



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA GEZILANE GOMES DE LIMA

**AS PRÁTICAS DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA E DOS
MULTILETRAMENTOS DESENVOLVIDAS NO USO DO WHATSAPP POR
ALUNOS DOS 3º ANOS DO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA DE
ENSINO PROFISSIONALIZANTE DO MUNICÍPIO DE CAUCAIA-CE.**

FORTALEZA

2022

MARIA GEZILANE GOMES DE LIMA

AS PRÁTICAS DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA E DOS
MULTILETRAMENTOS DESENVOLVIDAS NO USO DO WHATSAPP POR ALUNOS
DOS 3º ANOS DO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA DE ENSINO
PROFISSIONALIZANTE DO MUNICÍPIO DE CAUCAIA-CE.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientação: Professor Dr. Eduardo Santos Junqueira Rodrigues.

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- L699p Lima, Maria Gezilane Gomes de.
As práticas da aprendizagem colaborativa e dos multiletramentos desenvolvidas no uso do WhatsApp por alunos dos 3º anos do ensino médio: um estudo em uma escola de ensino profissionalizante do município de Caucaia-Ce. / Maria Gezilane Gomes de Lima. – 2022.
109 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2022.
Orientação: Prof. Dr. Eduardo Santos Junqueira Rodrigues.
1. Aprendizagem Colaborativa.. 2. Multiletramentos.. 3. WhatsApp.. 4. Educação. . I. Título.
CDD 370
-

MARIA GEZILANE GOMES DE LIMA

AS PRÁTICAS DA APRENDIZAGEM COLABORATIVA E DOS
MULTILETRAMENTOS DESENVOLVIDAS NO USO DO WHATSAPP POR ALUNOS
DOS 3º ANOS DO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA DE ENSINO
PROFISSIONALIZANTE DO MUNICÍPIO DE CAUCAIA-CE.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientação: Professor Dr. Eduardo Santos Junqueira Rodrigues.

Aprovada em: 30 de junho de 2022

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Eduardo Santos Junqueira Rodrigues (UFC)
Orientador e Presidente da Banca

Prof. Dra. Celecina de Maria Veras Sales (UFC)
Examinadora Interna

Prof. Dra. Ana Elisa Ribeiro (CEFET - MG)
Examinadora Externa

A minha filha, Cecília de Lima Magalhães, meu raio de sol, por me dar forças para lutar por dias melhores.

A minha mãe Geni por sempre cuidar de mim e dos meus irmãos e por não medir esforços na nossa formação acadêmica e humana.

Ao meu amado esposo Sérgio por sempre me apoiar em todas as minhas escolhas.

AGRADECIMENTOS

Ao meu amado, SENHOR JESUS CRISTO, por sua infinita bondade e misericórdia ao cuidar de mim e da minha família.

Ao meu querido e amado esposo, Sérgio Magalhães, por ser o grande incentivador da minha caminhada acadêmica e por estar ao meu lado na jornada da vida.

A minha princesa, Cecília de Lima Magalhães, que é um presente de Deus e trouxe luz aos meus dias.

Aos meus queridos pais, Maria Geni Gomes e Lidenor Gomes, por não medirem esforços para cuidarem de mim e dos meus irmãos.

Aos meus irmãos, Geziane, Jeane e Geison, que sempre estão ao meu lado, com gestos e palavras de apoio, torcendo e lutando junto por minhas conquistas.

As minhas amadas sobrinhas, quase filhas, Jéssica e Jamile, que sempre estão ao meu lado, prontas para ajudar, ouvir e apoiar.

Aos valorosos amigos que o mestrado me oportunizou conhecer: Eryck Dieb, Tânia e Lurdinha que me acolheram e me orientaram com todo amor e carinho.

Às amigas, Edina, Giselle Mesquita e Ana Paula, por me incentivarem a participar da seleção do mestrado.

Aos docentes, aos secretários e aos discentes do Programa de Pós-graduação de Educação Brasileira – PPGGE – da Universidade Federal do Ceará, com quem tive a riquíssima oportunidade de conviver e aprender.

Aos docentes, Ana Elisa Ribeiro e Celecina de Maria Veras, pela leitura atenta, cuidadosa e comprometida do meu Projeto de Qualificação, o que possibilitou melhorias e ampliações relevantes para o aprimoramento da pesquisa, até a defesa final.

À diretora, à secretária, aos coordenadores, aos professores e aos estudantes da Escola profissional de Caucaia – em especial aos alunos do grupo de WhatsApp "Ajuda em Redação" – por me acolherem com carinho e atenção para a execução desta pesquisa.

Ao exímio docente e orientador Eduardo Santos Junqueira Rodrigues, por todo cuidado, paciência e atenção ao me conduzir com maestria aos conhecimentos da Educação. Reconheço o quanto o professor Eduardo foi paciente e, por muitas vezes, sacrificou horários de lazer para a orientação desta pesquisa. Ele nunca mediu esforços para me responder, me acolher e me ensinar.

Muito obrigada, querido professor!

RESUMO

O presente trabalho discorre sobre as práticas da aprendizagem colaborativa e dos multiletramentos desenvolvidas no uso do WhatsApp por alunos dos 3º anos do Ensino Médio, matriculados em uma Escola de Ensino Profissionalizante do município de Caucaia (CE). Para isso, estabeleceu como metodologia um estudo de caso de teor etnográfico e qualitativo, embasado por uma pesquisa bibliográfica sobre o tema. Como hipótese, determinou responder a seguinte pergunta: Como se estabelece a presença da aprendizagem colaborativa e sua ligação com os multiletramentos em um ambiente virtual de compartilhamento de saberes, criado e gerido por jovens alunos do Ensino Médio. Seu objetivo geral foi investigar as práticas de multiletramentos e sociabilidade dos jovens de forma autônoma em um contexto educacional de ensino médio, durante a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, mas especificamente, no preparo para a prova de redação. Chegou-se à conclusão, que por meio do uso do aplicativo de mensagens pelos alunos observados, fato confirmado pelas entrevistas realizadas, se estabeleceu uma aprendizagem colaborativa apegada aos multiletramentos, graças a expansão da pesquisa, visão e interpretação dos alunos sobre os meios em que poderiam buscar informações para aprimorar sua escrita voltada a redação.

Palavras-chave: aprendizagem colaborativa; multiletramentos; Whatsapp; educação.

ABSTRACT

The present work discusses the practices of collaborative learning and multiliteracies developed in the use of WhatsApp by students of the 3rd year of high school, enrolled in a Vocational Education School in the city of Caucaia (CE). For this purpose, an ethnography and qualitative case study was established as a methodology, based on a bibliographic research on the subject. As a hypothesis, it determined to answer the following question: How is the presence of collaborative learning and its connection with multiliteracies established in a virtual environment for sharing knowledge, created and managed by young high school students. Its general objective was to investigate the multiliteracies and sociability practices of young people autonomously in a high school educational context, during the preparation for the National High School Exam - ENEM, but specifically, in the preparation for the writing test. It was concluded that through the use of the messaging application by the observed students, a fact confirmed by the interviews carried out, a collaborative learning attached to multiliteracies was established, thanks to the expansion of research, vision and students' interpretation of the means in which could seek information to improve their writing focused on writing.

Keywords: collaborative learning; multiliteracies; Whatsapp; education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Lista de perguntas adicionadas na entrevista aplicada aos alunos(as).....	43
Tabela 2 - Diferenças conceituais entre o ensino tradicional e a aprendizagem colaborativa..	49
Tabela 3 - Código dos alunos participantes e status de participação no grupo de WhatsApp..	62
Tabela 4 - Principais temas levantados pelos alunos no grupo.....	64
Tabela 5 - Nota obtida pelos alunos na redação do ENEM.....	97

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mensagem no grupo sugerindo aumentar o número de participantes e pedindo uma análise de texto aos demais membros.....	63
Figura 2 - Proposta de tema para a escrita de redações e posterior análise.....	66
Figura 3 - Análise e dicas para melhorar o desenvolvimento do texto.....	67
Figura 4 - Incentivo dos participantes em relação a contribuição dos demais no grupo.....	69
Figura 5 - Diálogo entre alunos sobre a escrita dos textos.....	70
Figura 6 - Crítica sobre texto enviado.....	71
Figura 7 - Membros cobrando a participação dos demais.....	73
Figura 8 - Comentários colaborativos entre os alunos.....	76
Figura 9 - Dicas e incentivo dos colegas para a melhoria da pesquisa e escrita.....	85
Figura 10 - Relato de dificuldade e troca de saberes a respeito de pesquisa.....	87
Figura 11 - Exemplo de multiletramento no grupo de WhatsApp.....	93

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 O surgimento da pesquisa e minha atuação profissional.....	12
1.2 Os jovens e as tecnologias digitais na atualidade.....	13
1.3 Uma escola pública no município de Caucaia.....	14
1.4 O contexto do uso de tecnologias digitais na educação.....	15
1.5 Pergunta da pesquisa, objetivos e metodologia da pesquisa.....	18
2 METODOLOGIA.....	20
3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	44
3.1 A colaboração no processo de aprendizagem.....	44
3.1.1 <i>Conceitos de aprendizagem colaborativa</i>	48
3.1.2 <i>A aprendizagem colaborativa no contexto da escola analisada</i>	51
3.2 Multiletramentos.....	53
3.2.1 <i>Linguagens, educação e tecnologias digitais</i>	55
3.2.2 <i>Multiletramentos: multiculturalidade e multimodalidade em foco</i>	57
4. ESTUDO DE CASO – RESULTADOS.....	61
4.1 Características do grupo no WhatsApp.....	61
4.2 Práticas de aprendizagem colaborativa.....	76
4.3 Práticas de multiletramentos.....	90
4.4 Reflexos sobre os entrelaçamentos entre os multiletramentos e a aprendizagem colaborativa no contexto do grupo.....	94
CONCLUSÃO.....	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	105

1 INTRODUÇÃO

1.1 O surgimento da pesquisa e minha atuação profissional

Dentre os desafios mais recorrentes vistos no campo da educação na atualidade, aquele relacionado ao entendimento acerca da inclusão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na educação é um dos mais frequentes e debatidos pela comunidade acadêmica, gestões escolares, órgãos responsáveis, políticas públicas e docentes envolvidos com a questão. O caminho para uma melhor aceitação e compreensão acerca do tema já se encontra bem percorrido, visível e presente no cotidiano do processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, é inevitável enxergar também as ausências teóricas e técnicas quanto a uma maior frequência e efetividade dentro dessa proposta. Nesse sentido, é possível confirmar a existência de uma conscientização em relação à importância do uso de tecnologias como um fator agregador para a formação dos (as) alunos (as), sobretudo, quando relacionado a presença do ambiente virtual para esse propósito.

Esse contexto é amplo, e comporta o debate em diversos pontos, indo desde a carência na formação dos docentes para melhor se adequarem a essa realidade exposta, até a falta de estrutura adequada para um trabalho mais efetivo no uso de tecnologias e da internet como um aliado essencial para melhorar a educação dos jovens. Por isso, os debates relacionados ao tema têm buscado não apenas expor a situação de modo geral, mas detalhar os problemas em áreas específicas e apontar melhorias nelas, com o propósito de adequar o todo do debate às carências atuais sobre a questão.

Com esse propósito, essa pesquisa direcionou sua atenção para o uso de aplicativos de mensagens (WhatsApp¹) como um meio para a criação de espaços em que a aprendizagem colaborativa possa ser estabelecida entre alunos (as), como um espaço de ampliação de seus conhecimentos sobre as disciplinas oferecidas na escola e aprimoramento de suas habilidades de interpretação, crítica e expressão, tanto em questões relacionadas à escola, quanto em temas de cunho social, político, cultural, dentre outros.

Deteve também uma análise sobre como os multiletramentos surgem nesse ambiente virtual e colaborativo, como um meio de aperfeiçoar essa interpretação, crítica e expressão dos

¹ WhatsApp é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet.

alunos participantes, usando linguagens alheias aquela trabalhada na escola, como uma nuance essencial para ampliar os saberes e a formação cidadã desses jovens alunos (as).

O tema para a pesquisa surgiu após nossa observação sobre a atuação da escola e da atuação de seus alunos (as), em relação à prática da aprendizagem colaborativa e da presença de multiletramentos em determinadas atividades escolares, incentivadas, ou não, pela gestão e os docentes envolvidos no processo de ensino. A escola onde estão inseridos os (as) alunos (as) observados e analisados detém uma presença recorrente de grupos de estudo formados pelos jovens, por iniciativa própria ou mediados pelos professores, de modo a expandir os conhecimentos adquiridos em sala de aula.

Por isso, vimos nesse contexto um meio possível de avaliar como os critérios destacados anteriormente, no caso a presença de uma aprendizagem colaborativa e apegada aos multiletramentos por meio do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), são aplicados na prática pelos jovens em um contexto de ensino voltado a um objetivo específico, no caso a redação do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Nossa atuação como professora de redação na escola observada possibilitou não apenas constatar essa realidade destacada anteriormente, como também deu margem para uma análise mais profunda e embasada sobre o caso.

1.2 Os jovens e as tecnologias digitais na atualidade

Consoante a necessidade de debates relacionados ao acolhimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na educação e da aprendizagem colaborativa como um meio viável para essa inclusão nas instituições de ensino, cabe perceber que o uso de meios digitais pelos jovens inseridos na escola é uma realidade cada vez mais presente em seu cotidiano, e que acolher esse contexto dentro do processo de ensino e aprendizagem, demonstra a relevância dos multiletramentos para essa educação contemporânea, e como essa tecnologia pode ampliar a eficiência e formação dos alunos, sendo uma aliada fundamental para criar um cenário mais plural aos métodos de ensino da escola.

Ademais, a inserção dessas tecnologias por meio da observação do educador/escola quanto a realidade sociocultural que acerca, é responsável por incutir uma grande relevância para dois termos citados no propósito da pesquisa, e que aparecem de modo indissociável nessa questão, os multiletramentos e a sociabilidade. Antes mesmo do início da pesquisa e observação, ficou evidente que o uso de redes sociais é algo bastante íntimo da vivência social desses jovens, e sua comunicação nesses espaços de inte-relação ocorre de maneira fluida e

natural, como algo já pertencente à sua rotina de comunicação diária em várias esferas sociais – incluindo a escolar.

Portanto, acolher uma rede de comunicação online como um meio para observar a possibilidade de estabelecimento da agência entre os alunos, e o potencial para a construção de uma aprendizagem colaborativa sob o olhar social, é algo não apenas possível como enriquecedor, no sentido de romper com as barreiras impostas pela atual realidade vislumbrada quanto ao tema, conforme ressaltado anteriormente, destacado o papel essencial da escola como um meio capaz de despertar a autonomia social e educacional do aluno, além de seu interesse, com uma ferramenta de comunicação já presente em sua realidade cotidiana.

Coerente aos argumentos já mencionados, a seguinte pesquisa direcionou sua atenção para essa relação entre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) dentro do processo de ensino e aprendizagem. Para isso, observou durante um ano, um grupo de WhatsApp² intitulado “Ajuda em Redação”, formado por 8 alunos do Ensino Médio de uma Escola Profissionalizante do município de Caucaia (CE), que tinha o propósito de compartilhar saberes a respeito da disciplina de redação, e enviar textos para a análise dos colegas. O intuito era aprimorar suas habilidades de escrita em textos dissertativos até a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Após o período de observação, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com o intuito de verificar os aspectos da aprendizagem colaborativa e dos multiletramentos nesse espaço de compartilhamento virtual.

1.3 Uma escola pública no município de Caucaia

A escola onde estão matriculados os alunos observados, e, posteriormente entrevistados por esta pesquisa, se encontra no município de Caucaia, Região Metropolitana de Fortaleza, capital do Estado do Ceará, e faz parte das Escolas Profissionalizantes de Tempo Integral, idealizadas e geridas pelo Estado, com o propósito de oferecer junto ao conteúdo proposto ao Ensino Médio, cursos profissionalizantes que facilitem a entrada de seus alunos (as) ao mercado de trabalho, logo após a conclusão de seus estudos. Os alunos ingressos nessa instituição são escolhidos após um processo seletivo entre as escolas públicas e privadas do município, selecionados apenas aqueles (as) com a maior média de notas durante o Ensino Fundamental.

² Os grupos do WhatsApp são um dos recursos mais populares do aplicativo de bate-papo. Com eles, é possível reunir pessoas com interesses em comum para discutir um assunto, organizar eventos ou apenas reunir os amigos.

Durante os três anos de curso, eles permanecem em tempo integral na escola, alternando seus estudos entre as disciplinas da grade curricular do Ensino Médio e o conteúdo dos cursos profissionalizantes para os quais foram selecionados. Ademais, a gestão da instituição e seus docentes oferecem uma série de atividades complementares, de modo a despertar neles um maior senso de unidade entre si, para com a escola, e direcionar suas competências ao mercado de trabalho e uma maior inserção na sociedade que os cerca.

Para isso, a instituição abriga uma série de grupos de estudos relacionados às disciplinas ofertadas, além do incentivo ao desenvolvimento de seus talentos em diferentes linguagens, como a escrita, dança, pintura, comércio, serviços, atendimento, dentre várias outras. Existe a presença na escola de atividades apegadas aos multiletramentos e a aprendizagem colaborativa, embora ela necessite de aperfeiçoamento e maior constância em determinadas ocasiões.

1.4 O contexto do uso de tecnologias digitais na educação

Acerca da pesquisa e sua relação com os temas propostos, é preciso destacar que nos deparamos com uma realidade já estabelecida dentro e fora da escola, que determinou não apenas nossa visão enquanto pesquisadora ao longo do processo, como confirmou alguns apontamentos destacados durante a fase de construção do referencial teórico deste trabalho.

Essa realidade, em sua imensa maioria, é de certa resistência ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) dentro do contexto de ensino regular e tradicional adotado pelas escolas públicas no Estado do Ceará. Esse aspecto negativo quanto ao avanço tecnológico e das metodologias que o acompanham junto ao processo de educação é ocasionado por uma série de fatores, que ficaram bastante explícitos na fala dos alunos observados e inquiridos ao longo desta pesquisa.

A visão da educação enquanto um meio de via única e intransponível, ou seja, gerida pelo educador e apenas absorvida por um aluno passivo dentro do processo de ensino, contrapõe sobremaneira as correntes educacionais que enxergam na mudança desse status, um meio fundamental para dar maior amplitude e eficiência ao modo como a educação é recebida e entendida pelos alunos, especialmente inseridos em instituições públicas de ensino (SILVA, 2001).

Silva (2001) faz questão de destacar que “a escola, instituição onde tradicionalmente se destina a construção do conhecimento dos jovens por meio de um longo e complexo processo de aprendizagem, caracteriza-se pela metodologia educacional no saber docente”. Ou seja, há

no contexto geral da educação brasileira, uma visão muito determinada pelo professor como detentor do conhecimento, e o aluno, como um ser passivo, devotado apenas a absorver esse saber repassado pelo docente.

Esse pensamento educacional vai de encontro às práticas evidenciadas por essa pesquisa, e sua aplicação no ensino foi enriquecedora, no sentido de destacar entraves quanto ao seu avanço não apenas como uma proposta inovadora para essa relação entre educador e aluno – tendo a gestão como uma nuance relevante para a equação proposta -, mas necessária, visto as mudanças socioculturais, econômicas e políticas que aproximaram os jovens das tecnologias cada vez mais imersivas e agregadoras, mesmo trazendo consigo também, problemas que devem ser considerados em qualquer observação que analise o seu papel dentro do ambiente educacional da escola regular.

Contudo, uma das nuances mais latentes em relação a essa situação negativa observada no campo verificado diz respeito a falta de equipamentos adequados para a soma de recursos tecnológicos, que, somado a falta de investimento na preparação dos educadores – de modo a entender e aplicar métodos coerentes ao uso desse recurso contemporâneo e valioso na educação -, cria uma barreira difícil de ser entendida e modificada dentro do contexto escolar como um todo.

Conforme destacado mais a frente, o problema econômico e social se estabeleceu como uma dificuldade latente aos alunos observados, no sentido de promover um contato recorrente, e agregador, aos recursos oferecidos pela proposta de aprendizagem colaborativa, pois, em sua maioria, pertencem a uma classe social desprivilegiada, desprovida não apenas de tecnologias que os aproximem de caminhos mais ricos e agregadores para a própria educação cognitiva, mas também de um pensamento social que privilegie a educação como um meio de mudança econômica e de vida para esses jovens.

Antes de nos aprofundarmos na análise do material coletado junto à observação e pesquisa semiestruturada, que norteou o desenvolvimento deste estudo, é preciso localizar um pouco os termos desse objetivo citado, no contexto da realidade verificada ao longo da pesquisa.

Isto pois, sua análise durante o percurso metodológico aplicado tratou de diversas afirmações teóricas determinadas em tópicos a frente, e sobre o papel dos avanços destacados no tocante a sua aplicação nas escolas de contexto parecido àquele observado por esta pesquisa mais evidente, diz respeito ao afastamento dos jovens da escola, ou de disciplinas que não despertam sua atenção, pela falta de um elo capaz de gerar reconhecimento ou atração no aluno. Em escolas menos estruturadas do que a observada por esta pesquisa, essa nuance vem sendo fundamental para o abandono definitivo do jovem em relação à escola.

Se a escola continuar ignorando a realidade sociocultural à sua volta e a situação econômica e política de seus alunos, certamente enfrentará problemas ainda maiores quanto ao objetivo de envolver os jovens em seu processo de ensino e de formar cidadãos com habilidades sociais mais eficientes e amplas. Para isso, cabe aceitar que as tecnologias fazem parte da vivência desses alunos e vem determinando não apenas suas relações sociais, mas também a construção de conhecimento e interpretação do mundo que os cerca (SILVA, 2001).

Porém, mesmo os docentes, gestões e instituições que reconhecem a importância dessa aceitação em relação a tecnologia, e aos métodos de ensino que a acompanham, encontram dificuldade em implementar esse recurso, ou ampliar sua presença dentro da escola. E mesmo nas experiências mais eficientes no âmbito da escola pública, ainda se percebem iniciativas bastante tímidas e com enorme potencial de aprimoramento.

Sobre esse impasse, Lemos (2002) reforça a importância de aproveitar a difusão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em favor da educação escolar. Pois, muitos alunos possuem familiaridade com práticas socioculturais do meio virtual e isso pode facilitar a aprendizagem escolar, podendo permitir-lhes, inclusive, ajudar o professor de forma colaborativa na construção de conhecimento.

Desta forma, se apresenta uma rica possibilidade de se usar o conhecimento tecnológico que esse jovem já possui para construir uma escola nova e com atividades que sejam de maior interesse dos alunos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (SILVA, 2001).

Nesse caso, destacar os multiletramentos por meio de uma aprendizagem colaborativa sob a perspectiva da sociabilidade, por meio do uso do aplicativo WhatsApp foi uma escolha quase orgânica, visto o grande apego dos alunos por esse tipo de comunicação em diversos âmbitos, e não à toa.

O aplicativo em questão é usado por uma parcela gigantesca da população brasileira de forma recorrente para a resolução de interações sociais e econômicas diversas, e isso ficou bastante evidente na fala dos alunos observados durante a pesquisa. O uso desse recurso de comunicação ganhou um status ainda maior com a chegada da pandemia do vírus COVID-19, que ocasionou um isolamento social rígido, e destacou o uso de meios como o WhatsApp para promover a comunicação diária das pessoas.

Coerente a observação realizada, foi possível analisar que, mesmo fora do ambiente de aprendizagem colaborativa por meio do grupo criado pelos alunos com esse fim, eles já destacam a importância essencial do aplicativo em questão como um meio fundamental para exercer interação, principalmente dentro de um cunho da sociabilidade. Desta forma, a atuação deles no ambiente virtual observado acabava refletindo em muitas de suas práticas dentro do

ambiente online como um todo, ganhando tons específicos de acordo com a necessidade daquele ambiente em particular.

Visto os argumentos, cabe destacar agora que o estudo em questão está baseado nas formulações sobre os novos letramentos, pois investiga o uso do WhatsApp como espaço facilitador das habilidades de comunicação, escrita e aprendizagem dos alunos observados. Assim como, está interligado aos estudos sobre Aprendizagem Colaborativa, visto que o foco investigativo está voltado para as ações tomadas pelos jovens ao usarem o aplicativo fora do contexto de atividades programadas pela escola e pelo professor.

A relação prática entre a observação do estudo proposto com a realidade verificada nesse caso, compreende também que os novos letramentos são como práticas sociais que se constituem e transformam por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e da internet, sendo fundamentais para o estabelecimento na educação dos termos citados anteriormente, como multiletramentos, proatividade e sociabilidade. Vale salientar que a partir do momento em que o indivíduo encontra obstáculos em uma estrutura organizada, por exemplo a escola, ele tem a capacidade de tencionar a estrutura na busca de ultrapassá-la, e, conseqüentemente, realizar o que deseja.

Por meio da observação proposta, foi possível identificar que a formação de grupos sociais no meio físico se estende para o meio virtual, ou seja, o grupo virtual em estudo teve início dentro da escola a partir da afinidade dos integrantes e do desejo em comum de melhorarem a escrita no modelo argumentativo. É importante destacar que o grupo não define funções para os participantes, pois todos estão na equipe com um objetivo comum de ingressarem em uma universidade pública, e por isso, todos devem realizar as mesmas funções.

Essa liberdade em deixar que as funções de cada componente se definam dentro das práticas no grupo se configura como uma forma nova de compreender o processo educacional, em que o aluno tem autonomia de modificar o lugar que ocupa ou que deseja ocupar. Ou seja, segundo Giddens (2000, p. 82), “a ação implica a intervenção sobre os acontecimentos que ocorrem no mundo, produzindo assim resultados explícitos, sendo a ação propositada uma categoria daquilo que um agente faz, ou daquilo que se priva de fazer”.

1.5 Pergunta da pesquisa, objetivos e metodologia da pesquisa

Coerente aos argumentos apresentados, é preciso estabelecer uma problemática capaz de nortear o desenvolvimento desta pesquisa, levando em consideração todos os hiatos relativos às questões abordadas. Nesse sentido, determinou-se como questionamento desse trabalho a

seguinte pergunta: Como se estabelece a presença da aprendizagem colaborativa e sua ligação com os multiletramentos em um ambiente virtual de compartilhamento de saberes, criado e gerido por jovens alunos do Ensino Médio?

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar as práticas de multiletramentos e sociabilidade dos jovens de forma autônoma em um contexto educacional de ensino médio, durante a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, mas especificamente, no preparo para a prova de redação.

A metodologia usada para o desenvolvimento deste trabalho foi qualitativa de cunho etnográfico, centrada em uma observação sobre o grupo de WhatsApp criado pelos alunos do Ensino Médio da escola analisada, seguido da aplicação de entrevistas semiestruturadas. O referencial teórico foi embasado por uma pesquisa bibliográfica direcionada aos temas desenvolvidos, centrando a busca em artigos relevantes para as questões do trabalho, e apontamentos mais recentes sobre eles.

O conteúdo do trabalho foi dividido em dois tópicos, relativos ao referencial teórico e ao estudo de caso. No primeiro, foram apresentados os conceitos de aprendizagem colaborativa e dos multiletramentos na educação, contextualizando esse embasamento com aplicações deles no processo de ensino e no atual momento da educação brasileira.

No segundo, estudo de caso, apresentou-se os resultados da observação e das entrevistas semiestruturadas realizadas com os alunos, relacionando essas informações com os aspectos da aprendizagem colaborativa e dos multiletramentos, sobretudo na escola onde estudam os (as) alunos (as) observados pela pesquisa, e pelo contexto sociocultural que os envolve.

2 METODOLOGIA

A investigação realizada por meio do estudo de caso em questão contou com a participação de 8 alunos do 3º ano de uma Escola Profissionalizante – mais precisamente do curso de Paisagismo -, localizada na cidade de Caucaia, Região Metropolitana de Fortaleza, capital do Ceará. Os jovens contavam com 17 anos, e estavam em fase de preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

O período de observação do grupo de WhatsApp – criado pelos alunos para a troca de redações, correções e ideias sobre o tema -, e a posterior aplicação acerca da questão pesquisada online das entrevistas semi estruturadas acerca da questão pesquisada, durou 1 ano e se passou em um período bastante delicado no caráter educacional e social dos alunos, visto ter sido na época da pandemia do vírus COVID-19, que exigiu severas medidas de saúde e restrição social, como o isolamento e a quarentena na cidade em que foi realizado este estudo, no mundo.

Importante citar que os jovens observados se dividiram entre 4 homens e 4 mulheres, pertencentes a diferentes bairros da cidade de Caucaia (CE), e a análise sobre a observação e questionamento antes, durante e depois do período de estudo do caso avaliado, pretendeu investigar também as práticas de multiletramentos e sociabilidade dos jovens em um contexto educacional de ensino médio durante sua preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

A fim de resguardar suas identidades e não comprometer a participação deles em nenhuma etapa da observação, e posterior avaliação, sua participação e falas foram designadas apenas por uma letra, que pode ou não pode ter relação com seu nome verdadeiro.

