o participante não retornou mais para a SC, ficando impossibilitado de contribuir com a produção do grupo. Nas Sessões seguintes, participou normalmente e a adversidade não se repetiu.

Esse foi o único contratempo diretamente relacionado ao uso do *Google Docs* que conseguimos observar; que pudesse justificar o aumento de discordância sobre as funcionalidades da ferramenta. Ao analisar esses fatores à luz das características da EC esperávamos mais incidências para que o compartilhamento de expertise fosse mais evidente para as afirmativas em relação a escrita no computador e a ajuda aos colegas quanto ao uso de tecnologias digitais. No excerto acima, apenas o Professor-Pesquisador propôs uma solução baseada no conhecimento que dispunha no momento.

Quanto ao gosto pelas funcionalidades do GD acreditamos que alguns alunos já talvez tivessem conhecimento da ferramenta, porém nunca tenham tido a oportunidade de trabalhar em grupo ou em grupos maiores, como o realizado na nossa Intervenção, e esse pode ter sido um fator que influenciou no aumento da discordância a respeito das funcionalidades do *Google Docs*.

Não podemos definir que os alunos aprenderam mais ou menos a LI após a Intervenção. O que podemos afirmar é que ao realizarmos esse tipo de atividade garantimos-lhes mais tempo de contato com a língua e a oportunidade de colocar seus conhecimentos em prática.

Nesse subcapítulo foram apresentados os dados coletados oriundos da aplicação do questionário (Apêndice D), antes e depois da Intervenção Pedagógica, e a relação entre as

categorias de análise estabelecidas e as características da EC, destacando sempre a especificidade do meio escolhido por nós (*Google Docs*) para que a EC se realizasse. Encerramos também a parte da escrita dos relatórios da Intervenção Pedagógica, que trata dos efeitos dela sobre os participantes em que avaliamos e analisamos a IP à luz das teorias que fundamentam o nosso trabalho. Assim, lançamos a Escrita Colaborativa e suas características quando realizadas em meio *online*. Na próxima subseção, expomos os achados relativos à intervenção propriamente dita.

4.2 SOBRE A INTERVENÇÃO PROPRIAMENTE DITA

Nessa subseção traremos o que Damiani (2013) afirma ser o relatório que contempla os achados relativos à Intervenção propriamente dita. Assim, nos deteremos a avaliação dos procedimentos metodológicos provenientes de nossa observação registrada nas notas de campo durante a aplicação do método da intervenção.

As observações feitas tiveram como fim responder a duas perguntas estabelecidas por nós: O que poderíamos ter feito de diferente? Quais dificuldades os alunos demonstraram ao realizar a tarefa? A sistematização dessas respostas nos possibilitou organizar a subseção em realce da seguinte forma: inicialmente, apresentamos nossas sugestões de melhoramento da proposta; para finalizar, discurremos as dificuldades dos alunos percebidas durante as Sessões Colaborativas.

Posterior à realização de todas as Sessões Colaborativas 1 notamos que deveríamos ter orientado melhor as pesquisas na *internet* em dois aspectos: no tempo e na quantidade de informações inseridas no documento. O não estabelecimento de um prazo para as pesquisas pode ter sido um dos motivos da inserção de grande quantidade de *links* e conteúdo sobre o tema no documento compartilhado; outro fator que também pode ser controlado para o aprimoramento da atividade é a quantidade de informações. Podemos orientar que cada aluno traga, após 15 minutos de pesquisa, um limite máximo de fontes para discutir com os pares. Se cada participante trouxesse duas fontes os grupos já teriam uma quantidade significativa para tomar decisões, a exemplo.

Compreendemos que a criação de uma lista de palavras e expressões não foi uma estratégia útil em razão da pouca inserção de verbetes por parte dos alunos. O tempo gasto com esse tipo de atividade teria sido melhor aproveitado se tivéssemos direcionado um momento em

que todos os integrantes do grupo detivessem observado o texto em andamento e colaborado de alguma forma com esta contextura. Assim, sugerimos esse tipo de atividade, a considerar que a ECO é uma abordagem a ser aprendida pelos alunos.

Dividir as tarefas não é algo proibido em atividades colaborativas, mas conforme a definição que adotamos nesse trabalho a divisão dificultou a partilha de responsabilidade dos autores. Quando os alunos as dividem o foco deixa de ser a colaboração para a escrita do texto e passa a ser o cumprimento da ação. A colaboração, no sentido da definição escolhida por nós para a Escrita Colaborativa, em que todos os autores compartilham a responsabilidade sobre o que estão escrevendo (ALLEN *et al.*, 1987), não se concretizou em toda a sua potencialidade, já que todas as equipes optaram por fracionar entre os integrantes as missões da pesquisa, a organização das ideias para o texto e a criação da lista de palavras.

Assim, percebemos a necessidade de realização de mais atividades colaborativas online, não somente de escrita, com a instrução explícita sobre o que é colaboração, chamando a atenção dos alunos para o desenvolvimento dessa habilidade tão cara atualmente, em particular a situações em que o encontro presencial não é possível.

Além disso, observamos que a escrita da *headline* como tarefa da primeira Sessão Colaborativa, ainda que fosse a última a ser feita, não deveria ter sido requerida nesse primeiro momento. O propósito da *headline* é chamar a atenção dos leitores com uma construção que resume a ênfase dada no texto. Diante disso, sugerimos que esse tipo de atividade seja realizada quando o texto contiver uma estruturação mais sistematizada, bem como sendo foco de avaliação dos pares.

Após a realização de todas as SC2 notamos que deveríamos ter estabelecido uma quantidade de palavras, e não de parágrafos, para a escrita do texto. A escrita de três ou quatro parágrafos foi uma orientação vaga e talvez por essa incerteza os alunos tenham se sentido obrigados a escrever muito, quando podem ser mais concisos, especialmente na escrita em L2. A escolha de um gênero discursivo diferente ou estabelecimento de uma quantidade de palavras pode aprimorar a realização da ECO.

Consideramos haver uma diminuição na presença e na interação entre os alunos em quase todos os grupos da SC1 para a SC2. Acreditamos que não ser professor da turma implicou no distanciamento necessário que o pesquisador possa observar o seu objeto de pesquisa, porém dificultou um maior contato e, por conseguinte, comprometimento dos alunos com a realização

das atividades. Assim, sugerimos que tanto para efeitos de pesquisa como ensino o professor-pesquisador seja o professor titular da disciplina.

Sugerimos, ainda, que ao desenvolver uma atividade de ECO é interessante haver um momento de reflexão entre os participantes e o professor, após cada Sessão, para possíveis esclarecimentos e orientações sobre as atividades realizadas visando tornar a aprendizagem colaborativa um processo consciente. Mais uma vez, não estar atuando diretamente com a turma pesquisada impossibilitou a realização dessas atividades de reflexão. Sendo o professor titular da disciplina, o docente pode utilizar os horários das aulas para a realização desses encontros.

Ao final da segunda semana de Sessões Colaborativas os alunos solicitaram um intervalo em razão de outras atividades pedagógicas, logo acreditamos que esse período, somado ao fato do Professor-Pesquisador não ser o professor titular da turma, pode ter tido influência nas atitudes dos alunos para as últimas Sessões Colaborativas.

Finalizadas todas as SC3, percebemos que três encontros online foram insuficientes para a realização da atividade de ECO que propusemos. Poderíamos ter espaçado mais as tarefas, tendo em vista consolidar a etapa de revisão e edição e dedicar encontros específicos para cada uma das ações. A nossa expectativa inicial era de que nas Sessões de Revisão as interações fossem acontecer em maior quantidade, já que o reexame pressupõe releitura do texto, permitindo, por exemplo, esclarecimentos e perguntas do tipo “o que você quis dizer com isso?”.

A nossa expectativa coaduna com o pensamento de Oliveira (2015), que também percebe uma maior colaboração nos momentos de planejamento e revisão. Após a nossa Intervenção, concluímos que no planejamento as interações foram maiores, no entanto na revisão essa hipótese não se confirmou. Enquanto professores e participantes de todas as Sessões Colaborativas poderíamos ter sido autores de algumas perguntas fomentadoras aos alunos, de maneira a questionar as ações que estavam sendo realizadas pelos outros alunos e, talvez, surgissem questionamentos ao professor sobre os objetivos de algumas proposições. Isso teria sido uma boa oportunidade de trabalhar a criticidade com os aprendizes.

Ao final das SC notamos que grupos com cinco e seis integrantes pode ser um problema em razão da natureza síncrona e não-presencial do trabalho. Os alunos podem estar presentes no grupo de colaboração, porém inativos na realização da atividade. Para o aperfeiçoamento dessa Intervenção sugerimos grupos menores e, talvez, a criação de um modelo de autoavaliação em que o aluno possa refletir sobre a sua participação a cada SC.

Encerramos esse primeiro momento de avaliação da intervenção sob a perspectiva das respostas à pergunta que poderíamos ter feito diferente, retomando a definição de Lin (2014) sobre atividades de colaboração, cooperação e atividade em grupo. Cientes dessa diferença, concordamos que a premissa da Escrita Colaborativa Online, assim como a Aprendizagem Colaborativa, exige uma instrução explícita sobre conceitos e prática. Ser colaborativo pressupõe compartilhamento de responsabilidade de autoria e discussão sobre as decisões do texto.

Apreendemos, ainda, que precisamos caminhar em busca de um trabalho que seja mais colaborativo, em detrimento da divisão das tarefas em que cada aluno faz a sua parte, sem considerar o todo em andamento.

No que concerne às dificuldades percebidas durante a realização da Intervenção Pedagógica, destacamos a falta ou a dificuldade de acesso à *internet* e de computadores próprios. Avaliamos esses aspectos como fatores externos de ordem social que dificultam a realização de atividades de ECO. Nesse sentido, ações mais amplas, como a implementação de políticas públicas de democratização de acesso à *internet* e tecnologias digitais são fundamentais para a viabilidade dessas práticas por professores e alunos.

Os alunos demonstraram dificuldade em conciliar dias e horários para as Sessões Colaborativas e manter o compromisso com os horários de entrada e com a realização das tarefas propostas. O atraso na entrada prolongou a duração das SC e comprometeu as outras atividades rotineiras dos alunos. Conforme já dito, ser o professor titular da disciplina pode ajudar no desenvolvimento desse comprometimento, no sentido de que o docente pode usar as aulas presenciais para motivar os alunos à participação. Essa adversidade, no entanto, não deve ser encarada como impedimento para a realização da ECO, pelo contrário atividades como esta são necessárias exatamente para que os alunos desenvolvam senso de responsabilidade, comprometimento, organização e engajamento com suas atividades e as efetuadas em grupo.

Retomamos a necessidade de ampliação e aprofundamento dos conceitos teóricos e práticos de colaboração, no tocante à responsabilidade de autoria. Para tanto, citamos o fato de que em alguns grupos os alunos tomaram a frente de algumas tarefas ou foram responsabilizados pela tradução e escrita em inglês por serem aqueles que mais sabem inglês. Esse comportamento de que apenas um integrante detém a língua foi recorrente entre os alunos e pode também ter comprometido a colaboração. Assim, a proposição de uma quantidade maior de atividades colaborativas é recomendada para que eles tenham a oportunidade de desconstruir essa ideia, já

que na colaboração online pautada pela TSC a diversidade de saberes possibilita a heterogeneidade de aprendizados.

