

A ESCRITA COLABORATIVA NO GOOGLE DOCS: UMA PROPOSTA DE ENSINO DO GÊNERO TEXTUAL *FACTUAL RECOUNT* NO ENSINO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO

COLLABORATIVE WRITING ON GOOGLE DOCS: A TEACHING PROPOSAL OF A FACTUAL RECOUNT IN A HIGH SCHOOL INTEGRATED TECHNICAL COURSE

Sabrina Guedes Miranda Dantas¹

Samuel de Carvalho Lima²

Resumo: *Este artigo objetiva apresentar uma proposta de ensino de escrita do gênero textual factual recount através Google Docs, para o contexto de cursos técnicos de nível médio integrado. Quanto à base teórico-metodológica, buscamos aproximar a Teoria Sociocultural e a Aprendizagem de Segunda Língua (LANTOLF; THORNE, 2006) do conceito de diálogo (BAKHTIN, 2006), assim como amparamo-nos na Teoria de Escrita Processual (FLOWER; HAYES, 1981), e na abordagem da Escrita Colaborativa Online (YIM; WARSCHAUER, 2017). Ademais, refletimos sobre os documentos norteadores para o Ensino Médio Técnico, as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular e o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática. A pesquisa resultou no desenho de uma sugestão de ensino complementar para a disciplina de Língua Inglesa, tencionando fomentar práticas de linguagem escrita no ambiente digital através de sessões colaborativas de planejamento, tradução e reescrita.*

Palavras-chave: *Escrita colaborativa online; Google Docs; Base Nacional Comum Curricular.*

Abstract: *This article aims to present a teaching proposal of writing of the textual genre factual recount through Google Docs, for the context of High School integrated technical courses. In our theoretical-methodological bases, we seek to interweave the Sociocultural Theory and Second Language Learning (LANTOLF; THORNE, 2006) with the definition of dialogue (BAKHTIN, 2006). We also rely on the Process Writing Theory (FLOWER; HAYES, 1981) and the Online Collaborative Writing approach (YIM; WARSCHAUER, 2017). Based on those assumptions, we reflect on the guiding documents which orient Technical High School, namely the National Curricular Guidelines, the Common Curricular National Base and the Pedagogical Project of the Informatics Course. The research resulted in the design of a complementary teaching proposal to the English language subject, aiming for the organization of written language practices in the digital environment through collaborative planning, translation and rewriting sessions.*

Keywords: *Online collaborative writing; Google Docs; Common Curricular National Base.*

1 Introdução

A escrita na aula de inglês é tema discutido desde a década de 1960, e ainda assim não faz parte dos cursos de preparação para o ensino de Língua Estrangeira (LE) nas universidades (RACELIS; MATSUDA, 2013). Isso contribui para que algumas ideias permaneçam sendo

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) em ampla associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Mossoró, Brasil. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-3878-1442>>. E-mail: sabrinaguedes74@gmail.com

² Docente de Língua Inglesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus* Mossoró, RN. Pós-doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Minho (Portugal). Fortaleza, Brasil. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-7145-3686>>. E-mail: samuel.lima@ifrn.edu.br

reproduzidas quanto ao ensino da escrita – a escrita é a última das habilidades a ser adquirida ou, se não, sempre está a serviço das outras habilidades, por exemplo.

Segundo Racelis e Matsuda (2013), o ensino da escrita, quando essa é tida como produto do que foi lido, visto ou ouvido, acaba sendo orientado na perspectiva de uma abordagem tradicional de exercícios escritos controlados pela repetição de padrões gramaticais na língua-alvo, objetivando minimizar erros que, ao acontecerem, devem ser corrigidos imediatamente.

Quando direcionamos o foco para o Ensino Médio, em especial para as escolas públicas brasileiras, concordamos com os autores em razão de duas situações recorrentes em sala de aula: 1) os alunos têm como tarefa a tradução de textos (músicas, parágrafos descontextualizados, textos do livro didático); e 2) os discentes têm como atividade a resolução de exercícios repetitivos de fixação após aulas expositivas de regras gramaticais.

Essas práxis não são prerrogativas apenas do Ensino Médio regular. Na nossa experiência como docentes em cursos técnicos de nível médio integrados, esses reverses também demandam muito tempo da aula, o que torna, muitas vezes, a atividade de escrita solitária, a ser feita em casa. O processo de correção também torna-se demorado, e dificilmente se concretiza em virtude da quantidade de textos a serem lidos, não havendo espaço para *feedback* e reescrita.