Esse princípio age em consonância com a ética investigativa de um estudo de ordem acadêmica, proporcionado uma maior isonomia dos alunos e do pesquisador envolvido no estudo em questão. Cabe dizer que a criação e manutenção do grupo de WhatsApp, relacionado ao envio, correção e comentários sobre a disciplina (Redação), seguindo as orientações exigidas pelo ENEM, foi uma iniciativa dos próprios alunos.

Acerca do pesquisador, nesse percurso metodológico, cabe dizer que:

A postura do pesquisador em relação aos pesquisados é a de percebê-los como agentes, porque eles falam, agem e lutam, não necessitam do pesquisador para lhes dizer a "verdade", ou para falar no lugar deles, eles têm um saber e sabem dizê-lo muito bem. Portanto, o caminho da pesquisa não seria a busca da verdade, como Platão, mas a busca de sentido, tentando captar o movimento, os fluxos que circulam e fazem dizer o acontecimento (DAMASCENO; SALES, 2005, P.73).

Desse modo, estabelece-se um papel bastante claro sobre como o pesquisador precisa enxergar o contexto analisado e como deve proceder ao longo do estudo em questão. Em complemento, a autora ainda salienta que “O pesquisador assume um papel de cartógrafo, uma vez que este, no seu percurso, mapeia o real. Ao mapear uma multiplicidade, o cartógrafo tem a possibilidade de captar singularidades, o diverso” (DAMASCENO; SALES, 2005, p.73-74).

Foi nesse contexto, que eu como pesquisadora e professora dos alunos pertencentes ao grupo em análise decidi realizar as observações do espaço virtual sem interferir nas ações que eles estavam praticando, visto que o principal objetivo deste estudo é compreender a atuação dos alunos sem a interferência do professor.

Tipo de pesquisa

A análise promovida neste trabalho foi norteada por uma pesquisa qualitativa, embasada pelas informações colhidas ao longo do processo, de modo a averiguar as potencialidades, ou não, desta investigação sobre as inter-relações humanas, abordadas dentro do âmbito virtual que serviu de cerne para esse trabalho (FRAGOSO, RECUERO, AMARAL, 2016).

O teor qualitativo de análise teve por base interpretar essas informações colhidas pelo estudo de caso, e ressaltar os aspectos positivos e/ou negativos dele em relação à proposta teórico-prática buscada ao longo do trabalho.

Acerca do conceito de pesquisa qualitativa, é importante salientar que:

A pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. Ademais, ela também detém uma importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Nesse sentido, esse tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que o envolvem (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Relacionando os aspectos acima, ao conceito de pesquisa qualitativa, Creswel (2007, p.186), reforça o fato dessa perspectiva se deter no ambiente natural como uma fonte direta de dados, sendo o pesquisador instrumento essencial para esse método, sendo que os dados coletados são predominantemente descritivos. Além disso, o autor destaca que a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, ou seja, o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar "como" ele se manifesta nas atividades, nos

procedimentos e nas interações cotidianas. Outro aspecto é que a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Ademais, a pesquisa qualitativa é emergente em vez de estritamente pré-configurada, e válida em situações em que se evidencia a importância de compreender aspectos psicológicos cujos dados não podem ser coletados de modo completo por outros métodos, devido à complexidade que encerram (por exemplo, a compreensão de atitudes, motivações, expectativas e valores) (CRESWEL, 2007, p.193).

A escolha pelo teor qualitativo para o desenvolvimento desta pesquisa, seguindo os conceitos apresentados acima, obedeceu a uma pretensão metodológica e de conteúdo do trabalho, que se encaixavam com as necessidades exigidas para se colher e analisar os dados pretendidos, e a conclusão posterior da pesquisa de uma maneira satisfatória e agregadora a área de interesse deste estudo.

Em complemento a adoção da pesquisa qualitativa como um norte metodológico, desenvolveu-se em paralelo um Estudo de Caso de natureza etnográfica, visto que, adentramos o contexto presencial e virtual dos indivíduos pesquisados. Em suma, esse tipo de abordagem científica busca descrever um grupo humano, dentro de suas perspectivas comportamentais, levando em consideração as relações interpessoais envolvidas, produção material, cultural, crenças, dentre outros aspectos essenciais relacionados.

Contudo, o método em questão vai além, tratando em igual valia das conversações envolvidas nessas relações humanas avaliadas pelo caráter etnográfico de uma pesquisa nesse tom. Isso, analisando aspectos plurais envolvidos na comunicação e produção humana, sobretudo, detendo um olhar sobre as práticas e negociações simbólicas, inseridas em determinados contextos e/ou culturas.

Nesse ponto, é importante evidenciar que o papel do etnógrafo, no contexto de sua pesquisa, consiste em saber vislumbrar nuances bastante específicas do objeto analisado, ouvindo, estando e descrevendo suas particularidades com eficiência e sensibilidade. Isso, detendo um olhar apurado sobre a sociedade, comportamento e crença, envolvidos no processo analítico (HALAVAIS, 2010).

Como todo processo metodológico, o etnográfico detém etapas que precisam ser observadas, como modo de assegurar a qualidade e eficiência, não apenas a observação, mas também da análise dos resultados obtidos ao longo do processo. Em suma, as etapas inseridas nesse método, consiste em:

- Entrada em campo;
- Deslocamento Espaço-temporal;
- Estranhamento;
- Face a face;
- Caderno de campo;
- Observação participante (HALAVAIS, 2010).

Todavia, o aspecto desta pesquisa vai além do método etnográfico presencial – ou tradicional, como também pode ser determinado. No caso desta pesquisa, embora use a raiz dessa metodologia como base de desenvolvimento, ela detém sua prática sobre a chamada etnografia virtual, ou seja, tendo como campo de estudo e observação um ambiente online ao invés de um *locus* presencial.

A abordagem dessa nuance pode ser adaptada para estudar e analisar as informações colhidas em fóruns, grupos de notícias, blogs, redes sociais, etc. Sua escolha como base ao método de pesquisa em questão se justifica por sua natureza, e ajuda a embasar o desenvolvimento posterior dos resultados colhidos durante o processo adotado para a coleta das informações pertinentes à hipótese abordada.

Importante salientar que existe uma disparidade acadêmica sobre a possibilidade, ou não, de ser eficiente uma etnografia de natureza virtual. Isto pois, a presença do etnógrafo no local observado sempre foi tida como uma das maiores potencialidades deste método de pesquisa.

Todavia, com o estabelecimento dos meios de comunicação via online tem ganhado força e constância as pesquisas que adotam a etnografia virtual como um meio não apenas possível, mas relevante e atual de análise sobre o comportamento humano, dentro de suas necessárias inter-relações (HINE, 2004).

Sobre esse avanço metodológico, Halavais (2010, p.12) afirma, em relação a etnografia virtual que “as interações sociais em ambiente online acrescentam outra camada de virtualidade ao objeto da observação ou, mais exatamente, tornam mais óbvio o quanto as interações são necessárias”.

Ou seja, o autor destaca não um contraponto desse tipo de pesquisa em ambiente virtual ao tradicional, mas um avanço no campo de estudo que abre novas e potenciais virtudes, necessárias a fundamentação cada vez maior dos métodos de comunicação online nos mais diversos campos (social, político, econômico, cultural, etc.).

Não existe uma substituição quanto ao método de pesquisa abordado, mas uma complementação metodológica pertinente e contemporânea, de modo a entender com maior ênfase a essência dessas relações inseridas de forma orgânica no meio digital.

Nesse contexto, é impossível não levar em consideração em uma análise o impacto que a internet – e posterior socialização dos meios virtuais de comunicação –, teve e como ela mudou em essência as relações antes observadas *em loco* pelo pesquisador de ordem etnográfica (HINE, 2004).

Em suma, a internet constitui uma representação de nossas práticas sociais e demanda novas formas de observação que requerem que os cientistas sociais voltem a fabricar suas próprias lentes, procurando instrumentos e métodos que viabilizem novas maneiras de enxergar. Algo que recai exatamente na proposta de uma pesquisa de ordem etnográfica, porém, agora localizada no âmbito virtual.

A mudança trazida pela internet aos aspectos que pretendem ser analisados por essa pesquisa tornou indispensável a escolha pela etnografia virtual. Conforme ressaltam Fragoso; Recuero e Amaral (2016, p.11):

[...] a internet trouxe o mundo social, em todo o seu desenvolvimento e complexidade, na soleira da sua porta, e abriu um vasto campo de possibilidades para o exame da interação humana, de diferentes pontos de vista interdisciplinares.

E a presença de todas essas nuances renovadas e inexploradas tornaram a etnografia virtual um campo rico e potencial de pesquisa, que necessita de novos olhares, com o propósito de contextualizar o modo como essa comunicação humana vem crescendo e se adequando, dentro de um *locus* tão amplo, complexo e potencial.

Quanto à forma de observação determinada, é relevante citar que houve uma mudança de postura por nossa parte, em decorrência das restrições sociais estabelecidas em consequência da pandemia do vírus COVID-19, que começou ainda no primeiro semestre do ano de 2020.

As estratégias adotadas pelo Governo do Estado do Ceará, sobretudo o *lockdown* e a restrição de horários das instituições de ensino no Estado – que em sua grande maioria passaram a ser remotas ou semipresenciais –, mudaram a proposta inicial da pesquisa, e exigiram adequações necessárias para que o percurso metodológico e as informações colhidas não fossem prejudicados de alguma forma.

De início, a pesquisa seria realizada de duas formas: na escola e no aplicativo de mensagens escolhido, no caso o WhatsApp. Essas duas frentes, pretendiam observar a construção dessa aprendizagem colaborativa de uma forma mais ampla e complementar, sendo

a virtual fruto das novas formas de comunicar e interagir entre os alunos; e na escola, percebendo como esses saberes influenciariam sua atuação dentro da instituição de ensino.

Contudo, a mudança para a observação apenas virtual, devido ao problema exposto anteriormente, trouxe mais riqueza para essa abordagem da pesquisa, ou seja, aquela mais voltada à comunicação virtual.

Nesse sentido, houve uma força e amplitude maior no caráter virtual da pesquisa, trazendo para o percurso verificado, e resultados obtidos, um maior escopo a ser analisado pela abordagem qualitativa a ser aplicada nas fases posteriores do trabalho.

Relevante dizer, que o apego ao aspecto etnográfico virtual (HINE, 2004) da pesquisa – trazendo para essa nuance todo o seu desenvolvimento e análise posterior -, acabou potencializando nossa visão sobre o comportamento dos alunos verificados em uma escala ainda maior, dando uma impressão mais enfática e incisiva sobre como eles usam as redes sociais para trocar saberes, interagir dentro de uma abordagem sócio-política e construir essa aprendizagem colaborativa tendo como base o teor cognitivo vindo do seu meio e das experiências apreendidas pelo uso da tecnologia para ganhar mais conhecimento.

Por fim, o estudo de caso com análise qualitativa e de teor etnográfico virtual se justifica por ser o mais adequado ao tipo de observação proposta, e melhor capacitado para avaliar as informações colhidas e como eles podem modificar/atualizar o cenário da troca de saberes em ambiente virtual, um tema contemporâneo que ganha mais corpo teórico e prático, à medida que a relação do processo de ensino e aprendizagem exige mais agência por parte dos alunos, e de sua colaboração qualificada para construir saberes e fundamentar experiências mais qualificadas de educação.

Local da pesquisa

O local escolhido para basear a pesquisa foi uma Escola de Ensino Profissionalizante, localizada na Rua Coronel Correia, sn - Centro, Caucaia – CE. A escolha pelo local em questão não foi aleatória, muito pelo contrário. Embora seja melhor abordada no tópico seguinte “o processo de escolha”, cabe adiantar que a natureza peculiar da escola, de sua gestão e dos alunos inseridos nela foram motivos fundamentais para esse movimento de escolha desse espaço como um local ideal para a pesquisa realizada.

A escola selecionada para esta pesquisa fica situada no Município de Caucaia e recebe alunos de todos os municípios vizinhos. Conta com quatro cursos: Administração, Edificações,

Eletromecânica e Logística, e atende cerca de 500 alunos matriculados nos quatro cursos e distribuídos nos três anos do Ensino Médio.

O núcleo gestor da escola é composto por uma diretora, três coordenadores, sendo dois responsáveis pela parte pedagógica da área comum e um responsável por todas as demandas da parte tecnológica, uma secretária escolar e um agente administrativo. Já o corpo docente é formado tanto por professores da base comum curricular, quanto por professores técnicos ou especialistas nos cursos ofertados pela escola.

A equipe gestora e docente, conta com um quadro de profissionais atuante, democrático, criativo e, principalmente, preza por uma relação harmoniosa entre todos. Nesse contexto, esse grupo busca, da melhor forma, preparar seus alunos tanto para o ingresso em uma universidade pública quanto para a inserção no mercado de trabalho.

O resultado desse trabalho pode ser comprovado através da média da escola no ENEM que é acima da média da cidade. Em 2019, segundo dados do INEP, a média da escola foi 604.1, já o da cidade de Caucaia foi 495.8, a maior nota da escola é na disciplina de redação, contabilizando uma média de 780.6.

Contudo, antes de nos aprofundar nos meandros da instituição, cabe evidenciar um contexto bastante pertinente e útil para entender o motivo dessa escolha, e justificar os aspectos da escola, apresentados em maiores detalhes, mais à frente neste capítulo. Sendo assim, é preciso vislumbrar o macro da educação nacional, para ressaltar o micro da atuação educadora da escola analisada.

As escolas de Ensino Médio no Brasil passam por uma situação complicada, visto que a maioria desses espaços educacionais se encontram em situação de sucateamento, nas quais não existe manutenção adequada das estruturas físicas e, muito menos dos equipamentos eletrônicos. Nelas, encontramos muitos profissionais da educação desmotivados por não existir um projeto de valorização continuada para os professores, algo acumulado com gestões autoritárias e incapazes de construir um ambiente de diálogo entre os diversos personagens pertencentes à escola.

Essa falta de diálogo com a comunidade escolar vai contra o contexto social, no qual o jovem vem se desenvolvendo. De acordo com Dayrell (2013, p.1108) *apud* Giddens (1991):

A condição juvenil vem se construindo em um contexto de profundas transformações socioculturais ocorridas no mundo ocidental nas últimas décadas, fruto da ressignificação do tempo e espaço e da reflexividade, dentre outras dimensões, o que vem gerando uma nova arquitetura social.

Esse contexto de transformação faz com que os jovens do século XXI, em geral, sejam mais informados, principalmente por conta da facilidade em se conectar a uma rede de internet. O que os leva a conhecer novos espaços – físicos e virtuais -, e confrontar o ensino que recebem dentro das escolas com a própria realidade.

Óbvio, esse não é um contexto absoluto ainda na realidade educacional brasileira, que apresenta em muitos locais, uma precariedade contrastante com o avanço e socialização das tecnologias e acesso ao universo virtual destacado anteriormente.

Porém, também é inegável que a proximidade entre os jovens e o contexto digital, sobretudo o das redes sociais, tem modificado em demasia nuances sociais, culturais, políticas e econômicas, de sua vivência, e essa alteração acaba encontrando lugar também nas inter-relações deles no ambiente escolar.

Esse confronto permite que os indivíduos reflitam sobre questões como infraestrutura escolar, autoritarismo, falta de incentivo à liberdade de expressão e criação, entre outros assuntos, tudo isso somando a utilização de metodologias antiquadas que resultam no desinteresse do jovem pelo ambiente escolar

Coerente as informações anteriores, a realidade do local da pesquisa, no caso da Escola de Ensino Profissionalizante analisada, não é diferente da relatada, pelo contrário, ela se encaixa nesse contexto em demasia, comprovando a importância e constância dessa relação dos jovens com o mundo digital, e como ela pode afetar sua atuação e interpretação da escola.

Atualmente, o cenário educacional passa por diversas transformações, entre elas a reformulação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Antes de adentrarmos aos aspectos relevantes desse documento, é importante destacar que no meio acadêmico existe uma discussão sobre os impactos positivos e negativos que a inserção da BNCC trará para as escolas, porém, para darmos ênfase aos objetivos da pesquisa, não iremos adentrar a esse debate.

Assim, com a implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), uma parcela da sociedade espera que essas divergências sejam amenizadas e, conseqüentemente, promovam a igualdade e equidade dentro dos processos educacionais, focando nas exigências sociais do mundo contemporâneo, tornando, assim, o Ensino Médio um espaço mais atrativo para os jovens, em especial, pela proximidade do processo de ensino e aprendizagem com esses meios virtuais de relação com o conhecimento.

Com base nesse princípio, a BNCC apresenta dez competências que devem ser desenvolvidas em salas de aulas com o objetivo de amenizar as disparidades que são ensinadas nas escolas brasileiras e conseqüentemente reduzir o desequilíbrio entre os níveis de aprendizagem dos alunos:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p.9-10).

Mas, esse novo documento apresenta alguns desafios para as escolas, visto que essas instituições devem se adequar em um curto espaço de tempo às exigências dele. Entre esses, podemos elencar: a elaboração de um novo currículo, a adequação do projeto político pedagógico (PPP), a integração de características regionais ao currículo, a formação continuada e a escolha do material didático.

São desafios que demandam tempo, preparo e investimento que, infelizmente, as escolas, em sua grande maioria não conseguem se organizar na íntegra para essa demanda, visto que essas exigências se somam a rotina da escola o que inviabiliza a elaboração de todas essas necessidades de forma hábil e eficiente, além da questão financeira na educação que acontece de forma desorganizada e com atrasos. Todos esses fatores comprometem a aplicabilidade da BNCC de forma homogênea no cenário educacional brasileiro.

Importante ressaltar esses aspectos, pois eles são fundamentais para a construção de uma educação mais ampla, coerente e inclusiva na escola escolhida, algo justificado também pelo investimento da gestão escolar nas inter-relações entre os alunos, e na estrutura física e educacional disponibilizada para eles.

Sendo uma instituição pertencente às Escolas Estaduais de Educação Profissional, o local escolhido tem rompido com essa estrutura, se apresentando como espaço inovador, a qual busca trabalhar com as exigências do novo mundo, através de vivências que vão além do contexto das salas de aula. Uma realidade, conforme já evidenciada anteriormente, não tão presente para outras instituições de ensino no Estado e, conseqüentemente, no restante do país.

Contudo, em se tratando do local escolhido é latente observar a proposta da gestão – embasada nas políticas públicas que norteiam esse processo de ensino e aprendizagem -, de oferecer aos jovens alunos da escola uma educação pautada na vivência de atividades diversificadas, dentro e fora do ambiente escolar, transitando na construção do saber por meio de uma formação não apenas educacional, mas profissional e social, também.

Por esse motivo, a escola analisada apresenta uma nuance particular em sua realidade educacional, seguindo a proposta das Escolas Profissionalizantes do Estado do Ceará. Assim, toda a análise realizada por esta pesquisa levou em consideração essa particularidade, embora não perca de foco a essência educacional geral das políticas públicas destinadas à escola e à educação no país.

O processo de escolha

Antes de tudo, é preciso evidenciar que o presente estudo teve por objetivo investigar as práticas de multiletramentos e sociabilidade dos jovens de forma autônoma, em um contexto educacional de Ensino Médio. Ademais, essa investigação teve como foco um momento bastante específico do processo de ensino e aprendizagem desses jovens, no caso, a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, dentro do ciberespaço.

Importante ressaltar essa nuance, pois a escolha da escola em questão levou em consideração – acima de tudo -, as potencialidades oferecidas pela instituição e seus alunos, no sentido de apresentar um *locus* bastante amplo em relação à pesquisa, além dela atender a todos os critérios relevantes para o desenvolvimento dos questionamentos propostos por esse trabalho.

Cabe dizer que, a escolha da instituição para a pesquisa virtual, estabeleceu dois critérios essenciais para sua determinação enquanto espaço possível e agregador para fins de uma construção científica relevante dentro de nossas investigações. Foram eles:

- a) uma escola estadual de ensino profissionalizante de tempo integral;
- b) uma escola que oferecesse liberdade para os alunos em relação ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

No que diz respeito ao primeiro critério, esse se justifica pelo fato de que esse modelo de escola é direcionado para o Ensino Médio, e em sua prática pedagógica trabalha com estratégias metodológicas com o objetivo de preparar os discentes para o ingresso ao Ensino

Superior por meio do ENEM. Em consonância a essa proposta, adota também em sua política educacional o desenvolvimento do protagonismo juvenil, por meio de várias ações realizadas dentro e fora da sala de aula.

Quanto ao segundo critério, a prática ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) se fazia extremamente necessário, pois o cerne da pesquisa está focado na investigação nas práticas de multiletramentos e sociabilidade dentro do ciberespaço.

Nesse sentido, observamos que essa escola permite e incentiva o uso de dispositivos móveis para fins educacionais, assim como disponibiliza, mesmo que com muitos problemas de acesso e falhas de distribuição, internet tanto no laboratório de informática, quando por Wi-Fi, o que facilita aos alunos a realização de diversas atividades educacionais e/ou cognitivas com o auxílio dessa tecnologia.

Em suma, além dos critérios determinados para a escolha da escola que serviria de *locus* para essa pesquisa, foram observados aspectos bastante precisos e adequados a realidade de uma escola de caráter profissionalizante, e que contasse com alunos proativos em suas atribuições dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Descrição

Dentro do cenário brasileiro, as escolas de tempo integral estão quebrando o paradigma de que as escolas não conseguem acompanhar as necessidades dos jovens do século XXI e se apresentam como espaços inovadores, os quais buscam trabalhar com as exigências do novo mundo através de vivências que vão além do contexto das salas de aula. Um exemplo desse avanço está no Estado do Ceará.

Nos últimos anos, esse estado ganhou visibilidade pela melhoria na qualidade do ensino. No ano de 2019, as escolas de ensino médio atingiram a nota 4.4 no IDEB, dados que comprovam como os investimentos aplicados em projetos na área da educação estão surtindo efeito. Um exemplo desses projetos são as escolas profissionalizantes (EEEP's) que têm por finalidade ampliar e ofertar o ensino médio na modalidade profissional integrada.

A criação desse modelo de escola foi regulamentada pelo Decreto nº 5.154/04, porém, segundo dados da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, foi somente em 2008 que as primeiras escolas começaram a ser construídas. No primeiro ano, inaugurou-se 25 instituições e, posteriormente, foram sendo ampliadas por todo o estado, contabilizando hoje 122 escolas com modelo padrão, sem enumerar as escolas que foram adaptadas para atender a demanda de uma instituição profissionalizante.

Essas escolas funcionam em tempo integral, ou seja, o dia todo, de segunda à sexta-feira, contabilizando 9 horas/aula por dia, que são divididas em 5 aulas no período da manhã, e 4 aulas no período da tarde, cada aula tem a duração de 50 minutos (hora/aula), ou seja, essas escolas possuem 9 aulas diárias, e algumas ainda implementaram o 10º tempo. Durante o dia, os alunos têm direito a três intervalos: primeiro, na parte da manhã para o lanche; segundo, por volta do meio-dia para o almoço e o último, na parte da tarde para mais um lanche.

A grade curricular dessas escolas é dividida em três modalidades: aulas da base curricular do Ensino Médio; aulas das disciplinas técnicas que correspondem ao curso de cada turma e atividades complementares como Empreendedorismo, Projeto de Vida, Formação Cidadã, Projetos Interdisciplinares e Estudos Orientados.

As atividades complementares são extremamente importantes dentro do contexto de uma escola em tempo integral, visto que são essas disciplinas que interligam a formação geral com a formação profissional, além de trabalhar com as questões socioemocionais inerentes à formação humana.

Nesse sentido, Pais (1990, p.140) afirma que:

Juventude é tomada como um conjunto social necessariamente diversificado, perfilando-se diferentes culturas juvenis, em função de diferentes pertencas de classe, diferentes situações econômicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais, etc.

Percebemos que as nuances pertencentes a essa diversidade podem ocasionar muitas frustrações que estarão unidas às exigências sociais de ter que ingressar em uma universidade ou conseguir um emprego, além de diversos problemas pessoais e familiares que acometem esse grupo, principalmente dos estudantes de escolas públicas. Ou seja, essas disciplinas vão além de uma formação acadêmica e profissional, elas trabalham com uma formação integral voltada para as questões emocionais.

Cada escola oferece quatro modalidades de cursos profissionalizantes que são distribuídos em eixos. Os eixos ofertados são: Ambiente e Saúde, Controle e Processos Industriais, Desenvolvimento Educacional e Social, Gestão e Negócios, Informação e Comunicação, Infraestrutura, Produção Alimentícia, Produção Cultural e Design, Produção Industrial, Recursos Naturais, Segurança e Turismo, Hospitalidade e Lazer. A escolha do curso para cada escola está vinculada ao setor econômico da localidade em que a instituição está situada, isso acontece para facilitar a logística na hora dos alunos ingressarem no estágio e possivelmente serem contratados pelas empresas parceiras do estado.

Através do contexto histórico das EEEPs no estado, constatamos a importância da criação e manutenção dessas escolas, pois é por meio delas que diversos jovens têm espaço aberto para diversas oportunidades. Com o tempo integral, o estado oportuniza aprendizagens diversificadas aos jovens por meio do estudo preparatório para o ENEM, para o mercado de trabalho e do incentivo às artes e ao esporte.

Os sujeitos da pesquisa

É preciso destacar neste tópico da etapa metodológica, que sem uma interação precisa, constante e sensível entre os sujeitos da pesquisa, a observação sobre os resultados alcançados não será precisa, nem agregadora as pretensões de um trabalho com essa proposta, ou seja, realizar uma observação virtual sobre determinado local, levando em consideração a relevância de cada um dos elementos envolvidos nesse processo.

É importante informar que esta pesquisa foi realizada em uma das turmas a qual eu leciono, ou seja, dentro deste estudo eu estou atuando tanto como pesquisadora quanto como professora. Diante dessa diversidade, buscamos de forma ética não misturar a função que cada atividade demanda.

Assim, é relevante citar que no papel de professora eu atuo como docente desde 2008, e na escola que serviu de base para a pesquisa virtual desde 2015. Durante esse período, eu pude inserir em minhas aulas uma proposta voltada às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), levando em consideração também o contexto social dos jovens inseridos na proposta educacional, enxergando nessa relação professor-aluno um processo contínuo e responsável por apresentar mudanças consideráveis na maneira como os adolescentes compreendem a escola, e, conseqüentemente, as causas para o seu afastamento diante do ensino de ordem tradicional, mais difundido nas escolas de ensino regular.

Essa visão mais ampla sobre diferentes e agregadores processos de ensino, direcionou a minha atenção enquanto pesquisadora para essa proposta a respeito do uso de tecnologias como um fator agregador ao aprendizado, sobretudo, levando em consideração a iniciativa dos alunos em relação ao compartilhamento de conhecimentos, e o uso preciso dos instrumentos tecnológicos como um aliado para expandir os ensinamentos oferecidos pela escola.

Essa busca sempre foi constante, pois cada turma apresenta especificidades particulares que exigem do professor uma adaptação no processo de ensino aprendizagem. Segundo Perrenoud (2000, p.57) “um professor experiente sabe que a homogeneidade total é

inacessível na falta de uma seleção prévia bastante rigorosa, mas também, porque, mesmo no grupo mais selecionado, ela se recria”.

Foi nessa busca por metodologias que se adequassem às particularidades de cada turma que eu, no papel de pesquisadora, comecei a observar o quanto os jovens estão mudando junto com as transformações tecnológicas. Segundo Leite (2009, p. 15) os jovens de hoje interagem de forma natural com o mundo do “computador e da internet, do vídeo game e do celular”, ou seja, as últimas gerações foram marcadas pela midiaticização; já as novas gerações estão ligadas a “interconectividade” proporcionada por essa nova tecnologia.

Acerca de minha entrada no grupo, e como o processo de observação e análise começou em relação a interação dos alunos nesse espaço de cunho digital, é relevante salientar o contexto por trás da criação desse espaço virtual, e qual o ambiente acolhedor de sua origem e desenvolvimento.

A maior parte dos alunos dessa escola não possui computador ou internet em casa, por isso, eles aproveitam o espaço escolar para realizarem suas pesquisas e trabalhos. Normalmente, eles se dirigem durante os intervalos ao laboratório de informática para realizar essas atividades, porém quando a sala está muito lotada, eles realizam suas pesquisas pelo próprio celular ou quando o tempo do intervalo é curto para pesquisa e produção dos trabalhos, os alunos usam o celular como *pendrive*, salvando todo o material necessário para pesquisa e, somente, em casa produzem os trabalhos solicitados pelos professores.