Finalizamos o capítulo de avaliação da intervenção com uma certeza: sempre podemos melhorar. Sobre os efeitos da Intervenção Pedagógica apresentamos, primeiramente, as percepções dos alunos sobre o trabalho em grupo, o uso da ferramenta e aprendizagem de LI e as características da ECO. Em seguida, discutimos a avaliação da intervenção propriamente dita sob a perspectiva de nossas conclusões a respeito do que poderíamos ter feito de diferente em relação ao método de ensino e as dificuldades dos alunos percebidas durante a observação das interações, sugerindo proposições de aprimoramento da proposta. Na próxima seção, apresentamos nossas palavras finais referente a essa experiência.

5 CONCLUSÕES

Encerramos esse texto cientes de que o apresentado até aqui não marca apenas o final de um ciclo de muito aprendizado, mas também o início de outra etapa. Sabemos, ainda, que a busca pelo conhecimento através da pesquisa em ensino é como adentrar em uma mina de pedras preciosas de valor inestimável, basta que sejamos mineradores ávidos em busca desses tesouros escondidos.

Ao final desta pesquisa compreendemos o desafio que é trabalhar com a Escrita Colaborativa no *Google Docs*, dada a quantidade de escolhas teóricas e metodológicas que precisamos fazer quando nos propomos a intervir pedagogicamente em busca de aprimorar ou mudar as realidades nas quais estamos inseridos. Assim, entender a complexidade de lidar com essa abordagem em sala de aula e utilizá-la como objeto de estudo torna esse desafio ainda mais intrincado.

Ao expormos dessa assertiva não queremos com isso desmotivar os Professores-Pesquisadores leitores desse trabalho, pelo contrário nosso propósito é mostrar uma das inúmeras possibilidades que a Escrita Colaborativa no *Google Docs* pode proporcionar dentro de sala de aula ou fora dela. As perspectivas de adaptação do método de pesquisa ou a implementação das aulas não acabam aqui.

No tocante à investigação acreditamos ter alcançado o nosso objetivo geral – desenvolver uma intervenção pedagógica de ensino de Língua Inglesa através da Escrita Colaborativa no *Google Docs* para a mobilização de práticas de linguagem no universo digital com alunos de curso um Técnico de Nível Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Entretanto, estamos conscientes de que os alunos precisam de mais oportunidades de implementação do método de ensino proposto para que as noções de colaboração, escrita como processo, de escrita em Língua Inglesa e uso da ferramenta *Google Docs* sejam solidificadas entre eles.

Entendemos que o ensino da escrita em LI ainda é uma prática pouco comum entre professores e alunos do Ensino Médio Técnico e Tecnológico, em especial quando lembramos que as muitas atividades que envolvem-na a colocam a serviço de outras habilidades, esquecendo-nos que através dela nos concebemos como seres pensantes no mundo.

Quanto ao uso do *Google Docs*, os alunos demonstraram um bom desempenho na utilização da ferramenta, sobretudo no que concerne à possibilidade de trabalharem juntos, ainda que geograficamente separados. Todavia, o acesso à internet de qualidade e a computadores ainda é um problema se atentarmos para o perfil socioeconômico dos sujeitos investigados. À vista disso, defendemos o modelo de ensino realizado nos Institutos Federais que oferecem aos seus alunos uma estrutura que lhes garantem esse acesso por meio da infraestrutura de laboratórios de informática e biblioteca com máquinas conectadas à rede.

Com relação à metodologia aplicada (Intervenção Pedagógica) à investigação nos desafiamos a efetuar um método pouco conhecido com essa nomenclatura, especialmente pelo estigma do termo intervenção. Acreditamos que implementá-lo permite ao professor ocupar também o papel de pesquisador de sua própria sala de aula. As Sessões Colaborativas oscilaram em frequência e participação, dificultando as interações no *chat*. Sobre a Escrita Colaborativa concluímos que os alunos ainda precisam se apropriar da premissa dessa abordagem, que é o compartilhamento da responsabilidade de autoria do texto.

Chegamos ao final dessa dissertação certos de que a nossa pesquisa abre espaço para outras perquirições, como, por exemplo, a consciência dos alunos acerca da escrita como processo ou análise do produto após a Intervenção. Finalizar a escrita desse estudo deu-se durante o período de quarentena em razão da pandemia causada pela COVID-19. Deixamos registrado, aqui, a importância de trabalhos de pesquisas do tipo Intervenção Pedagógica que tenham como objetivos elaborar, implementar e avaliar métodos de ensino que possibilitem o trabalho remoto, considerando as especificidades institucionais, as vidas e as condições sociais envolvidas nesse processo.

As investigações desse tipo, quando submetidas e validadas pelos critérios da pesquisa científica, atendem as possíveis necessidades futuras de abordagens metodológicas de ensino a distância das mais diversas áreas do conhecimento utilizando meios e colaboração que permitam o trabalho não-presencial, em particular considerando o distanciamento social vivenciado.

SEÇÃO ESCRITA APÓS A DEFESA E NO CONTEXTO DA PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS

Ao longo desses dois anos de pesquisa, mesmo no momento decisivo de escolha da abordagem a ser investigada, nunca imaginamos que este objeto pudesse ser algo discutido em

um contexto tão extremo. Ainda que na dissertação os fatores sociais tenham sido parte de nossas discussões, a pandemia causada pelo novo coronavírus potencializou muito mais essas discrepâncias sociais.

No arrolar do estudo observamos alunos que não tinham computador em casa se deslocarem para o *campus* do IFRN, logo reiteramos o papel político e social desta instituição como sendo modelo de escola que garante o acesso à internet e aos dispositivos para estudantes que não têm essas condições. À vista disso, como propor atividades no cenário atual quando a escola está fechada? Nesse sentido, já repensamos as nossas práticas, pois os discentes que tinham nessa instituição de ensino o espaço essencial para a realização das atividades de Escrita Colaborativa Online (ECO), por não disporem de um computador em casa, seriam penalizados pelas medidas sanitárias e estariam impossibilitados de participar de uma atividade como a proposta.

Portanto, um questionamento emerge: é possível fazer a ECO nesse cenário? Sim, no entanto a realização dessa abordagem no contexto de ensino remoto é uma prática que demanda dos sujeitos condições mínimas de acesso às tecnologias que já não eram iguais no momento da nossa pesquisa, e que no contexto atual se aprofundaram.

Repensamos nossas práticas nesse sentido, isto é, para que possamos propor uma atividade de ECO precisamos ser mais flexíveis quanto à participação dos alunos nas atividades, dando ênfase às praxes assíncronas para que tenham tempo de adequar suas contribuições no trabalho colaborativo ao tipo e à qualidade de conexão disponível.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Gleiciane Sousa da Silva Baracho de. **O desenvolvimento da produção escrita crítico-colaborativo criativa de fanfics em língua inglesa no Ensino Fundamental II a partir de contos de horror**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5016058. Acesso em: 2 jul. 2018.
- ALLEN, Nancy *et al.* What Experienced Collaborators Say About Collaborative Writing. **Iowa State Journal of Business and Technical Communication**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 70-90, set. 1987. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1177/105065198700100206>. Acesso em: 3 jun. 2019.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 4 ed. Campinas: Pontes Editores, 2005.
- APODIÁRIO. [Apodi], 2020. Disponível em: <http://www.apodiario.com.br/2020/06/reservas-hidricas-estaduais-ultrapassam.html>. Acesso em: 15 maio 2020.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valetin N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BENTO, Franciclé Fortaleza. **A escrita colaborativa no ambiente wiki: uma experiência de ensino/aprendizagem de língua inglesa**. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/dmdocuments/franciclefortalezabento.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2018.
- BLOG. *In*: Cambridge Dictionary. [S. l.: s. n], c2020. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/blog>. Acesso em: 4 jun. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. Ministério da Educação: Brasília, 1998.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC: SEB, 2006. v. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 30 maio 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 abr. 2019.
- BREEN, Michael P.; LITTLEJOHN, Andrew. The significance of negotiation. *In*: BREEN, Michael P.; LITTLEJOHN, Andrew (ed.). **Classroom decision-making: negotiation and process of syllabuses in practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000, p. 1-34. Disponível em: <http://www.andrewlittlejohn.net/website/docs/Extract%20Chapter%201%20Breen%20and%20Littlejohn%20.pdf>. Acesso em: 15 maio 2020.

BROWN, H. Douglas; LEE, Heekyeong. **Teaching by Principles: An interactive approach to language pedagogy**. 4. ed. White Plains, NY: Pearson, 2015. 668 p.

CAGLIARI, Diane Carla. **Ser protagonista: produção colaborativa de textos em língua inglesa**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede Instituição de Ensino) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3904972. Acesso em: 2 jul. 2018.

CASTRO, Vania Carvalho De. **Turn on your mobile devices in the English classes: tweets no processo de escrita colaborativa on-line do gênero personal recount**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CHANDRAN, Yomana; PLAINDAREN, Christina Jothi; PAVADAI, Shamini; YUNUS, Melor Md. Collaborative Writing: an integration of snack bars and hi-five fingers via social media. **Creative Education**, [S. l.], v. 10, p. 475-484, fev. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4236/ce.2019.102034>. Acesso em: 29 fev. 2020.

CHO, Hyeyoon. Synchronous web-based collaborative writing: Factors mediating interaction among second-language writers. **Journal of Second Language Writing**, [S. l.], v. 36, p. 37-51, jun. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2017.05.013> Acesso em: 29 fev. 2020.

COSTA, Janete Sander. **Autoria coletiva em ambiente informatizado na perspectiva da formação de professores em Língua Inglesa**. 2008. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

DANTAS, Sabrina Guedes Miranda; LIMA, Samuel de Carvalho. A escrita colaborativa no Google Docs: uma proposta de ensino do gênero textual factual recount no ensino técnico de nível médio integrado. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 8, n. 3, p. 157-176, set./dez. 2019. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/DDL/article/view/526>. Acesso em: 07 set. 2020.

DAMIANI, Magda Floriana. Sobre pesquisas do tipo intervenção – painel: as pesquisas do tipo intervenção e sua importância para a produção de teoria educacional. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 2012. p. 2882-2890. Disponível em: <http://endipe.pro.br/ebooks-2012/2345b.pdf>. Acesso em: 7 set. 2020.

DAMIANI, Magda Floriana *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>. Acesso em: 7 set. 2020.

ELLIS, Rod. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 2015a.

ELLIS, Rod. **Understanding second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 2015b.

EMILIANO, Joao Batista. “**Vamos ficar para a história, professor**”: escrita colaborativa do gênero conto em língua inglesa e uso das TDIC sob a perspectiva da teoria sócio cultural. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4751951. Acesso em: 2 jul. 2018.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. 1. ed. São Paulo: Parábola: 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNG, Yong Mei. **The Nature and Dynamics of Collaborative Writing in a Malaysian Tertiary ESL setting**. 2006. Tese (Doutorado em Filosofia em Linguística Aplicada,) Massey University, New Zealand, 2006.

FUNG, Yong Mei. Collaborative Writing Features. **Relc Journal**, Singapura, v. 41, n. 1, p. 18-30, abr. 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODWIN-JONES, Robert. Emerging technologies challenging hegemonies in online learning. **Language Learning & Technology**, Hawaii, v. 16, n. 2, p. 4-13, jun. 2012. Disponível em: <http://www.lltjournal.org/item/2765>. Acesso em: 28 maio 2018.

GODWIN-JONES, Robert. Second language writing online: An update. **Language Learning & Technology**, Hawaii, v. 22, n. 1, p. 1-15, fev. 2018.

GUERRA, Wigna Thalissa; LIMA, Samuel de Carvalho. Inglês para fins específicos em Cursos Superiores de Tecnologia na Educação Profissional. **Linguagens & Cidadania**, Santa Maria, v. 20, n. esp., p. 1-11, jan./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/%2A%2A/pdf>. Acesso em: 07 set. 2020.