Mesmo que haja a disposição em trabalhar a escrita em inglês, é possível perceber que a premência é dada à leitura em detrimento da escrita, fato esse constatado nas cinco questões de Língua Inglesa do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Não defendemos que a prática da leitura deixe de ser priorizada, e muito menos que as atividades de tradução e os exercícios não devam ser realizados, tendo em vista que essas ações cumprem importante papel no processo de ensino-aprendizagem de LE. Entretanto, quando essas abordagens são as únicas praticadas por professores e experienciadas pelos alunos, deparamo-nos com uma lacuna que inviabiliza o desenvolvimento da competência comunicativa desses sujeitos, de maneira a ampliar suas interações para além da sala de aula.

A implementação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), em novembro de 2018, faz parte do processo de reforma do Ensino Médio iniciado em 2016. Esse documento é suplementar à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que normatiza, através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que as competências e habilidades desenvolvidas de forma inicial no Ensino Fundamental devem ser aprofundadas no Ensino Médio.

A BNCC dispõe de orientações para o desenvolvimento de competências e habilidades que envolvem a compreensão, utilização e criação de tecnologias digitais de informação e comunicação, a mobilização de práticas de linguagem no universo digital e o uso de linguagens,

mídias e ferramentas digitais diversas em práticas que envolvam a cooperação e colaboração em ambientes digitais (BRASIL, 2018).

Somos conscientes das mudanças que acontecerão no formato que o Ensino Médio é ofertado no Brasil, e as instituições de ensino da rede federal não estão isentas. Assim, na busca de construir pontes possíveis para vincular as orientações normativas à prática pedagógica do professor de inglês em sala de aula, refletimos sobre o desenvolvimento de habilidades prescritas na BNCC, em especial as que buscam “explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades” (BRASIL, 2018, p. 497) e “utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais” (BRASIL, 2018, p. 497)

Este artigo objetiva apresentar uma proposta de ensino de escrita do gênero textual *factual recount* através do Google Docs para o contexto de cursos técnicos de nível médio integrado. De acordo com Hyland (2009), um *recount* é um texto que oportuniza relatar eventos ou experiências passadas, as quais podem ter sido vivenciadas pelo próprio autor (*personal recount*) ou por outros atores e recontadas com o propósito de informar ou entreter (*factual recount*).

Nossa proposta de ensino-aprendizagem é complementar à oferta da disciplina Inglês II para mobilizar práticas de linguagem escrita no ambiente digital através de sessões colaborativas de planejamento, tradução e reescrita com “colaboradores produzindo um documento compartilhado, engajando-se na interação para a produção daquele documento e compartilhando o poder de decisão e responsabilidade por ele” (ALLEN *et al.*, 1987, p. 70, tradução nossa). Essa oferta de atividades de escrita em língua inglesa de forma colaborativa, processual e em ambiente virtual é uma alternativa para o professor de inglês em sala de aula na Educação Básica.

No tocante à estrutura do artigo, subdividimo-lo em dois momentos. No primeiro, referente à base teórico-metodológica, buscamos relacionar a Teoria Sociocultural ao dialogismo bakhtiniano para compreender a prática social da Escrita Colaborativa *Online* (YIM; WARSCHAUER, 2017) e descrever o contexto de ensino-aprendizagem de inglês do qual (e para o qual) emerge a proposta de ensino do gênero textual *factual recount*. No segundo, relativo aos resultados, discutimos sobre a proposta de ensino elaborada com base na Teoria de Escrita Processual (FLOWER; HAYES, 1981). Por fim, apresentamos as conclusões de nosso estudo.

2 Base teórico-metodológica

Nos estudos de Aquisição de Segunda Língua como grande área de ensino e pesquisa a inserção de fatores sociais é relativamente recente. Os primeiros estudos datam de 1978. Entretanto, o fator “social” referia-se apenas ao distanciamento entre o aprendiz e a cultura da língua-alvo que ele desejava aprender e como esses aspectos influenciavam na velocidade com que acontecia a aprendizagem (ELLIS, 2015).

Somente na década de 1990 o contexto social foi inserido de forma mais ampla nos estudos de Aquisição de Segunda Língua. Abordagens e teorias somavam aspectos sociais aos fatores cognitivos na busca pela compreensão de como aprendemos outra língua diferente da materna.

Paula e Edmundo (2008, p. 26) afirmam que no Brasil, dentre os muitos discursos socialmente construídos entre professores do ensino básico ao superior, existem duas concepções de língua no ensino de LE: “uma estruturalista, que concebe a língua como um sistema abstrato de formas e regras linguísticas, em oposição à outra que desafia o estruturalismo e prioriza a interação verbal”.

Os autores também registram que o posicionamento dos professores em relação a essas concepções são fruto das muitas vozes que influenciaram e continuam a influenciar seja a formação inicial ou continuada, seja a prática desses profissionais formadores. Uma das vozes diz respeito ao pensamento de Bakhtin (2006, p. 125) sobre a língua:

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

Para Bakhtin, essa interação é a força motriz que mantém a língua, sendo o diálogo uma das manifestações mais importantes dessa relação. Por conseguinte, o conceito de diálogo proposto pelo filósofo russo não é apenas sinônimo para a comunicação; seu sentido é mais amplo e envolve as relações sociais que contribuem para a formação da identidade do sujeito (BAKHTIN, 2006).