Ou seja, é através do celular, mesmo de forma precária, que os alunos, muitas vezes, têm a possibilidade de cumprir com as atividades curriculares. Entendemos, assim, que esse aparelho não supre por completo as necessidades educacionais desses estudantes, porém foi nesse aparelho que os alunos encontraram um meio alternativo para complementar os estudos.

Nesse contexto, fui me interessando cada vez mais por essa autonomia que os alunos apresentam no processo de aprendizagem. Porém, foi somente em 2017, quando passei a lecionar somente a disciplina de redação, que percebi, através da fala dos alunos, que eles estavam criando grupos no WhatsApp para trocar informações sobre as propostas de redação as quais eu aplicava em sala.

Com o passar dos anos, essa prática foi se tornando cada vez mais comum entre os alunos da escola profissionalizante. Então, em 2019, tive a curiosidade de pedir a um aluno próximo, que já tinha terminado o terceiro ano, para ler as conversas do grupo o qual ele fazia parte. Foi assim, que percebi a riqueza de informações que continham nestes grupos e como era relevante para minha prática docente compreender essa nova forma de aprendizagem.

É com base nesse contexto histórico que decidi trabalhar com alunos do ensino médio, mas especificamente, os de 3º anos, pois são esses personagens que estão sendo preparados para realizarem a prova do ENEM. Mas, como o estudo de campo seria realizado somente no ano de 2020, comecei a observar os alunos um ano antes, quando eles ainda estavam cursando o 2º ano. Essa estratégia foi necessária, para que eu pudesse identificar com mais clareza os alunos que estavam criando grupos no WhatsApp para estudarem a disciplina de redação.

Assim, pude mapear os grupos de estudos que se formavam ao longo do ano, porém foi somente no começo do ano letivo de 2020 que entrei em contato com três grupos que haviam permanecido ativos. Antes de falar diretamente com os representantes de cada grupo, elenquei alguns critérios mais específicos para delimitar essa escolha. Então, os participantes do grupo precisavam atender aos seguintes critérios: 1. Ser aluno da escola e estar cursando o 3º ano, 2. Ter interesse pela disciplina de redação e 3. Aceitar participar da pesquisa. Esses critérios se justificam, pois eles atendem aos objetivos de nossa pesquisa.

O primeiro grupo que entrei em contato, observei que embora os integrantes estivessem com o objetivo de estudar para a redação do ENEM, o assunto principal de discussão era sobre filosofia; o segundo, observei que tinham pessoas que não eram alunos da escola, e no terceiro, identifiquei que o grupo era composto só por alunos do 3º ano da escola, sendo o objetivo do grupo estudar o conteúdo de redação e ajudar uns aos outros a melhorar a escrita.

No primeiro contato com os personagens da pesquisa, considerei interessante marcar uma reunião para me apresentar como pesquisadora e expor os meus objetivos dentro do grupo. Nesse momento, aproveitei para firmar um contrato verbal da participação de cada componente em todas as etapas da pesquisa que incluía, observá-los tanto em ambiente virtual quanto presencial, planejamento que mudou por conta da pandemia do COVID 19, realização de entrevistas individuais e assinatura do termo de consentimento.

Após essa conversa, um integrante logo me inseriu no grupo e posteriormente enviou um áudio resumindo os objetivos da minha entrada e os objetivos da pesquisa. Fui bem recebida no grupo, e no primeiro momento alguns alunos perceberam minha presença como a professora, fato justificado pela fala da integrante V:

“Sim gente, vamo priorizar o nosso grupo de se ajudar. Heeee, tudo bem. Vamo ajudar todo mundo da sala, quem precisar, mas vamo visa principalmente o nosso grupo, porque são 8 pessoas, 8 alunos. Contando com a professora, claro, mas ela é como se fosse nossa orientadora, vamo dizer assim.”

Com a fala dessa aluna, percebi o quanto é complexo para alguns alunos distinguirem o seu professor de um pesquisador, visto que o papel do pesquisador não é perceptível facilmente como o do professor. Conseqüentemente, pelo contexto, percebi que, em primeiro momento, o papel da professora, na visão de alguns, se sobressaia mais, pois a todo momento eles mencionavam no grupo as minhas orientações feitas durante as aulas.

O fato de estarmos em aulas remotas, em que o contato com a figura da professor foi completamente online, pelo *Classroom* - ferramenta disponibilizada pelo Estado do Ceará para o contato direto com os alunos -, ou no caso da disciplina de redação pelo WhatsApp, ferramenta utilizada por mim para facilitar o feedback dos textos escritos durante a disciplina, fez com que os alunos fossem identificando que existiam espaços específicos para conversar com a professora, distintos do grupo de estudos “Ajuda em Redação” no WhatsApp. Assim, com o tempo, de forma natural, os alunos pararam de buscar a minha ajuda enquanto professora no grupo de estudos analisado.

O uso dessas plataformas online, criaram uma inserção e uso mais frequente e empático pelos alunos, mesmo entre aqueles sem muito acesso à internet. Essa ligação, fortaleceu o caráter educacional desses aplicativos no desenvolvimento dos jovens e no uso deles como um aliado essencial pelos professores, sobretudo implementando nuances pedagógicas capazes de estender a visão e interpretação dos alunos.

Voltando ao contexto social e educacional da pesquisa, e como ela se relaciona com as nuances metodológicas relacionadas com o desenvolvimento do trabalho no *campus* online, Lemos (2010, p 37) afirma que:

O uso da internet na formação escolar e universitária é exigência da cibercultura, isto é, do novo ambiente comunicacional-cultural que surge com a interconexão mundial de computadores em forte expansão no início do século XXI, do novo espaço de sociabilidade, de organização, de informação, de conhecimento e de educação (LE MOS, 2010, p 37).

Coerente ao argumento anterior, cabe dizer que esse tipo de iniciativa, ou seja, o uso gradual e potencial das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) pela escola vem crescendo de forma exponencial pela chegada de equipamentos eletrônicos nas instituições de ensino – ao mesmo tempo que se tornam mais presentes na vida social e cultural dos alunos -, inseridos no processo de educação não apenas pelos professores, mas pela gestão e pelos próprios jovens.

Assim, a estrutura educacional oferecida nesse contexto (computadores, tablets, celulares, lousas digitais), acaba suprimindo no ambiente educacional uma inquietação

relacionada a interatividade presente na vida dos alunos, e cobrada também quando eles estão inseridos nas atividades da escola. São mais frequentes os docentes que enxergam nessa aliança entre ensino e tecnologia, um meio potencial de enaltecer a iniciativa dos alunos em ampliar seus conhecimentos por meio de pesquisas no mundo virtual, e por meio da troca de saberes com outros alunos, igualmente conectados nesse renovado contexto de inter-relação sociocultural e educacional (SILVA, 2014).

Todavia, é necessário destacar que a inserção de aparelhos eletrônicos nas escolas acontece de forma lenta e precária, decorrente da ineficácia nas políticas públicas educacionais no Brasil. Por exemplo, algumas escolas foram equipadas com salas de laboratórios, mas, infelizmente, não possuem internet de qualidade, o que torna o ambiente menos atrativo para os jovens. Essa situação gera um segundo problema relacionado a durabilidade dos equipamentos, visto que um aparelho eletrônico sem uso a probabilidade de apresentar algum defeito é maior do que um em uso, somando a falta de manutenção a maioria desses equipamentos acabam sendo inutilizados.

Ademais, ainda encontramos um problema maior relacionado ao uso desses aparelhos com cunho pedagógico, pois uma parte dos professores não sabe como usá-los, e a parte que sabe, não tem meios para utilizá-los, considerando a precariedade que se encontram as escolas públicas no cenário brasileiro. Assim, o uso das tecnologias, infelizmente, fica em segundo plano dentro do planejamento das aulas. Pretto (2005) ao analisar o cenário das escolas e as condições dos professores para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) destaca que:

As escolas estão abandonadas, os professores sem condições de trabalho, salário e formação; estão, portanto, em condições frágeis para responder criticamente à forte pressão, por um lado, das indústrias de equipamentos e cultura e, por outro, dos próprios estudantes, no sentido de incorporarem os novos recursos do mundo da comunicação e informação. Em função dessa fragilidade, esta incorporação dá-se, na maioria das vezes, sem reflexão crítica sobre as suas reais necessidades, objetivos e possibilidades (PRETO, 2005, p.189).

Porém, as circunstâncias críticas do cenário educacional no Brasil que faz com que o professor não use as tecnologias em sala de aula ou o fato da sociedade proibir o uso do celular na escola estabelecido pela Lei 14.146 (CEARÁ, 2008) não foram suficientes para que os jovens deixassem de utilizar a internet e todos os aparelhos tecnológicos que estão sendo lançados.

Essa lei era utilizada na escola desde sua criação de forma flexível, ou seja, existia a possibilidade do aluno usar o celular caso fosse para fins pedagógicos, com o consentimento e

fiscalização do professor. Caso o aluno fosse pego usando o celular fora desse contexto, o mesmo era chamado para conversar na direção e o celular só era devolvido com a presença dos pais.

Essa realidade só veio mudar, em 2017, com a nova gestão que se apresentou mais flexível ao diálogo. Nesse novo cenário, pude observar o uso do celular de forma mais livre pelos alunos. Em ambos os cenários, observou-se que mesmo uma parte dos professores não fazendo uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em sala de aula, e a escola proibindo o uso do celular, muitos alunos o levavam para a escola e o utilizavam como ferramenta de pesquisa, de escrita e de interação. Ou seja, o celular estava funcionando como uma biblioteca, um computador e principalmente como um espaço para troca de saberes.

Nesse ponto, cabe destacar os alunos enquanto sujeitos da pesquisa, agentes dessa adequação ao universo tecnológico como um meio não apenas possível, mas essencial, no sentido de expandir seus conhecimentos de forma ampla e crítica, sobretudo por meio do compartilhamento dos saberes adquiridos dentro e fora do ambiente escolar.

Na verdade, essa pesquisa centra a essência de sua observação e análise, no modo de atuação desses alunos defronte ao uso de tecnologias como um recurso de aquisição do conhecimento, e troca de experiências com outros jovens em igual situação pedagógica, com a pretensão de aprimorar os seus saberes e alcançar melhores resultados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A construção e análise das informações coletadas

A idealização e construção das técnicas aplicadas na pesquisa levaram em consideração, de maneira essencial, os tipos determinados para o seu desenvolvimento e análise (estudo qualitativo de teor etnográfico), e a forma como os resultados pretendidos deveriam ser agrupados de modo a melhor contextualizar os resultados apresentados.

Nesse sentido, as técnicas determinadas se dividiram em três pontos: autorização da instituição escolar, observação da interação dos alunos no grupo de WhatsApp e *entrevista semiestruturada/ individual*. As três nuances em questão, foram pensadas para agir de forma complementar e eficiente para facilitar a aplicação do estudo de caso e suas respectivas informações colhidos por meio dele.

O primeiro ponto, referente ao pedido de autorização à gestão da escola onde o estudo deveria ser aplicado, embora seja um período mais breve do percurso metodológico, é de suma importância para sua execução. Isto pois, além de passar pelo teor ético, a colaboração da escola

em relação ao processo aplicado é fundamental para que as demais etapas sigam sem maiores incidentes, e com possíveis colaborações do corpo docente atual, caso seja necessário.

Desta forma, realizamos um pedido de autorização e esclarecimento sobre a relevância da pesquisa, sobretudo neste período de transição entre as aulas presenciais e remotas. Mediante a autorização da gestão, se deram as etapas seguintes da pesquisa.

Para a fase seguinte – observação -, escolhemos um grupo, (nomeado *Ajuda em Redação*) criado pelos alunos no aplicativo WhatsApp, em que os alunos compartilhassem experiências e saberes relacionados à produção de redações modelo ENEM.

Nessa etapa, a nossa função se restringiu a acompanhar o andamento do grupo de forma diária, verificando como essa troca de saberes era realizada, e quais os avanços obtidos por meio dela. Cabe dizer, que esse é um momento essencial para a pesquisa, em que grande parte do embasamento teórico escolhido para fundamentar o trabalho, pode ser, ou não, constatado na prática por meio da interação nesse ambiente de maior agência dos alunos em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Importante salientar, que essa observação buscou analisar não apenas o fruto dessa interação e construção de um conhecimento de natureza colaborativa, mas também verificar por quais caminhos essa troca de saberes foi possível, tendo consciência dos aspectos sociais, econômicos e políticos, envolvidos no ambiente desses alunos, e como esses fatores podem influenciar no avanço de seu processo de escrita por meio do grupo.

A produção de uma redação – geralmente dissertativa - exige um conhecimento de mundo bastante amplo e bem fundamentado, e esse fator cobra dos alunos a busca pela aquisição/aplicação de saberes cada vez maiores, muitas vezes adquiridos fora dos quadros curriculares oferecidos pela escola e suas disciplinas aplicadas.

A etapa final consiste na realização de uma entrevista semiestruturada por nossa parte, visto que, segundo Bauer e Gaskell (2002, p.87) “a entrevista explora em profundidade o mundo da vida do indivíduo, mostra as experiências individuais detalhadas, escolhas e biografias pessoais”.

Realizada por meio do aplicativo *Meet*, com duração de 50 minutos, que tem por objetivo colher informações complementares acerca do processo de aprendizagem colaborativa e avaliar um pouco da visão do aluno sobre essa experiência.

Nesse ponto, é fundamental ressaltar que a pesquisa de cunho etnográfico virtual, em tempos de pandemia, ganhou uma importância e contornos ainda maiores. Nesse período, marcado por momentos de quarentena e severo isolamento social, como fim de evitar a maior propagação do vírus COVID-19, esse tipo de observação – antes tão controverso por conta da

não presença do estudioso no local analisado -, conquistou uma relevância essencial, visto o aumento exponencial e aprimoramento das comunicações em ambiente virtual.

Mesmo instituições e relações não acostumadas ao online tiveram que adaptar-se de maneira rápida e precisa a esse tipo de ligação. E não apenas no quesito tecnológico, mas humano, também.

O contexto da pandemia, então, engrandeceu de forma repentina a etnografia virtual, e destacou sua grande importância como um meio de pesquisa não apenas possível, mas agregador ao questionamento científico em igual teor à observação *in loco*, com a presença do pesquisador no campo avaliado.

Todavia, esse novo período desse tipo de pesquisa, mais amplo e agregador, tem exigido um cuidado ainda mais especial do pesquisador. Isto pois, o momento difícil enfrentado por todos os sujeitos nesse momento de pandemia redefiniu importâncias e evidenciou certas práticas, necessárias para analisar e interpretar com uma precisão sensível, às nuances observadas ao longo de todo o processo.

Dentre esses cuidados maiores com a observação de cunho virtual, em termos de observação e análise da pesquisa etnográfica, a mais inicial delas, diz respeito ao foco nas potencialidades, no mais relevante. É preciso estar atento e não desviar do objetivo pretendido, mesmo com toda a amplitude e possibilidades que orbitem ao longo do processo.

Nesse sentido, é essencial também perceber a importância do local em que a pesquisa é realizada. Ora, plataformas digitais diferentes vão engendrar formas de interação e relação específicas. Se na etnografia presencial o ambiente é relevante, na internet é ainda mais, pois existe a agência das plataformas: os dados, aspectos gráficos, estético, os metadados, algoritmos e as mecânicas, no caso de um jogo, por exemplo.

As plataformas, em sua essência comunicativa, guiam, convidam, propiciam determinados modos de interação mais do que outros. O foco e a relevância do local da pesquisa, ajudam a observar com mais atenção como trabalham as informações necessárias à análise, e não perder tempo com as nuances possíveis durante o tempo de pesquisa. No ambiente virtual, a agência dos alunos, no caso deste trabalho, deve ser respeitada, mesmo quando alheio as pretensões deles com a iniciativa avaliada.

Em consonância com esses argumentos, cabe evidenciar também a seriedade em relação às práticas envolvidas. Olhar bem de perto para o que as pessoas fazem, e como elas fazem, nesses locais de interação virtual. É preciso observar a dimensão dos usos, as diversas e variadas apropriações que as pessoas fazem do que a tecnologia os oferece.

Vale ressaltar que, nesse ponto, a pesquisa de cunho etnográfico virtual se aproxima da presencial. Isto pois, ela implica em trocas, realizadas ao longo do tempo, sendo essas interações mais intensas entre os interlocutores (as). Ademais, implica no estabelecimento de relações e intersubjetividade, além de reciprocidade. Mesmo no ambiente virtual, é preciso estar atento às sutilezas da relação entre as partes, observando todas as nuances contidas no processo, e sabendo avaliar bem qual sua relevância e porque estão ocorrendo dentro das especificidades apresentadas na ocasião.

Por fim, cabe ressaltar a importância de uma seriedade em relação às pessoas. No caso, os participantes de uma pesquisa. Em suma, cabe ao pesquisador se apresentar no local analisado, e esclarecer quais os aspectos da pesquisa. Óbvio, deixando um espaço claro e eficiente, capaz de não alterar o comportamento dos sujeitos participantes. Mas, em essência, é preciso ser reconhecido como um pesquisador, a fim de estabelecer uma relação recíproca e de intersubjetividade.

A observação participante

A primeira etapa da pesquisa, aplicada com o propósito de desenvolver esse trabalho, e encontrar respostas aos questionamentos evocados por ele, foi uma chamada observação participante. Antes de tudo, cabe ressaltar que, conforme determinam Collis e Hussey (2005, p. 163), trata-se de “um método de coletar dados em que o pesquisador fica totalmente envolvido com os participantes e os fenômenos que estão sendo pesquisados. O objetivo é fornecer os meios de obter um entendimento detalhado de valores, motivos e práticas daqueles que estão sendo observados”.

É preciso ressaltar que a minha participação enquanto pesquisadora, ao longo de todo o processo, foi relacionada à observação dos comportamentos exercidos pelos demais agentes (alunos) no ambiente em questão (grupo criado no aplicativo WhatsApp), estando mínima sua intervenção ao longo desse processo como um todo.

Essa postura foi necessária, com o intuito de resguardar a livre e espontânea atuação dos alunos (agentes) no ambiente analisado. Contudo, nesse ponto é preciso separar a figura da pesquisadora e da professora ao longo dessa pesquisa. Durante o percurso metodológico – sobretudo o inicial -, coube a mim no papel de professora oferecer plena assistência educacional aos alunos, sem interferir nesse espaço de inter-relação deles quanto ao conteúdo oferecido em sala de aula.

Mesmo que essa confluência de papéis seja um desafio, a figura da pesquisadora necessitou de uma maior atenção, no sentido de não deixar o anseio da professora interferir nessa etapa de independência cognitiva dos alunos observados, dentro do local determinado.

A entrevista semiestruturada

A etapa seguinte, no caso a pesquisa semiestruturada, sofreu uma pequena mudança por conta da pandemia do vírus COVID-19. No caso, ela seria aplicada in loco, durante a fase de planejamento, mas acabou sendo realizada por meio do aplicativo *Meet*, em espaço virtual. Essa mudança fortuita, mesmo em um cenário de grande tragédia, acabou sendo primordial para o entendimento de algumas questões ainda não esclarecidas durante a fase de observação participante.

O diálogo com os participantes, enquanto sujeitos da pesquisa, foram determinantes para esclarecer pontos fundamentais do embasamento teórico e, essencialmente, da observação participante ao longo do processo de desenvolvimento deste trabalho. Levando em consideração o teor qualitativo da pesquisa, em consonância com a etnografia virtual, levou-se em consideração na análise das informações, aqueles que atestassem com maior amplitude e efetividade os questionamentos suscitados logo no começo desse processo de observação e análise.

As perguntas foram divididas em três aspectos, todos relacionados com elementos fundamentais para os dados a serem coletados e sua posterior análise. Nesse sentido, as perguntas seguiram os tópicos presentes: 1. Pessoal; 2. Estudo; 3. Tecnologia.

Essa divisão buscou organizar a coleta das informações pretendidas, obtendo dados mais amplos e coerentes aos objetivos deste trabalho, e determinando em escala de importância o diálogo com os alunos participantes, construindo uma base eficaz para se justificar como eles usaram a internet – por meio de um aplicativo de troca de mensagens e mídias -, para aprimorar seus conhecimentos, privilegiando suas experiências e buscas nesse meio digital.

Para esclarecer melhor essas questões e como elas foram criadas e aplicadas aos alunos com a pesquisa semiestruturada feita após o período de observação do grupo de WhatsApp, seguem as perguntas que compunham o questionário utilizado nessa etapa do trabalho citada:

A entrevista acima, conforme já relatado, foi aplicada com os alunos participantes após o período de observação do grupo de WhatsApp, visando complementar as informações colhidas, e justificar sua relação com as nuances educacionais relacionadas com essa pesquisa. Essa aplicação se deu de forma online, por meio de aplicativo de conversa virtual, visando

obedecer aos protocolos de saúde durante a quarentena implementada pelo Governo do Estado do Ceará a fim de evitar uma maior proliferação do vírus Covid-19.

Tabela 1 - Lista de perguntas adicionadas na entrevista aplicada aos alunos(as)

CLASSIFICAÇÃO	PERGUNTA
Pessoal	1 Onde mora?
	2 Quantas pessoas moram com você?
	3 Quantas pessoas trabalham em sua casa?
Estudos	1 Sempre estudou em escola pública?
	2 Nos conte como foi suas experiências durante o ensino médio?
	3 Durante a pandemia, como foi sua rotina de estudos?
	4 Em sua casa, você tem um ambiente apropriado para seus estudos?
	5 Qual o significado da escola?
Tecnologia	1 Você tem computador ou celular?
	2 Você possui internet? Qual o tipo?
	3 Você participa de algum grupo em redes sociais?
	4 Dos grupos que você participa, algum deles tem a finalidade de estudar?
	5 Nos explique um pouco sobre o funcionamento do grupo de estudos “Ajuda em redação”?
	6 Qual é sua participação no grupo “Ajuda em redação”?

Fonte: Autor (2021)

Os dados colhidos por meio da entrevista foram adicionados as informações da observação e analisados de maneira posterior na pesquisa.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, serão abordados os conceitos de aprendizagem colaborativa e dos multiletramentos, destacando-se as principais formulações conceituais e o detalhamento de alguns aspectos teóricos.

3.1 A colaboração no processo de aprendizagem

A sociedade atual tem a percepção que desponta da necessidade emergente de conhecer e compartilhar conhecimento em diversas formas de comunicação humana. Isso acontece porque o homem, mesmo sem perceber, detém uma grande quantidade de informações que exige conhecimento dele para que se obtenha do mesmo algum tipo de resposta, conseqüentemente, o põe em vias de interferência e manipulação dessa informação recebida.

Essa concepção de mundo parte justamente de uma percepção nunca antes experimentada por sua peculiaridade globalizada e multifacetada de significações, antes vivida por modelos fechados e conceitos, padronizados e estruturados, de modo uniforme para todo um grupo social. Capra (1996) afirma que devemos compreender que estamos sob conceitos de visão de mundo obsoletos, “uma percepção de realidade inadequada para lidarmos com nosso mundo superpovoado e globalmente interligado” (CAPRA, 1996, p. 14).

Levando em consideração os modelos sociais de séculos passados, Capra nos adverte de que não é mais possível perceber a totalidade do mundo globalizado no qual vivemos, tendo em vista, que hoje é estabelecida um novo contexto de interações, novas ordens sociais, desestruturando modelos anteriores de agir padronizados e formas de pensar. Com isso, é necessária “uma mudança radical em nossas percepções, no nosso pensamento e nos nossos valores” (CAPRA, 1996, p.14).

Já percebendo todos os espaços das relações humanas, o romper para uma nova ordem social não é um pensamento utópico. De maneiras diferenciadas de produção exige de nós esse panorama, não somente intituladas a partir de concepções meramente técnicas e individualistas. As habilidades humanas já não passam a ser pensadas, e, posteriormente executadas, sob a visão do isolamento e da compartimentação.

Entendemos, então, que a composição social, fundamentada na complexidade que ora a constitui, se confluí para a possibilidade de uma articulação entre grupos e capacidades de cada indivíduo para resolução de problemas e execução de tarefas, já que se fazem de extrema

relevância tanto as capacidades individuais, como também a maneira como essas capacidades podem contribuir para as tarefas que desenvolvem um determinado grupo.

Desta forma, uma nova concepção de como construir e compartilhar conhecimento são trabalhos em grupo, tanto no trabalho como em outros espaços sociais. E como Papert (2004) chama a atenção, surgem novos conceitos do que são habilidades nos dias de hoje, quando afirma que:

A habilidade mais importante na determinação do padrão de vida de uma pessoa já se tornou a capacidade de aprender novas habilidades, de assimilar novos conceitos, de avaliar novas situações, de lidar com o inesperado. [...] a habilidade competitiva será a habilidade de aprender (PAPERT, 2004, p. 5).

Com essa ideia, entendemos que a concepção de competitividade não se desenvolve como em séculos passados, observa-se que a competição como elemento para evidenciar habilidades individuais já é mais exaltada. Há uma busca por novos conhecimentos, a partir da capacidade de aprender sob as rápidas e grandes mudanças do mundo contemporâneo. Sendo assim, a realização de atividades entre pares, e grupos, ajudam na promoção da reciprocidade e cooperação, ao mesmo tempo em que no exercício das capacidades individuais.

Levando em consideração o termo “colaborativo”, é preciso dizer que existem variações interpretativas sob a luz dos teóricos que o defendem dentro dos seus campos de pesquisa específicos, conduzindo tal nomenclatura a caminhos de definições diferenciadas, ainda que, em alguns casos, muitos pesquisadores sequer diferenciam as mudanças entre os termos ‘colaborativo’ e ‘cooperativo’, por exemplo. Todavia, tomaremos como base os conceitos levantados por Dillenbourg (1999) ao definir que:

“O adjetivo colaborativo diz respeito a quatro aspectos da aprendizagem [...] (1) Uma situação pode ser caracterizada como mais ou menos colaborativa (por exemplo, a colaboração é mais provável de ocorrer entre as pessoas com um status semelhante do que entre um patrão e seu empregado, entre um professor e um aluno), (2) As interações que acontecem entre os membros do grupo podem ser mais ou menos colaborativo (por exemplo, negociação colaborativa é mais significativa do que dando instruções) (3) Alguns mecanismos de aprendizagem são mais intrinsecamente colaborativos (por exemplo, contato com direto com a terra é mais significativo do que a indução de colaboração) [...]. (4) O quarto elemento diz respeito aos efeitos da aprendizagem colaborativa, não porque esse elemento é usado para definir a colaboração em si mesma, mas porque os pontos de vista divergentes a respeito de como medir os efeitos de aprendizagem colaborativa possuem uma vastidão terminológica deste campo” [tradução nossa]. (DILLENBOURG, 1999, p. 6).

Dillenbourg (1999) enfatiza as situações de aprendizagem que a colaboração se preocupa em quatro aspectos intimamente ligados. Desta forma, ganha propriedade e reforça as

quatro perspectivas que o autor aponta, o termo “aprendizagem colaborativa”, ou seja, questões como a “situação”, a “interação”, os “mecanismos de aprendizagem” e os “efeitos da aprendizagem colaborativa” determinam se houve mais ou menos colaboração em processos de construção do conhecimento.

Uma “situação” é considerada colaborativa se os membros do grupo possuem níveis de conhecimento equiparados, possuem um objetivo em comum e trabalham juntos. Nessa perspectiva, Dillenbourg (1999) aponta que há três formas básicas de simetria em situações de aprendizagem colaborativa:

- **Simetria da ação:** o grau de ações possui o mesmo alcance para os sujeitos envolvidos;
- **Simetria do conhecimento:** os sujeitos processam o mesmo grau de conhecimento;
- **Simetria do status:** os sujeitos do trabalho colaborativo possuem o mesmo status pelo respeito à sua comunidade e ao grupo de trabalho do qual fazem parte.

Já a “interação” se apresenta sob três aspectos intuitivos básicos que podem propiciar a interação a partir de uma perspectiva colaborativa:

“Outra forma de definir a colaboração é dizer que ela é uma situação em que os alunos interagem de forma colaborativa. Eu, portanto, revejo alguns critérios para definir as interações colaborativas: interatividade, sincronicidade e "negociabilidade". O primeiro e intuitivo critério é que uma situação de colaboração deve ser bastante interativa. O grau de interatividade entre os pares não é definido pela frequência de interações, mas na medida em que estas interações influenciam nos processos cognitivos dos pares. [...] Um segundo critério intuitivo é que "fazer algo junto" implica na comunicação por vez síncrona, enquanto a cooperação é frequentemente associada com a comunicação assíncrona. [...] Outra característica das interações colaborativas é que eles são negociáveis. A principal diferença entre as interações colaborativas e uma situação hierárquica é que um parceiro não vai impor seu ponto de vista como a única base de sua autoridade, mas vai - até certo ponto - defender seu ponto de vista, justificar, negociar, tentativa convencer” (DILLENBOURG, 1999, p.8).