GUERRA, Wigna Thalissa; LIMA, Samuel de Carvalho. An ESP Teaching Proposal for Oil and Gas Vocational Courses. **International Journal of Language & Linguistics**, United States, v. 6, p. 87-93, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.30845/ijll.v6n4p10>. Acesso em: 7 set. 2020

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Organização Didática do IFRN**. Natal, IFRN: 2012a.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto pedagógico do Curso técnico de nível médio em informática, na forma integrada e presencial**. Natal: IFRN, 2012b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto político-pedagógico do IFRN**: uma construção coletiva: documento base. Natal: IFRN Editora, 2012c.

KESSLER, Greg; BIKOWSKI, Dawn; BOGGS, Jordan. Collaborative writing among second language learners in academic web-based projects. **Language Learning & Technology**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 91-109, fev. 2012.

LANTOLF, James P.; THORNE, Steven L. Sociocultural Theory and Second Language Learning. In: VAN PATTEN, B.; WILLIAMS, J. (Ed.). **Theories in Second Language Acquisition**. Mahwah, Nj: Lawrence Erlbaum, 2007. p. 197-220.

LARRÉ, Júlia Maria Raposo Gonçalves de Melo. **Uma trama a várias mãos**: a escrita colaborativa na sala de aula de Língua Inglesa. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras Instituição de Ensino) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

LEANDRO, Diego César; WEISSHEIMER, Janaína. Escrita colaborativa de *flash fiction* e aprendizagem de Inglês como L2: o desenvolvimento da acurácia gramatical e densidade lexical. **Raído**, Dourados, v. 11, n. 27, p. 323-337, ago. 2017. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/5658>. Acesso em: 07 set. 2020.

LEANDRO, Diego César; WEISSHEIMER, Janaína; COOPER, Jennifer Sarah. Escrita colaborativa em inglês: produção online e presencial em contexto universitário. **Hipertextus**, Recife. v. 10, p. 1-18, jul. 2013. Disponível em: http://www.hipertextus.net/volume10/04-Hipertextus-Vol10-Diego-Cesar-Lendro_Janaina-Weissheimer&Jennifer-Sarah-Cooper.pdf. Acesso em: 07 set. 2020.

LIMA, Joiceval Fonseca. **Produção textual em Língua Inglesa**: contribuições das ferramentas multimídia. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2893700. Acesso em: 2 jul. 2018.

LIMA, Samuel de Carvalho; SOARES, Kássio Roberto Brito; GUERRA, Wigna Thalissa. Digital literacy in Computing Vocational Course: considerations on the Course Pedagogical Project. **Research, Society and Development**, Hawai, v. 8, n. 2, p. e2482632, 2019. DOI: 10.33448/rsd-v8i2.632. Acesso em: 7 set. 2020.

LIMA, Sandra Costa; AMARAL, José Araújo; LIMA, Samuel de Carvalho. Uma proposta de ensino interdisciplinar: a resenha de obras audiovisuais sobre o tema ecologia e problemas ambientais. **PRINCIPIA**, João Pessoa, v. 1, p. 48-55, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/2790>. Acesso em: 7 set. 2020.

LIMA, Sandra Costa; LIMA, Samuel de Carvalho; AMARAL, José Araújo. Ensino interdisciplinar da escrita de resenhas na educação profissional. **Horizontes**, Itatiba, v. 38, n. 1, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/875/423>. Acesso em: 7 set. 2020.

LIN, Lin. Exploring Collaborative Learning: Theoretical and Conceptual Perspectives. In: LIN, Lin. **Investigating Chinese He Efl Classrooms**, [S. l.]: Springer, 2014. p. 11-28. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1007/978-3-662-44503-7_2. Acesso em: 7 set. 2020.

LIU, Ming; LIU, Leping; LIU, Li. Group awareness increases student engagement in online collaborative writing. **The internet and higher education**, [S. l.], v. 38, p. 1-8, abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2018.04.001>. Acesso em: 7 set. 2020.

LOWRY, Paul Benjamin; CURTIS, Aaron; LOWRY, Michelle René. Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. **Journal of Business Communication**, Washington, v. 41, n. 1, p. 66-99, 2004. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0021943603259363>. Acesso em: 23 set. 2020.

MANCHAS de óleo: veja as três teorias sobre o desastre ambiental nas praias do Nordeste. **TV Jornal**, [S. l.], 21 out. 2019. Disponível em: <https://tvjornal.ne10.uol.com.br/noticias/2019/10/21/manchas-de-oleo-veja-as-tres-teorias-sobre-o-desastre-ambiental-nas-praias-do-nordeste-178188>. Acesso em: 15 out. 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MILLER, Carolyn R. **Gênero textual, agência e tecnologia: estudos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

NOVAIS, Ana Elisa; RIBEIRO, Ana Elisa; D'ANDRÉA, Carlos. Wiki: escrita colaborativa. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 17, n. 101, p. 22-29, set./out. 2011. Disponível em: <http://files.celestebecoura.webnode.pt/200000054-0809109013/Wiki%20Escrita%20colaborativa%20revista%20Presenca-Pedagogica-set-out-2011.pdf>. Acesso em: 23 set. 2020.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Aula de inglês do planejamento à avaliação**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

OLIVEIRA, Sergio Miguel Gartner Pais de. **AHF 2.0: um voo pelo ciberespaço por meio da escrita colaborativa na aula de Inglês**. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2675728. Acesso em: 2 jul. 2018.

PINHEIRO, Alan Petrilson. A escrita colaborativa por meio de ferramentas digitais: ressignificando a produção textual no contexto escolar. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 9, n. 3, p.226-239, set./dez. 2011. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2011.93.08/558>. Acesso em: 7 set. 2020.

PINTO, Monick Munay Dantas da Silveira; LIMA, Samuel de Carvalho. O ensino do relatório de aula prática na educação profissional: os efeitos de uma intervenção pedagógica na escrita de jovens e adultos. **Fólio - Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 2, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/5528/4610>. Acesso em: 7 set. 2020.

PINTO, Monick Munay Dantas da Silveira; LIMA, Samuel de Carvalho. A língua portuguesa na Educação Profissional e Tecnológica: uma proposta de ensino do gênero textual relatório de aula prática no PROEJA. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**, Manaus, v. 4, n. 08, ed. especial p. 195-207, nov. 2018. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/540/192>. Acesso em: 07 set. 2020.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **On the horizon**, [S. l.], v. 9, n. 5, p. 1-6, 5 out. 2001.

QUADROS, Claudia Irene de; ROSA, Ana Paula da; VIEIRA, Josiany. Blogs e as transformações do Jornalismo. **E-compós**, Brasília, v. 3, p.1-21, ago. 2005. Disponível em: <https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/38/38>. Acesso em: 7 set. 2020.

RACELIS, Juval V.; MATSUDA, Paul. Integrating process and genre into the second language writing classroom: research into practice. **Language Teaching**, [S. l.], v. 46, n. 3, p. 382-393, jun. 2013. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/integrating-process-and-genre-into-the-second-language-writing-classroom-research-into-practice/F03146F7533E52C5217F87858CC9EFC4>. Acesso em: 7 set. 2020.

RAULIK, Viviane de Fatima Pettirossi. **Práticas colaborativas de escrita em disciplina de língua inglesa de curso militar**. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&idtrabalho=3614033>. Acesso em: 2 jul. 2018.

REIS, Angislene Ribeiro Silva; LIMA, Samuel de Carvalho. Uma proposta de ensino complementar para os multiletramentos na Educação Profissional. **Intersecções**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 26, p. 284-299, dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaIntersecoes/article/view/1382>. Acesso em: 24 set. 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa; JESUS, Lucas Mariano de. Produção de fanfictions e escrita colaborativa: Uma proposta de adaptação para a sala de aula. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 23, n. 48, p. 93-108, 2º quadrimestre, 2019.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. Agency, collaborative writing, and ICTs: a brief analysis of three cases of textual production using Google Docs. In: JUNQUEIRA, Eduardo S.; BUZATO, Marcelo E. K. (ed.). **New literacies, new agencies? A Brazilian perspective on mindsets, digital practices and tools for social action in and out of school**. New York: Peter Lang, 2013, p. 105-125.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

SILVA, Geraldo Máximo; LIMA, Samuel de Carvalho. O ensino-aprendizagem da entrevista de emprego em língua inglesa em curso técnico de nível médio. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 30, n. 1, 30 ago. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/60191>. Acesso em: 24 set. 2020.

SMITH, Barbara Leigh; MACGREGOR, Jean T. What is Collaborative Learning? *In*: GOODSELL, Anne *et al.* **Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education**. [S. l.]: National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment At Pennsylvania State University, 1992. p. 10-30.

SOARES, Kássio Roberto Brito; LIMA, Samuel de Carvalho. O uso do Duolingo no ensino de língua inglesa em curso técnico de nível médio integrado. **LínguaTec**, Bento Gonçalves, v. 4, n. 1, p. 158-170, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/3462>. Acesso em: 7 set. 2020.

STORCH, Neomy. Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. **Journal of Second Language Writing**, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 153-173, set. 2005. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1060374305000172?via%3Dihub>. Acesso em: 7 set. 2020.

STROBL, Carola. Affordances of Web 2.0 Technologies for Collaborative Advanced Writing in a Foreign Language. **Calico Journal**, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 1-18, 31 jan. 2014.

YEH, Hui-chin. Exploring how collaborative dialogues facilitate synchronous collaborative writing. **Language Learning & Technology**, Hawaii, v. 18, n. 1, p. 23-37, fev. 2014. Disponível em: <http://www.lltjournal.org/item/2834>. Acesso em: 28 maio 2018.

YIM, Soobin; WARSCHAUER, Mark. Web-based collaborative writing in l2 contexts: methodological insights from text mining. **Language Learning & Technology**, Hawaii, v. 21, n. 1, p. 146-165, fev. 2017. Disponível em: <http://www.lltjournal.org/item/2989>. Acesso em: 28 maio 2018.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução Daniel Bueno; revisão técnica: Dirceu da Silva - Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO em ampla associação
UERN/UFERSA/IFRN

TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Declaro que estou ciente e concordo em participar do estudo **“A ESCRITA PROCESSUAL COLABORATIVA NO GOOGLE DOCS: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA”**, realizada pela mestrandia **Sabrina Guedes Miranda Dantas**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO vinculado a Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN sob a orientação do Prof. Dr. Samuel de Carvalho Lima.

Esta pesquisa segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Além de contar com a autorização do representante oficial da unidade em que a pesquisa será realizada. A sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Declaro que fui devidamente esclarecido quanto ao objetivo geral: **“desenvolver uma intervenção pedagógica de ensino de Língua Inglesa através da Escrita Processual Colaborativa no Google Docs para a mobilização de práticas de linguagem no universo digital com alunos de curso Técnico de Nível Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte”** e quanto aos objetivos específicos: Elaborar uma proposta de ensino de escrita em Língua Inglesa utilizando a Escrita Processual Colaborativa no Google Docs; Aplicar a proposta de ensino com uma turma de curso técnico de nível médio integrado em informática do IFRN; Avaliar a proposta de ensino através da observação dos dados produzidos durante as interações no chat nas sessões colaborativas no Google Docs, das respostas dos questionários aplicados no início e no final da intervenção e das notas no diário reflexivo do professor-pesquisador.