A principal dificuldade em mobilizar os pressupostos teóricos de Bakhtin para as teorias de Aquisição de Segunda Língua é o fato de que as discussões bakhtinianas foram fundamentadas em busca da formação do sujeito ideologicamente consciente. Segundo Marchenkova (2005), para aplicar os postulados desse filósofo a uma pedagogia da linguagem

os pesquisadores devem ter consciência de que o autor não deixou uma teoria de aprendizagem formulada. É preciso, pois, que haja uma articulação entre a formação do sujeito ideologicamente consciente e uma preocupação pedagógica.

É nesse sentido que mobilizamos Vygotsky. Esse psicólogo e importante pensador em sua área e época desenvolveu uma teoria que entende a aprendizagem como processo que envolve a cognição e, sobretudo, a vivência em sociedade, o que serviu de base para a criação de uma teoria Sócio-Histórica ou Sociocultural. Lantolf e Thorne (2006), ao aplicarem essa teoria ao contexto da Aquisição de Segunda Língua, explicam que a intermediação entre indivíduos mais proficientes e menos proficientes é o meio pelo qual a aprendizagem é consolidada.

A relação entre as teorias bakhtiniana e vygotskiana aplicadas à aprendizagem tem sido objeto de discussão entre os pesquisadores (LIMA; ROSTAS, 2005; MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2011; NOGUEIRA, 2014), sendo possível observar pontos de convergência, como por exemplo, o estudo da língua em uso e de forma contextualizada (MARCHENKOVA, 2005). Por concordarem em observar a língua dessa maneira, Bakhtin e Vygotsky consideram o sujeito como ser histórico, social e responsável pela construção de um sujeito ideológico e que organiza o pensamento através da língua, respectivamente.

Por compreendermos que a aprendizagem é viabilizada através da interação e é fundamental para a produção de enunciados – sejam eles em resposta a algo ou a alguém inseridos em práticas sociais, sejam eles escritos ou orais, não monológicos –, propomos a Escrita Colaborativa *Online* como possibilidade de ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio Técnico Integrado.

A Escrita Colaborativa *Online* (ECO) está situada no conjunto de abordagens da Aprendizagem Colaborativa (AC). A AC “é um termo guarda-chuva para uma variedade de abordagens que envolvem esforço intelectual conjunto entre alunos ou entre alunos e professores” (SMITH; MACGREGOR, 1992, p. 11, tradução nossa). De acordo com Smith e MacGregor (1992), as características da AC são vislumbradas quando encontramos discentes trabalhando em duplas ou em grupos, intentando construir significados ou criar algo através de atividades mais centradas no educando e menos focadas no professor.

A escrita em grupo, proposta por Smith e MacGregor (1992) para dar conta da AC, assemelha-se com a definição de Escrita Colaborativa (EC), de Allen *et al.* (1987, p. 70, tradução nossa): “colaboradores produzindo um documento compartilhado, engajando-se na interação para a produção daquele documento e compartilhando o poder de decisão e responsabilidade por ele”.

A EC pode ser realizada de forma convencional, com encontros presenciais, escrita em papel, com diferentes fontes gráficas e marcas de revisão utilizando canetas de cores distintas, ou podem ser realizadas em meio virtual, onde são utilizados editores de texto, como o *Word*, ou ferramentas de *cloud-based system*, como o *Google Docs*.

Nesse tipo de escrita, as oportunidades de interação são criadas por particularidades que lhes são inerentes. De acordo com Fung (2006), essas características são: 1) a interação mútua; 2) a negociação; 3) o conflito; 4) a experiência compartilhada; 5) os fatores afetivos; 6) o uso de língua materna; 7) a escrita e revisão do texto; e 8) o humor.

O estudo de Fung (2006) classificou as particularidades da EC quando realizada de forma convencional, no entanto, defendemos as mesmas possibilidades de interação utilizando de ferramenta digital. De acordo com Yim e Warschauer (2017, p. 146, tradução nossa), “a difusão de plataformas de escrita aprimoradas pela tecnologia, como *wikis*, *blogs*, ou *Google Docs*, aumentou dramaticamente o alcance, a finalidade e o padrão de colaboração”. Por conseguinte, a ECO é uma abordagem de prática de escrita que utiliza do espaço digital para a realização dessa atividade, e o interesse por essa forma de EC é consequência direta dos avanços das Tecnologias da Informação e Comunicação (TDIC).