O resultado do trabalho colaborativo proposto é que definirá como está o grau de interatividade entre os pares. A sincronia junto do outro possibilita realizar uma atividade, potencializando assim o processo e o resultado a partir do que é construído em equipe. A negociabilidade é determinada pelos pontos de vista que não são postos como uma base autoritária, mas sim, evidenciados pela negociação entre os membros participantes.

Os “mecanismos de aprendizagem” tem características as quais designam que essa aprendizagem colaborativa parte de um pressuposto cognitivo, por esse motivo, leva em consideração aspectos mais inerentes aos sujeitos do grupo que suscitarão, posteriormente, na maneira como estes lidarão com os processos de aprendizagem dentro do seu grupo.

Assim, Dillenbourg (1999) com uma percepção de colaboração, apresenta os seguintes mecanismos:

- **Indução:** com um problema em mão os sujeitos em grupo conseguem criar mais representações abstratas, pois precisaram unir o que era comum com suas representações individuais.
- **Carga cognitiva:** na colaboração, um processo mais significativo do que a autorregulação e a distribuição das tarefas em nível horizontal que proporciona uma divisão da carga das atividades a serem desenvolvidas.

Cabe dizer, que esses aspectos dependerão dos elementos de interação com os quais os sujeitos estão envolvidos, os chamados “efeitos de aprendizagem colaborativa”. Por isso, o que determinará os resultados e efeitos dos trabalhos colaborativos que foram desenvolvidos são critérios de avaliação do processo. No caso desta pesquisa, essa avaliação será determinada pelos objetivos e desenvolvimento da atuação dos alunos dentro do espaço virtual criado por eles, para desenvolverem um espaço de troca de saberes a respeito de uma disciplina específica, no caso, redação.

Com a apresentação dos termos que o envolvem e os conceitos sobre colaboração, tomamos como percurso seguinte de definição citada por Rochelle e Teasley (1995) quando afirmam que “Colaboração é uma atividade síncrona e coordenada que é o resultado de uma tentativa para construir e manter uma concepção compartilhada de um problema”. (ROSCHELLE E TEASLEY, 1995, p. 70).

A diferença entre o trabalho ‘colaborativo’ e o trabalho ‘cooperativo’ é ressaltada pelos autores. No trabalho colaborativo o envolvimento dos sujeitos no processo é mútuo e há um esforço para resolver um problema de maneira coletiva; Já no cooperativo, é realizado pela divisão das atividades entre os participantes, em que cada sujeito é responsável por uma parte do trabalho.

Transpondo tal perspectiva para o âmbito educacional, Panitz (1996) evidencia que a aprendizagem cooperativa é mais diretiva e controlada pelo professor; isto é, este estipula uma tarefa e os papéis desempenhados pelos alunos na realização de tal tarefa são, geralmente,

atribuídos por ele. Por outro lado, numa perspectiva colaborativa, os alunos escolhem os seus papéis, decidem como e o que irão realizar.

Assim, quando discutirmos as perspectivas da aprendizagem colaborativa não excluimos as possíveis relações com ela, pois alguns autores não compreendem como divergente, visto que se aproximam a ponto de praticamente não ter diferença, com isso as situações de colaboratividade podem contribuir para a cooperativa.

Na aprendizagem colaborativa, se compara aos conceitos tradicionais de ensino, pois se adequa às transformações do mundo atual, fazendo com que o aluno consiga ter a capacidade de selecionar, inferir, questionar e processar informações, interpretando-as e transformando-as em conhecimentos socialmente relevantes.

3.1.1 Conceitos de aprendizagem colaborativa

Esclarecidos os termos e associações relacionadas à aprendizagem colaborativa, é preciso evidenciar com maior clareza suas definições e como elas se aplicam no teor da pesquisa em questão e no processo de ensino e aprendizagem contemporâneo.

Em termos mais claros, é possível conceituar o aprender dentro de uma perspectiva colaborativa como um recurso educacional surgido da necessidade de inserção nesse processo, de novas metodologias capazes de inserir de forma interativa o aluno no estabelecimento de buscas, compreensão e interpretação, acerca de determinados conhecimentos.

Isso, levando em consideração o papel do educador como um mediador nessa construção e troca de conhecimentos, indo de encontro às determinações da educação tradicional acerca dessa ligação no processo de ensino e aprendizagem.

Antes de tudo, é preciso estabelecer as diferenças entre essa forma de ensino e a adotada de maneira mais constante pelas escolas. Isto pois, a abordagem colaborativa realizada por essa corrente de ensino, não apenas se diferencia, mas também contrapõe, muitas das características vistas no aspecto tradicional de ensino, conforme demonstrado na Tabela 1.

Tabela 2 - Diferenças conceituais entre o ensino tradicional e a aprendizagem colaborativa.

ENSINO TRADICIONAL	APRENDIZAGEM COLABORATIVA
Professor é responsável pelo processo de ensino e aprendizagem.	Aluno é responsável pelo processo de ensino e aprendizagem.
O ensino é um processo de instrução.	O ensino e aprendizagem é um processo de construção.
Os alunos são passivos.	Os alunos são ativos.
O professor instrui e dá aulas expositivas.	O professor facilita e aconselha, atuando como tutor/mediador.
O aluno trabalha com material apenas escrito, gravado ou televisionado.	O aluno tem a possibilidade de ter acesso a um número muito grande de informações por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) educacionais.
O aluno recebe informação.	O aluno é uma pessoa criativa que resolve problemas e usa a informação.
Projetos e conquistas individuais.	Trabalho colaborativo.

Fonte: Dillenbourg (1999)

De acordo com essas nuances, existe uma diferenciação clara entre o método tradicional de ensino e a aprendizagem colaborativa, sobretudo quando a perspectiva do processo de ensino oferecido, e das linguagens trabalhadas durante essa jornada de construção do conhecimento. Quanto à primeira, ou seja, relacionada às diferenças perspectivas, ela se direciona à figura responsável pelo aprendizado em si, ou seja, do professor e de como se estabelece sua relação com o aluno. Nesse caso, a aprendizagem colaborativa suscita do aluno uma postura diferente da adotada na educação tradicional. Nela, cabe ao aluno uma participação ativa e colaborativa no processo de ensino, buscando um aperfeiçoamento de outras habilidades aquém daquelas estabelecidas no ensino regular oferecido pela maioria das escolas.

No outro ponto, há uma diferença entre o material oferecido aos alunos durante esse processo. O ensino tradicional foca no conteúdo didático, presente nos livros escolhidos pela escola e compostos por uma junta de educadores que ordenam o conhecimento necessário – segundo eles -, para a formação do jovem aluno. Na perspectiva colaborativa, outras linguagens entram nesse processo, e enriquecem a experiência do aluno, formando cidadãos mais críticos, interpretativos e conscientes de sua presença e atuação na sociedade. Voltando ao conceito de aprendizagem colaborativa, é preciso determinar, conforme Dillenbourg (1999, p.05), que:

As palavras “aprendizado colaborativo” descrevem uma situação em que as formas específicas de interação entre pessoas devem ocorrer, o que desencadearia mecanismos de aprendizagem, mas não há garantia de que as interações esperadas realmente ocorram. Portanto, uma preocupação geral é desenvolver formas de aumentar a probabilidade de ocorrer algum tipo de interação. (DILLENBOURG 1999, p.05).

A atuação do professor como um mediador de saberes deve ser direcionada para a criação de espaços em que a interação seja algo possível e estimulado entre os alunos, e que sua contribuição para o processo de ensino e aprendizagem, seja respeitada, acolhida e debatida pelos colegas, em uma tentativa de acerto e erro, enriquecedora para todos os participantes.

Sendo assim, na aprendizagem de cunho colaborativo, há uma necessidade de aprendizado coletivo, colaborativo em si, com o propósito de melhoria da educação do coletivo, respeitando as individualidades, e procurando acolher com eficiência e empatia os saberes de cada um dos membros envolvidos. Nessa proposta, existirão alunos com diferentes níveis sociais, culturais e econômicos, todavia, há um direcionamento para que a interação e colaboração entre eles, não apenas nivele seus conhecimentos e habilidades, mas que evolua o grupo por meio dessa troca de conhecimentos na prática, estimulando a pesquisa, interpretação de dados e expressão de saberes adquiridos ao longo do processo.

Em uma perspectiva mais ampla, a aprendizagem colaborativa se localiza em “um ambiente social, cultural, intelectual e psicológico que promove e sustenta a aprendizagem enquanto processo social, baseado na partilha de recursos e construção solidária de saberes, formado por um conjunto de pessoas em interação animadas de um comprometimento mútuo, de um sentimento de pertença e de identidade” (DILLENBOURG, 1999).

Há uma relação intrínseca entre a aprendizagem colaborativa e o uso da internet como uma poderosa ferramenta educacional. Essa ligação pressupõe a existência de nuances fundamentais para o êxito dessa proposta de educação, como a necessidade de interação, construção do conhecimento, discussão e reflexão sobre os temas debatidos, sempre com um objetivo em comum, a aprendizagem.

O ambiente virtual localiza o aluno como centro do processo de ensino, e estabelece dois pontos fundamentais: o primeiro está associado à construção do conhecimento individual; o outro, no processo de aprendizagem social em que todos os participantes atuam em favor do coletivo.

Essa relação entre pessoal e coletivo se torna mais forte, por conta da proximidade determinada pelos meios digitais, cada vez mais presentes na vida e interação social dos jovens. O entendimento a respeito do poder e influência da tecnologia dentro do contexto da educação tem fortalecido essa relação entre indivíduo e grupo, ainda mais se levarmos em consideração a necessária interação e cooperação de cada pessoa dentro da proposta da aprendizagem colaborativa.

Essa proposta de ligação entre a educação e a tecnologia também expande o uso de outras linguagens nessa proposta cognitiva. Sendo assim, o uso apenas de textos é enriquecido

por todas as possibilidades oferecidas pelo uso da internet na construção coletiva do saber. Dessa forma, linguagens como a música, pintura, quadrinhos, cinema, televisão, tornam as referências pessoais mais fortes e múltiplas, e a experiência coletiva mais ampla e crítica.

Sendo assim, é difícil pensar em uma pretensão eficiente da aprendizagem colaborativa sem esse apego às múltiplas linguagens e ao uso de tecnologias para estabelecer essa riqueza no diálogo. É uma relação intrínseca e necessária desde o começo. Por isso, cabe ao educador, nessa proposta, respeitar o contexto dos alunos em relação às linguagens consumidas no ambiente virtual, e mediar como esse saber adquirido pode tornar mais plural e rico, sua pretensão de compartilhar saberes com os colegas, estabelecendo uma ação proativa e coletiva ao mesmo tempo).

Nesse contexto, surge a necessidade de associar a aprendizagem colaborativa com as múltiplas linguagens consumidas, e inseridas pelos alunos, nesse ambiente de troca de saberes. É preciso compreender como os multiletramentos, tornam melhor esse compartilhamento do processo de ensino e aprendizagem, e como os alunos abordam essas linguagens múltiplas na rotina de busca, envio e análise de informações acerca do conhecimento proposto, como no caso observado e analisado por esta pesquisa, em que o grupo virtual era dedicado ao ensino de redação com foco no Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM.

Assim, é necessário abordar os conceitos de multiletramentos, e como eles agem nesse processo de educação contemporâneo e de natureza virtual. Entender como esses múltiplos letramentos agem dentro da proposta de aprendizagem cooperativa é essencial para esclarecer mais a frente, como se deu o funcionamento do grupo observado para essa pesquisa, e quais foram os critérios efetivos dessa relação para a turma analisada por esse trabalho.

3.1.2 A aprendizagem colaborativa no contexto da escola analisada

A apresentação da importância do compartilhar na educação e a explicação de como essa troca de saberes se fundamenta dentro do conceito de aprendizagem colaborativa foram necessárias nos tópicos anteriores, pois ela está presente no cotidiano da escola observada e analisada por esta pesquisa.

A escola observada faz parte das chamadas “escolas profissionalizantes”, implementadas pelo Governo do Estado do Ceará em diversos municípios, com o propósito de oferecer uma educação com maior qualificação aos jovens cearenses, aumentando suas chances de entrada no mercado de trabalho por meio do oferecimento de cursos técnicos, em paralelo ao processo de ensino e aprendizagem do Ensino Médio, dentro do ensino regular das escolas.

Essa proposta diferenciada gerida pelas escolas profissionalizantes criou em sua rotina uma formação mais constante e diferenciada, em que os alunos atuem de forma mais proativa junto ao cotidiano da instituição de ensino, e são convidados a fazer parte da gestão dela como um todo, inclusive, dando opiniões sobre o funcionamento de certas atividades da escola, e como eles podem agir para melhorar o quadro geral em relação a sua atuação e formação dos jovens ali inseridos. Óbvio, dentro de um cronograma muito bem administrado pela gestão e corpo docente.

O fato dessas escolas de cunho profissionalizante terem uma carga horária integral, possibilitou que diversas atividades diferenciadas em relação ao ensino tradicional das instituições regulares, fossem oferecidas e propostas pelos alunos. Isso, em relação às disciplinas estudadas por eles nas aulas e/ou aos cursos profissionalizantes em que estão envolvidos durante os 3 anos de curso. Cabe dizer que sua atuação proativa está mais vinculada a essas atividades extraclasse, muito embora tenha voz ativa junto ao corpo docente em relação aos conteúdos oferecidos e a forma como eles apreendem esse saber.

Observando as ações oferecidas pela escola, é comum perceber a realização de eventos ligados aos cursos oferecidos por ela, como a “Feira do Empreendedorismo”, por exemplo, onde os alunos aplicam os conhecimentos adquiridos no curso de Administração, embora os conte com a participação efetiva dos jovens dos outros cursos, no caso: Edificações, Logística e Eletromecânica. Nesse tipo de evento, os alunos assumem o protagonismo e gestão, agindo em consonância com a direção da escola, para aplicar na prática os conhecimentos adquiridos na teoria.

Eventos como o citado anteriormente, comuns na rotina da instituição, também reforçam a presença de um aprendizado colaborativo em aspecto maior, plural, dentro da escola. Isto pois, durante a realização dessas ações, os alunos entram em contato com as experiências e dificuldades dos outros, e acabam aprendendo com suas falhas e êxitos, enquanto observam os mesmos aspectos nas ações dos colegas.

Nesse mesmo contexto, ações como o “Festival Alunos que Inspiram” possuem um teor ainda mais voltado à atuação proativa dos jovens estudantes, e mais, trabalham com o compartilhamento de saberes em outras linguagens, alheias àquelas abordadas em sala de aula. Esse festival, por exemplo, promove a troca de saberes, e o apego às múltiplas linguagens não abordadas na rotina da escola. Assim, ações envolvendo dança, música, pintura, dentre outras formas de arte demonstram o talento dos alunos e o apego da gestão da escola observada pelo compartilhamento de conhecimentos, embasado pela presença dos letramentos múltiplos vindos de outras esferas, alheias às abordadas pela escola.

Cabe dizer que essas ações proativas relacionadas aos alunos não eram apenas direcionadas aos eventos, mas também aos grupos de estudos ligados às disciplinas e cursos ofertados pela escola. Incentivados pela gestão da instituição, os grupos presenciais são uma constante no interior da escola e contam, ou não, com a participação dos docentes. Todavia, existem vários projetos ligados a uma maior participação dos alunos em ações de compartilhamento de conhecimentos relacionados ao conteúdo das aulas, com um funcionamento devotado à proatividade dos alunos, tendo os professores e a gestão um papel incentivador/mediador.

Já os grupos de estudos em ambiente online são mais escassos. Isto pois, a presença constante dos alunos na escola, estimula mais a troca de saberes presencial. Contudo, dada a pandemia do vírus Covid-19, começaram a surgir iniciativas ligadas à aprendizagem colaborativa de natureza virtual, usando como embasamento a experiência deles quanto à formação de grupos presenciais e o apoio da gestão e equipe docente para tal.

3.2 Multiletramentos

A incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC -, nas práticas escolares parece ter uma grande demanda na atualidade, tendo em vista que em situações bastante corriqueiras essas tecnologias se fazem presentes com grande intensidade (SALES, 2014).

Esta presença parece desafiar a educação, a atuação docente e as práticas em sala de aula: lousas digitais, computadores, sites educacionais, web-aulas, videoconferências, jogos pedagógicos, softwares educativos, laboratórios de informática, 53atashow, laptops, netbooks, tablets, e-books, celulares, smartphones, ultrabooks, MP3, MP4, câmeras digitais, HD portátil, pendrives, CD-Rom, DVD, SMS, blogs, e-mail, redes sociais e aplicativos, são apenas alguns poucos exemplos de um número praticamente infinito de artefatos tecnológicos presentes nas escolas de hoje. (SALES, 2014, p. 230).

Apesar de já percebermos a presença de tais objetos no âmbito escolar, vislumbramos que nem sempre são utilizados de forma didática e produtiva. Muitas vezes os recursos tecnológicos permanecem trancados em armários, ou em salas e laboratórios isolados, sem conexão à internet e longe do manuseio de alunos e professores que não conseguem, ou não podem integrá-los em suas atividades diárias.

Deste modo, conseguimos identificar que, nos dias de hoje, as grandes e médias cidades brasileiras, as TDIC estão onipresentes no cotidiano, a inclusão digital ainda é um

enorme desafio, visto que elas não estão distribuídas igualmente na sociedade, especialmente em países marcados com um histórico de desigualdade social, como é o caso do Brasil (SALES, 2014).

No caso desta pesquisa, a realidade do município de Caucaia é bem semelhante ao panorama geral apresentado anteriormente. Ou seja, embora haja uma socialização de certos recursos, como os smartphones, a presença de aparelhos mais modernos e uma conexão de internet com melhor qualidade e preços acessíveis, ou gratuita, ainda constitui um obstáculo para o acesso da população ao ambiente virtual e todas as suas potencialidades.

Nos dias atuais, a tecnologia apresenta inúmeros desafios para a Educação, gerando assim vários questionamentos. Em sua totalidade, algumas dificuldades relacionadas ao uso das TIC permeiam a prática docente. Nem todos os professores estão preparados para usar o campo digital, e todas as linguagens envolvidas nele, em sala de aula de forma eficiente (ROJO; MOURA, 2012).

Por isso, também se apresenta como uma dificuldade constante, essa falta de formação dos docentes e o estabelecimento de um trajeto prático e eficiente para se usar essa tecnologia a favor da educação, e de modo a extrapolar o letramento priorizado pela escola regular.

Nesse sentido, observamos certa resistência em utilizar as tecnologias de forma integrada aos conteúdos curriculares abordados em sala de aula, informações obtidas através de conversas informais com professores. Esta resistência está relacionada a alguns fatores, sejam estruturais, tecnológicos e/ou comportamentais, embora os professores admitam utilizar o computador e a internet para preparar suas aulas, solicitando a “assessoria” de filhos, cônjuges, amigos e familiares mais próximos (ROJO, 2014).

As tecnologias digitais e os ambientes virtuais contribuem para a democratização da qualidade educacional em todo o mundo, concordam muitos professores, embora tenham projetos ousados nessa direção, o Brasil ainda está longe de ter iniciativas bem-sucedidas desenvolvidas por outros países. Observamos que esta parceria entre educação e tecnologia ainda é muito difícil de ser efetivada eficiente (ROJO; MOURA, 2015).

Quando se trata de tecnologias nas escolas, não é possível considerar um “modismo”, pois o assunto vem ganhando cada vez mais espaço nos debates acadêmicos, pois os alunos estão cada vez mais ligados a tecnologia e a escola insistindo em ignorá-los, causando grande preocupação. Ganhando mais corpo a ideia de que os professores, os alunos e as instituições de ensino não podem mais ficar para trás, devendo se inserir em um mundo cada vez mais multimodal e multicultural.

A característica do mundo contemporâneo é a multiplicidade cultural das sociedades que se expressam e comunicam-se por meio de textos multissemióticos (impressos ou digitais), melhor dizendo, textos que se constituem por meio de uma multiplicidade de linguagens (fotos, vídeos e gráficos, linguagem verbal oral ou escrita, sonoridades) que lhe atribuem significados.

Assim, recorre-se ao conceito de multiletramentos, considerando-se que textos contemporâneos requerem interpretação em múltiplas linguagens levando-se em consideração as múltiplas culturas dos sujeitos que os utilizam em diferentes situações (COPE; KALANTZIS, 2000).

3.2.1 Linguagens, educação e tecnologias digitais

Vem sendo tratadas e discutidas por pesquisadores de diversos lugares do mundo e no Brasil, as relações entre letramentos, tecnologias e educação, gerando inúmeros trabalhos, publicações e, principalmente, criando espaços para discussão desses temas, abarcando diferentes teorias e modelos de comunicação e aprendizagem (RIBEIRO *et al.*, 2010).

Segundo Soares (2002), letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever num contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno. Afinal, a pesquisadora defende que, para a adaptação adequada ao ato de ler e escrever, “é preciso compreender, inserir-se, avaliar, apreciar a escrita e a leitura”.

Tanto a apropriação das técnicas para a alfabetização quanto esse aspecto de convívio e hábito de utilização da leitura e da escrita compreendem como letrado, ou seja, são evidenciados os aspectos sociais dessas atividades. Outro ponto destacado por Soares (2002), e que vem sendo bastante explorado por outros estudiosos e que de fato todos os educadores que trabalham com leitura e escrita têm responsabilidade sobre o letramento e não somente professores de língua portuguesa ou dessa área.

As agências de letramento são espaços que orientam as práticas de indivíduos e comunidades para diferentes letramentos. A escola não é, portanto, a única delas, caracterizando-se certamente como uma agência de letramento importante, mas nem por isso exclusiva na vida das comunidades. Pessoas e grupos podem ser letrados em espaços diversos e por meio de práticas as mais distintas, e igualmente necessárias para os usos daquela sociedade, conforme explicita Kleiman (1995):

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Uma pessoa pode se tornar letrada em vários níveis, por meio dessas agências. Portanto, podemos considerar que os letramentos são múltiplos e variam no tempo e espaço. Soares (2002) enfatiza que há modalidades diferentes de letramento, o que sugere que a palavra seja pluralizada: há letramentos, e não letramento, isto é, “diferentes espaços de escritas e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos” (SOARES, 2002, p. 156).

Segundo pesquisas, a necessidade pluralização da palavra letramento também desenvolve vários efeitos cognitivos, culturais e sociais em função ora de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo, ora dos contextos de interação com a palavra escrita.

Nesse contexto, também provocam mudanças nas formas de interação humana na cibercultura. “[...] reconfigurando um letramento digital, isto é, um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela [...]” (SOARES, 2002, p.151, grifos do original).

O letramento digital, portanto:

[...] diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e *tablets*, em plataformas como *e-mails*, redes sociais na *web*, entre outras (COSCARELLI; RIBEIRO, verbete, 2014).

Ser letrado digitalmente implica saber se comunicar em diferentes situações, complementam as pesquisadoras, buscar informações no ambiente digital e selecioná-las avaliando sua credibilidade. É importante o acesso à informação, mas além disso o leitor precisa estar atento à autoria, e à fonte, e ter senso crítico para avaliar o que encontra.

Para avaliar o letramento digital é difícil estabelecer um parâmetro único, existem diversas habilidades que deveriam ser, se não dominadas, pelo menos familiares aos letrados digitais, para o uso de computador são diferentes a demanda de cada contexto. É importante, no entanto, que os indivíduos desenvolvam habilidades básicas que lhes permitam aprimorar outras, sempre que isso for necessário. (COSCARELLI; RIBEIRO, verbete, 2014)

Saber usar as tecnologias digitais, implica, portanto, ser letrado digitalmente respondendo ativa e criticamente a diferentes propósitos e contextos. Interagindo socialmente

utilizando as TDIC, o indivíduo se torna um letrado digital eficiente, resolvendo problemas do dia a dia, bem como participar da construção coletiva do conhecimento.

3.2.2 *Multiletramentos: multiculturalidade e multimodalidade em foco*

O termo multiletramentos ganhou destaque a partir de 1996 com a publicação de um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures - Uma pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais*”, na *Harvard Educational Review*, formado por dez pesquisadores dos letramentos, dentre os quais americanos, ingleses e australianos, denominado *The New London Group*, o Grupo de Nova Londres - GNL, cidade do estado de Connecticut - EUA.

As transformações culturais e modos de comunicação são consequências das mudanças consideráveis de vida pessoal, pública e profissional dos indivíduos que vêm mudando consideravelmente. No manifesto, devido à presença das tecnologias no cotidiano e à variedade de culturas presente nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizado, muitas vezes, pela intolerância na convivência. Há a necessidade da escola tomar a seu cargo a variedade de textos multimodais eficiente (ROJO; MOURA, 2012).

Segundo pesquisadores, contribuía para o aumento da violência e a falta de perspectivas futuras para a juventude o não tratamento de questões relacionadas à diversidade cultural em sala de aula. Ressaltando, com isso, que a questão trata das diversidades culturais em um contexto de globalização, de línguas e idiomas norte-americanos, europeus, árabes, indianos, africanos, asiáticos etc., todos convivendo em sala de aula.

No contexto brasileiro, principalmente no contexto em que realizamos a pesquisa, as diversidades culturais são mais locais, visto que essas diferenças podem estar relacionadas a etnia/raça (negros, brancos, mestiços, além de um ou outro indivíduo de origem estrangeira), gênero (orientação sexual), grupos socioeconômicos, comunidades (digitais, religiosas, locais, regionais, rurais, urbanas) e diferenças de ordens físicas ou cognitivas.

Vale citar também, que a cultura é considerada resultante da criação humana (costumes, ideias, crenças, leis, conhecimentos etc.) e todas as pessoas possuem uma forma de pensar, agir, expressar, cada qual com sua própria cultura, resultando em variedades culturais. Assim, diferentes esferas de atividade social nas diferentes culturas ou de circulação dos discursos (escolar, científica, artística, jornalística, política, publicitária e cotidiana, por exemplo) terão práticas e circularão textos em gêneros dessa esfera também diferenciados.

Segundo Cope e Kalantzis (2000), precursores, dentre outros, do grupo de Nova Londres, o termo multiletramentos enfatiza duas mudanças importantes e correlacionadas. A primeira, refere-se ao crescimento da importância dada à diversidade cultural, isto é, em um mundo globalizado, precisamos negociar diferenças todos os dias. A segunda trata da influência da linguagem das tecnologias, visto que o significado emerge de modos variados (multimodais), seja a escrita verbal, a imagem, o movimento, o áudio etc.

No Brasil, Rojo (2021) argumenta:

Trabalhar com Multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (...) ou desvalorizados (...) (ROJO e MOURA, 2012, p. 08).

Sobre os argumentos desenvolvidos a favor dos multiletramentos, Rojo (2021) inicialmente localiza a origem histórica desse conceito, que procura cobrir dois “multi”: a multiculturalidade, na nossa sociedade há variedades culturais presentes na população, principalmente urbanas, na contemporaneidade; e a multimodalidade, referente à variedade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa.

Ao se tratar da variedade cultural, nota-se, como assinala García-Canclini (2008, 302-309), o que podemos observar é que as produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos, sejam vernaculares e dominantes; de diferentes campos, ditos “popular, de massa ou erudito”, desde sempre híbridos, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes “coleções”, o que permite que cada pessoa possa fazer “sua própria coleção”, sobretudo a partir das tecnologias digitais.

Referente às variedades semióticas, Lemke (2010) defende que precisamos ensinar e compreender, antes que possamos ensinar. E como vários letramentos e tradições culturais combinam modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma de cada parte poderia significar de forma separada. As opções de significados de cada mídia, multiplicam-se entre si em uma explosão combinatória, por isso, o pesquisador tem chamado isso de “significado multiplicador”, em multimídia, as possibilidades de significação não são meramente aditivas.

Rojo (2012) enfatiza que, ao considerar os dois “multi”: a multiculturalidade e a multimodalidade, o conceito de multiletramentos avança em relação ao de letramento que, segundo ela, aponta para a multiplicidade e variedade das práticas letradas.

Ainda de acordo com os estudos de Rojo (2012), às práticas de multiletramentos envolvem os seguintes elementos que:

- a) são interativos (colaborativos);
- b) fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas;
- c) são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO; MOURA, 2012, p. 23).

Assim, para os multiletramentos são necessárias novas ferramentas, além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa). Ferramentas de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação também são incorporadas.

Por outro lado, são requeridas novas práticas de produção e de análise crítica do receptor (ROJO; MOURA, 2012, p. 21), como também uma ética e várias estéticas, nas quais a instituição escolar pode discutir os costumes locais e analisar criticamente as várias estéticas, constituindo variados critérios críticos de apreciação dos produtos culturais locais e globais.