Quanto aos procedimentos aos quais serei submetido: responder a um questionário inicial que será reaplicado ao final da intervenção; participar de um grupo de escrita colaborativa no Google Docs com alunos da minha turma; escrever um texto (notícia de jornal) colaborativamente com esse grupo; utilizar a ferramenta do *chat* disponível no Google Docs. Os dados obtidos através dos procedimentos listados anteriormente serão analisados a luz da fundamentação teórica escolhida para essa pesquisa.

Você terá os seguintes benefícios ao participar voluntariamente dessa pesquisa: contribuir para uma melhor compreensão sobre a prática da escrita em Língua Inglesa utilizando ferramentas digitais em turmas de Ensino Médio Técnico Integrado, além de contribuir para a produção e validação de novas práticas de ensino de Língua Inglesa através de pesquisas acadêmicas.

Um dos constrangimentos que a nossa pesquisa pode causar a você é ter um computador disponível com acesso à Internet em outro horário que não seja o horário escolar. Para minimizar esse constrangimento você poderá realizar as atividades nos horários que lhes sejam convenientes, desde que haja consenso do grupo.

Outro constrangimento que a nossa pesquisa pode causar a você é o fato de você ter que responder a um questionário inicial e final. Quanto a isso, garantimos que apenas a discente Sabrina Guedes Miranda Dantas aplicará o questionário em um turno que você já esteja na escola, o que também lhe garante o sigilo e o respeito durante as etapas da pesquisa.

Você, também poderá demonstrar timidez e receio ao ter de interagir com o grupo de colaboração, utilizando a ferramenta do *chat* no Google Docs, e se sentir constrangido ao ter essas interações coletadas como material de pesquisa. Com o propósito de minimizar esse constrangimento, você deve lembrar da importância da sua colaboração para o avanço da pesquisa acadêmica em ensino de línguas, tendo a certeza de que todas as informações coletadas serão mantidas em sigilo absoluto durante a pesquisa.

Além disso, somente a discente Sabrina Guedes Miranda Dantas e o pesquisador responsável terão acesso as conversas realizadas pelos alunos no *chat* no Google Docs e somente eles poderão manusear e guardar os questionários e as interações.

Garantimos o sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado algum que identifique o participante. Portanto, os *prints* (as telas congeladas) das telas coletadas pela gravação as interações no computador, utilizadas na

pesquisa, não revelarão nomes, nem fotos de perfil, visto que estarão cobertos com tarjas, com o propósito de assegurar o sigilo e a privacidade em todas as etapas da pesquisa. Ao longo do texto será utilizada identificação específica para os nomes dos grupos de colaboração (Grupo 01 / G 01) e para cada aluno participante serão dados nomes fictícios.

Todos os dados obtidos serão arquivados, o que possibilitará o(a) senhor(a) fazer a leitura dos textos e verificar as informações desejadas. Destacamos que a sua autorização nesta participação é fundamental para que possam ser atingidos os objetivos deste estudo mencionado, além de contribuir com outras pesquisas educacionais.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em CD-ROM e caixa arquivo, guardada por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade da pesquisadora responsável a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas.

A sua participação não implicará custos adicionais e não será efetuada nenhuma forma de gratificação por essa contribuição.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade da pesquisadora Sabrina Guedes Miranda Dantas.

Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração. Dessa forma, concordo em participar voluntariamente da pesquisa e autorizo sua publicação.

Assinatura do Aluno

_____, ____/____/201__

Sabrina Guedes Miranda Dantas (aluna/pesquisadora) – Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) ampla associação UERN/UFERSA/IFRN - Mossoró/RN.
E-mail: sabrinaguedes74@gmail.com

Prof. Dr. Samuel de Carvalho Lima (Orientador da Pesquisa) – Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN – IFRN e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) ampla associação UERN/UFERSA/IFRN. E-mail: Samuel.lima@ifrn.edu.br

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN)

Faculdade de Ciências da Saúde da UERN

Rua: Miguel Antonio da Silva Neto, s/n - Prédio Faculdade de Medicina - 2º Andar –

Bairro: Aeroporto. Mossoró/RN CEP: 59.607-360

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO em ampla associação
UERN/UFERSA/IFRN

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para o Sr.(a) autorizar a participação do seu/sua filho(a) em pesquisa intitulada **“A ESCRITA PROCESSUAL COLABORATIVA NO GOOGLE DOCS: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA”** realizada pela mestrandia Sabrina Guedes Miranda Dantas, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO vinculado a Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN sob a orientação do Prof. Dr. Samuel de Carvalho Lima.

Esta pesquisa segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. A participação do seu/sua filho(a) é voluntária, o que significa que o seu/sua filho(a) poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, seu/ sua filho (a) deverá responder a um questionário inicial e final, além de participar de uma atividade de escrita em um grupo de colaboração, dividida em três etapas, no Google Docs e interagir na mesma plataforma através da funcionalidade do *chat* com alunos da própria turma. O Google Docs é uma ferramenta de construção colaborativa de textos em que os alunos podem ver, ao mesmo tempo ou não, as contribuições que cada indivíduo faz no texto. O *chat* no Google Docs é uma ferramenta que permite aos participantes conversarem durante o trabalho de escrita do texto. Isso só é possível quando todos estão trabalhando ao mesmo tempo no documento online.

Ao consentir a participação, estará ciente de que terão que produzir uma notícia partir de uma imagem escolhida pela pesquisadora. Ademais, deverá concordar com a disponibilização dos comentários lançados no *chat* para fins de análise dessa pesquisa. A aplicação dessa atividade é

de responsabilidade da pesquisadora, citada acima, e as informações coletadas serão organizadas e guardadas para os devidos fins e com a devida segurança.

Durante a intervenção, acontecerão três (4) encontros presenciais a serem realizados no Campus Apodi – no horário de estudo do seu filho no turno vespertino. Os encontros não-presenciais acontecerão em horários estabelecidos pelos próprios alunos do grupo de forma que não é necessária a ida ou permanência do(a) seu/sua filho(a) na instituição para a realização da atividade. Sendo assim, o(a) seu/sua filho(a) poderá, inclusive, realizar as atividades de casa.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: **desenvolver uma intervenção pedagógica de ensino de Língua Inglesa através da Escrita Processual Colaborativa no Google Docs para a mobilização de práticas de linguagem no universo digital com alunos de curso Técnico de Nível Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte**. Quanto aos objetivos específicos: Elaborar uma proposta de ensino de escrita em Língua Inglesa utilizando a Escrita Processual Colaborativa no Google Docs; Aplicar a proposta de ensino com uma turma de curso técnico de nível médio integrado em informática do IFRN; Avaliar a proposta de ensino através da observação dos dados produzidos durante as interações no *chat* nas sessões colaborativas no Google Docs, das respostas dos questionários aplicados no início e no final da intervenção e das notas no diário reflexivo do professor-pesquisador.

O Sr. (a) terá os seguintes benefícios ao autorizar a participação do seu/sua filho (a) na pesquisa: contribuir para uma melhor compreensão sobre a prática da escrita em Língua Inglesa utilizando ferramentas digitais em turmas de Ensino Médio Técnico Integrado, além de contribuir para a produção e validação de novas práticas de ensino de Língua Inglesa através de pesquisas acadêmicas.

Um dos constrangimentos que a nossa pesquisa pode causar ao(a) seu/sua filho(a) é a necessidade de ter um computador disponível com acesso à Internet em outro horário que não seja o horário escolar. Para minimizar esse constrangimento é que os alunos participantes poderão realizar as atividades nos horários que lhes sejam convenientes, desde que haja consenso do grupo.

Outro constrangimento que a nossa pesquisa pode causar ao(a) seu/sua filho(a) é o fato de ele/ela responder a um questionário inicial e final. Quanto a isso, asseguramos que a aplicação dos questionários será realizada no turno que o seu/sua filho(a) está matriculado e com o

propósito de garantir o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa é que apenas a discente Sabrina Guedes Miranda Dantas aplicará o questionário.

O/A seu/sua filho(a) pode, também, demonstrar timidez e receio ao ter de interagir com outros alunos no grupo de colaboração, utilizando a ferramenta do *chat* no Google Docs, e ao ter essas interações coletadas como material de pesquisa. Com o propósito de minimizar esse constrangimento, os participantes serão orientados quanto a importância da colaboração dele(a) para o avanço da pesquisa acadêmica em ensino de línguas e quanto a garantia do sigilo absoluto durante a pesquisa.

Além disso, somente a discente Sabrina Guedes Miranda Dantas e o pesquisador responsável terão acesso as conversas realizadas pelos alunos no *chat* no Google Docs e somente eles poderão manusear e guardar tanto os questionários, quanto as interações.

Garantimos o sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado algum que identifique o participante. Portanto, os *prints* (as telas congeladas) das telas coletadas pela gravação as interações no computador, utilizadas na pesquisa, não revelarão nomes, nem fotos de perfil, visto que estarão cobertos com tarjas, com o propósito de assegurar o sigilo e a privacidade em todas as etapas da pesquisa. Ao longo do texto será utilizada identificação específica para os nomes dos grupos de colaboração (Grupo 01 / G 01) e para cada aluno participante nomes fictícios.

Todos os dados obtidos serão arquivados, o que possibilitará o(a) senhor(a) fazer a leitura dos textos e verificar as informações desejadas. Destacamos que a sua autorização nesta participação é fundamental para que possam ser atingidos os objetivos deste estudo mencionado, além de contribuir com outras pesquisas educacionais.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em CD-ROM e caixa arquivo, guardada por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade da pesquisadora responsável a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas.

A participação do(a) seu/sua filho(a) não implicará custos adicionais. Também não será efetuada nenhuma forma de gratificação por essa contribuição.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente

de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade da pesquisadora Sabrina Guedes Miranda Dantas.

Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

O Sr. (a) ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente a pesquisadora responsável Sabrina Guedes Miranda Dantas (Avenida Francisco Mota, 4222, Bairro Rincão. Mossoró – RN ou pelo telefone (84) 99818-2713). Como também ao professor orientador responsável, o prof. Dr. Samuel de Carvalho Lima (IFRN – Campus Mossoró - Rua Raimundo Firmino de Oliveira, 400, Bairro Conjunto Ulrick Graff, CEP– 59628-330, Mossoró - RN. Tel. (84) 3422-2652). Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN)** -Campus Universitário Central - Centro de Convivência. BR 110, KM 48 Rua: Prof. Antonio Campos, S/N, Costa e Silva. Tel: (84) 3312-7032. e-mail: cep@uern.br / CEP 59.610-090.

Consentimento Livre

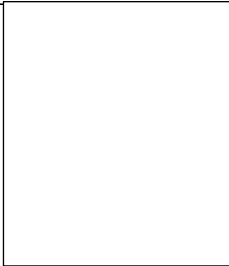
Concordo com a participação do meu/minha filho(a)

nesta pesquisa **“A ESCRITA PROCESSUAL COLABORATIVA NO GOOGLE DOCS: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA”**. Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais meu/ minha filho(a) será submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

_____, ____/____/____.

Sabrina Guedes Miranda Dantas
Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Responsável pelo discente



Sabrina Guedes Miranda Dantas (aluna/pesquisadora) – Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) ampla associação UERN/UFERSA/IFRN - Mossoró/RN. E-mail: sabrinaguedes74@gmail.com

Prof. Dr. Samuel de Carvalho Lima (Orientador da Pesquisa) – Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN – IFRN e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) ampla associação UERN/UFERSA/IFRN. E-mail: Samuel.lima@ifrn.edu.br

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) Faculdade de Ciências da Saúde da UERN. Rua: Miguel Antonio da Silva Neto, s/n - Prédio Faculdade de Medicina - 2º Andar – Bairro: Aeroporto. Mossoró/RN CEP: 59.607-360

APÊNDICE C – CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO



INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Norte

Campus
Apodi

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Francisco Damião Freire Rodrigues, matrícula 1721565, representante legal do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Campus Apodi, localizada no endereço: RN 233, Km 02, s/n. CEP 59700-000 venho através deste documento, conceder a anuência para a realização da pesquisa intitulada: A ESCRITA PROCESSUAL COLABORATIVA NO GOOGLE DOCS: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, tal como foi submetida à Plataforma Brasil, realizada pela mestranda Sabrina Guedes Miranda Dantas, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO sob a orientação do Prof. Dr. Samuel de Carvalho Lima vinculado a Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN a ser realizada na sala de aula da turma do segundo ano do curso técnico de nível médio integrado em informática e no laboratório de informática da instituição em Apodi durante os encontros presenciais necessários.