Os autores também assentam que a prática da ECO fundamenta-se na concepção de que a escrita pressupõe planejamento, escolhas, várias versões e revisões, tanto do professor como dos colegas (colaboração) (GODWIN-JONES, 2018; YIM; WARSCHAUER, 2017; STROBL, 2014; YEH, 2014).

A compreensão de que a escrita, assim como a aprendizagem, é processual e não apenas produto surge com o propósito de superar o paradigma vigente de que essa prática se realizava em estágios, como o modelo de Pré-escrita/Escrita/Reescrita, cujo “modelo descreve o processo de composição como uma série de estágios lineares, separados pelo tempo e caracterizados pelo desenvolvimento gradual de um produto escrito” (FLOWER; HAYES, 1981, p. 366-367, tradução nossa).

Em outras palavras, uma vez que o autor finda o estágio de pré-escrita, fase de planejamento do texto, ideias sobre o tópico e pesquisas sobre o assunto, o texto já deve avançar para a fase escrita e em seguida para a última fase, a revisão, sem poder retornar às fases anteriores. O problema apontado por Flower e Hayes (1981) é o de que esse modelo de estágios considera apenas a evolução do texto escrito, e não o processo de produção experienciada pelo sujeito.

Uma teoria de escrita que compreende essa atividade como processo cognitivo rompe com a ideia de estágios e não se atém tão somente à análise do produto de cada fase. Em um

modelo processual, o foco de investigação são os processos mentais que acontecem durante a escrita, sendo esses hierárquicos, porém não limitados à linearidade do tempo de escrita.

Até agora podemos concluir que aprender é um ato fundamentalmente social, e que as práticas que possibilitam a interação aumentam as oportunidades de que o aprendizado aconteça.

No que diz respeito ao Ensino-aprendizagem de língua inglesa, um dos espaços em que essas oportunidades podem se materializar é na escola e, no nosso caso, no Ensino Médio Técnico Integrado.

Assim, reiteramos que o nosso objetivo é apresentar uma proposta de ensino complementar teoricamente fundamentada. No entanto, é preciso trazer para o debate as discussões constantes nos documentos oficiais que norteiam o nosso fazer docente do Ensino Básico Técnico e Tecnológico brasileiro para que a nossa proposição seja (re)conhecida.

No início de 2017, a Lei N° 13.415 (Lei da Reforma do Ensino Médio) trouxe novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) por meio da Resolução N°3/2018, publicada em 22 de novembro de 2018. Nela foram estabelecidas as orientações sobre a organização curricular, assim como a oferta e sistemas de ensino, proposta pedagógica e, sobretudo, o novo referencial conceitual que aparece na BNCC, homologada em dezembro de 2018.

As DCNEM preveem a formação integral do aluno no Ensino Médio. Essa formação está definida como o desenvolvimento dos sujeitos em todos os aspectos do ser, através de atividades planejadas que busquem torná-los autônomos, a viverem em sociedade e serem autores principais na escrita de suas histórias (BRASIL, 2018). Esse conceito alinha-se ao objetivo geral prescrito no Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Informática: propor educação profissional e cidadã na qual os alunos sejam habilitados a desempenhar funções técnicas e tenham formação humana e integral (IFRN, 2012).

Os conceitos de competência e habilidade são propostos pela Resolução N° 3/2018. A competência consiste na “mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 2). Quanto à compreensão de habilidade, citamos o objetivo geral do Curso Técnico de Nível Médio em Informática:

Formar profissionais-cidadãos técnicos de nível médio, competentes técnica, ética e politicamente, com elevado grau de responsabilidade social e **que contemple um novo perfil para saber, saber fazer** e gerenciar atividades de concepção, especificação, projetos simples, implementação, avaliação,

suporte e manutenção de sistemas, incluindo hardware, software, aspectos organizacionais e humanos, **visando a aplicações na produção de bens, serviços e conhecimentos** (IFRN, 2012, p. 9, grifo nosso).

Assim como o conceito de competência trazido pelas DCNEM precisa ser mobilizado para solucionar problemas práticos do cotidiano, o objetivo geral do Curso em menção busca formar o indivíduo que tenha conhecimento e saiba o que fazer com esse saber.

Já as habilidades, são os “conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados” (BRASIL, 2018, p. 3), isto é, o desenvolvimento de aptidões como oportunidade para pôr em prática saberes adquiridos, não isoladamente, mas a partir das práticas sociais.

Criar uma proposta de ensino com o desígnio de melhorar a prática docente atende a uma das etapas que compõem as pesquisas do tipo Intervenção Pedagógica. Damiani (2012, p. 2) defende a Intervenção Pedagógica como o método de pesquisa no âmbito educacional em que as “práticas de ensino inovadoras são planejadas, implementadas e avaliadas em seu propósito de maximizar as aprendizagens dos alunos que delas participam”. Esses tipos de pesquisas subdividem-se em duas partes: o método da intervenção e a avaliação da intervenção. O que apresentamos no presente trabalho faz parte do que a autora chama de Método da Intervenção.