Nesse contexto, a escola necessita tomar o seu cargo (daí a proposta de uma “pedagogia”) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea têm o intuito de levar em conta formas de incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula.

Foram apresentados alguns “movimentos pedagógicos” correspondentes a esses princípios, tais como a prática situada, a instrução aberta, o enquadramento crítico e a prática transformada. Na opinião dos pesquisadores, a prática situada é um projeto didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas dos alunos e dos gêneros e designs disponíveis para essas práticas, relacionando-as com práticas de outras esferas e contextos eficientes (ROJO, 2014).

A instrução aberta corresponde à análise sistemática e consciente dessas práticas e desses gêneros e designs familiares dos alunos e de seus processos de produção e recepção. Já o enquadramento crítico constitui a análise crítica, ou seja, a interpretação dos conceitos requeridos pela tarefa analítica e crítica dos diferentes modos de significação e das diferentes “coleções culturais” e seus valores. Tudo isso visando, como instância última, à produção de

uma prática transformada, seja de recepção, produção e distribuição (COPE; KALANTZIS, 2000).

Concordamos com os pesquisadores no sentido de que os “movimentos pedagógicos” apresentados condizem com os princípios de multiculturalidade e multimodalidade envolvidos no conceito de multiletramentos. Entretanto, tais conceitos não devem ser vistos como uma sequência rígida de aprendizado, nem substituir práticas existentes de letramento, visto que o objetivo é trazer ideias ou ângulos de apoio para o professor.

4. ESTUDO DE CASO - RESULTADOS

Este capítulo irá abordar as práticas de aprendizagem colaborativa e dos multiletramentos dentro da experiência prática do grupo de WhatsApp observado para fins desta pesquisa. Para isso, demonstrará relações vivenciadas pelos integrantes ao buscarem aprimorar suas habilidades para a redação do ENEM no contexto de uma escola pública do município de Caucaia (CE).

4.1 Características do grupo no WhatsApp

A descrição a seguir é relacionada à observação do grupo de WhatsApp denominado “Ajuda em Redação”, criado por alunos da escola profissionalizante de Caucaia. Os relatos a seguir visam expor como funcionava esse grupo em suas relações ligadas ao propósito do mesmo, ou seja, constituir uma base de apoio ao desenvolvimento de seus participantes quanto à escrita de redações, mais precisamente direcionadas às normas exigidas pelo Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Somente após a exposição dos aspectos relacionados ao grupo, serão analisadas as nuances pertinentes, promovendo uma ligação entre ele e os elementos, como a atuação entre os alunos, os multiletramentos e a aprendizagem colaborativa.

A respeito dos propósitos do grupo em si, é relevante citar que ele foi criado com o objetivo de trocar textos, opiniões, dicas sobre a criação textual e os critérios adotados pela redação do ENEM em sua realização. O ambiente virtual proposto, logo, ganhou contornos mais amplos e significativos, oferecendo aos alunos participantes uma gama maior e plural de conteúdo, e apoio em relação ao ritmo de produção textual e busca por referências diversas, tão precisas na produção de uma redação bem qualificada dentro do Exame Nacional do Ensino Médio.

Inserida nele poucas semanas após criado, o meu papel como pesquisadora nesse espaço de troca de conhecimentos se deteve apenas à observação, e posterior análise, dele, levando em consideração suas delimitações, conforme estabelecidas pelos próprios alunos participantes.

A posterior análise das informações obtidas durante o tempo de observação visa cumprir o objetivo desta pesquisa: investigar as práticas de multiletramentos e sociabilidade dos jovens de forma autônoma em um contexto educacional de ensino médio durante a preparação para o ENEM, direcionado ao preparo para a prova de redação do exame em questão dentro do ciberespaço.

O grupo foi criado no começo de março de 2021 e contava com 6 participantes inicialmente (4 homens e 2 mulheres). Na semana seguinte, foram adicionados mais 2 participantes (2 mulheres). Durante o período de observação do grupo, alguns participantes evidenciaram o desejo de ampliar o número de membros, com o propósito de dar maior amplitude e pluralidade aos temas e opiniões emitidos ali. Todavia, esse desejo não chegou a ser concretizado ao longo do tempo de observação desse espaço de natureza virtual.

Para estabelecer uma melhor evidência acerca dos participantes do grupo, foram destinados códigos para cada componente, com o objetivo de melhorar o reconhecimento deles ao longo do processo de exposição do grupo, e na posterior análise sobre o funcionamento dele, e como se adequou ao objetivo pretendido por essa pesquisa em questão. Sendo assim, antes de tudo, é preciso determinar quais suas nomenclaturas e como foi sua atuação no espaço virtual ao longo do processo de observação.

Tabela 3 - Código dos alunos participantes e status de participação no grupo de WhatsApp.

ALUNO	GRAU DE PARTICIPAÇÃO
Aluno (a) J	Bastante participativo no envio e análise de textos e temas.
Aluno (a) C	Bastante participativo no envio e análise de textos e temas.
Aluno (a) W	Participou de forma moderada no envio e análise de textos.
Aluno (a) V	Participou de forma moderada no envio e análise de textos.
Aluno (a) Y	Participou de forma moderada no envio e análise de textos.
Aluno (a) VI	Participou de forma moderada no envio e análise de textos.
Aluno (a) L	Atuou mais no incentivo aos colegas e comentando postagens.
Aluno (a) JO	Não conseguiu enviar textos e participou pouco do grupo.

Fonte: Autor (2021)

Desde a criação do grupo no aplicativo WhatsApp, não foram estabelecidas regras para o uso dele, embora o seu propósito fosse bastante claro: enviar redações para a correção e análise dos colegas, e o compartilhamento de opiniões e conteúdos úteis para esse fim almejado, ou seja, melhorar a produção textual como um todo. No entanto, algum tempo após o começo do uso para esse propósito, um dos alunos desejou inserir uma regra por meio da afirmação:

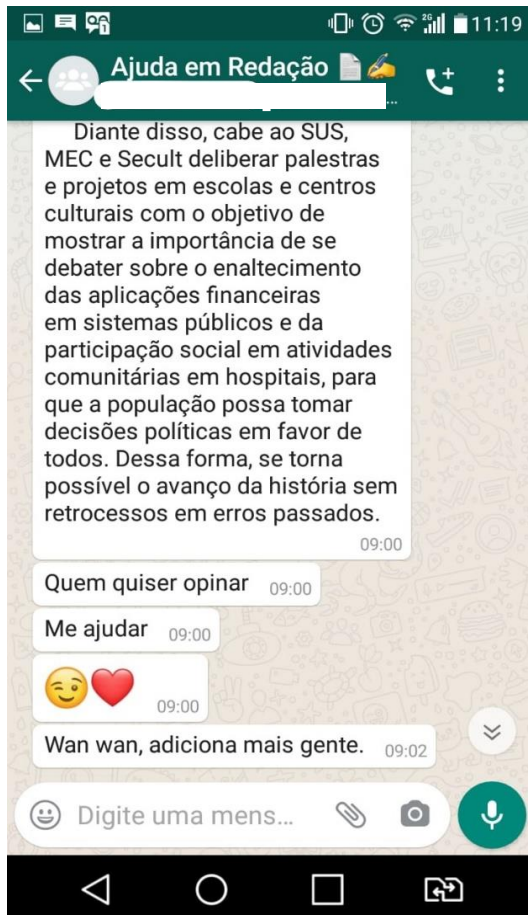
[...] Sempre que formos pesquisar sobre determinado tema e achar um site que tem boas informações, mandem aqui (Aluno (a) J).

Ou seja, apresentou-se o desejo de ampliar as fontes de pesquisa e conteúdo, oferecido por meio do grupo em questão. Desse modo, as normas sobre a dinâmica do grupo foram sendo ajustadas, de acordo com a participação e necessidade dos alunos participantes, embora obedecessem em suma o propósito inicial dele, que era de compartilhar textos e realizar análises sobre a escrita de redação para o Exame Nacional do Ensino Médio.

“Pra” mim, era difícil achar assuntos para escrever minha redação. Sempre fazia, ou tentava fazer, os indicados pela professora nas aulas. Quando entrei no grupo, os meninos começaram a dar ideias para escrever, e me ajudou demais. Depois, passei a buscar outros temas também, e ficar atenta para assuntos do momento, que poderiam ser usados pelo ENEM na prova. Aprendi muito nesse momento, e perdi o medo de procurar por tema novos na internet e no dia a dia (Aluno (a) VI).

Essa fala reforça duas características marcantes no cotidiano do grupo, sobretudo em seus meses iniciais: a carência deles por ajuda em relação a busca por temas interessantes e/ou relevantes e a análise dos colegas a respeito dos textos escritos dentro dos moldes da prova almejada.

Figura 1 - Mensagem no grupo sugerindo aumentar o número de participantes e pedindo uma análise de texto aos demais membros.



Fonte: WhatsApp (2021)

Em consonância, a vontade pela adição de mais pessoas, no sentido de enriquecer o diálogo e colaboração dentro dos objetivos pretendidos por eles com esse espaço de natureza virtual (Figura 1).

A soma dessas nuances demarcou o uso do grupo nos dois primeiros meses de uso, fato reafirmado nas entrevistas semiestruturadas realizadas na etapa posterior desta pesquisa. Esse comportamento demarcou a presença de aspectos ligados à aprendizagem colaborativa e aos multiletramentos desde a base dessa ação proativa dos alunos, como será melhor discutido mais à frente.

Cabe determinar aqui os temas mais referenciados pelos alunos durante esse período inicial de uso do aplicativo, sendo uma constante também nas etapas seguintes desse processo de uso e observação do espaço virtual:

Tabela 4 - Principais temas levantados pelos alunos no grupo

MAIS CITADOS	TEMA
1	Sistema de Saúde brasileiro
2	Homofobia
3	Meio ambiente
4	Transporte público
5	Idosos
6	Educação
7	Índios e demarcação de terra
8	Fake News/ Comportamento ético no mundo virtual
9	Depressão e suicídio
10	Reforma do Ensino Médio

Fonte: Autor (2021)

Nas primeiras semanas, apenas os (as) alunos (as) J e C enviaram temas para o desenvolvimento de redações pelo grupo. Sendo esses retirados de artigos e/ou reportagens coletadas na internet. Logo em seguida, já na terceira semana, outros (as) alunos (as) passaram a contribuir com essa prática objetivada pelo grupo, mais precisamente os (as) alunos (as) V, W, Y e VI.

Em algumas ocasiões os temas eram enviados somente por meio de links, direcionados para os sites no qual estavam hospedados, ou transcritos na íntegra dentro do grupo, principalmente quando eram mais breves e diretos.

A respeito do uso e participação dos alunos no aplicativo de mensagens, é possível evidenciar, de acordo com a observação e posterior relato dos alunos, que o seu funcionamento era bastante simples, funcional e ligado as potencialidades do aplicativo escolhido, ou seja, os alunos deveriam enviar mensagens com três propósitos em particular:

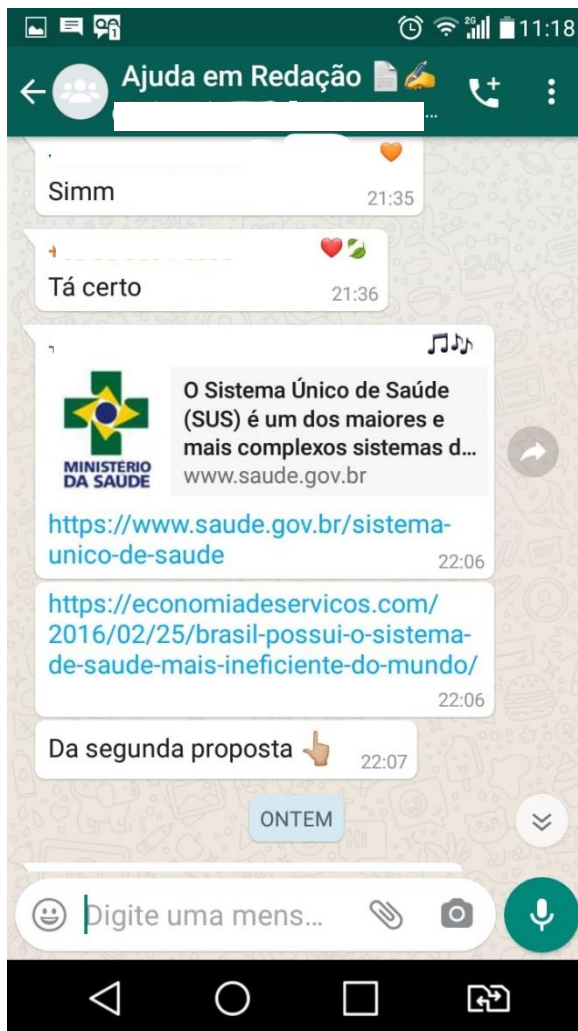
- Enviar temas para que fossem desenvolvidas redações a partir deles;
- Análises sobre as redações enviadas no grupo pelos colegas, em anexo;
- Sugerir melhorias ou dicas vistas em suas pesquisas *online* e *offline* sobre a disciplina em si.

Essa troca de mensagens, obedecendo o caráter dinâmico do aplicativo escolhido, deveria ser constante e participativa, de acordo com as pretensões do grupo em relação aos objetivos estabelecidos.

Tinham momentos em que eu percebia que as pessoas se afastavam um pouco do grupo, não pesquisavam e nem participavam. Nessa hora, eu sempre tentava mandar um tema interessante, texto, ou incentivar o povo a participar mais. Porque era a razão da gente estar ali, trocando ideia e conhecimentos (Aluno (a) Y).

A contribuição de um dos alunos em relação ao envio de textos de referência para embasar as redações produzidas, reforçando nos demais a necessidade de buscar fontes ricas e confiáveis para embasar seus textos dentro das competências exigidas pelo Exame Nacional do Ensino Médio em sua prova de redação. O envio de dois textos em sequência pode evidenciar uma procura mais extensa pelo(a) aluno(a) em questão, algo repetido em vários outros momentos no grupo (Figura 2).

Figura 2 - Proposta de tema para a escrita de redações e posterior análise.



Fonte: WhatsApp (2021)

O tema visto na imagem (Figura 2), enviado ao grupo por um dos alunos (as), se referia a um conjunto de propostas evocadas por eles, como importante/relevante para a prova naquele ano, por conta de sua atualidade e destaque na mídia. Por isso, eles se organizaram para buscar fontes plurais de informação sobre a questão e trouxeram ao grupo como modo de enriquecer o debate e o acervo de referências.

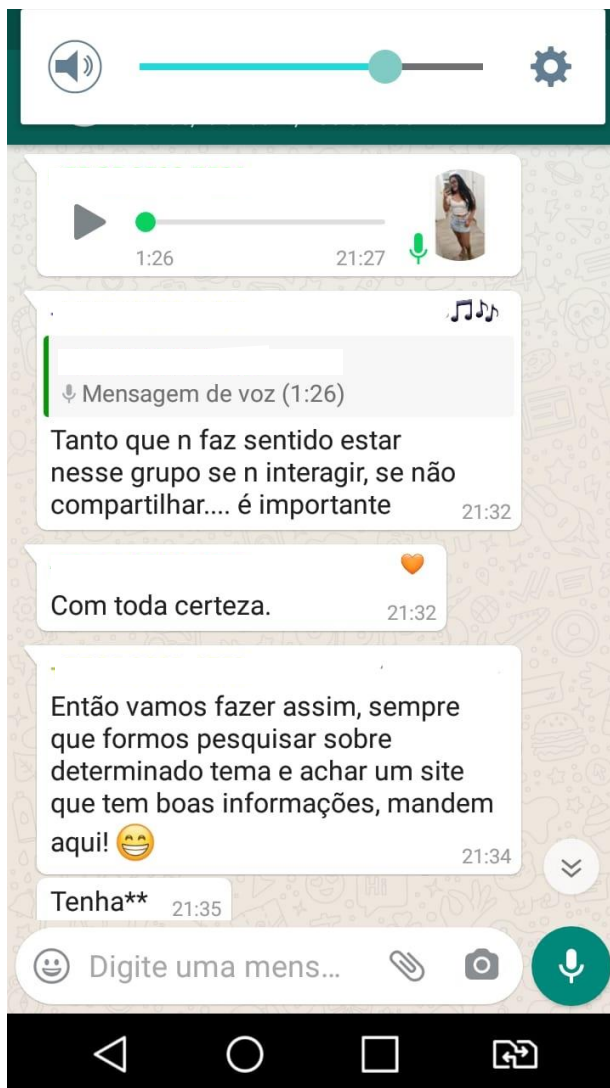
Vale citar, que não foram estabelecidos horários determinados para o envio de textos, análise de redações ou o oferecimento de propostas e dicas ligadas ao tema do grupo. Sendo assim, as mensagens eram enviadas a qualquer horário, sendo mais frequentes após o envio de um texto para análise.

Todavia, por exemplo, as propostas de redação chegavam à medida que eram descobertas pelos alunos, determinando uma dinâmica pertinente ao diálogo entre os alunos, sobretudo, por estarem na grande maioria do tempo de uso do grupo, submetidos ao estudo

“home office”, por conta das normas de isolamento social, determinadas pelo Governo do Estado.

Já nos primeiros dias de funcionamento do grupo, notou-se uma troca intensa de mensagens relacionadas ao tema proposto, sendo esse conteúdo mais voltado ao envio de diálogos e sugestões, mas poucos temas - como já destacado -, sobre a questão trabalhada ali, ou seja, a produção de redações direcionada ao ENEM. Na primeira semana de uso do grupo, com esse propósito, foram enviadas pouco mais de 100 mensagens, sendo 99% delas ligadas de maneira direta aos propósitos do grupo. Todavia, apenas 2 textos foram enviados nesse período, e 1 deles foi analisado. O pouco envio de temas e textos para análise, nesse momento inicial do grupo, levou alguns alunos a reforçarem os propósitos do mesmo (Figura 3).

Figura 3 - Análise e dicas para melhorar o desenvolvimento do texto.



Fonte: WhatsApp (2021)

Como observado, após uma cobrança mais veemente de um dos participantes, houve uma reafirmação de um aluno (a) e o estabelecimento de uma norma por outro, no caso, as pesquisas na internet relacionadas a temas para redações deveriam ser enviadas no grupo logo após finalizadas. O envio de mensagens em áudio, como destacado na imagem (Figura 3), ainda evidencia a presença dos multiletramentos nesse diálogo, sendo fundamentado também pelo envio de “emojis”, “memes”, e imagens, com um significado direto e esclarecedor aos usuários do aplicativo em questão, WhatsApp.

Nos dias após essa maior cobrança de alguns membros do grupo, os (as) alunos (as) J, C, W e V enviaram propostas e dicas de pesquisa sobre temas para o desenvolvimento de redações, os (as) alunos (as) Y, VI e L acrescentaram opiniões e/ou dúvidas sobre essa questão; já o (a) aluno (a) JO permaneceu apático, apenas observando a troca de mensagens.

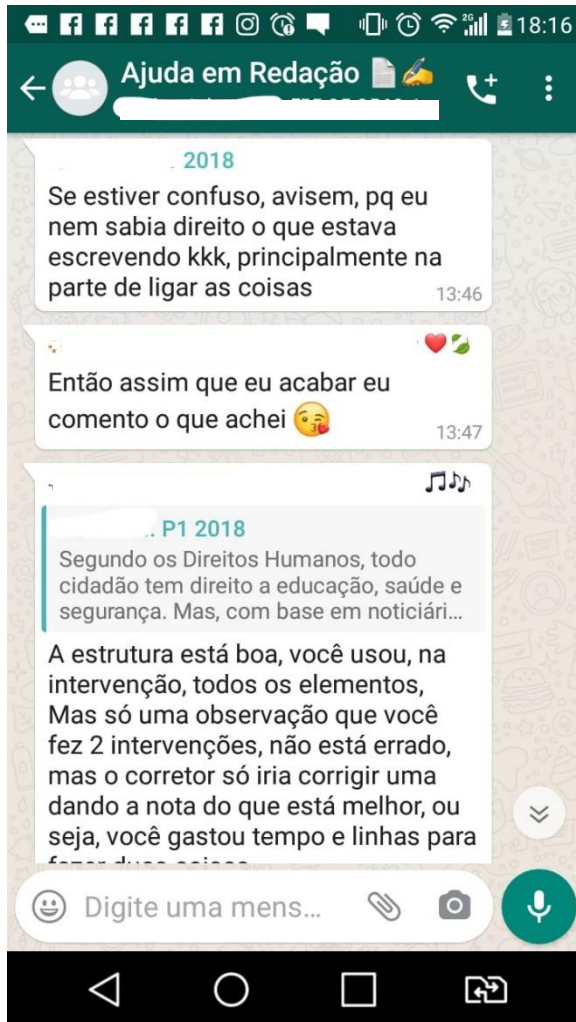
A maior contribuição dos 4 alunos mais atuantes gerou mensagens de incentivo e otimismo nos demais, embora ainda fossem observadas mensagens de insegurança e vontade de exercer um certo antagonismo dentro do grupo, ou seja, alguns dos (as) alunos (as) afirmavam ter vergonha ou dificuldade em relação a produção de textos, e falta de capacidade para analisar redações escritas pelos colegas.

No começo eu fiquei bem tímido em participar do grupo mandando meus textos, porque achava eles bem ruins. Nem enviando temas, pois os meninos mandavam uns links muito legais e úteis. Mas depois foi dando mais vontade de participar, e cheguei a enviar algumas coisas, e tirar dúvidas com o (a) C e o (a) J no privado. Só ai meus textos começaram a melhorar (Aluno (a) W).

Essas afirmações geraram um diálogo a respeito de confiança e incentivo por parte dos demais, algo que exerceu certa influência sobre esse estado dos demais alunos (as). Após 2 semanas do envio de materiais e diálogos sobre temas relacionados à produção de redações nos moldes pedidos pelo Exame Nacional do Ensino Médio, começaram a ser enviadas redações para análise dos colegas.

Nesse período, apenas 3 alunos mandaram textos no grupo (J, C, W), e uma parte dos demais logo adicionou suas análises e opiniões sobre as redações enviadas. Logo depois do envio e análise das primeiras redações, outros alunos passaram a enviar seus textos também, e aumentou também o número de conteúdos enviados e diálogos sobre temas interessantes e possíveis à aplicação na prova.

Figura 4 - Incentivo dos participantes em relação a contribuição dos demais no grupo.



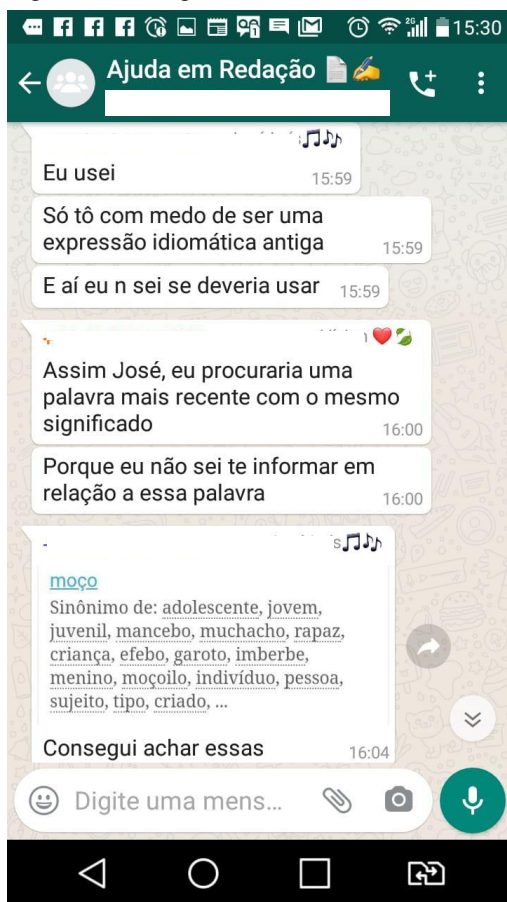
Fonte: WhatsApp (2021)

A imagem (Figura 4), evidencia a insegurança de um dos membros em relação ao seu texto, assim como a vontade do (a) segundo (a) em ajudar, e uma análise posterior com bastante detalhes sobre a redação enviada. Em suma, o conteúdo presente na figura 4 resume bem a forma de interação entre os membros nesses primeiros meses do grupo, embora o tempo de envio de textos, respostas e análises realizadas pelos integrantes tenham variado em certos momentos.

Fato é que ao final do primeiro mês 6 dos 8 alunos haviam enviado textos para serem analisados pelos colegas, e destes, 4 participaram com análises efetivas sobre as redações mandadas ao grupo, e 3 deles acrescentaram dicas sobre como melhorar certos aspectos dos textos, e aprimorar a pesquisa ligada ao tema desenvolvido. Nesse tempo, J, C, W e V permaneceram sendo os mais ativos no envio e crítica aos textos, enquanto Y, VI e L, contribuíam com opiniões e envio de temas. JO permaneceu apático nesse período.

Sobre o envio e análise dos temas, os alunos sempre debatiam a possibilidade, ou não, de sua adoção pelo ENEM – por conta da relevância e atualidade da questão no momento -, e embasavam a importância dele com exemplos trazidos de suas vidas pessoais, ou de vivências com seu ambiente cotidiano. A troca de conhecimentos e conteúdo no grupo, desde o começo de seu funcionamento, foi mais frequente entre 6 dos membros (3 homens e 3 mulheres), e as mensagens acerca de temas sobre a produção de textos eram respondidas de forma muito rápida e constante.

Figura 5 - Diálogo entre alunos sobre a escrita dos textos.



Fonte: WhatsApp (2021)

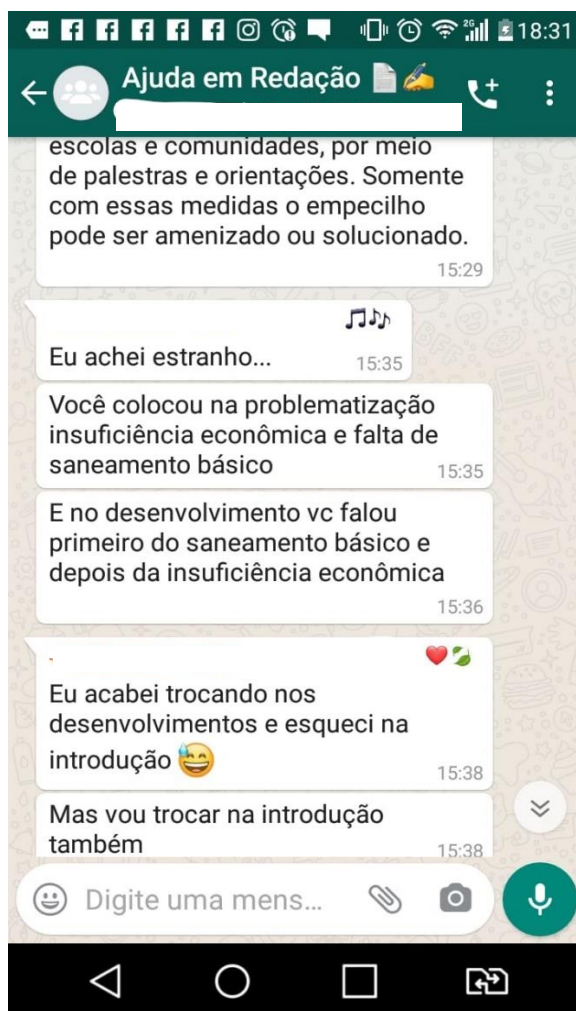
Ao se publicar um questionamento ou dica, o estabelecimento de um diálogo era rápido e compartilhado de maneira frequente entre 6 dos membros mais assíduos. Quanto aos 2 restantes, no caso os (as) alunos (as) L e JO, as contribuições deles eram mais esquivas e menos frequentes, tendo um caráter mais incentivador e menos colaborativo a respeito do conteúdo compartilhado e debatido ali.

Esse primeiro mês de funcionamento do grupo, se deu durante o período escolar, por isso, a troca de mensagens era mais regular em horários que fugiam do tempo das aulas,

sobretudo no intervalo do almoço, e no final da tarde. As mensagens também se tornavam menos frequentes, em dias com maior carga horária de aulas, como no caso da segunda-feira. Ademais, tornavam-se mais intensas nos dias após as aulas de redação, quando os alunos aproveitavam o conteúdo ministrado em sala de aula pela professora para aprimorar a própria escrita, para analisar os textos presentes no grupo e apresentar dicas para os colegas.

Constatou-se que o número de mensagens enviadas nesse primeiro mês, embora com menos redações enviadas, foi superior ao dos meses seguintes, evidenciando também uma maior participação de alunos (as) que depois demonstraram maior apatia em relação ao grupo, como no caso de VI e L, por exemplo. Foram identificados princípios de práticas de multiletramentos e de aprendizagem colaborativa em algumas dessas ações, como será detalhado nos subtópicos seguintes deste capítulo.

Figura 6 - Crítica sobre texto enviado.