Declaro conhecer e cumprir as resoluções Éticas Brasileiras, em especial a resolução 466/12 e suas complementares.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades, como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu cumprimento no resguardo da segurança e bem estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usados nesta pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue abaixo:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 CNS/MS;
- 2) A garantia do participante em solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Liberdade do participante de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalidade ou prejuízos.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Apodi – RN, 23 /setembro/2019

FRANCISCO DAMIÃO FREIRE RODRIGUES

CPF: 026.168.834-06

Francisco Damião Freire Rodrigues

Diretor Geral

Del. Comp. Portaria nº 599/2018

Relatoria/IFRN

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO

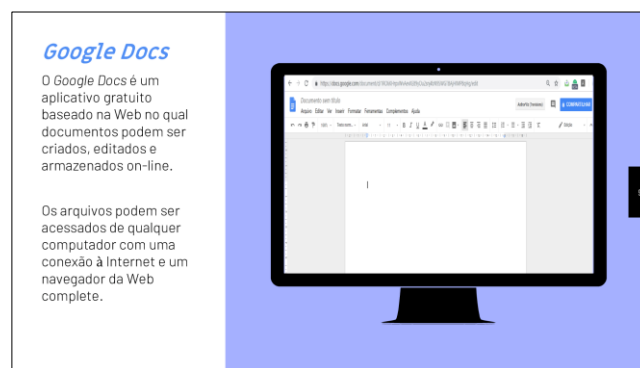
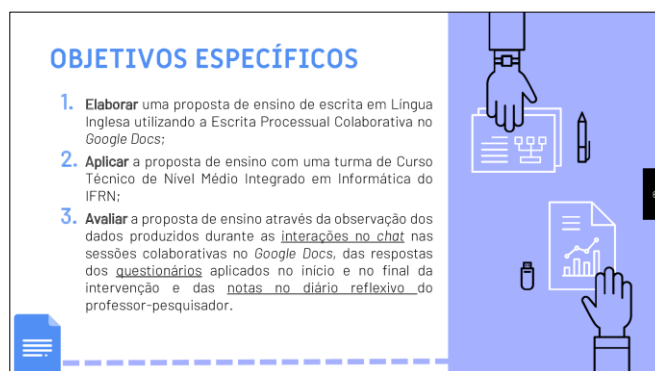
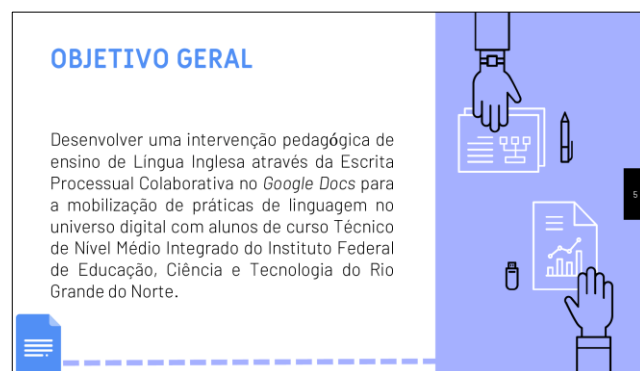
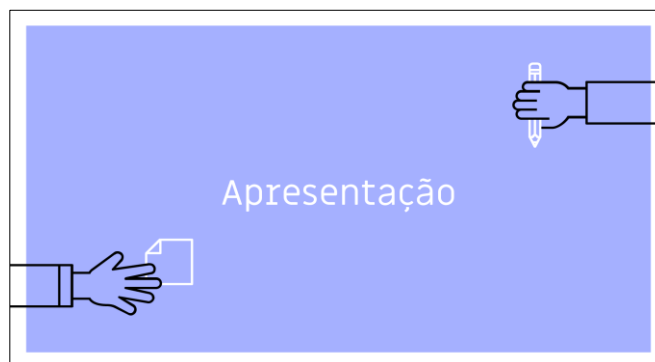
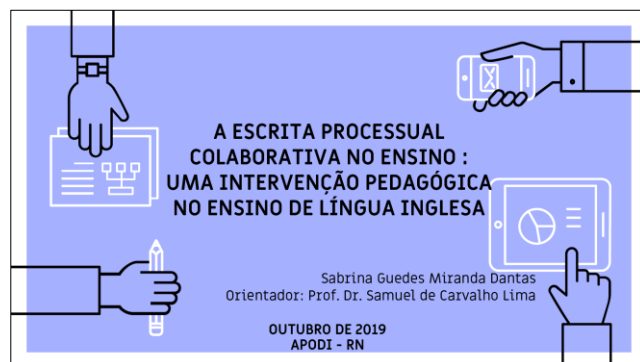
Leia as declarações e circule o número que melhor expressa a sua opinião.

- 1 – Concordo totalmente
- 2- Concordo
- 3 – Não concordo, nem discordo
- 4 – Discordo
- 5 – Discordo totalmente

1. Eu prefiro escrever sozinho.	1	2	3	4	5
2. Eu gosto de planejar minhas atividades em grupo.	1	2	3	4	5
3. Eu consigo expressar minhas ideias e opiniões em grupo.	1	2	3	4	5
4. Os outros ouvem e respeitam minhas ideias e opiniões.	1	2	3	4	5
5. Escrever no computador é mais fácil.	1	2	3	4	5
6. Eu gosto das funcionalidades Google Docs.	1	2	3	4	5
7. Para aprender inglês é preciso se comunicar somente em inglês.	1	2	3	4	5
8. Consigo ajudar colegas a aprender inglês.	1	2	3	4	5
9. Consigo ajudar colegas a usar tecnologias digitais.	1	2	3	4	5
10. A tradução é importante para a escrita em um texto em inglês.	1	2	3	4	5

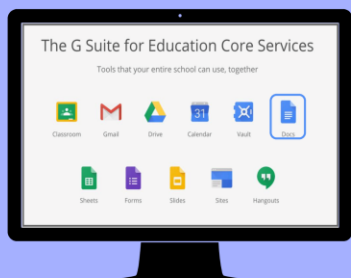
Fonte: Adaptado de Fung (2006)

APÊNDICE E – APRESENTAÇÃO GOOGLE DOCS



Google Docs

O Google Docs faz parte de um pacote abrangente de aplicativos online oferecidos e associados ao Google.



A FERRAMENTA CHAT

A ferramenta chat é a ferramenta de comunicação mais importante da nossa pesquisa.

Com ela vocês terão a oportunidade de se comunicarem durante a construção colaborativa do texto. O chat é uma **ferramenta síncrona**, ou seja, uma ferramenta que permite interações ao mesmo tempo.

O chat só fica disponível para o usuário quando mais de uma pessoa faz login no GD.

Por essa razão é fundamental que vocês definam um dia e horário para cada SC, inclusive para a participação da professora.

A FERRAMENTA COMENTÁRIO

A ferramenta comentário pode e deve ser utilizada.

Ela é uma ferramenta **assíncrona**, ou seja, você pode inserir o comentário a qualquer momento não sendo necessário estar online com os outros colegas.

Veja como funciona com a professora.

SESSÕES COLABORATIVAS

ORIENTAÇÕES PARA CADA SESSÃO COLABORATIVA

1. Todos os participantes devem estar logados com seus e-mails para que a presença e todas as alterações e interações fiquem registradas nominalmente;
2. Checar a existência de comentários não resolvidos inseridos no texto em progresso;
3. Realizar a tarefa proposta para aquela SC;
4. Utilizar o chat preferivelmente para comunicar-se em Língua Inglesa;
5. Utilizar a ferramenta de comentário do texto a qualquer momento, seja na SC ou em outro momento da semana;
6. Informar quanto ao término da tarefa para aquela SC.

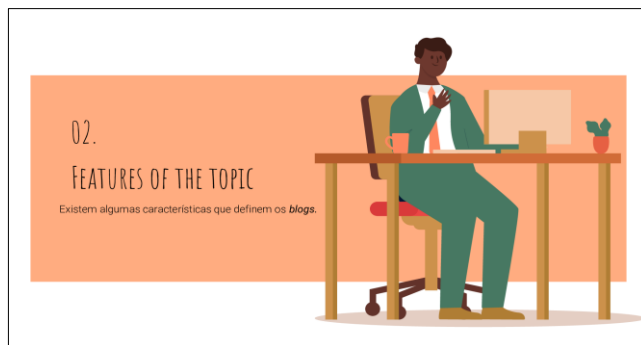
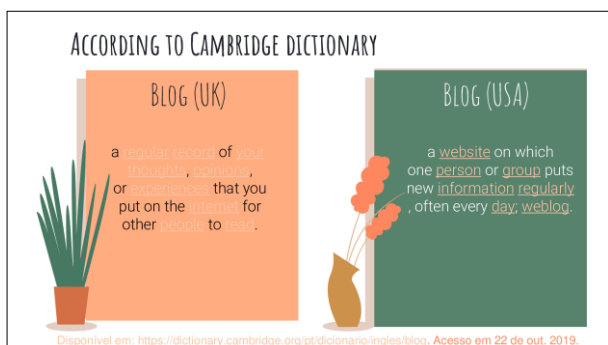
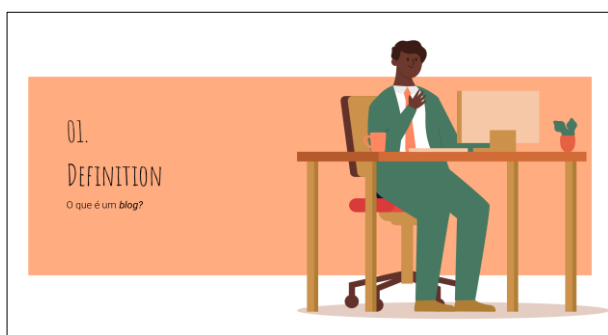
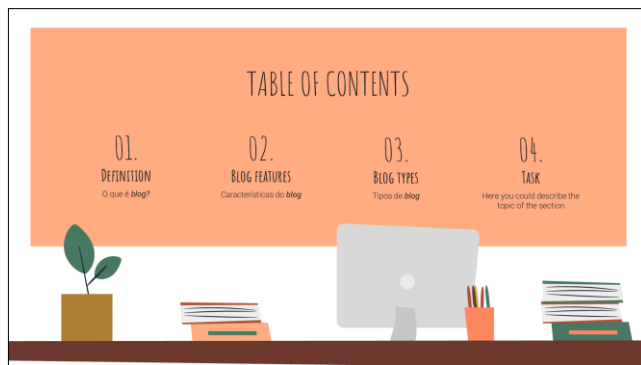
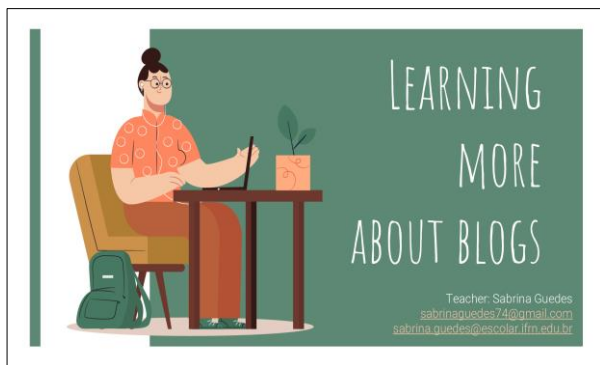
STEP BY STEP