O Método da Intervenção deve ser bem planejado, executado de forma criativa e sempre alinhado ao aporte teórico para que haja a compreensão da realidade que o pesquisador visa mudar ao implementá-lo. De acordo com Damiani *et al.* (2013), essa etapa de construção objetiva apresentar uma proposta ou método de ensino com a descrição das atividades ou tarefas pretendidas. Essas práticas precisam estar justificadas pelo referencial teórico adotado pelo professor-pesquisador. Ao final dessa etapa, o que se tem como resultado é um protótipo ou exemplo da ação que se pretende executar.

Como este trabalho objetiva apresentar a construção de uma proposta de ensino do gênero textual *factual recount* através de uma ferramenta que permite a criação colaborativa na disciplina de língua inglesa de Curso Técnico de Nível Médio Integrado de Informática, elegemos a disciplina Inglês II e partimos do pressuposto de que os alunos tenham, pelo menos, um ano de estudos de inglês nesse contexto, o que representa conhecimento de estruturas básicas como, por exemplo, o *Simple Present* e de vocabulário relacionado a esse tempo verbal.

A ementa da disciplina Inglês II prevê que haja aprofundamento dos conhecimentos da disciplina anterior, através da exposição dos discentes a uma variedade de textos orais e escritos

por meio do ensino de funções sociocomunicativas e de estruturas básicas da língua inglesa, conforme descrição abaixo:

Aprofundamento na **produção de sentido a partir de textos orais e escritos por meio de funções sociocomunicativas**, estruturas básicas da língua-alvo e gêneros textuais de diversos domínios, considerando também as demandas da formação profissional; reflexão acerca do caráter social, político e econômico da presença dominante da LI no mundo, capacitando o aluno a pensar criticamente essa presença (IFRN, 2012, p. 47, grifo nosso).

Fundamentados na proposta de “produção de sentidos a partir de textos orais e escritos por meio de funções sociocomunicativas”, acreditamos que essas atividades, pelo seu caráter social e comunicativo, pressupõe a interação entre os indivíduos, prioritariamente na sala de aula.

No que tange aos objetivos da disciplina, destacamos marcas textuais que podem ser relacionadas à escrita, à interação e ao uso de tecnologias digitais:

- **Conhecer a língua do outro**, utilizando-a como base para a reflexão sobre sua língua materna e os aspectos culturais que ela compreende, contribuindo para o resgate de identidade do aluno.
- Situar temporalmente suas ações (**falar** de coisas que fez, está fazendo e que planeja fazer/irá fazer) **na modalidade escrita** e/ou oral.
- Produzir sentido a partir de elementos linguísticos e extralinguísticos de gêneros textuais (orais, **escritos** e/ou híbridos) na língua-alvo.
- Ampliar de modo autônomo o próprio vocabulário a partir de estratégias de aprendizagem e compreensão, bem como do **uso de ferramentas de tradução eletrônicas** e dicionários convencionais.
- Apropriar-se de elementos que auxiliem no **processo de** leitura, oralidade e **escrita**, tendo em vista a aprendizagem autônoma e contínua. (IFRN, 2012, p. 47, grifo nosso)

Ainda que a escrita seja algo previsto nos documentos que orientam a disciplina de língua inglesa no Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática, é possível constatar, pela nossa prática docente, que ela ainda é uma atividade pouco praticada em sala de aula. Além disso, “como a escrita é um sistema artificial, sua aquisição em língua materna não é automática como a aquisição da oralidade” (LIMA JÚNIOR, 2016, p. 132), necessitando, por essa razão, de práticas constantes e direcionadas.

Como já mencionamos, o fato de a organização dos conteúdos ser em funções sociocomunicativas presume a interação entre os alunos. No entanto, a menção mínima ao uso de tecnologias digitais, deixando-as limitadas a ferramentas de tradução, demonstra que a ênfase dada à instrução para o desenvolvimento de competências do universo digital é exígua.

Dessa forma, inserir a prática da ECO com foco no processo é uma oportunidade de ensinar uma habilidade que ainda está em decurso de desenvolvimento em língua materna (LIMA JÚNIOR, 2016). Diante disso, os alunos são desafiados a aprender no percurso, tendo a chance de escrever vários rascunhos antes da versão final. Por meio da interação, eles podem descobrir seus próprios erros, tornando esses modelos de escrita mais próximos da experiência de escrever no mundo real.

Quando as tecnologias digitais são inseridas no ensino de escrita, as fronteiras de tempo e espaço, que porventura poderiam limitar os diálogos, expandem por meio de pesquisas que podem ser feitas, da comunicação instantânea entre os pares e do armazenamento e compartilhamento de informações, tornando a interação entre o que já foi lido e o que as outras pessoas dizem sobre aquele tema uma constância no processo. Desse modo, na ECO é possível tornar explícitas as vozes dialógicas que fundamentam a produção de enunciados escritos e que, por vezes, os sujeitos pensam não existir.