Fonte: WhatsApp (2021)

Ademais, a escolha pela pesquisa de temas também melhorou nesse período, reforçando o chamado plano local, dos multiletramentos, que leva em consideração as experiências e conhecimento do aluno sobre o meio em que vive. Essa visão de mundo, embora contextualizada pelos estudos adquiridos, se fazem presentes nos textos escritos pelos (as) alunos (as), pluralizando também a análise dos demais alunos (as) pelo contato direto com outros pensamentos e fortunas críticas, aplicadas sobre as questões evocadas pelo grupo (Figura 6).

Nessas falas, destaca-se a análise dos alunos (texto e crítica) sobre problemas bem presentes em suas realidades: saneamento básico e insuficiência financeira. Ora, segundo o IBGE (2019), o município de Caucaia é um dos mais carentes em termos de saneamento básico, e tem um índice de Desenvolvimento Humano (IDH) baixo (0.682), sendo grande parte da população considerada pobre. Nesse sentido, a fala e análise dos (as) alunos (as) se embasa nos estudos sobre o tema, e se constata no conhecimento de mundo evocado ao justificar suas afirmações no texto. Isso, intercalando com a estrutura textual necessária para atender aos pedidos da prova almejada por eles, no caso, o Exame Nacional do Ensino Médio.

No segundo e terceiro meses de interação entre os participantes, alguns deles começaram a justificar a falta de envio dos textos, pela incapacidade de produzir redações. Nesse ponto, apenas 2 alunos enviaram produções com mais frequência, enquanto alguns dos demais (3) se limitavam a enviar temas para debate, e palavras de incentivo aos membros. Os 3 alunos restantes, apenas observavam essa interação, e justificavam a ausência de participação no grupo, a falta de tempo e a falta de capacidade de produzir textos adequados aos exigidos pelo Exame Nacional do Ensino Médio.

Nesse momento, surgiram mensagens de incentivo por parte dos membros mais atuantes no grupo, sobretudo J e C, que contribuíam mais com o envio de redações e análises mais precisas sobre as questões enviadas ao grupo como propostas de redação a serem desenvolvidas, enquanto alunos (as), como W, V, Y, VI, tornaram-se um pouco menos participantes no envio de textos, e se concentraram mais na análise das redações dos colegas, embora, tenham participado também nesse envio, porém mais esporádico.

Nesse período em questão, terceiro e quarto mês, foram enviadas 87 mensagens. Número menor que no primeiro mês de funcionamento, porém, as contribuições passaram a ser mais enriquecedoras, com o envio de redações, análises mais precisas sobre os textos, e uma maior recorrência de temas propostos aos membros do grupo.

Já no quarto e quinto mês de interação do grupo do WhatsApp, notou-se a ausência dos membros durante alguns dias. Em entrevistas posteriores, eles alegavam que esse

distanciamento se dava pelo período de provas escolares, que limitavam seu tempo de dedicação à produção de redações, e para a análise de textos dos colegas, e interação sobre temas pertinentes ao grupo em si. Essa rotina se repetiu mais algumas vezes durante a observação desse espaço de interação, ou seja, em período de provas eles se ausentavam, retornando dias depois, com a mesma constância e propósito que o observado nos três primeiros meses de participação do grupo.

Levando em consideração a frequência no envio de textos e análise das produções enviadas, é possível considerar que 2 alunos tinham uma participação assídua, enquanto 4 eram medianos em suas participações no grupo, e 2 foram ausentes no critério mais essencial desse espaço, ou seja, do envio e análise de redações voltadas ao Exame Nacional do Ensino Médio. Nos meses finais de interação, a cobrança por parte de alguns membros em relação a uma maior participação dos (as) colegas no grupo, reforçou a vontade deles (as) em manter o ritmo de interação no espaço virtual, chamando a atenção também por meios multimodais de comunicação, como já evidenciado no texto, ou seja, pelo envio de áudios, memes, imagens e emojis (Figura 7).

Figura 7 - Membros cobrando a participação dos demais.



Fonte: WhatsApp (2021)

Ademais, essa atuação de alguns dos (as) alunos (as) na cobrança por participação dos demais, estabelecendo a vontade de criar um ambiente de aprendizagem colaborativa, onde a troca de saberes seja beneficiada pela pluralidade de opiniões e conhecimentos. Desta forma, a pretensão do grupo seria ampliada com uma maior intervenção dos (as) alunos (as) presentes nesse ambiente virtual.

O uso do meme na imagem (Figura 6) serve de resposta para a cobrança de um (a) colega do grupo. O (a) participante evoca uma imagem de eufemismo para se abster de uma mensagem negativa, no caso, quem não iria participar do debate naquele momento. A transmissão da mensagem por meio do meme é tão clara, que a resposta do (a) aluno (a) logo abaixo, denota a familiaridade dele (a) e cria um ambiente de descontração e mais “leve” entre os membros do grupo.

Além disso, esse debate fundamentado por uma linguagem mais plural e empática entre os membros determinou um ambiente mais rico em termos de multiletramentos, melhor abordado em tópico posterior, determinando o uso de uma comunicação coloquial por eles, mesmo dentro de um espaço voltado ao desenvolvimento e escrita de um tipo de texto bastante fundamentado na linguagem “formal”, regida por uma série de competências que devem ser obedecidas para fins de análise do concorrente, ou não, no caso a prova do Exame Nacional do Ensino Médio.

Algumas vezes eu não entendia bem as competências exigências pedidas pelo ENEM na prova de redação, e a análise feita pelas pessoas no grupo me esclareciam essas dúvidas. Tive uma visão mais clara de como estruturar o meu texto e como aproveitar minhas leituras para embasar os argumentos nas partes da redação (Aluno/a W).

O grupo encerrou suas atividades no final de dezembro de 2021. Cabe dizer, que nos últimos 4 meses, apenas 4 alunos mantinham uma participação mais efetiva, sendo 2 deles, mais recorrentes no propósito inicial do grupo, ou seja, trocar textos, analisar e enviar conteúdo relevante para a escrita de redações dentro dos moldes do ENEM. Nesse caso, J e C permaneceram ativos em total constância no espaço virtual, enviando textos, temas e críticas de maneira semanal.

No caso de W e V, a participação deles se manteve constante, porém, menos frequente do que a dos citados anteriormente. Quanto a Y e VI, apareciam raramente, e apenas incentivavam os colegas, não enviando mais textos e nem entrando em diálogos mais longos sobre os conteúdos enviados ao grupo.

Nos últimos 2 meses, apenas os (as) alunos (as) J e C mantiveram frequência no grupo, e continuaram enviando e analisando seus textos com frequência regular. No caso de W, V e Y, não participaram, ou apenas comentavam de forma breve algum conteúdo enviado, ou incentivavam quem ainda estava interagindo dentro do propósito do grupo, mandando sugestões ou críticas de forma esporádica

Dessa forma, além de proporcionar um ambiente virtual devotado a troca de textos, opiniões e dicas sobre a disciplina de redação, o grupo de WhatsApp – por conta de sua funcionalidade múltipla -, ofereceu também a possibilidade de troca de materiais úteis à criação textual (videoaulas, sites, blogs de notícias, PDF's, canais no YouTube) voltados a correção de redações, cursos gratuitos com dicas de produção textual, dentre uma série de outros conteúdos.

Quanto à dinâmica observada em relação ao funcionamento do grupo, cabe uma análise quanto àquela exercida em sala de aula, com o propósito de estabelecer quais as mudanças fundamentadas nos dois contextos evidenciados. O primeiro, evidentemente, está bastante vinculado ao segundo. Fato comprovado pela troca de mensagens entre eles durante o período de observação. Sobretudo nos dois primeiros meses, as pautas levantadas nos diálogos e embasamento das análises relacionadas aos textos eram muito estabelecidas pelos saberes adquiridos em sala de aula, sempre buscando como ponto de referência o conteúdo da disciplina como oferecida na escola.

A gente sempre voltava a se falar mais quando tinha aula de Redação, porque a professora falava sobre novos temas e nos incentivava a escrever, e logo depois já mandávamos mais coisas para o grupo: mensagens, textos e incentivo para os outros participarem mais (Aluno/a C)

Nos meses seguintes, comprovou-se uma maior autonomia em relação às análises realizadas, assim como na busca por diferentes fontes e saberes, aquém daqueles abordados em sala de aula. Contudo, à medida que essa agência era estabelecida entre os (as) alunos (as), alguns (as) foram se distanciando do processo, alegando dificuldades de acompanhar o progresso dos demais, ou por falta de suporte técnico para tal. Como um dos (as) alunos (as), por exemplo, que ficou ausente do grupo por mais de um mês, pela falta de um celular com acesso ao aplicativo WhatsApp. Todavia, para os que permaneceram mais ativos dentro do espaço virtual.

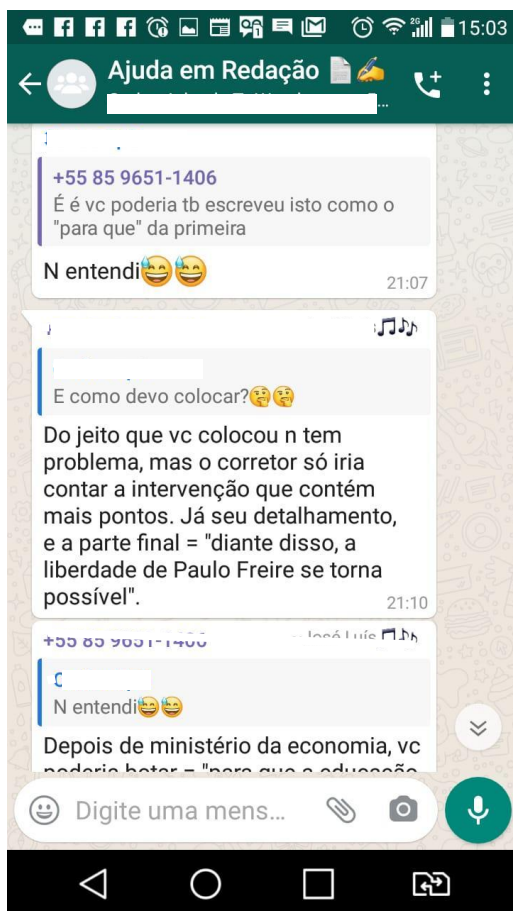
Nos tópicos seguintes, serão analisados outros aspectos da experiência dos (as) alunos (as) do grupo, seguindo-se os objetivos do estudo, em especial, destacando as práticas relacionadas a aprendizagem colaborativa, multiletramentos, e como esses aspectos se

encontraram e complementaram dentro da experiência vivenciada pela ação proativa dos participantes em relação a suas pretensões com essa experiência de cunho virtual.

4.2 Práticas de aprendizagem colaborativa

A própria existência do grupo criado no WhatsApp já fundamenta a relação de seus integrantes com elementos importantes da aprendizagem colaborativa, tais como a aprendizagem centrada no coletivo; a necessidade de participação dos envolvidos no processo; uma atitude proativa; olhar investigativo e incentivo à busca de novos conhecimentos. Em suma, a criação e desenvolvimento de espaços como o grupo virtual analisado, embasam um dos conceitos mais essenciais dessa corrente educacional, concedendo significado à aprendizagem exercida de maneira proativa pelos alunos.

Figura 8 - Comentários colaborativos entre os alunos.



Fonte: WhatsApp (2021)

Analisando o plano local de aprendizagem em que estavam inseridos esses (as) alunos (as), cabe destacar que existiam grupos em várias disciplinas voltada a busca e debate acerca

do conhecimento oferecido na grade curricular da escola, tendo o apoio direto, ou não, dos educadores, nesse processo. Ou seja, existe um terreno fértil oferecido pela gestão escolar e disseminado entre os alunos, sobre a criação de espaços que ampliem os saberes oferecidos, fortalecendo a construção do conhecimento em um contexto de forte relação sociocultural e pedagógica.

Esse apoio oferecido extraclasse, é regido tanto pelas disciplinas de exatas – sobretudo matemática e física -, e humanas, sendo língua portuguesa, filosofia e redação, as mais atuantes nesse sentido. Acerca desse contexto, se encaixa bem o depoimento abaixo:

“[...] eu participei de alguns grupos. Ajuda muito, por exemplo o professor de matemática fazia células no primeiro ano, tipo assim eu sabia uma coisa e o (a) W não sabia e vice-versa. Ele às vezes entendia um negócio que eu não entendia, isso ajuda muito, isso acelera muito o processo de desenvolvimento” (Aluno/a C).

A escola profissionalizante, onde estudam os alunos presentes no seguinte estudo de caso, oferece uma base plural quanto a formação de grupos de estudo onde os alunos exerçam esse comportamento proativo, criando uma mentalidade voltada à relevância do seu papel dentro da presente aprendizagem colaborativa sob a perspectiva sociointeracionista pretendida.

A relação da gestão e dos educadores com o incentivo à formação de grupos de estudos na escola, é uma iniciativa que visa potencializar o tempo dos alunos dentro da instituição – tempo integral -, e confere também a ocupação de espaços de forma mais constante e eficiente, aproveitando os equipamentos oferecidos por ela. Por exemplo, existe um grupo regular de leitura organizado pela bibliotecária, que se reúne uma vez por semana e debate livros, leituras e literatura, no espaço da biblioteca, aproveitando o acervo, e ocupando espaços desse ambiente, dentro de um contexto mais amplo e direcionado à construção de saberes.

Essas ações quando partidas da gestão, ou dos educadores, são alinhadas nas reuniões de planejamento e construídas com a participação coletivas dos professores e coordenadores, dispostos a contribuir com a ação.

Ainda sobre a presença dos alunos observados e sobre a importância dos grupos presentes na escola para o seu desenvolvimento, é relevante citar que essa participação frequente e troca de experiências entre os alunos, com a supervisão do corpo docente e gestão escolar oferece uma base capaz de evoluir não apenas o caráter educacional desses jovens, mas aspectos sociais (hábitos) e emocionais deles, que possuem uma grande influência sobre como eles atuam e enxergam o processo de ensino como um todo.

Acerca da participação em grupos, os alunos entrevistados afirmaram que:

[...] Eles me ajudaram demais, assim, tem aquele ditado: a gente tem nossos amigos e a gente acaba se espelhando neles. Por exemplo: eu odiava ler, eu morria de preguiça. A/o I tem o hábito de ler, e, então, ela “meio” que me incentivou a ler, e hoje eu amo. O aluno C me ajudou com o psicológico, porque o/a C é perfeito também, conversava comigo todos os dias [...] (Aluno W).

A fala ressalta evidência não apenas a importância dessa troca de saberes para os alunos envolvidos, como também reforça a necessidade de aprimorar o conhecimento por meio do exemplo. O esforço de dedicação de certos alunos, de acordo com os depoimentos colhidos, estimulou nos demais uma vontade de acompanhar o ritmo dos outros, e participar com mais eficiência das aulas e grupos, adquirindo bons resultados no decorrer do processo.

Sobre esse aspecto, outro aluno afirma que:

[...] O grupo de filosofia ajudou, pois nele, a gente podia discutir vários temas sobre nós e o mundo, citações que iriam ajudar a escrever a redação. Quero continuar com o grupo de filosofia, porque realmente é interessante debater esses assuntos de sentimentos, problemas sociais, filosofia, sociologia, porque na época eu também “tava” pensando na redação do ENEM, porque seria um ótimo material para colocar lá, principalmente se você tiver filósofos e citações e também, porque ajudaria a melhorar de certa forma a humanidade, porque a partir do momento em que quebramos o gelo, começamos a discutir os assuntos, nós vemos uma perspectiva diferente (Aluno/a J).

Essa presença recorrente de grupos de estudo na escola – segundo os comentários dos alunos entrevistados -, criou uma consciência sobre a riqueza e importância dessa troca de saberes e experiências com seus colegas, dada a proximidade social deles, e a forma como as preferências e vontades de alguns, influenciavam a atuação dos outros dentro do ambiente escolar, e fora dele também.

Nesse contexto, a criação do grupo de WhatsApp observado nesta pesquisa não apenas surge como uma opção viável para a troca de saberes, dentro das nuances da aprendizagem colaborativa, como destaca o pensamento dos alunos como ação no processo de ensino e aprendizagem dentro do ambiente escolar em questão.

Esse universo de ensino, onde o pensamento proativo se torna um elemento mais latente, foi um auxílio fundamental durante o período de pandemia, pois os alunos estavam mais conscientes e atuantes, quanto a participação mais ativa na busca própria por conhecimento (CASTELLS, 1999).

Nesse ponto, conforme destacam alguns dos entrevistados na pesquisa, a presença do grupo voltado à redação constituiu um apoio fundamental para manter a confiança na evolução dos estudos nesse momento delicado do afastamento físico da escola, e distância dos colegas, professores e ambiente da escola. Quando questionados sobre a relevância do grupo para a sua

aprendizagem nesse momento de isolamento social e afastamento do ambiente escolar, 90% deles fizeram questão de ressaltar a importância desse espaço de compartilhamento de saberes. Os 10% restantes, não responderam à pergunta.

Ademais, a regularidade e disponibilidade oferecida a alguns dos alunos participantes foram essenciais na estruturação da rotina de estudos e apoio quanto a certas dúvidas surgidas acerca da disciplina. Inclusive, conforme afirma um dos alunos, a natureza online do grupo ajudou nessa evolução, por conta da forma diferente de interação oferecida por esse modelo de conhecimento compartilhado

Quando questionado sobre a dificuldade de aprender com a ajuda de conteúdo online e compartilhado, ele disse que:

[...] eu acho que se tivesse sido no presencial (grupo WhatsApp) não teria dado certo, porque eu acho que funcionou por ter sido online, por exemplo, na escola a gente não para muito pra “ei, olha aqui minha redação, tenta aqui falar alguma coisa, analisar alguma coisa”. Isso não acontece muito no presencial, não entre nós estudantes. Acontece entre estudante e professor, mas não entre nós estudantes. No grupo, isso funcionou muito bem, porque ali era só pegar o celular e dar uma lida rápida, e dava para fazer umas observações rápidas, isso funcionou muito. [...] no presencial se estivesse tendo as aulas, não iria dar tanto certo, porque tanto não ia ter tempo para usar o celular, como não ia parar para ler aqueles textos grandes, aquilo lá, mas, ainda assim, eu acho que no celular seria bem mais viável do que dando o texto para pessoa ler, porque as vezes a pessoa não entende o que a outra escreveu ali (Aluno/a C).

Fato é, que a presença e observação do grupo nesse período em específico – pandemia do vírus COVID-19 - ganhou contornos bastante específicos, levando em consideração não apenas a observação exercida pela pesquisa, mas a fala dos alunos entrevistados.

Estar em um grupo em que a troca de saberes passou do ambiente físico, como mais estimulado pela gestão e corpo docente da escola, para o virtual em um momento de valorização e apropriação do virtual pelo meio educacional, proporcionou mudanças na maneira de estudar, em complemento os nuances sociais, culturais e emocionais dos alunos

Visto esses argumentos, é importante destacar que a formação e atuação de grupos na realidade dos alunos pesquisados, já era uma constante dentro do ambiente escolar, criando uma base para o estabelecimento da agência e da aprendizagem colaborativa, quando o campo de compartilhamento de saberes mudou, do presencial para o virtual. Da mesma forma, a presença dos alunos nesses grupos, conforme os seus relatos, mudou a perspectiva deles em vários sentidos, dentro e fora do contexto educacional.

Contudo, é relevante destacar como itens do objetivo pretendido foram percebidos e analisados pela pesquisa, de modo a justificar as nuances contidas nesse meio de troca de

saberes em uma ação proativa em favor da aprendizagem colaborativa, se justificam por meio de um conhecimento pautado no multiletramentos sob uma perspectiva sociointeracionista.

Ademais, em relação ao propósito inicial do grupo virtual – configurado como um espaço para a troca de saberes e desenvolvimento de competências -, ganhou também um contorno social muito forte, algo complementar à ação exercida pelos jovens nesse ambiente.

A busca por espaços alheios ao escolar também fortalece a ideia de aprendizagem colaborativa, pois está no cerne de sua atuação um rompimento com o modelo tradicional de ensino e suas formas regulares de ensino. O estabelecimento do grupo, por si, já embasa de forma inicial a presença da aprendizagem colaborativa no âmbito da iniciativa dos (as) alunos (as). Todavia, para que esse conceito seja pleno, é preciso identificar na atuação dos (as) integrantes, como os aspectos dessa corrente foram exercidos.

Ora, a intenção do grupo ao ser criado, conforme já mencionado, era estabelecer um espaço dinâmico, próximo e coerente, para melhorar a pesquisa, desenvolvimento e escrita, voltadas à redação do Exame Nacional do Ensino Médio, levando em consideração não apenas aspectos ortográficos e dos saberes exigidos, mas das competências inseridas nele, com o intuito de obter uma pontuação alta na prova. Sendo assim, o grupo “Ajuda em Redação” tem a raiz da aprendizagem colaborativa em sua essência, desde a concepção.

A atuação nele nos meses seguintes, conforme determinado pelos alunos em relação ao espaço virtual de troca de conhecimento e desenvolvimento do aprendizado da disciplina, fundamentou aspectos positivos e negativos relacionados à presença e vantagens da aprendizagem colaborativa em um cenário como o observado e evidenciado anteriormente. Colaborar era um verbo latente em sua intenção, todavia, nem todos os participantes encontraram facilidade em reconhecer e dedicar sua atenção e esforços para essa tarefa necessária.

O grupo me ajudou bastante a entender coisas que não aprendi em sala de aula, de verdade. A explicação dos meninos me ajudava a aprender mais certas coisas que só vi na sala (de aula), e abriu meus olhos pra como escrever e pesquisar melhor na internet, coisa que eu não fazia muito antes deles falarem (Aluno/a L)

Com a intenção de destacar essa nuance colaborativa do grupo observado, é preciso evidenciar com mais ênfase a participação dos alunos nele, promovendo uma ligação intrínseca entre suas ações junto ao grupo e como elas se encaixam na perspectiva da aprendizagem colaborativa, ou seja, revelar essa corrente educacional com apontamentos da observação realizada e exemplos práticos dessas atuações no espaço virtual em questão.

Acerca da maior participação de J e C durante a troca de textos e análise das redações dos colegas, é importante salientar que eles agiram – em momentos variados do percurso –, como incentivadores dentro e fora do ambiente online proposto. O aluno C foi apontado pelos demais como uma figura bastante presente não só nas atividades pretendidas pelo grupo, mas em chats ou mensagens particulares, ajudando na ação de tirar dúvidas, apresentar conteúdos relacionados à disciplina, como incentivador dessa produção, especialmente, quanto aos menos ativos do espaço virtual.

O C sempre me incentivava quando eu tinha alguma dúvida sobre os textos e como escrever melhor. Acho legal como ele tem facilidade de encontrar a solução para os problemas pra escrever redação melhor, e apontar como nós devemos fazer nossos textos para se encaixar mais com a proposta escolhida para escrever (J).

Essa ajuda oferecida pelo (a) aluno (a), conforme destacado no trecho, vinha em forma de sugestões relacionadas à língua portuguesa, ou seja, apresentando regras aplicadas no caso de erros pertinentes à escrita e na indicação de temas ou melhores linguagens para o uso no desenvolvimento de certos temas. Esse auxílio se tornava mais frequente, quando os demais membros não entendiam alguma das competências exigidas pelo Exame Nacional do Ensino Médio, e acabavam fugindo do tema ou perdendo pontos no texto, devido a equívocos sobre como aplicar as normas da língua ou o correto desenvolvimento do tema proposto.

Por exemplo, quando algum membro do grupo de WhatsApp estava sem ideia para temas a serem desenvolvidos, outros componentes enviavam assuntos da época, atualidades, de modo a incentivar um caráter essencial à aprendizagem colaborativa, o conhecer proativo e investigativo, estimulando não apenas a aquisição do saber em grupo, mas também um caminho para futuras pesquisas e debates sobre questões pertinentes ao momento desse compartilhamento de conhecimentos entre os (as) alunos (as).

Para além dos aspectos presentes na raiz do conceito da aprendizagem colaborativa, é preciso destacar aqui as nuances mais atuais desse tema, coerentes à sua aplicação na educação em ambiente virtual. Nela, questões já presentes nessa abordagem de ensino ganharam mais força e representatividade, e são percebidas em essência na fala e atitudes dos integrantes do grupo, principalmente nesse momento. A óbvia interação por meio de uma ferramenta digital, reforça a necessidade de parcerias e cooperação, como um ponto fundamental para a evolução da aprendizagem sob essa perspectiva. Um teor fundamental à aprendizagem colaborativa e presente na essência desse grupo criado no aplicativo WhatsApp.

Às vezes eu não sabia sobre o que escrever, e os meninos me ajudavam, mandando reportagens ou artigos de assuntos do dia, bem atuais. Isso me ajudou muito a escrever, e depois procurar outros temas que poderiam cair na prova naquele ano, por serem bem atuais (Aluno/a V).

O (a) aluno (a) J, além de agir também como incentivador, foi bastante frequente no envio de opiniões acerca dos textos enviados, e buscou ajuda de outros membros do grupo – algumas vezes em mensagens particulares –, no sentido de melhorar sua escrita e percepção sobre possíveis temas abordados pela redação do Ensino Nacional do Ensino Médio. Esse apoio foi buscado, sobretudo, no (a) aluno (a) C, visto por ele e demais colegas como o mais avançado nessa produção textual e percepção de mundo, ligado aos temas possíveis para a prova de redação do exame a ser prestado futuramente.

Nesse ponto, cabe evidenciar que a relação de saberes entre os alunos, conforme exposto anteriormente e nos exemplos a seguir, denotam outro aspecto essencial da aprendizagem colaborativa dentro da relação de ensino e interação entre os participantes do grupo, no caso, a necessária abertura de espaço para a transformação individual e coletiva dos (as) alunos (as).

O grupo foi muito importante para mim, pois me incentivou demais a buscar novos conhecimentos além dos que eu via na escola. Aprendi muito com os conselhos e críticas deles, e melhorei demais a forma de escrever as redações. Essa interação deu frutos até na escola, no jeito como eu entendia os conteúdos das aulas de redação e outras disciplinas (Aluna/a Y)

Outro ponto marcante nesse contexto foi o controle do ritmo e tempo de aprendizagem, obedecendo as singularidades do aprender. Esse ponto, determinou a aceitação dos (as) alunos (as) quanto a ausência de certos integrantes relacionado a necessária interação e proatividade no espaço virtual, eliminando condenações ou reprimendas, evidenciando o incentivo e ajuda por parte dos demais.

Por exemplo, o (a) aluno (a) L não enviou material nem adicionou comentários aos textos, atuando mais como um (a) incentivador (a) de seus colegas nesse período. Por fim, o aluno J não enviou nem uma redação própria, e justificou no espaço que não conseguia escrever, nem analisar os textos dos colegas durante a troca de mensagens no grupo.

Acerca da participação do (a) aluno (a) C, houve um fato digno de nota. Segundo C, antes dessa experiência ele tinha pouquíssima relação com estudos de ordem virtual, descrendo de sua efetividade. Como um membro participativo das atividades extraclasse da escola, esteve presente em grupos de estudos no âmbito presencial, mas não tinha fé nas possibilidades

relacionadas a essa aprendizagem colaborativa, quando a troca de saberes e experiências fosse em sua maioria, em um ambiente online.

Na verdade, eu não uso nem o celular e nem o computador. Eu me adequo mais estudando lendo, anotando em livro mesmo, mas quando eu tenho uma dúvida assim é mais pelo celular que é uma dúvida rápida, as vezes eu tiro no Google ©.

Essa variação no comportamento dos alunos em ambiente virtual é algo esperado no processo de aprendizagem colaborativa, de acordo com os apontamentos de Dillenbourg (2013). Durante a fase de participação, nuances comportamentais, sociais e/ou financeiras podem modificar a forma como o jovem enxerga sua relevância na troca de saberes, e na importância desse ambiente virtual para o seu desenvolvimento educacional.

Nesse caso, o (a) aluno (a) J, em relação a aprendizagem colaborativa, não apenas se adequou ao modelo de troca de saberes, proporcionado pelo ambiente virtual do grupo, como destinou seu tempo para aprimorar o conhecimento destinado aos colegas, ampliando e enriquecendo o diálogo. A proximidade dele com outros membros desse espaço virtual, segundo eles, serviu de incentivo e melhoria para não desistir da escrita, e buscar novas formas de melhorar nesse sentido.

A internet me ajudou a pesquisar mais rápido e melhor, e criei a rotina de dividir os temas que eu achava com o grupo, para ajudar eles a escreverem redações melhores também (J).

Para isso, coube ao aluno, dentro da proposta de transformação individual perante o contexto coletivo desenvolvido, aprimorar não apenas sua proatividade e olhar investigativo, mas o seu senso crítico, fundamental para aprimorar a escrita e pesquisa, voltada à prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio.