1. Conectar-se a sua conta Gmail
2. Duas formas de acessar o Google Docs (GD)
Pelo Google Apps
Ou digitando no browser <docs.google.com>
3. Após ser redirecionado para a página inicial do GD, um integrante do grupo deverá compartilhar o documento criado com o restante do grupo de trabalho e comigo através do e-mail:
sabrina.quedes@escolar.ifrn.edu.br

Cronograma

CRONOGRAMA	
17/02/2018 (Encontro Presencial)	
Apresentação da pesquisa	90 min
Entrega dos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e Livre Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	
Apresentação do Google Docs	
Instruções sobre os procedimentos para cada Sessão Colaborativa	
23/02/2018 (Encontro Presencial)	
Recebimento dos Termos (TALE) e (TCLE)	45 min
Reforço sobre os procedimentos para cada Sessão Colaborativa	
Apresentação dos grupos formados pela pesquisadora	
24/02/2018 (Encontro Presencial)	
Aplicação do questionário para os alunos pela pesquisadora	90 min
Discussão sobre o que os alunos sabem sobre o gênero notícia online	
Apresentação dos tipos e as características do gênero	
Discussão sobre o gênero apresentado	
Lançamento da tarefa - Os grupos deverão escrever uma notícia a partir de uma imagem.	45 min
Definição do cronograma dos encontros.	
SESSÃO COLABORATIVA 1: planejamento	
28/02 - 01/03/2018 (Encontros online)	
Planejamento da escrita (geração de ideias, organização do texto)	45-135 min
SESSÃO COLABORATIVA 2: produção	
04 - 08/03/2018 (Encontros online)	
Escrita do texto.	45-135 min
SESSÃO COLABORATIVA 3: revisão	
11 - 16/03/2018 (Encontros online)	
Aperfeiçoamento do texto escrito acontece durante o processo: revisar a produção do grupo.	45-135 min
Conclusão da tarefa	
24/03/2018 (Encontro presencial)	
Aperfeiçoamento do professor pesquisadora	90 min

APÊNDICE F – APRESENTAÇÃO SOBRE BLOGS



03.

BLOG TYPES

Existem muitas classificações que definem os tipos de **blog**.
Trazemos 3 para apresentar a vocês.



TYPES

DIÁRIOS
ELETRÔNICOS

Têm por objetivo contar pensamentos e fatos da vida pessoal.
Canal de expressão do autor.

PUBLICAÇÕES
ELETRÔNICAS

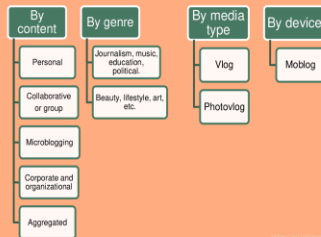
Destinam-se a informação. Trazem notícias, dicas e comentário sobre um assunto.

PUBLICAÇÕES
MISTAS

Misturam posts pessoais aos informativos.

RECUEIRO (2005). <http://www.raquelrecuero.com/webtrilhas.pdf>

TYPES



TYPES

PROTÓTIPOS DE
BLOGS

DIÁRIOS PESSOAIS

Links para assuntos gerais
Links temáticos

DIÁRIOS INSTRUTIVOS

Links para Assuntos Gerais

BLOGS
CONTEMPORÂNEOS

DIÁRIOS PESSOAIS

DIÁRIOS COLETIVOS

DIÁRIOS INSTRUTIVOS

Individuais ou em grupos

DIÁRIOS INFORMATIVOS

Individuais ou Grupos
De assuntos gerais ou temáticos

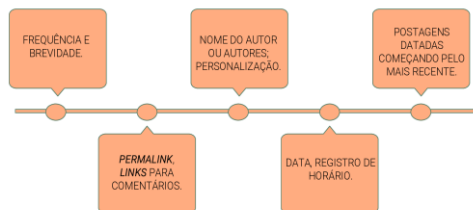
Análítico
Opinativo
Noticioso

DIÁRIOS MISTOS

Pessoais ou Coletivos, Instrutivos e Informativos.

QUADROS, ROSA E VIEIRA (2005). Tipologia criada com base em Scott (2004) e Recuero (2003)

CARACTERÍSTICAS RELACIONADAS A FORMA



DE ACORDO COM AS CARACTERÍSTICAS APRESENTADAS,
OBSERVEMOS OS ENDEREÇOS ABAIXO

QUAIS DESSES PODEMOS CHAMAR DE *BLOGS*?



BLOGS DA REGIÃO



APODI

<http://www.apodiario.com.br/>



APODI

<https://www.apodiagora.com.br/>



FELIPE GUERRA

<https://www.safesomedeios.com.br/>



FELIPE GUERRA

<https://redesnews360.com.br/tag/felipe-guerra/>



CARAÚBAS

<http://www.blogmaelso.usa.com.br/blog/tag/cara-ubas>



ITAÚ

<https://cidadeinovaibaurm.blogspot.com/2019/>



JANDUÍS

<http://janduisbanduils.blogspot.com/>



CAMPO GRANDE

<http://www.portalgcm.com/>

04.

THE TASK

A POSTAGEM FEITA NOS **BLOGS** INFORMATIVOS
ASSEMBLA-SE A NOTÍCIA.



ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A ESCRITA PROCESSUAL COLABORATIVA NO GOOGLE DOCS: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Pesquisador: Sabrina Guedes

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 20284719.5.0000.5294

Instituição Proponente: UERN

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.637.826

Apresentação do Projeto:

O projeto se chama "A ESCRITA PROCESSUAL COLABORATIVA NO GOOGLE DOCS: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA", sob a responsabilidade de Sabrina Guedes. Trata-se de um projeto de mestrado a ser aplicado no do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em uma turma de do curso Técnico de Nível Médio Integrado em informática. É uma pesquisa de cunho qualitativo em que se observarão os dados obtidos a partir de uma Intervenção Pedagógica.

Objetivo da Pesquisa: Objetivo Geral desenvolver uma intervenção pedagógica de ensino de Língua Inglesa através da Escrita Processual Colaborativa no Google Docs para a mobilização de práticas de linguagem no universo digital com alunos de curso Técnico de Nível Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

Objetivos específicos

Página 01 de 05

1. Elaborar uma proposta de ensino do gênero textual notícia utilizando a Escrita Processual Colaborativa no Google Docs;
2. Aplicar a proposta de ensino com uma turma de curso técnico de nível médio integrado em informática do IFRN;
3. Avaliar a proposta de ensino através da análise dos dados produzidos nas interações no chat e dos comentários inseridos no texto durante as sessões colaborativas no Google Docs, no

questionário aplicado ao início e reaplicado ao final após as sessões e nas notas no diário reflexivo do professor-pesquisador.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos foram descritos, assim como os benefícios. Segundo a pesquisadora, há riscos de constrangimento haja vista que para a realização das atividades os alunos terão a necessidade de ter um computador disponível com acesso à Internet em outro horário que não seja o horário escolar. Para minimizar esse constrangimento, segundo ela, os alunos participantes poderão realizar as atividades nos horários que lhes sejam convenientes, desde que haja consenso do grupo. Outro constrangimento que a pesquisa pode causar aos voluntários é o fato deles terem que responder a um questionário inicial e final. Quanto a isso, a pesquisadora assegura que a aplicação dos questionários será realizada no turno em que os participantes estão matriculados e com o propósito de garantir o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa é que apenas a pesquisadora aplicará os questionários.

Quanto aos benefícios, assim descreve a pesquisadora: "Você terá os seguintes benefícios ao participar voluntariamente dessa pesquisa: contribuir para uma melhor compreensão sobre a prática da escrita em Língua Inglesa utilizando ferramentas digitais em turmas de Ensino Médio Técnico Integrado, além de contribuir para a produção e validação de novas práticas de ensino de Língua Inglesa através de pesquisas acadêmicas."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa possui relevância, pois se detém sobre uma área de estudos que está em pleno crescimento, que é a utilização de recursos eletrônicos para a criação de uma metodologia de ensino de LI.

Página 02 de 05

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados corretamente, bastando apenas uma pequena correção no TCLE e TALE, como constará no espaço para recomendações.

Recomendações:

Sobre o orçamento:

I. O que ocorre com o orçamento é que ele não está de acordo com o número de participantes da pesquisa. Aqui, coloca-se o valor referente a uma quantidade de 35 discentes participantes, quando no projeto e na FR os números são diferentes. Vou indicar um cálculo com base na quantidade de participantes. Se são 37 alunos menores de idade, você precisará

contabilizar da seguinte forma: TALE (duas vias, uma ficando com a pesquisadora e outra com o participante): $37 \times 2 = 74$ TALEs. TCLE (duas vias, uma ficando com a pesquisadora e outra com o responsável pelo participante): $37 \times 2 = 74$ TCLEs.

Cada TALE possui 03 páginas, logo, o cálculo será de 74×3 , contabilizando 222 páginas. Cada TCLE possui 03 páginas, logo, o cálculo será de 74×3 , contabilizando 222 páginas. Ao total, serão 444 páginas. Se cada impressão custar R\$0,10, o valor com estes documentos será de R\$44,40.

São, inicialmente, 37 questionários, mas como informado no projeto, serão aplicados duas vezes. Temos, logo, 74 questionários, desde que partamos no princípio que será o mesmo questionário e/ou o mesmo tamanho nas duas aplicações. Ao total, serão 74 páginas. Se cada impressão custar R\$0,10, o valor com estes documentos será de R\$7,40. O total final será: R\$51,80. É preciso ter esse valor em mente até mesmo para poder programar melhor as etapas de sua pesquisa, de forma que os valores não impeçam a sua aplicação.

Página 03 de 05

II. Alterar o endereço do CEP nos documentos obrigatórios (TCLE e TAE), conforme consta no site do Comitê de Ética da UERN. Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP Faculdade de Ciências da Saúde da UERN. Rua: Miguel Antonio da Silva Neto, s/n - Prédio Faculdade de Medicina - 2º Andar - Bairro: Aeroporto. Mossoró/RN CEP: 59.607-360

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O presente projeto não apresenta óbices éticos que impeçam a sua execução. Por este - Pmotivo, dou o parecer favorável à sua realização.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICA S_DO_ PROJETO_1414490.pdf	24/09/2019 13:01:59		Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	24/09/2019 13:00:01	Sabrina Guedes	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura/Investigador	PROJETO_ATUALIZADO.doc x	24/09/2019 12:58:55	Sabrina Guedes	Aceito

Outros	CARTA_DE_ANUENCIA_IFR N.pdf	24/09/2019 12:57:36	Sabrina Guedes	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_ASSINA DA.pdf	24/09/2019 12:53:34	Sabrina Guedes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.docx	21/09/2019 14:30:34	Sabrina Guedes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /Justificativa de Ausência	TCLE.docx	21/09/2019 14:30:13	Sabrina Guedes	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.docx	13/08/2019 20:35:59	Sabrina Guedes	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_PESQUISAD ORA.pdf	13/08/2019 20:35:49	Sabrina Guedes	Aceito

Página 04 de 05

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MOSSORO, 11 de Outubro de 2019.