Assim, ao considerarmos a teoria, os documentos oficiais que regulamentam a oferta de ensino e a prática docente do professor de inglês, elaboramos uma proposta de ensino tendo como base a abordagem de escrita processual colaborativa em meio *online*, com Sessões Colaborativas de planejamento, tradução de ideias em texto e revisão (FLOWER; HAYES, 1981). Chamamos de Sessão Colaborativa (SC) os encontros *online*, não-presenciais, realizados pelos alunos para a escrita do texto. Essas Sessões serão realizadas de forma síncrona, ou seja, os alunos trabalharão ao mesmo tempo na construção do texto proposto.

A nossa proposta organizou-se com a finalidade de buscar o desenvolvimento da Competência 7 prescrita na BNCC, qual seja: trazer as práticas que se realizam no universo digital para a escola, considerando não apenas os aspectos técnicos e funcionais da ferramenta, mas também a participação dos alunos como seres individuais e coletivos na produção de sentidos e na utilização consciente e efetiva das ferramentas digitais disponíveis (BRASIL, 2018).

Dessa competência, escolhemos as habilidades 01 e 03, as quais buscamos:

EM13LGG701 - Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos. [...]

EM13LGG703 - Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais (BRASIL, 2018, p.497).

A seleção dessas habilidades tem como base os princípios teóricos e práticos do nosso trabalho, no qual propomos a utilização do *Google Drive* como ferramenta não somente para a construção de texto de forma colaborativa, mas também para que através da interação entre os autores seja possível a (des)construção e reconstrução do sujeito, tendo em vista que para produzir a escrita serão necessárias negociações não apenas de escolhas linguísticas, assim como de significados. Cada SC visa desenvolver pelo menos uma das habilidades escolhidas.

Isto posto, planejamos uma proposta de ensino complementar à disciplina Inglês II, organizada em três encontros de interação *online* que poderão ter de 45 a 90 minutos de duração – o mínimo de 45 minutos corresponde a uma aula prevista pela Organização Didática do IFRN. Essa variação de encontros corresponde ao mínimo de uma e máximo de duas aulas, das três aulas semanais estabelecidas pelo projeto do curso. No arrolar da propositura, os alunos teriam até duas aulas a mais de atividades direcionadas ao ensino-aprendizagem de inglês. Qualquer professor de inglês que deseje implementá-la deverá ter como base para o planejamento pelo menos os 45 minutos sugeridos.

No tocante à escolha da ferramenta *online Google Docs* (GD), não ocorreu de forma aleatória. O renome da marca *Google* vai além do site de busca mais utilizado do mundo. A empresa oferece aos usuários um pacote de ferramentas que vão desde a tradução de textos até plataformas que simulam salas de aulas virtuais. A popularidade e o acesso que os alunos têm a contas de *e-mail* (*Gmail*) foram fundamentais para a escolha dessa ferramenta para a nossa proposta.

Uma das funcionalidades dessa ferramenta é o sistema de armazenamento em nuvem (*Google Drive*). Qualquer sistema “em nuvem” faz referência a “aplicativos, serviços ou fontes que estão disponíveis aos usuários quando eles quiserem via Internet através de um servidor provedor de computação em nuvem” (BEAL, 2019, n/p, tradução nossa).

Além do GD ser utilizado em diversos ambientes de trabalho, ele tem sido alvo de pesquisas acadêmicas quanto à prática da ECO. De acordo Godwin-Jones (2018), no GD os usuários podem ver, em tempo real, quem está editando o texto, com um cursor de texto de cores diferentes para cada pessoa. Além dessa funcionalidade, é possível verificar as versões escritas por todos aqueles que têm acesso ao texto, inclusive o professor, no nosso caso, utilizando o Histórico de Versões.

Considerando as teorias apresentadas, segundo as quais o contexto social é importante para a produção de significados, a formação do sujeito, o fomento da aprendizagem e a produção escrita, para que a realização de uma atividade de ECO ocorra é necessário que haja

o agrupamento dos alunos. Essa junção pode ser feita pelo próprio professor ao considerar as particularidades do grupo.

Enquanto escrevem o documento de forma síncrona, os autores podem fazer uso do *chat* para se comunicar. É possível interagir com o texto em tempo real e de forma assíncrona através da inserção de comentários diretamente no texto. Ademais, o documento pode ser compartilhado, revisado e editado por qualquer usuário que a ele tenha acesso.