Acerca dessa evolução individual proporcionada dentro de um esforço coletivo em que a troca de saberes baseado na parceria e cooperação, é possível exemplificar as pretensões envolvidas, dentro de falas como a do (a) aluno (a) abaixo:

Eu gostava de participar porque sempre recebia dicas legais que melhoravam a minha escrita, e me faziam entender mais o que precisava fazer para tirar uma nota mais alta na Redação (V)

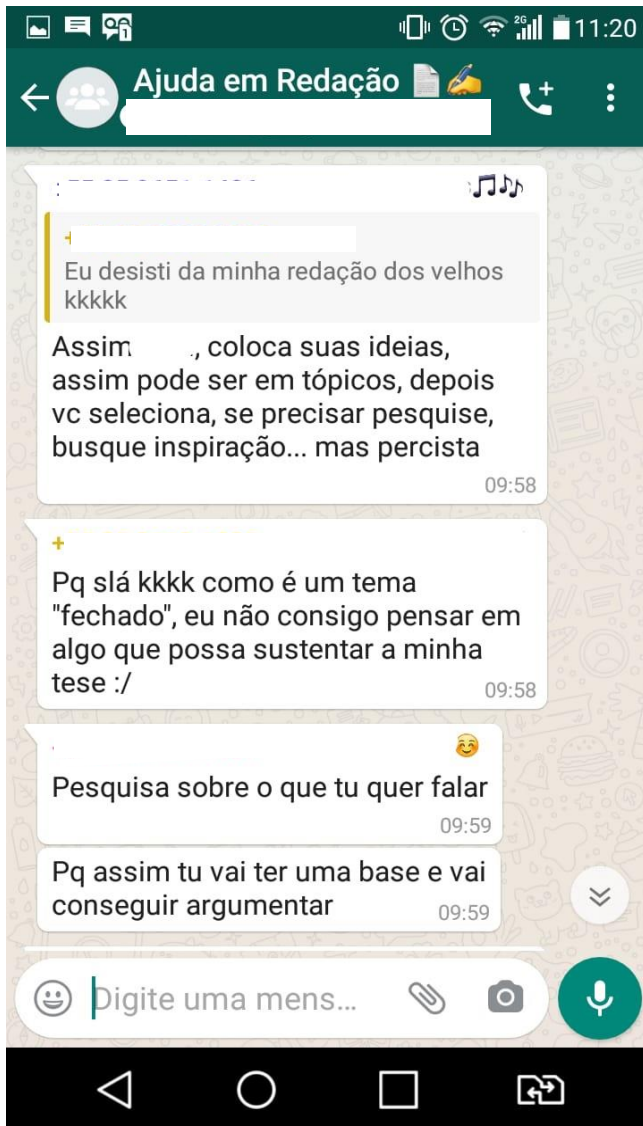
A entrevista aplicada aos alunos revelou um fator bastante comum aos membros do grupo que foi o envio de mensagens particulares abordando assuntos debatidos no grupo, ação motivada em grande parte pela timidez de alguns deles. Segundo os próprios, era comum estender debates iniciados no grupo em conversas particulares e ampliados para outros assuntos,

como fatores emocionais, sociais, culturais e políticos. Essa abordagem foi apontada como um fator bastante enriquecedor em termos de construção do conhecimento, que poderia ser usada mais tarde em redações para o Exame Nacional do Ensino Médio.

Ainda sobre esse ponto, ele reforça os aspectos relacionados ao incentivo a novos conhecimentos, por meio da interação entre os participantes, acolhendo os membros do grupo como um sistema coletivo, sem perder o respeito pelo ritmo de aprendizado do indivíduo. Um tom essencial ao entendimento e desenvolvimento da aprendizagem colaborativa, algo visto com recorrência durante as interações do grupo de WhatsApp (PARLOFF; PRATT, 2012).

Dessa forma, os temas apresentados pelos participantes geravam um debate complementar entre eles, estabelecendo uma crítica sobre os textos ou temas evocados, criando uma linha de raciocínio mais plural e capaz de aproveitar as competências individuais dos participantes (Figura 9).

Figura 9 - Dicas e incentivo dos colegas para a melhoria da pesquisa e escrita



Fonte: WhatsApp (2021)

Na figura 9, o aluno envia uma sugestão mais abrangente sobre como estruturar o texto e buscar referências, fechando com um incentivo ao receptor da mensagem. Em seguida, o (a) aluno (a) ajudado, reforça sua dúvida, e recebe mais dicas de outro participante, complementando as ideias anteriores do primeiro aluno. Ou seja, cria-se um meio em que as orientações surgem de forma assertiva, recebendo adições dos outros membros do grupo de acordo com a necessidade de quem pede ajuda em relação aos propósitos almejados nesse espaço de natureza virtual.

Mesmo os alunos que não enviavam redações ou analisavam o texto dos demais, como os (as) alunos (as) L e J, estavam em constante troca de experiências no ambiente virtual, e faziam questão de dar opiniões e incentivar a produção textual dos colegas. Acerca dessa ação, o (a) aluno (a) J fez questão de destacar que:

Eu sempre senti a necessidade de inspirar e ser inspirado. Eu sempre quis inspirar as pessoas a inspirarem a buscar o autoconhecimento e o conhecimento de mundo. Eu realmente estudei para ser professor e minha paixão é matemática (Aluno/a J).

Esse fator também é um aspecto comum ao processo de aprendizagem colaborativa, que busca conquistar uma equidade entre os participantes do processo, entendendo suas individualidades e buscando suprir as carências apresentadas por eles no começo da jornada. Sendo mais preciso quanto ao conceito desta metodologia, ela faz referência a necessidade de um aprender coletivo e interacionista (PARLOFF; PRATT, 2012). Acerca desse ponto, o (a) aluno (a) C destaca que:

Facilitar o autodesenvolvimento de cada um ali de forma coletiva. Eu aprender com as dificuldades dos outros e eu ensinar com as minhas dificuldades. O objetivo é desenvolver cada um a partir do coletivo. Eu acho que ali foi igual a escola, você mostra as dificuldades e tenta resolver elas com seus colegas e vice versa” (Aluno/a C).

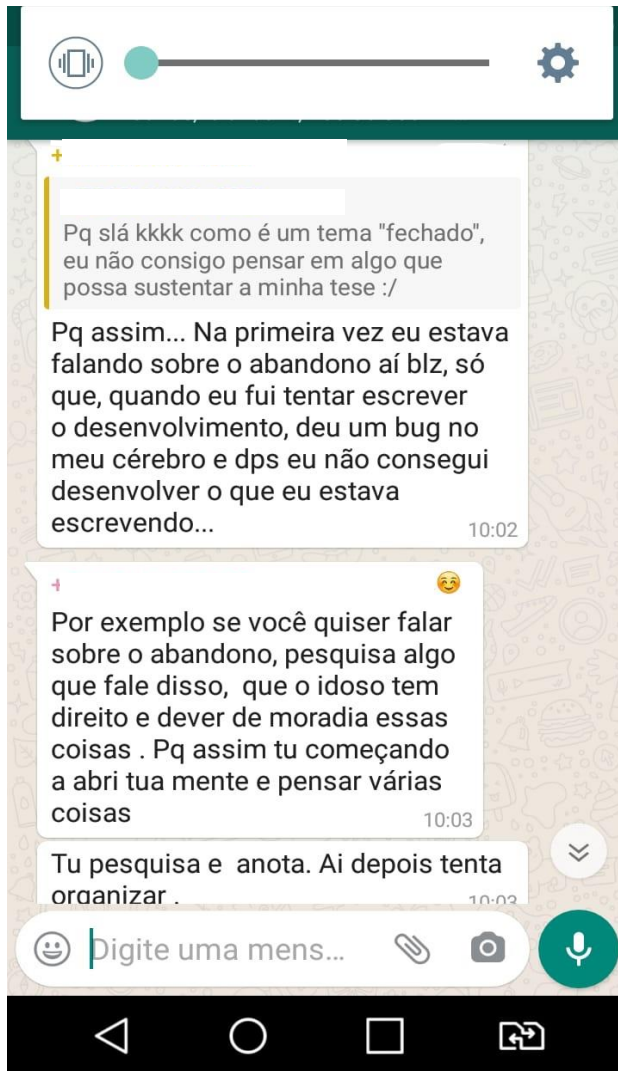
Embora o termo “autodesenvolvimento” não esteja relacionado diretamente com o aspecto da aprendizagem colaborativa, no contexto enunciado pelo aluno, ele reforça não apenas o apego deles pela troca de saberes, e o ambiente favorável para a criação de iniciativas como o grupo de WhatsApp observado. Levando o termo para os aspectos desta metodologia, ela deve ser adequada tanto a respeito aos diferentes tipos de aprendizagens, como ao teor coletivo de desenvolvimento, sem perder o foco na adequação do indivíduo ao processo de ensino e aprendizagem por meio dessa troca de saberes (BEHRENS, 2002).

Surgido a partir do depoimento do aluno, conforme destacado anteriormente, está mais relacionado com o fato dos alunos buscarem aprimorar sua pesquisa e desenvolvimento de textos, do que à raiz do termo, ou seja, mais relacionado ao esforço próprio e único pelo conhecimento. Assim, é preciso destacar que o conceito de autodesenvolvimento aqui se liga mais ao compartilhamento de saberes, troca de experiências entre pares, mais precisamente, ao aprendizado compartilhado em si.

O debate suscitado por esse ambiente de aprendizagem mútuo estabelece um caminho mais propício ao surgimento de diálogos sobre as dificuldades enfrentadas em relação ao conteúdo compartilhado, algo mais empático e natural do que o estabelecido em sala de aula, com mais pessoas e menos tempo para debater questões pertinentes ao caráter individual dessa troca de saberes (Figura 9). Cabe dizer, que a adoção de uma linguagem mais próxima entre os pares ali inseridos fortalece essa questão e torna mais efetiva a aprendizagem no ambiente

colaborativo, pretendido pelos (as) alunos (as) inseridos (as) nessa ação observada, ou em qualquer proposta que adote essa corrente educacional (VASCONCELOS, 2007).

Figura 10 - Relato de dificuldade e troca de saberes a respeito de pesquisa.



Fonte: WhatsApp (2021)

A troca de mensagens presente na figura 10 destaca a presença dos multiletramentos como um fator enriquecedor para essa experiência de saberes compartilhados, mas também evidencia uma linguagem mais acolhedora para o diálogo entre os participantes, estabelecendo uma conexão mais forte, empática e eficiente, no sentido de corrigir possíveis falhas na pretensão almejada, ou seja, produzir redações melhores para o Exame Nacional do Ensino Médio.

Observando o comportamento dos alunos, mesmo diante da falta de participação de alguns em determinados momentos – ou ao longo de todo o processo -, foi visível a aceitação deles em relação ao ritmo dos colegas, sempre destinando nessas situações apenas palavras de

incentivo e encorajamento. Sobre esse conceito de autodesenvolvimento, dessa vez relacionado com o incentivo da gestão escolar à troca de saberes entre seus alunos, o (a) aluno (a) C destaca que:

É um desenvolvimento que eu acho que é auxiliado principalmente pelo coletivo, porque lá eu acho que um local onde se concentra todo esse objetivo, esse objetivo de cada um, de auto se desenvolver e conseguir manifestar habilidades, desenvolver habilidades, e eu acho que isso acontece a partir do coletivo com a ajuda dos professores, os professores são os guias, os outros alunos ajudam também, essa ajuda é uma ajuda mútua (Aluno/a C).

Essa fala reflete bem o comportamento dos alunos envolvidos no grupo, como se o espaço virtual tivesse representado uma extensão do físico, sobretudo, nesta política de agência dos alunos em relação ao aprimoramento dos conhecimentos recebidos em sala de aula.

Sendo assim, é visível a presença da proatividade nesse âmbito escolar, e como os alunos puderam exercer esse protagonismo, mesmo longe de um conceito mais profundo teórico dele. Afinal, sua iniciativa de criar um grupo virtual – mais tarde -, foi essencial também para barrar as dificuldades impostas pelo período de pandemia vivido durante o seu tempo de preparação para o exame. E, da mesma forma, ele iria sobrepor alguns empecilhos presentes nos encontros presenciais, fazendo um melhor uso da dinâmica, rapidez e potencialidade, do aplicativo utilizado nessa proposta.

Em complemento a afirmação anterior, C ainda determina que:

“Escola, eu acho que aquele local que é reservado ao desenvolvimento. É voltado para nós mesmos. Por exemplo, eu acho que na escola, eu “tô” indo pra me autodesenvolver, é um espaço em que o foco sou eu, o foco é meu aprendizado, o meu desenvolvimento. Eu acho que a escola é isso, um lugar que os estudantes vão para se autodesenvolver”.

Relacionando esse conceito de proatividade e olhar investigativo sobre o saber, com a aceitação dos alunos em relação às dificuldades e ausências dos colegas, o aluno J destaca que:

“Eu acho que é porque, é como falar de equidade. Eu acho que ali, as pessoas têm tempos diferentes “pra” fazer uma redação, elas praticaram vezes diferentes. Pelo menos eu praticava muito, porque era um negócio que me preocupava muito. Eu reconheço que tinha gente que quase não fazia uma redação, fazia uma e era perdida. São condições diferentes, às vezes as pessoas não olhavam muito as mensagens, outros já olhavam de mais, outras pessoas tinham outras coisas para fazer, outras não. Acho que são condições diferentes e aí a partir dessas condições gera resultados diferentes e aí causa esse problema de a pessoa achar que não é capaz, quando ela não se põe no mesmo lugar da outra. Por exemplo, uma pessoa que acha que não consegue fazer aquilo, mas simplesmente, talvez ela não faz com tanta frequência, não tenha tanto tempo de fazer redação como aquela pessoa que ‘tá’ fazendo um texto

bonito tem, como aquela pessoa que deve ter um tempo muito mais disponível, ela deve treinar mais. Eu acho que é sobre isso, é como falar de equidade também” (J).

Essa fala evidencia bem o modo de relacionamento dos jovens mediante sua presença, ou não, no grupo de WhatsApp destinado à troca de textos e conteúdo. A participação plural deles, era entendida dentro do contexto social e cognitivo, criando um ambiente acolhedor e colaborativo, no sentido de avançar na proposta de sua criação, e não apenas no debate sobre o grau de participação de seus integrantes.

É possível constatar, de acordo com os levantamentos e exemplos anteriores, que a aprendizagem colaborativa esteve presente de maneira intensa no grupo. Na verdade, a presença dessa forma de aprendizagem se faz desde o cerne da iniciativa, se levadas em consideração as nuances que fundamentam sua existência. O que seria a criação desse grupo de WhatsApp que não uma vontade intrínseca de exercer uma aprendizagem em grupo dentro de um ambiente educacional o qual fosse centrada no aluno, conforme apontamento de Montes (2011) sobre a aprendizagem colaborativa.

Ademais, estar em um grupo com essa finalidade, para os (as) alunos (as), determina uma agência voltada à sua própria transformação, determinada por um aprender proativo e investigativo, com ênfase na aplicabilidade.

A constatação da aprendizagem colaborativa em determinado espaço pede a constatação de um número plural de fatores que determinem sua implementação e possibilidade de sucesso. Dessa forma, qualquer ação que vise se posicionar dentro dessa nuance do aprendizado precisa apresentar nela mesma as características reconhecidas como dentro do caráter colaborativo desse aprender, de modo a posicionar o desenvolvimento dos (as) alunos (as) envolvidos, em um novo e mais potencial método de desenvolvimento, onde eles terão um novo papel, mais amplo e capaz de oferecer perspectivas novas e aplicáveis aos conhecimentos ali adquiridos (BEHRENS, 2002).

Esse ambiente plural, cercado pelas características da aprendizagem colaborativa, foi alcançado pelo grupo, sendo bastante evidente por meio de suas ações, sobretudo, nas vantagens e desvantagens observadas ao longo do processo. Cabe dizer, que mesmo estando dentro de uma nuance educacional já fundamentada e bem estabelecida, essa ação dos (as) alunos (as) observados apresentou suas próprias características, como não poderia deixar de ser. Afinal, na equação final dessa relação entre o grupo de WhatsApp e seus membros, devem ser observados fatores que agem diretamente na agência deles, um fator que merece uma análise mais ampla, conforme visto no tópico posterior.

Assim, é possível constatar a presença da aprendizagem colaborativa em sua atuação plural e eficaz junto aos propósitos dos participantes dessa ação. Óbvio, sem a exclusão de problemas e/ou dificuldades abordadas mais à frente nessa pesquisa.

4.3 Práticas de multiletramentos

Neste tópico são analisadas as práticas de multiletramentos vivenciadas pelos (as) alunos (as) do grupo, conforme elementos conceituais estabelecidos por autores como Rojo (2014), Rojo e Barbosa (2015) e Rojo e Moura (2012).

Levando em consideração os aspectos dos multiletramentos e sua relação direta com a aprendizagem colaborativa, é possível dizer que houve falhas na manutenção desses aspectos no decorrer da utilização do grupo, melhor tratadas a frente no texto. Contudo, analisando o caso como um todo, é possível afirmar que ele se encaixa nesse contexto novo e mais adequado ao uso das tecnologias digitais em favor da educação. Isso, obedecendo às características fundamentadas pelos multiletramentos em favor de uma adoção mais sutil e efetiva das linguagens presentes na vida dos jovens dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Os multiletramentos estão relacionados com um rompimento quanto ao aprendizado tradicional da linguagem como oferecido pela escola, e a adoção de um grupo criado em um aplicativo de mensagens, já constitui por si uma independência sobre esse modelo que privilegiava apenas um tipo de ensino da linguagem, no caso, aquele voltado à alfabetização e aquisição de códigos, em vigor por muito tempo na escola de caráter regular.

Há o entendimento que os multiletramentos contemplam um campo bem maior do que apenas o processo de alfabetização. Estão presentes, sobretudo, em espaços que extrapolam o ambiente de ensino e vão agir em espaços de aprendizagem igualmente importantes ao jovem, como a igreja, rua, trabalho, família, e cada vez mais, na internet.

Estabelecer um ambiente de aprendizagem colaborativa dentro de um contexto virtual (WhatsApp) e dotado de possibilidades múltiplas de interação linguística (vídeo, imagem, som, etc.), determina um rompimento com as relações de poder exercidas pela escola, principalmente antes da virada discursiva e reforma educacional. (TFOUNI, 2010).

Acolher esse espaço digital por meio de sua ação e iniciativa, como modo de troca de saberes em colaboração, posicionou os alunos dentro de uma compreensão acerca da importância das múltiplas linguagens em seu processo educacional, principalmente pela consideração às práticas sociais de linguagem, e inserção social e cultural deles no

desenvolvimento de suas competências de escrita, no caso, voltadas à prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio.

Ao conhecer sua proatividade e reconhecer a importância da aprendizagem colaborativa como um modo mais eficiente de rompimento com as práticas voltadas ao desenvolvimento de competências individuais, acolhidas pela escola em seu modelo regular, os (as) alunos (as) decidiram extrapolar o mundo da escrita e das instituições de ensino, reconhecendo que outras agências de letramento também poderiam ajudar no seu desenvolvimento cognitivo.

Desse modo, ao criar um ambiente de natureza virtual, por meio de sua proatividade e com fins de estabelecer uma aprendizagem colaborativa, eles determinam a relevância de outras linguagens e espaços de aprendizado, que poderiam romper com o modelo estabelecido pela escola, e criar uma perspectiva mais plural e rica para a sua aquisição de conhecimento (KLEIMAN, 2005).

Por esse motivo, as entrevistas semiestruturadas realizadas com os (as) alunos (as) buscaram inferir não apenas sobre a escola, mas como suas vidas particulares e/ou profissionais afetavam seu processo de educação e desenvolvimento cognitivo, dentro e fora do grupo de WhatsApp. Sobre esse ponto, a fala do (a) aluno (a) C foi bastante precisa, ao ser questionado sobre como o contexto da pandemia influenciou em seus estudos e atuação dentro do grupo observado:

A pandemia não me atrapalhou tanto, porque eu tinha o CCI (Curso de Inglês do Governo do Estado), aulas de dança, outros grupos de estudo e a internet. Me informada e interagia muito, mesmo com o isolamento social. E isso me ajudava bastante a pesquisa temas e manter a cabeça ativa para escrever e buscar referências para incluir nos textos das redações. Além disso, aliviou bastante a ansiedade de ficar preso em casa na maioria do tempo, sem muito contato com o mundo exterior.

Essa fala evidencia uma abertura ainda mais ampla aos multiletramentos aos alunos inseridos no grupo, que buscavam com a situação enfrentada (pandemia e isolamento social, uma maior pluralidade cultural, tão necessária ao se exercer o multiletramentos dentro de um contexto de aprendizagem colaborativa. Além de respeitar as demais esferas de letramento presentes na vida do aluno, e trazer elas para um contexto colaborativo de construção do saber, também se estabelece nessa cumplicidade cognitiva proposta, o apego a uma diversidade de linguagens por meio de outras visões de mundo (SOARES, 2002).

No caso do grupo analisado, a adoção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como uma forma de interação não apenas educacional, mas também

social, cultural, política e econômica, revela a importância dessa necessidade de adoção da inserção tecnológica como um meio essencial de aquisição do conhecimento, respeitando nesse processo as características dos multiletramentos, sobretudo quanto a presença da multiplicidade cultural e semiótica presente nesse ambiente, e trazida do meio onde interagem esses alunos (as) participantes.

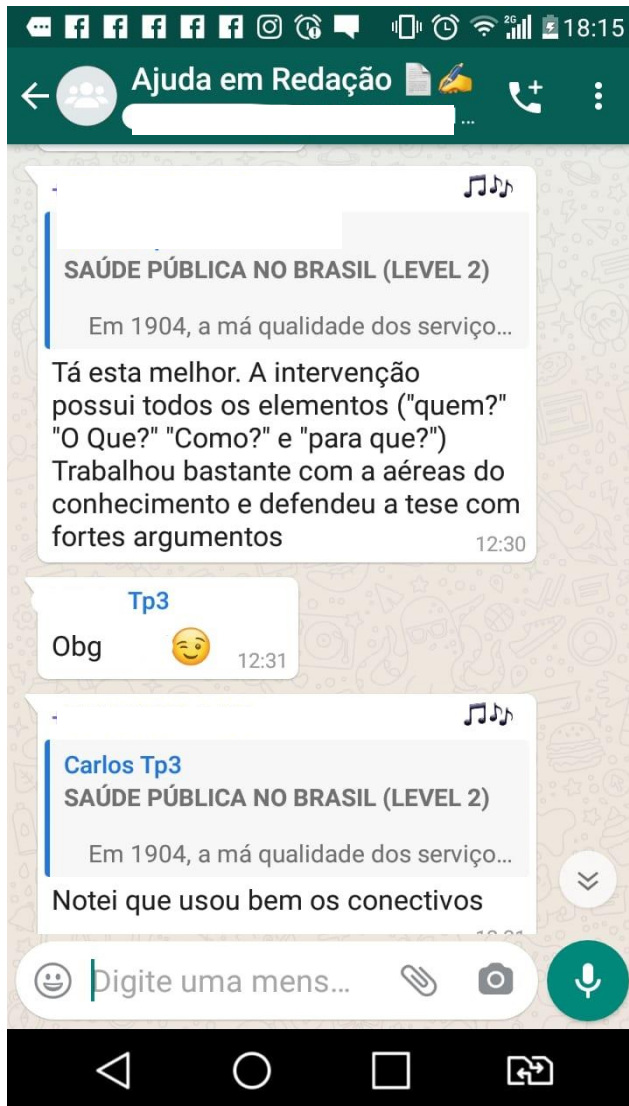
Antes da pandemia e de participar do grupo, eu usava muito pouco a internet para pesquisar assuntos da escola. Era mais “pra” bater papo com os amigos e ver sobre coisas que eu gosto. Com esse grupo, eu aprendi com o pessoal a pesquisar nos lugares certos, e usar coisas que eu já sabia “pra” melhorar as minhas redações
Aluno (a) W.

Fundamenta-se com essa fala a presença das características próprias dos multiletramentos na ação dos (as) alunos (as) em questão, ou seja, pertencentes ao grupo de WhatsApp observado. A interação deles com os demais membros e exposição dos saberes deles em um contexto social determinam o espaço interativo e colaborativo, necessário para estabelecer os multiletramentos nessa ação. Ademais, o ambiente virtual, criado e desenvolvido por eles, se demarca como um local híbrido, fronteiro, mestiço de linguagens, modos, mídias e culturas, tal como enumera Rojo (2012) em seus estudos a respeito dos multiletramentos na educação contemporânea.

No grupo observado, essas características são apresentadas por meio da presença das mídias diversas, ou seja, da troca de textos, vídeos, memes, arquivos de sons, gírias, dentre outras formas de comunicação plural, que tornam o grupo de WhatsApp um meio diverso, complementado ainda pelas experiências e linguagens de seus participantes, como seres sociais e frutos de seu meio (ROJO, 2012).

Os multiletramentos no contexto analisado, ou seja, o grupo de WhatsApp “Ajuda em Redação”, se destaca – como já evocado antes -, pelas múltiplas formas de comunicação exercidas (escrita, som e imagem), e pelo apego dos participantes à uma linguagem mais coloquial, empática e de pertencimento deles. Mesmo abordando o desenvolvimento de uma linguagem mais específica, voltada à prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio, a troca de mensagens sempre prezou pela linguagem particular deles, fundamentando a relevância do Plano Local como uma das nuances essenciais dessa pluralidade semiótica e cultural dentro do grupo (Figura 11).

Figura 11 - Exemplo de multiletramento no grupo de WhatsApp.



Fonte: WhatsApp (2021)

O uso de termos como “arroxa” e “colocar”, evidencia a adoção de termos coloquiais mesmo em um ambiente voltado ao aperfeiçoamento da linguagem, como é o caso do grupo observado. Todavia, como um espaço plural e de troca de saberes, alguns participantes usam de linguagens particulares e regionais para estabelecer uma comunicação mais eficiente e estimulante com os colegas, reforçando o compromisso deles enquanto grupo e promovendo uma identificação com o meio e seus companheiros de aprendizagem (ROJO, 2012).

No grupo eu conseguia entender mais algumas coisas, porque os meninos explicavam de maneira mais fácil, e a gente tinha mais tempo pra debater e trazer assuntos que pudessem ajudar. Por ser no WhatsApp o estudo acabava ficando mais divertido e aproximava a gente (Aluno (a) Y).

A interação proporcionada pelo grupo de WhatsApp respeitou também a análise dos contextos em que a escola se situa, dentro de um plano geral e local. No plano geral, o entendimento sobre a importância da internet como um local propício, agregador e potencial para a construção de saberes, levou em consideração os gêneros multimodais existentes nesse espaço de natureza virtual.

Era bastante comum a comunicação dentro do grupo por meio de textos jornalísticos, músicas e reportagens ligadas a temas que poderiam ser pertinentes ao desenvolvimento de redações para o exame pretendido pelos membros. Essa visão global sobre a aquisição de conhecimento reforça a presença dos multiletramentos, e extrapola o papel do aluno em relação à escola, determinando uma postura mais crítica e interpretativa deles quanto aos conteúdos oferecidos pela rede digital (ROJO; MOURA, 2012).

Nesse contexto, cabe destacar também a autonomia na aquisição de interação da linguagem, algo essencial no tocante a participação do (a) aluno (a), por conta da imensa quantidade de informação oferecida no ambiente virtual, e que deve ser interpretada pelo leitor para o aproveitamento apenas do conteúdo relevante a construção do saber e enriquecimento do diálogo dentro da aprendizagem colaborativa necessária (ROJO, 2014).

Já no tocante ao plano local, os multiletramentos ganham uma importância maior por conta do reconhecimento das linguagens exercidas pelos participantes no meio observado. O uso de “memes” e gírias, comuns na interação social dos participantes, determinam um espaço mais amigável e próximo, criando um elo mais forte e potencial entre os membros, abrindo vantagem para um desenvolvimento mais rápido e forte desse aprendizado, tendo como norte o respeito pelas características dos multiletramentos em um ambiente de colaboração e diversidade de informações (ROJO, 2014).

4.4 Reflexos sobre os entrelaçamentos entre os multiletramentos e a aprendizagem colaborativa no contexto do grupo

A aprendizagem colaborativa e os multiletramentos estiveram presentes na prática do grupo observado desde a sua criação, passando pelo desenvolvimento dos debates, envio de textos e análises acerca da troca de saberes pautadas em múltiplas linguagens, conforme exercida nessa experiência educacional proativa e virtual.