Assinado por:
Ana Clara Soares Paiva Tôrres
(Coordenador(a))

Página 05 de 05

ANEXO B – VERSÃO FINAL DO TEXTO DO GRUPO ECOPEACE

The Brazilian black sea

Oil spills near northeastern beaches hit marine fauna and cause environmental catastrophe



Taken from: <https://oglobo.globo.com/sociedade/confira-nove-falhas-do-governo-no-vazamento-de-oleo-no-nordeste-1-24047945>

Start of leaks and hit areas

Oil spills on the northeastern coast began on August 30 and have been progressively spreading along this path, affecting the waters and marine life of several states, such as Bahia, Rio Grande do Norte and in addition with coastal slopes. More precisely, according to IBAMA (Brazilian Institute of Environment and Renewable Resources), 238 beaches - including paradisiacal beaches like Pipa (RN) and Jericoacoara(CE) - have already been reached in 89 cities in the Northeast. There are some hypotheses for the appearance of these spots, for example, Brazilian President Jair Bolsonaro, without any clue, wondered if the start of the spill could be a criminal action to affect the oil megauctione of the cession for November. In addition, According to Lapis, a characteristic pattern of oil slicks in the ocean has been identified that may explain the image of pollution that hit the northeast, based of Sentinel-A1 satellite

imagery.”Yesterday we had a big impact, because for the first time we found a differentiated spatial signature. It shows that the pollution may have been caused by a large oil mine leak or, due to its location, may have occurred even in the Pre-Salt region, “Barbosa said in a lab statement.

>><https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2019/10/23/manchas-de-oleo-chegam-a-marau-na-bahia-sobe-para-13-numero-de-cidades-atingidas-no-estado.ghtml>

>><https://g1.globo.com/natureza/desastre-ambiental-petroleo-praias/noticia/2019/10/21/danos-do-oleo-no-litoral-do-nordeste-vao-durar-decadas-dizem-oceanografos.ghtml>

Investigations about the leaks

The Brazilian Navy, responsible for the investigation of this case, reports the existence of some hypotheses that may have caused the leakage of flammable material in these coastal zones, among the listed hypotheses are: Oil tanker wreck, accident (accidental or intentional) and spills caused by a ship to ship operation, the latter is when oil is transferred from one ship to another. If the assumption by the Navy that it considers the sinking of an oil tanker is correct, more spills are likely to occur in larger proportions. According to Petrobras, in one of its assessments of the material, it was found that the oil is neither produced nor sold in Brazil, and it is quite likely that it came from the neighboring country, Venezuela, however this does not mean that Venezuela holds direct responsibility for these spills, there are the famous "ghost ships" or "dark ships" that carry illegal goods, especially those with mineral fist, such as oil. Recently, on November 2, the Brazilian Navy states that through investigations, the main suspect is the Greek oil tanker Bouboulina, which after being loaded with crude Merey 16 oil in the Port of José, Venezuela, on the 15th. July, it set sail three days later, the 18th, bound for Malaysia. The owner of the ship, Delta Tankers, issued a statement stating that they would not be responsible for the leak, claiming there were no oil stains on the vessel, however, according to Agostinho Cascardo, PF delegate from Rio Grande do Norte, “We have proof of the sufficient materiality and evidence of authorship. What we lack is the circumstances of this crime, if it is guilty, if it was a disposal or leak”.

>><https://g1.globo.com/natureza/desastre-ambiental-petroleo-praias/noticia/2019/11/02/marinha-diz-que-navio-grego-e-o-principal-suspeito-das-manchas-de-oleo-no-nordeste-e-reforca-que-investigacoes-continuam.ghtml>

>><https://www.google.com/amp/s/noticias.uol.com.br/meio-ambiente/ultimas-noticias/redacao/2019/10/22/oleo-no-nordeste-o-que-se-sabe-ate-agora-sobre-a-contaminacao-das-praias.amp.htm>

Measures taken remove stains

By way of note, Gustavo Gurgel, semace's analysis manager states that at least the state coast is free of possible new contamination, this assessment was made through a fly over the coast of Ceará. Now it is up the municipality focus on cleaning, trying eliminate waste, and maintain intense monitoring.

The following methods were adopted:

- Land tracking
- In search of the most viable solution
- Pressure on environmental agencies
- Northeastern volunteer census

The measures taken to circumvent the accident, Brazilian navy, which has the support of state and municipal agencies, scans areas, sending teams with equipment clean these sites, while the Federal Police investigates the possibility of environmental crime. The scenario also awakens the census of volunteers, mainly northeastern, who are available assist in the process of water cleaning, these volunteers are registered by navy and given them necessary instructions and "protective measures".

>><https://www.google.com/amp/s/noticias.uol.com.br/meio-ambiente/ultimas-noticias/redacao/2019/10/22/oleo-no-nordeste-o-que-se-sabe-ate-agora-sobre-a-contaminacao-das-praias.amp.htm>

>><https://g1.globo.com/natureza/desastre-ambiental-petroleo-praias/noticia/2019/11/02/marinha-diz-que-navio-grego-e-o-principal-suspeito-das-manchas-de-oleo-no-nordeste-e-reforca-que-investigacoes-continuam.ghtml>

Protests

In all, the event is the target of popular demonstrations and also featured, on October 23, a protest organized by the NGO of the environmental group, Greenpeace, which gathered members in front of the Planalto Palace in Brasilia, which spilled a visual mixture similar to oil, made with cornstarch, tapioca flour, almond oil, water and dye on the site as a simulation of what happened and as a protest against the impasse of oil stains still present in the northeastern coast due to

contempt from the president of the republic, Jair Bolsonaro (PSL - RJ) to the situation, which, before the oil episode, with the beginning of intense burning in the Amazon, also disregarded the situation that compromised much of the fauna and flora of the region. Vice President Hamilton Mourão criticized the protest. "I'm going to invite Greenpeace to collect oil there instead of pouring oil here." According to the NGO clarification, "We are with the population helping in the cleaning work. But the coordination of the efforts of these volunteers should be done by the government (...) not organizing this activity by the authorities can cause other problems, such as for the health of the population." Says Marcio Astrini, Greenpeace Public Policy Coordinator.

>><https://www.google.com/amp/s/www1.folha.uol.com.br/amp/ambiente/2019/10/greenpeace-derrama-oleo-no-palacio-do-planalto-em-ato-contra-manchas-de-petroleo-no-nordeste.shtml>

Jair Bolsonaro hints that Greenpeace offers a solution to aggravating

Recently, the NGO was the victim of innuendo by President Jair Bolsonaro, who also reports that Greenpeace tends to hinder things, making it difficult to resolve the issue. In response to these speeches and interviewing the BBC New Brazil news channel, Greenpeace Public Policy Coordinator Marcio Astrini said he had no conviction about whether the president actually referred to the organization when commenting on terrorism, but asked: "If Bolsonaro do you think Brazil is under terrorist attack, what is it doing outside the country?" and still in rebuttal to the assumption that the NGO would only come to disrupt the situation, Marcio Astrini comments: "For the first time I will have to agree with the president. In fact we only disturb the claims of his government, a government that invests in deforestation, sets records for the release of pesticides, does not answer the problem of oil spills. We have a line contrary to all this. We are on opposite sides. We bother with pride."

>><https://www.google.com.br/amp/s/noticias.uol.com.br/meio-ambiente/ultimas-noticias/bbc/2019/10/25/e-ato-terrorista-esse-greenpeace-so-nos-atrapalha-diz-bolsonaro.amp.htm>

Written by:

Marcos Vinicius Freire Pinto Silveira, mora no Distrito de Melancias - Apodi/RN, possui atualmente 17 anos e é cursando do 2º ano de Informática (Vespertino) na forma médio integrada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - Campus Apodi.

Lucas Felipe da Silva Sena, mora na cidade de Caraúbas/RN, possui atualmente 18 anos, e é cursando do 2º ano de Informática (Vespertino) na forma médio integrada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - Campus Apodi.

Ana Cecília Braga Sousa de Moraes, mora na cidade de Apodi/RN, possui atualmente 16 anos e é cursando do 2º ano de Informática (Vespertino) na forma médio integrada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - Campus Apodi.

Rebeca Alessandra Gurgel Costa, mora na cidade de Felipe Guerra/RN, possui atualmente 17 anos e é cursando do 2º ano de Informática (Vespertino) na forma médio integrada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - Campus Apodi.

Erisson Eduardo Santos Cunha, mora na cidade de Campo Grande/RN, possui atualmente 17 anos, e é cursando do 2º ano de Informática (Vespertino) na forma médio integrada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - Campus Apodi.

Jorge Luiz Teixeira da Silva, mora na cidade de Janduís/RN, possui atualmente 17 anos e é cursando do 2º ano de Informática (Vespertino) na forma médio integrada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - Campus Apodi.

ANEXO C – VERSÃO FINAL DO GRUPO NAMELESS

Oil on the beaches: disaster or crime?

Portuguese: 1

O surgimento desse óleo no litoral de nove estados brasileiros, afetando em grande parte praias nordestinas, tem sua origem apontada como venezuelano se tratando de petróleo cru. Mas as hipóteses e dúvidas surgem ao questionarmos a maneira com que esse óleo chegou à costa brasileira, existe a suspeita que o derramamento tenha vindo de navios fantasmas – embarcações irregulares que transportam cargas sem identificação. O que torna toda situação preocupante é a lentidão das ações governamentais quanto a esse desastre ambiental.

English: 1

The emergence of this oil on the coast from 9 Brazilian states, largely affecting Northeast beaches, and has its origin pointed as Venezuelan when it comes to crude oil. But hypotheses and doubts arise when we question the way this oil has reached the Brazilian coast, it is suspected that the spill came from ghost ships - irregular boats carrying unidentified cargo. What makes this whole situation worrying is the lack of governmental commitment to this environmental disaster.

Portuguese: 2

Danos ambientais causados pelo alastramento de óleo no litoral poderão durar décadas segundo oceanógrafos, esse petróleo cru que vem deixando seu rastro por quilômetros em toda costa marinha nordestina desde o dia 30 de agosto, alertando o risco de contaminações de mangues e corais tornando sua limpeza ainda mais difícil e urgente, o que torna toda a situação ainda mais preocupante devido o descaso político, em que o atual presidente faz chuva de críticas a ações de grupos voluntários e ativistas que estão ajudando na limpeza das praias, e realiza ainda um corte de agências ambientais, quando na verdade deveria estar sendo investido recursos para barrar esse desastre ambiental.

English: 2

Environmental damage caused by the spread of oil on the coast could continue for decades according by Oceanographers,

Portuguese: 3

O atraso do governo na tomada de decisões para a limpeza de praias nordestinas fez com que a própria população se voluntariasse, e por consequência da falta de equipamentos adequados dos mesmo, acabaram por contrair doenças ao coletar o lodo tóxico, segundo informado os dados das autoridades de saúde. E mesmo o governo ciente dos voluntários contraindo doenças por causa do óleo, continuam a julgar que o óleo derramado foi proposital, e buscam um culpado enquanto a população tenta por conta própria, recuperar os danos, e suas praias.

English: 3

ANEXO D – VERSÃO FINAL DO GRUPO NORTHEAST GANG

Northeasterns ask for help to their seas

It feels bad to see our seas going black in front of our eyes, to see its waters being infected by all that dirty oil. It's even more sad to see that our people is putting themselves in danger to change this reality, even though it could be seen as a heroic act.

The northeast's beaches' environmental disaster is happening since August 30, 2019. The first register was identified in Jacumã and Tambaba, in the county of Conde, Paraíba. Since then it spread all over the Northeast area.