Para a realização desta proposta de ensino, o professor deve estar familiarizado com a plataforma, conhecer as funcionalidades e potencialidades da ferramenta e com a dinâmica de cada SC. Para cada SC os alunos devem seguir esses procedimentos:

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

Na próxima seção, detalhamos a articulação que vincula a Teoria Sociocultural, a Escrita Colaborativa *Online* e a Escrita Processual com a análise dos documentos norteadores (DCNEM, BNCC, PPC) e sugerimos possíveis caminhos em função da prática docente do professor de inglês que atua na sala de aula da Educação Básica.

3 Resultados

A Teoria de Escrita Processual Cognitiva, de Flower e Hayes (1981), descreve processos mentais de alta complexidade que acontecem ao longo da escrita de um texto. O nosso trabalho objetiva apresentar uma proposta de ensino de produção do gênero textual *factual recount* sob a ótica de que a escrita é uma técnica que pode ser realizada colaborativamente em uma plataforma *online*. Para tanto, as Sessões Colaborativas (SC) estão nomeadas considerando os meios de escrita apontados por Flower e Hayes (1981): planejamento, tradução e revisão.

Na primeira SC (cf. Quadro 1), os alunos poderão mobilizar conhecimentos prévios sobre os mais diversos assuntos, buscando os de maior interesse através de pesquisas realizadas na *Internet* para a escolha da notícia. Ademais, deverão ter em mente o tempo em que elas foram publicadas, o que possibilitará ao grupo obter informações atualizadas sobre vários

conteúdos. Para isso, precisarão identificar, nessa busca, notícias que se configuram como manchete, copiar e compartilhar o *link* para que os outros colegas tenham acesso.

Ao inserir as informações selecionadas individualmente, os integrantes do grupo terão que fazer a leitura sugerida pelos colegas para, através da interação no *chat*, negociar qual será o relato do grupo. Essas negociações serão acompanhadas pelo professor, que poderá ou não ser acionado pela turma, seja para mediar um conflito ou esclarecer dúvidas sobre a tarefa ou a língua.

Após a notícia ser selecionada, os discentes deverão escolher palavras e expressões que considerem úteis para a escrita de texto. Na preparação para a escrita do *factual recount*, os alunos já escreverão, tanto no *chat* como na elaboração, uma lista de palavras.

No processo de planejamento, os participantes terão a oportunidade de explorar as funcionalidades da plataforma de colaboração *Google Docs*, além de terem a sua disposição as mais diversas fontes de informação e a oportunidade de “utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos” (BRASIL, 2018, p. 497), não apenas para a realização da atividade, mas de outras nos mais diversos espaços e contextos sociais e momentos distintos de suas vidas.

Quadro 1: Planejamento da SC 1.

SESSÃO COLABORATIVA 1: planejamento (Interação online)		
Orientações		
Cada integrante do grupo deverá buscar na rede (<i>web</i>) uma notícia que tenha sido publicada durante a semana. No documento compartilhado, todos devem inserir a manchete e o <i>link</i> para o acesso em comum. Posterior a isso, vocês devem decidir qual notícia será a escolhida pelo grupo para ser recontada. Deverão, ainda, utilizar o <i>chat</i> para as discussões. As conversas devem ser realizadas preferencialmente em inglês. Os integrantes devem escolher as informações relevantes que precisam ser recontadas. Também precisam criar uma lista com palavras/expressões em inglês que poderão ser necessárias para a escrita desse novo texto. Eu estarei disponível para responder possíveis perguntas que possam surgir ao longo da SC. Ao final, deverão ter uma lista em inglês dos dados que serão usadas no texto. O cumprimento da atividade de planejamento encerra a SC, mas poderão colaborar com o texto utilizando comentários no documento. Tenham cuidado para não apaguem as notas textuais.		
OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS	45-90 min
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escolher a notícia; ✓ Planejar a escrita do texto; ✓ Criar uma lista de palavras/expressões que poderão ser usadas no texto. 	Uso de ferramentas de busca na <i>Web</i> ; Utilização de técnicas de <i>brainstorming</i> , mapas mentais, esquemas que organizem as partes do texto.	
EM13LGG701 - Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo,		

responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos (BRASIL, 2018, p.497)

Fonte: Autoria própria.

Em relação à segunda SC, salientamos que Flower e Hayes (1981) escolheram o termo tradução³ com a finalidade de melhor representar o momento de transição entre o processo de planejamento e escrita. Esse desenvolvimento consiste em tornar visível o que anteriormente não era, haja vista que no planejamento escrever não é obrigatório. Na etapa de tradução, a técnica de escrita acontece por meio da transposição de ideias em texto (Quadro 2).

Quadro 2: Planejamento da SC 2.