Antes de adentrar mais na relação entre os conceitos e sua aplicação no contexto analisado, cabe afirmar que a prática dos multiletramentos deve ser entendida de uma maneira diferente nesse caso, pois o período de isolamento social ocasionado pela pandemia do vírus

Covid-19 exigiu da escola uma adaptação rápida quanto ao ensino virtual, e dos alunos um acolhimento maior de suas outras linguagens, como um aliado importante para enriquecer a experiência nova e desafiadora de estudar de modo integral em ambiente online nesse momento social tão difícil.

A presença das múltiplas linguagens precede a formação do grupo de WhatsApp observado. Ela está na realidade do indivíduo em todos os momentos e contextos socioculturais, atuando de forma direta em seu processo de aquisição do saber. Contudo, inserido na realidade da escola, em que as práticas sociais da linguagem costumam ser relegadas a segundo plano, em favor de um letramento mais voltado à alfabetização e aquisição de códigos, os (as) alunos (as) adotam com maior frequência o aspecto mais formal e regular da língua, destinando outras linguagens para outros ambientes e para a interação entre seus pares (KLEIMAN, 2005).

Ao serem inseridos de maneira completa e abrupta no contexto familiar e virtual, sem a experiência presencial da escola no processo de ensino e aprendizagem esses (as) alunos (as) tiveram que adotar de forma mais constante e eficiente uma perspectiva mais plural para o seu modo de aprender e interagir, superando carências sociais, culturais e educacionais, nesse percurso metodológico (ROJO, 2012).

Os aspectos da aprendizagem colaborativa, nesse caso, contribuíram para aumentar as práticas sociais dos jovens incluídos no grupo, fato potencializado pela presença de nuances dos multiletramentos presentes no seu envolvimento com o grupo do WhatsApp e com uma maior exposição às linguagens múltiplas que adornam sua aprendizagem, como a utilizada na internet e na família.

A relação entre os termos evocados, parte da vontade do grupo em criar um espaço virtual em que a competência individual de cada um fosse respeitada, e mais, usada como um aliado no progresso de todos, obedecendo a pretensão de evoluir sua produção de textos voltados a redação do Exame Nacional do Ensino Médio.

Todavia, esse objetivo vai muito além e mergulha na proposta dos multiletramentos em relação à educação, principalmente aquela localizada sob os aspectos da aprendizagem colaborativa, ou seja, ela visa não apenas melhorar a escrita, mas focar também na formação de alunos (as) pensantes, críticos, capazes de buscar por temas da atualidade, apresentando suas visões bem embasadas sobre a questão, dentro de um pensamento mais interpretativo acerca do tema verificado.

O positivo em relação ao grupo, era que a gente não mandava só o tema e pronto. Eu aprendi a procurar por coisas relevantes e que pudessem ser debatidas pela sociedade como um todo. Coisas importantes de verdade e que mereciam um debate.

Quando achava, corria para compartilhar com os outros e ver o que eles achavam daquilo (Aluno/ a J).

A formação de um cidadão crítico e consciente dos problemas que o cercam é um dos objetivos mais essenciais dos multiletramentos. Afinal, a preocupação desse método de educação com a multiplicidade cultural, além da semiótica, revela um direcionamento a análise de questões mais próximas ao cotidiano de quem aprende e, conseqüentemente, da sociedade que os cerca (ROJO; MOURA, 2012).

Nesse ponto, cabe estabelecer também que a adoção de um grupo virtual, por meio de um aplicativo de mensagens (WhatsApp), coaduna com a prática dos multiletramentos, a fim de aprimorar a inserção tecnológica nesse processo de aquisição do conhecimento. Aliando esse fator com a fundamentação de uma proposta de aprendizagem compartilhada, a ação proativa feita pelos alunos observados, reafirma que o uso da tecnologia para pluralizar a educação, precisa acolher diferentes formas de interação e linguagem, algo presente durante todo o uso do grupo virtual para a troca de saberes, como destacado nos tópicos anteriores.

A entrevista realizada após a observação revelou que a proximidade com a família e o uso mais constante da internet como um meio de pesquisa para a aprendizagem aumentou a pluralidade de linguagens usadas por eles, e apurou seu senso crítico em relação aos acontecimentos sociais, culturais, econômicos e políticos, do seu município, estado, país e do mundo.

Antes do grupo, a gente era mais acostumado a escrever e pesquisar sobre os assuntos trazidos pela professora e debatidos em sala de aula. No grupo, nós aprendemos a ler e interpretar as notícias. Buscar em fontes de confiança e perceber se aquilo merecia ser debatido ou não pela redação e sociedade (Aluno/ a W).

Nesse caso, o rompimento com o aspecto dos multiletramentos oferecido pela escola se torna mais evidente e eficiente. Isto pois, a experiência com a prática da educação aliada a tecnologia é constante e mais forte tornou-se a realidade deles. A instrumentalização proposta pela escola ganha novos contornos e mergulha mais a fundo nas características dos multiletramentos exercidos em um meio devotado à aprendizagem colaborativa.

Quanto ao grupo observado pela pesquisa, foi notória a evolução crítica deles em relação a busca por temas relevantes, muitas vezes usando sua perspectiva sociocultural como um meio de embasamento para interpretar essas questões. Óbvio, em consonância com outros estudos e fontes, buscando uma adequação maior aos parâmetros estabelecidos pela prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio.

Tabela 5 - Nota obtida pelos alunos na redação do ENEM

ALUNO	NOTA	CURSO
Aluno (a) J.	820	Matemática
Aluno (a) C.	860	Farmácia
Aluno (a) W.	900	Secretariado executivo
Aluno (a) V.	460	---
Aluno (a) Y.	676	---
Aluno (a) VI	880	Pedagogia
Aluno (a) L.	840	Recursos humanos
Aluno (a) JO.	548	---

Fonte: Autora (2021)

Estando em um ambiente de aprendizagem colaborativa, os participantes demonstraram de forma natural e instintiva, um apego fiel e recorrente as características dos multiletramentos, principalmente no tocante a: interação e colaboração, reformulando aquele modelo adotado pelo ensino regular presente na escola, onde o professor detém o saber e o aluno apenas apreende o conhecimento, sem maior participação no processo de ensino e aprendizagem; e uma comunicação híbrida, estabelecida por meio de um misto de linguagens, modos e culturas (ROJO, 2012).

O trato com o plano geral do contexto relacionado aos multiletramentos no grupo observado começa a ter relevância por adotar em suas interações da aprendizagem colaborativa, a presença constante de gêneros multimodais, vindos das linguagens aquém a apreendida na escola. Esse campo de educação, também determinou uma autonomia dos participantes quanto a aquisição e interação dentro do grupo, formando mais que leitores capazes de identificar códigos e sentenças, mas seres críticos, capazes de ler e interpretar as questões vislumbradas, dentro de um entendimento maior e melhor embasado.

Levando esse contexto para o ambiente de aprendizagem colaborativa, demarcada pela pluralidade e cooperação entre seus membros, essas características dos multiletramentos não apenas se estabelecem de maneira efetiva, como fundamentam um campo mais eficiente, rico e prático, em que o desenvolvimento pretendido pelos (as) alunos (as) tornou a colaboração um guia norteador para que fossem extravasados todos os aspectos presentes na relação intrínseca entre as nuances evocadas, ou seja, a aprendizagem colaborativa dentro de um processo em que os multiletramentos tem uma participação fundamental para a formação dos participantes.

CONCLUSÃO

Nestas considerações finais, vamos retomar e apresentar considerações sobre os resultados do estudo aqui apresentado, que foi desenvolvido por meio da observação participante e entrevistas semiestruturadas realizadas com os (as) alunos (as), e que buscou compreender como os alunos compartilhavam saberes relacionados à disciplina de redação, por meio de um grupo do WhatsApp criado e gerido por eles, com o propósito de melhorar o seu desempenho na prova do Exame Nacional do Ensino Médio.

O objetivo geral da pesquisa foi documentar e analisar os processos de proatividade que os alunos do 3º ano do Ensino Médio podiam apresentar ao buscarem aprender a escrever o texto de natureza dissertativa argumentativa de forma colaborativa por meio do uso do WhatsApp. Foi possível não apenas observar e analisar a presença desses processos entre a ação ativa dos alunos em construir um espaço virtual eficiente para a troca de saberes relacionados a disciplina de redação, como se constatou uma melhoria na execução de textos com os fins pretendidos, por meio de processos colaborativos e apegados às características dos multiletramentos, sobretudo, aqueles presentes fora do ambiente da escola e proeminentes no meio digital.

Quanto aos objetivos específicos, principalmente, aquele que buscou compreender o sentido que os alunos atribuíram as habilidades de escrita colaborativa, aprendidos ao participarem do grupo de WhatsApp “Ajuda em Redação”, foi possível compreender com maior exatidão esse critério, através das entrevistas semiestruturadas, realizadas na etapa posterior a observação do grupo online voltado a troca de saberes sobre a disciplina. Para eles, a troca de saberes em um ambiente virtual onde eles tinham o poder de gerir e sugerir pautas, os aproximou de uma maneira ainda mais forte que no contexto escolar, e ampliou sua visão sobre como enxergar temas sociais, políticos, econômicos e culturais, e melhor, como debater essas questões dentro de uma perspectiva individual e bem embasada pelos conhecimentos adquiridos.

Ademais, compartilhar formas de pesquisar assuntos relevantes e desenvolver textos de natureza dissertativa argumentativa, na opinião deles, melhorou sua maneira de expressar e compreender o mundo. Dentro do grupo, a troca de saberes ocasionada contribuiu para lapidar o seu pensamento crítico e exercer na prática os multiletramentos presentes em outros meios alheios ao da escola, especialmente no contexto social, familiar e virtual. Analisando o funcionamento do grupo, e atestando através das entrevistas realizadas de forma posterior, cabe dizer que o sentido dos motivos pela qual o grupo foi criado, ficou bastante claro para os seus

participantes, assim como as melhorias trazidas por ele, em relação ao desenvolvimento cognitivo de seus membros como um todo.

A ação dos (as) alunos (as) observados (as) em criar e desenvolver um grupo de WhatsApp para trocar saberes acerca do processo de pesquisa, escrita e aprimoramento de uma redação nos moldes exigidos pelo Exame Nacional do Ensino Médio denota um caráter proativo deles em fundamentar um contexto digital focado na aprendizagem colaborativa, tendo nos multiletramentos um foco mais determinado, no sentido de alcançar a efetividade de seus objetivos com essa iniciativa.

O uso do grupo intitulado “Ajuda em Redação” por todo o período de observação, cerca de 1 ano, demonstrou não apenas interesse por parte de alguns dos participantes, como a consciência de sua importância para os objetivos estabelecidos. Mesmo os membros menos participativos nos meses finais de uso digital do aplicativo para o fim determinado, não saíram dele, e continuaram acompanhando as pesquisas, envio de temas, textos e a respectiva análise dos alunos proativos.

Em suma, é como se a presença das nuances educacionais evocadas anteriormente, justificasse essa vontade dos (as) alunos (as), e compusesse uma trajetória natural para essa ação praticada. No entanto, o entendimento desse contexto vislumbrado, necessita de um debate mais profundo e conclusivo. Afinal, nem todas as ações proativas nessa ordem teriam os mesmos objetivos, desde o início, e alcançariam as determinações dessa ação.

Assim como é preciso entender e respeitar a existência de diferentes multiletramentos dentro do processo de ensino e aprendizagem, cabe nesta análise uma visão mais focada, do plano geral para o específico, sobre como a aprendizagem colaborativa surgiu nessa iniciativa dos (as) alunos (as), e quais os critérios existentes para que diferentes tipos de letramentos fossem trazidos pelos membros do grupo para essa ação voltada a troca de saberes mais precisos, no caso, o desenvolvimento de redações para um exame fundamental para sua formação.

Contudo, antes de tratar dessas nuances, é preciso destacar aqui um questionamento essencial para o entendimento desse diálogo mais a frente: por que os alunos buscaram uma alternativa de educação fora da escola para aprender uma disciplina ensinada nela? Afinal, a redação do Exame Nacional do Ensino Médio é tida como um critério determinante para o sucesso, ou fracasso, no exame, determinando que o (a) aluno (a) conquista uma vaga no curso e/ou instituição de ensino almejado para o seu futuro profissional.

Em termos críticos sobre a análise dessa questão, é fácil respondê-la: a escola em que este estudo foi desenvolvido não oferece o acompanhamento desejado pelos (as) alunos

(as) em relação a disciplina de redação. Ora, a importância dessa disciplina para o resultado do exame cria nos (as) alunos (as) um senso de urgência e relevância dele, que inspira neles a iniciativa de complementar o saber oferecido pelo professor com outros letramentos presentes nas esferas não trabalhadas pela escola, nesse caso, sobretudo na internet.

Nesse sentido, é fundamental destacar que a escola observada possui apenas um professor da disciplina de redação para atender 12 turmas. Obviamente, a carga enorme de trabalho para apenas um profissional impede que os alunos de um ambiente tão exigente e consciente em relação ao aprendizado dessa disciplina tenham a atenção devida, que nesse caso deveria ser o atendimento pessoal e uma maior quantidade de textos particulares fossem lidos, analisados e orientados pelo educador.

Existem iniciativas da escola que buscam suprir essa carência evidenciada. Todavia, elas apresentam deficiências no cerne de suas execuções, tornando sua aplicação em relação aos alunos e a construção do saber necessário, bem menos eficiente do que deveriam ser. No caso, são realizadas ações chamadas “Plantão de Redação”, em que um esforço conjunto de vários professores da escola, e voluntários – estudantes do curso de Letras, geralmente ex-alunos da instituição -, atendem os (as) alunos de forma pessoal, corrigindo suas redações, tirando dúvidas, e orientando sobre como sua pesquisa e texto, podem melhorar.

A deficiência em relação a essas ações está na base de sua execução. Ora, para começar nem todos os professores envolvidos na ação ensinam redação em sua rotina, pelo contrário, está distante dela. Por isso, os alunos atendidos por esses educadores, embora tenham acesso a um conhecimento didático/teórico sobre a disciplina, não recebem a continuação dos saberes oferecidos em sala de aula, e, muitas vezes, tem a manifestação de outros letramentos envolvidos em sua produção textual, ignorada.

Quanto aos voluntários, embora representem uma ajuda significativa, carecem dos mesmos problemas, e mais, detém uma formação menos afeita ao conhecimento e orientação sobre os multiletramentos envolvidos na produção textual dos (as) alunos (as) atendidos (as). Isto pois, ainda estão em formação para exercer uma ação efetiva no processo de ensino e aprendizagem.

Ou seja, existe uma preocupação legítima da instituição de ensino em aumentar a abrangência de seu atendimento quanto a formação do saber em relação à disciplina de redação. Porém, a carência estrutural de pessoal devotado apenas ao ensino de redação, prejudica uma maior efetividade desses alunos (as) quanto a sua formação saber dentro da instituição de ensino, criando uma vontade intrínseca neles de aproveitar saberes oferecidos pelos

multiletramentos que cercam na escola, mas não aproveitados por ela, como no caso da linguagem e conhecimento adquirido na família, meio social e na internet.

Importante citar que essa necessidade de aprimorar seu conhecimento na disciplina, além dos fatores mencionados, é reforçada pela relevância dada à redação pela escola observada. O termo “Redação Nota Mil” é um jargão muito utilizado na instituição para incentivar os (as) alunos (as) a melhorarem na disciplina, alcançando pontuações mais altas no exame. A pontuação dessa prova é destacada na escola e suas redes sociais, caso seja considerada satisfatória, estabelecendo um objetivo e pressão sobre os jovens, no sentido de alcançar certo status em sua trajetória acadêmica.

Porém, como observado anteriormente, há uma lacuna estrutural quanto ao ensino de redação na instituição, e esse vazio acaba sendo preenchido por meio da busca de outras fontes de saber, dentro e fora da escola. Nesse contexto, tornou-se comum a criação de grupos de estudo e pesquisa, não apenas devotado à redação, mas às outras disciplinas também. Todavia, ações como a observada por essa pesquisa, ganham relevância por se fundamentarem dentro de uma ação proativa dos (as) alunos (as), sem o incentivo e/ou orientação do professor.

Levando em consideração o plano geral dos multiletramentos para essa análise, é preciso destacar alguns pontos responsáveis por fundamentar esse contexto criado pelos (as) alunos (as), embasado na aprendizagem colaborativa e guiado pela corrente educacional em questão. A busca por uma troca de saberes além da oferecida pela escola, além dos incentivos já destacados, foi determinada por três características fundamentais: a presença natural da internet e de aplicativos de conversa no cotidiano dos (as) alunos (as); a formação anterior dos jovens envolvidos nessa ação proativa; a presença da pandemia como um fator de mudança social, cultural e educacional, durante essa iniciativa.

Sobre o primeiro aspecto, ou seja, a presença constante e intrínseca da internet e de aplicativos como fator natural ao cotidiano dos (as) alunos (as) participantes, é essencial determinar que esse contexto de socialização dos meios digitais, proporcionou um maior campo de possibilidades aos jovens, como os envolvidos na ação observada. Antes, a detenção do saber estava atrelada aos livros, e exigia a presença do indivíduo na instituição detentora desse meio de conhecimento. Com o acesso irrestrito à internet, um número plural de vozes e saberes está ao “alcance das mãos”, dos (as) alunos (as).

Nesse ponto, cabe evidenciar uma certa dificuldade dos alunos em acessar a internet, seja em termos de oferta de um serviço de qualidade, ou a falta de equipamento adequado para tal fim. Conforme percebido nas entrevistas realizadas, alguns participantes do grupo justificaram sua ausência por determinados períodos, pela falta de acesso rápido e fácil a

internet, ou dificuldade em ter, ou usar, equipamentos adequados para pesquisar, escrever e analisar, os temas pretendidos pelo grupo de WhatsApp. Esse fato se justifica pela constatação do meio social e econômico dos (as) alunos (as) envolvidos neste estudo. Em sua imensa maioria, de classes sociais mais baixas, e sem maior acesso a recursos tecnológicos capazes de facilitar sua presença em ambiente online, embora esse meio seja de conhecimento e uso deles de forma recorrente.

Esse problema se justifica ainda mais, se observadas as ações da Prefeitura Municipal de Caucaia e do Governo do Estado do Ceará, ao longo de 2020, 2021 e 2022, em doar tablets e computadores para os alunos de suas respectivas redes de ensino, munidos com acesso a internet e qualidade suficiente para facilitar o acesso deles ao ambiente digital. Não à toa, essas iniciativas ganharam maior força durante, e após, o período de pandemia do vírus Covid-19, quando os meios digitais de ensino se tornaram uma realidade efetiva para muitos alunos, professores e gestores da ordem pública.

Voltando ao tópico anterior, esse fato cria um maior senso de independência em relação à busca de informação e conhecimento no meio digital, além de fortalecer os multiletramentos possíveis. Afinal, o saber chega por múltiplas linguagens (visual, sonora, textual, etc.), dita com diferentes sotaques e perspectivas, e estabelece também que o jovem se manifeste por meios diversos, mesmo que dentro de um tipo de produção, como a textual no caso. A presença essencial da internet na vida dos (as) alunos (as) envolvidos na ação observada, determinou um caminho natural, visto o meio onde vivem e como interagem com o mundo, real e virtual, na atualidade. Sendo assim, a escolha pelo digital e por múltiplas formas de linguagens para se comunicar, foi algo natural para eles.

Os (as) alunos (as) que criaram e desenvolveram o grupo no WhatsApp observado, pertencem a uma escola onde somente os melhores alunos das instituições de ensino, públicas e privadas, do município de Caucaia, são aceitos, por meio de seleção baseada em suas notas do Ensino Fundamental. Essa formação anterior, colabora para o estabelecimento de uma independência educacional, e a criação de espaços de troca de saberes, com base em seus conhecimentos anteriores e na dedicação deles quanto ao desenvolvimento do seu processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, é impossível não levar em consideração que esse destaque nos exames anteriores criem um senso de urgência quanto ao estabelecimento de espaços onde possam ser aproveitados os saberes múltiplos adquiridos em experiências educacionais, ou não, anteriores.

Acerca do último aspecto, é possível analisar ele como um cenário propício a soma dos anteriores. Isto pois, a necessidade imposta aos alunos (as) envolvidos (as) na ação

observada, os obrigou a potencializar o uso da internet e dos múltiplos letramentos envolvidos nesse meio digital, para evidenciar sua propensão a busca de novos saberes por meio do ambiente virtual, estabelecendo um local em que a troca de conhecimentos adquiridos deveria ser mais constante, plural e independente do conteúdo oferecido pela disciplina de redação, na escola.

Essa mudança social, cultural, econômica e educacional, testou os aspectos evocados anteriormente, direcionando os (as) alunos (as) para um caminho já percorrido por eles de forma instintiva, porém, dentro de um contexto mais urgente e exigente. Fato é, que as escolas não estavam preparadas para transferir o processo de ensino e aprendizagem para o meio virtual de uma vez, integralmente. No caso da escola analisada, a presença de alunos conscientes da importância da tecnologia na educação, e de como usar as múltiplas linguagens em um ambiente de troca de saberes entre iguais, estabeleceu um campo mais propício para a adoção do meio digital como o possível ao processo de ensino e aprendizagem durante os períodos de isolamento social, estabelecido pelos decretos governamentais naquele momento.

Acerca dos ganhos obtidos pelos alunos ao final desse processo, fica clara a evolução além da pretendida, ou seja, devotada ao aprimoramento de sua escrita de textos dissertativos argumentativos, voltados para a prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio. O caminho percorrido por eles ao longo dessa troca de saberes dentro de um ambiente de cunho virtual, os preparou para terem argumentos mais sólidos por meio de uma escrita fluente e bem embasada. No entanto, essa formação de caráter proativo e baseado no apego aos multiletramentos, entregou ao final do processo, cidadãos mais atentos ao meio que os cerca, e capazes de enxergar e interpretar com maior precisão, os fatos que o envolvem e qual a sua importância na sociedade.

Embora a observação sobre o caso analisado tenha sido ampla e constante, alguns pontos ficaram em aberto, sobretudo acerca do funcionamento e resultados desse compartilhamento de saberes. Um dos pontos que mais chamaram atenção quanto ao estudo em suas lacunas, diz respeito às razões para a ausência de alguns alunos durante o processo de troca de saberes, em especial, nos últimos meses de grupo. Embora tenham permanecido observando o funcionamento do espaço digital, e comentado em certas ocasiões, alguns membros demonstraram falta de atenção em relação aos objetivos fundamentados no começo do grupo.

Para as pesquisas futuras acerca do tema, um dos pontos relevantes para o debate, seria a causa para esse afastamento em relação a troca de saberes em ambiente virtual. Um dos casos possíveis, seria o apego desses (as) alunos (as) ao modelo tradicional de ensino, permanecendo em sua percepção um apego demasiado ao tipo de educação em que o professor é o único

detentor do conhecimento, e que o processo de ensino e aprendizagem dependa unicamente das orientações e delimitações do educador. Sendo o modelo virtual devotado à troca de saberes, um método novo e pouco compreensível e envolvente para eles.

Sobre o processo de pesquisa em si, transcorreu de forma constante e sem maiores dificuldades em seu período inicial. Nos meses de acompanhamento do grupo, surgiram problemas em visualizar a troca de mensagens em horários mais complicados, como no final da noite e madrugada. Fato compensado no dia posterior, e documentado de maneira precisa, graças ao funcionamento do aplicativo, que registra o horário de envio das mensagens, sendo possível montar um cronograma sobre a forma de interação entre os membros naquela conversa. Na fase das entrevistas, houve certos desencontros para marcar um horário para a realização das perguntas, e demora de certos (as) alunos (as) para devolver o questionário. Notei que havia vergonha de alguns membros do grupo, sobretudo, aqueles ausentes nos últimos meses de funcionamento dele. Por isso, suas respostas às perguntas enviadas foram menos completas e enriquecedoras para a pesquisa, do que as respondidas pelos demais.

Por fim, é fundamental evidenciar que minha visão e atuação como educadora e pesquisadora do uso da tecnologia como um recurso valioso para o processo de ensino e aprendizagem foram enriquecidas por essa experiência. Isto pois, o processo de observação, entrevista e análise das informações colhidos, demonstrou na prática quais os méritos e necessidades das teorias estudadas em etapas anteriores desse estudo de campo. Estar presente de maneira constante e atenta ao percorrer do caminho trilhado pelos alunos, fortaleceu a noção de importância da educação no campo compartilhado, e como o ensino dos multiletramentos devem respeitar os saberes do aluno, e lapidar sua evolução sem ignorar a importância dele nesse processo.

REFERÊNCIAS

- BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. *In: Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. São Paulo: Papirus, 2002.
- CAPRA, F. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. Tradução Newton Roberval Eicheberg. São Paulo: Cultrix, 1996.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- CRESWEL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Designs for social futures**. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2000.
- COSCARELLI, Carla V.; RIBEIRO, Ana E. Letramento Digital. In: FRADE, Isabel C. A. S.; VAL, Maria G. C.; BREGUNCI, Maria G. C. (org.). **Glossário CEALE*. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores**. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte: 2014.
- DAMASCENO, Maria Nobre; SALES, Celecina de Maria Veras. **O caminho se faz ao caminhar: elementos teóricos e práticas na pesquisa qualitativa**. Ed. UFC. 2005.
- DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **130 Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007
- DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.
- DILLENBOURG, P. What do you mean by collaborative learning? In: DILLENBOURG, P. (Ed). **Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches**. Oxford: Elsevier, p.1-19, 1999.
- GARCÍA-CANCLINI, Néstor. **Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de A. R. Lessa e H. P. Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2008[1989]. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 15/10/2021.
- GIDDENS, A. **Modernidade e Identidade**. Tradução Plínio Dentzein. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- GIDDENS, Anthony. **Dualidade da estrutura - agência e estrutura**. Oeiras, Celta Editora 2000

HALAVAI, Alexander. Prefácio. In: RECUERO, Raquel; FRAGOSO, Suely; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011. p. 11-16.

HINE, C. (2004). **Etnografia virtual**. Barcelona: UOC. 2004

CEARÁ. Lei 14.146, de 25 de junho de 2008. Dispõe sobre a proibição do uso de equipamentos de comunicação, eletrônicos e outros aparelhos similares, nos estabelecimentos de ensino do Estado do Ceará, durante o horário das aulas. Diário Oficial do Estado do Ceará (DOECE), Ceará, cad. 1, p. 4, jun. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/5379325/pg-4-caderno-1-diario-oficial-do-estado-do-ceara-doece-de-30-06-2008>. Acesso em: 15 jun. 2021.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas, UNICAMP/MEC, 2005

LEITE, Miriam Soares. Entre a bola e o MP3: novas tecnologias e diálogo intercultural no cotidiano escolar adolescente. In: CANDAU, Vera. (org.). Didática: questões contemporâneas. **Forma & Ação**, Rio de Janeiro 2009. p. 121-138.

LEMOS, A. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LEMOS, A. **O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária**. São Paulo: Paulus, 2010

LEMKE, Jay L. **Letramento metamidiático: transformando significados e mídias**. Trabalhos em Linguística Aplicada, vol. 49, n. 2, p. 455-479. Instituto de Estudos da Linguagem - IEL - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>. Acesso em 15/10/2021.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. **Análise social**, v. 25, n. 105-106, p. 139-165, 1990

PANITZ, T. A definition of collaborative vs cooperative learning. Disponível em: http://colccti.colfinder.org/sites/default/files/a_definition_of_collaborative_vs_cooperative_learning.pdf. Acesso em: 15/10/2021.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Artmed, 2000.

PRETTO, Nelson De Luca. **Tecnologia e novas educações**. Salvador: EdUFBA, 2005.

RESENDE, Luciano Nobre. Resenha. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 54, p. 1-4, e16759, jul./set., 2020. Resenha da obra de FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2016. 239 p. 4ª reimpressão. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n54.16759>. Acesso em 15/10/2021

ROJO, Roxane H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. Parábola. 2015.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramento na escola**. São Paulo. Parábola, 2012.

ROJO, Roxane. **Escola conectada e os multiletramentos e as TICs**. São Paulo. Parábola, 2014.

ROSCHELLE, J.; TEASLEY S. D. The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In: CE, O. (Ed). **Computer-Supported Collaborative Learning**. Berlin: Springer-Verlag, 1995. Disponível em: <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/csc1.pdf>. Acesso em: 15/10/2021.

SALES, Shirlei R. Tecnologias digitais e juventude ciborgue: alguns desafios para o currículo do Ensino Médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. (org.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

SILVA, Marco (2001). Sala de aula interativa: A educação presencial e à distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. **Boletim Técnico Do Senac**, 27(2), 42-49. Recuperado de <<https://bts.senac.br/bts/article/view/567>> Acesso em: 15/10/2021.

SILVA, Dinora Fraga da. **Comunicação na Cibercultura**. Unisinos. 2014.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: **Letramento na cibercultura**. Campinas: Educ. Soc. 2002.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica. 2003

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto. 2008.

VASCONCELLOS, C.S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano de sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2007.