Due to the slowness of the government to remedy the damage caused by oil generated on the beaches of the Northeast, the Northeastern people who depend on the beaches for survival have taken actions with their own hands, such as removing oil from the sea without any protective equipment, and subjects to various toxic contamination.

It is clear that this situation undermines the lives of many local residents, since most depend on the sea for their livelihoods, and it saddens us to know that we are subject to so many risks due to a unknown irresponsibility. Therefore, we should not romanticize this time of great difficulty for us northeasterners.

Thus, we realized that we must recognize in the face of our daily struggle, we need those who look out for us most, and help to overcome this unpleasant circumstance. Thus, it is necessary to mention actions generated that are contributing to our cause, such as NGOs that are organizing cleaning changes to remove oil present on the beaches.

However, we need the government to speak plausibly, as lives are being put at risk for the beaches to be saved, and this is too serious for the authorities to simply turn a blind eye to. According to biologist André Maia: "In the long run, these people may have respiratory, neurological, circulatory, and cancer problems. These people should be monitored by the government for the next 20 years to know the impacts of the leak on public health". That is, we are not only talking about an environmental disaster, but also about public health, which should be a priority for the government, not just a simply problem.

Based on that, we can see how difficult is to put yourself in the Northeastern people's place, that's why we came with this post to show a brief outburst about what it's like to be in our people's shoes, and how bad we feel when we have to do things in our own way everytime something like this happens to us. Since now, this is our cry for help: pray for Northeast!

Authors: Gabriel Tobias de Oliveira Tôrres, Giovanna Fernandes Jacinto, Maria Eduarda Gurgel Freitas, Pedro Eduardo Oliveira Silva and Thaise Ester de Oliveira Gomes.

REFERENCES:

BBC, News. "Danos do óleo no litoral do Nordeste vão durar décadas, dizem oceanógrafos"; G1. Available at: <<https://g1.globo.com/natureza/desastre-ambiental-petroleo-praias/noticia/2019/10/21/danos-do-oleo-no-litoral-do-nordeste-vao-durar-decadas-dizem-oceanografos.ghtml>>. Access on: November 08, 2019.

BETIM, Felipe. "Contaminação por óleo no Nordeste deixará sequelas no ecossistema marinho, na saúde e economia local"; EL PAÍS. Available at: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/10/25/politica/1571959904_104809.html>. Access on: November 08, 2019.

MORAES, Maurício. "#Verificamos: É falso que nenhuma ONG ajudou a limpar óleo em praias do Nordeste"; Lupa. Available at:<<https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2019/10/21/verificamos-ong-oleo-praias-nordeste/>>. Access on: November 08, 2019.

ANEXO E – VERSÃO FINAL DO GRUPO GAROTOS DE PROGRAMA

Oil stains brazilian ‘postcards’ and let the community and animals exposed to danger.

Oil stains have appeared in brazilian northeast beaches since august (first stain related in august 30). Until then, the origin of the oil is unknown. Researches has found that oil is actually crude petroleum and this is not produced in Brazil, only in Venezuela.

No one knows how this crude petroleum has arrived, there is a suspicion of a russian ship, but without confirmation. The reason of this disaster is unknown to the public. Each day the number of injured beaches grows, scaring the population. In october 21st, were recorded more than 250 affected beaches (list of affected beaches on: [Beaches affected by environmental disaster](#)).

With the number of contaminated beaches tending to grow every day, it is estimated that a lot of marine animals have died and other have been affected in other unknown ways because of a highly toxic and dense substance. According to IBAMA (Brazilian Institute of Environment and Renewable Natural Resources), out of every 8 turtles affected, only 4 survive.

In addition of animals, the oil has affected the communities that live next to the “contaminated” areas, that make their living off the sea, whether they are fisherman or even people who sell water at the beaches end up being harmed, because people tend not to visit a beach where the area is totally stained by a substance that is able to cause problems after contacting with them.

People living in that area, that work at the sea, were the most harmed, they not depend on the beaches just to make money, they also feed them and their families with fish and seafood. Without selling, they have not money, so the only option is consume what the sea brings.

ANEXO F – VERSÃO FINAL DO GRUPO SERHUMAN

The biggest environmental disaster on the Brazilian coast has unknown origin?

No suspicions were confirmed, leaving an uncertain future for the population.



Photo:

<https://veja.abril.com.br/brasil/o-pior-esta-por-vir-diz-bolsonaro-sobre-manchas-de-oleo-no-nordeste/>
(Carlos Ezequiel Vannoni/Agência Pixel Press/Folhapress)

On August 30, some oil stains appeared on northeastern coast. At the beginning, it doesn't look so worry, but it became the biggest environmental disaster coastal of the country. Although the oil origin wasn't 100% confirmed, the last suspect is the oil tanker Voyager I, but that's not the point, because the oil stains hit all the northeastern states and a few places of southeast. Beyond that, it was found some oil in "Rio São Francisco", one of the main rivers on northeastern, what represents not just an environmental danger to local aquatic lifes, but also to local people's health.

Even with almost three months, the problem wasn't solved. According to Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), more than 690 places were hit by the crude oil, as beaches, mangroves, rivers and Islands. At all, were accounted more than 110 cities, from all the 9 northeastern and Espírito Santo states. The survey still informs that 23 places still contains oil stains, 402 has oil parcels and 270 considered clean. The concern now is about 40 places that still constain oil, because they are in "Área de Proteção Ambiental Costa dos Corais" the biggest federal conservation unit in Brazil.

For the navy and the Brazilian government, the main suspect remains the Greek ship Bouboulina. However, Delta Tankers, the ship's owner, denies responsibility for the leak. An independent analysis by Skytruth, a US organization that brings together its founding companies and organizations like Google and Oceana, also found that Bouboulina is not responsible for the oil spill that has stained the Brazilian coast. According to researchers at federal universities and the Hex company, the new suspect of the oil spill is the Voyager I tanker, which had behaved like a ghost ship throughout the oil spill. Even with all suspicions, the real responsible for the disaster has not yet been found, leaving an uncertain future for the people and the marine life of the affected places.

ANEXO G – VERSÃO FINAL DO GRUPO AMADOS

OIL IN THE NORTHEAST BRAZIL - The action of the Northeast to save the beach

<https://tvjornal.ne10.uol.com.br/noticias/2019/10/21/manchas-de-oleo-veja-as-tres-teorias-sobre-o-desastre-ambiental-nas-praias-do-nordeste-178188>. Foto: Bruno Campos/JC Imagem



Surprisingly in the end of August, the northeastern has the bad experience of seeing emerge from the water and take over the shores of the coast from (first place reported) a gloomy and toxic tide made of oil, according to IBAMA(The brazilian institute of the environment and renewable natural resources) it is possible to find reports of oil stains on almost 200 beaches, among them, tourist beaches with a large visitation flow, such as: Boa viagem, Porto de galinhas e Jericoacoara. Many hypotheses have already been set up in search of finding the origin of everything, even still no convinced answers the focus is also trying to repair the damaged caused by environmental disaster.

With everything being a real chaos, and also with the government not paying so much attention to this, already dominated the greatest environmental disaster in the history of Brazil; the Northeasterners have not thought twice to show their claws of a warrior, strong and battleful people who preserve what is yours. Besides, that many live on the support of these beaches. This solidarity task force (and at the same time dangerous) for the cleanliness of theses beaches, have been very frequent in the lives of these heroes who are saving various forms of life. Being those that many are so focused so that the beaches are in good situations, that they don't even think of themselves, and end up not protecting themselves to remove the oil and thus there are disease in the skin, such as: Dermatitis, irritation and even burns. And, yes, there have been several cases of skin diseases in these people.

This disaster is likely to last for several decades, causing a great deal of environmental damage as well as various respiratory ailments and skin problems. The spilled oil in the atlantic ocean reaches the coast and has potential to damage, in some cases permanently, both the marine ecosystem, the local economy and human health. According to experts consulted by the newspaper EL

Brasil, he believes that Brazil is facing the biggest environmental disaster in its history. (última frase do terceiro parágrafo)



<https://g1.globo.com/natureza/desastre-ambiental-petroleo-praias/noticia/2019/10/17/as-possiveis-razoes-da-volta-do-oleo-as-praias-do-nordeste-que-ja-haviam-se-livrado-dele.ghtml>

<https://g1.globo.com/natureza/desastre-ambiental-petroleo-praias/noticia/2019/10/30/oleo-no-nordeste-veja-a-evolucao-das-manchas-e-quando-ocorreu-o-pico-do-desastre-que-completa-2-meses.ghtml>

<https://saude.estadao.com.br/noticias/geral,entenda-como-o-oleo-achado-nas-praias-do-nordeste-pode-afetar-a-saude-humana,7000304406>

<https://g1.globo.com/natureza/desastre-ambiental-petroleo-praias/noticia/2019/10/21/danos-do-oleo-no-litoral-do-nordeste-vao-durar-decadas-dizem-oceanografos.ghtml>

<https://exame.abril.com.br/brasil/como-oleo-no-nordeste-se-transformou-em-desastre-ambiental-inedito-no-pais/>

<https://g1.globo.com/natureza/desastre-ambiental-petroleo-praias/noticia/2019/10/21/danos-do-oleo-no-litoral-do-nordeste-vao-durar-decadas-dizem-oceanografos.ghtml>

https://brasil.elpais.com/brasil/2019/10/25/politica/1571959904_104809.html

ANEXO H – VERSÃO FINAL DO GRUPO NORTHEAST BEACH DEFENDERS

Oil fishing: Northeastern action against oil spill in the northeastern beaches.

<https://tvjornal.ne10.uol.com.br/noticias/2019/10/21/manchas-de-oleo-veja-as-tres-teorias-sobre-o-desastre-ambiental-nas-praias-do-nordeste-178188>. Foto: Bruno Campos/JC Imagem



Since kind of august 30, some type of industrial oil impregnates several northeastern beaches. Being the first spot found in the state of Paraíba. Following this fact, the whole society has for sure endeavored to change the situation, because the public power has not enough been available to solve it.

Where the oil comes from? According to the news portal, G1, a report from petrobras states that it is virgin oil with "signature" from Venezuela, it is only extracted in that region of the world, however experts say it is unlikely that the oil leaked directly from there. How the population can help to solve this situation? The citizens are trying, as they can, clean the beaches, yet, all caution is little since it's not know how truly toxic this substance can be.

Shortly after the news of the oil spill spread, society as a whole became sensitized by the situation, cartoons, photos, calls for help and various other media and criticism were used to report the word to everyone through from social networks. Even with all these manifestations, the public power didn't come forward to solve the problem as most of the northeastern regions matters little to the others regions given the poor visibility of the region's importance to the country, for historical and cultural reasons.



<https://portalcorreio.com.br/pb-alerta-evitar-oleo-em-praias/> Picture: Nalva Figueiredo/Jornal CORREIO). Place: Paraiba - Rio Grande do Norte.

Faced with this problem it is possible to realize that even under difficult circumstances, the union strengthens, since the courage of fishermen and their families who take the livelihood from the beaches had to enter the sea and remove the substance that did not even know what it was, impresses. However, they again reveal the lack of governmental actions towards society. In fact, with all the information circulating and studies done, the attempt to remove oil from the beaches is incessant, but universities have been working on it.

ÓLEO NAS PRAIAS DO NORDESTE



<https://www.folhadelondrina.com.br/charge/charge-21102019-2968979e.html> (Oil on the northeast beaches) Cartoon by Marco Jacobsen.

The northeast beaches defenders composed by Andriê Apolônio, Barbara Costa, Lusía Leite and Pedro Costa are northeastern IFRN - APODI students who set out to research about this great recent environmental emblem that is oil on northeastern beaches, focusing on a young English speaking audience.