SESSÃO COLABORATIVA 2: tradução (Interação online)		
Orientações Nesse segundo momento, os grupos deverão iniciar a escrita do texto. O planejamento da SC anterior servirá de base para que a atividade aconteça. Vocês deverão ter em mente as respostas para as perguntas Who?, What?, When?, Where?, Why?, How? (Quem? O que? Quando? Onde? Por quê? Como?). Ao final da sessão, deverão ter um texto organizado e que responda a todas as perguntas que fazem parte do gênero textual <i>factual recount</i> . Ao longo dos outros dias da semana, poderão fazer contribuições ao texto utilizando a ferramenta de comentários. O cumprimento da atividade de tradução encerra a SC, no entanto, poderão colaborar com o texto em progresso no decorrer da semana, utilizando a ferramenta de comentários que podem ser inseridos diretamente ao documento. Cuidado para não apagarem as notas textuais.		
OBJETIVO	PROCEDIMENTO	
✓ Sistematizar as ideias em textos organizados sintaticamente.	Escrita de texto observando as características do gênero.	45- 90 min
EM13LGG701 - Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos. EM13LGG703 - Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais (BRASIL, 2018, p.497)		

Fonte: Autoria própria.

Com a lista de palavras e/ou expressões elaborada na primeira SC, os alunos deverão organizar o texto com as informações mais importantes e que respondam às perguntas sobre quem; o que; quando; onde; como e por que os fatos aconteceram. Nesse momento, deverão aplicar seus conhecimentos linguísticos sobre o passado simples (*Simple Past*), uso de palavras

³ Palavras como transcrever ou escrever foram consideradas pelos autores, no entanto talvez elas limitassem os processos de representação durante o planejamento, já que escrever não é a única opção.

que definem o tempo no passado (*yesterday, two days ago, the day before, last week, last month*), sequenciamento de ideias e eventos e organização textual.

Os grupos deverão ter cuidado com os aspectos técnicos que envolvem a escrita no GD. Como estarão escrevendo ao mesmo tempo, é possível que palavras ou frases sejam deletadas ou inseridas quando outro aluno estiver editando o texto, podendo causar perdas textuais ou mudanças na formatação. Diante disso, a interação entre os autores por meio do *chat* é fundamental para que o trabalho seja eficiente.

Quanto à terceira SC, o processo de revisão pode ser um ato consciente de leitura e ocorrer sob duas formas: a primeira de maneira específica, ou seja, ler o que já foi escrito; e a segunda motivada pela necessidade de avaliar o que está sendo escrito. Em vista disso, os alunos são orientados a buscar possíveis erros gramaticais e fazer a checagem das partes constituintes do texto (Quadro 3).

Quadro 3: Planejamento da SC 3.

SESSÃO COLABORATIVA 3: revisão (Interação online)		
Orientações		
Hello, everyone! Essa é a nossa última SC. Vocês já devem estar com uma versão bem adiantada do texto. No encontro de hoje, vocês terão como tarefa a revisão e avaliação do texto em progresso. Devem observar se todas as frases fazem sentido, se há erros de ortografia, concordância e referenciação pronominal. Além disso, devem procurar por possíveis comentários inseridos no texto pelos integrantes do grupo, objetivando resolver esses “problemas”. Eu estarei disponível para responder possíveis perguntas que possam ter durante a SC por apenas 15 minutos. Avisarei quando esse tempo iniciar e terminar. O cumprimento da atividade de tradução encerra a SC, no entanto, vocês poderão colaborar com o texto em progresso durante a semana, utilizando a ferramenta de comentários que podem ser inseridos diretamente no texto. Atenção para não apagá-los.		
OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Revisar a última versão do texto; ✓ Avaliar o texto produzido. 	Aperfeiçoamento do texto escrito; Revisão e avaliação do texto construído colaborativamente.	45- 90 min
EM13LGG701 - Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos. EM13LGG703 - Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais (BRASIL, 2018, p.497)		

Fonte: Autoria própria.

A revisão e avaliação do texto são processos que podem acontecer ao longo de toda a atividade de ECO. Diante disso, definimos um momento para que esses procedimentos

acontecessem, mesmo sabendo que as edições e correções também acontecerão frase a frase ao longo do regime de escrita.

A escrita processual enquanto teoria tem como premissa o processo, e não o produto. Portanto, a observação às versões do texto em construção é fundamental. A execução de atividades de escrita que considerem o processo e não apenas o produto de forma convencional – utilizando papel e interações presenciais – é uma decisão que o professor deve considerar, devendo este se ater aos aspectos de tempo de sala de aula para acompanhar as interações e à quantidade física de material para avaliar.

Ao realizar atividades processuais de ECO no GD, o professor não está isento de acompanhar as interações dos alunos, porém, elas poderão ser realizadas em horários fora de sala de aula. Além disso, como todas as versões do texto ficam disponíveis e armazenadas na nuvem, o docente que desejar fazer uma avaliação contínua observando as contribuições individuais dos alunos ou as versões textuais poderá fazê-lo utilizando o Histórico de Versões.

Todos os processos e subprocessos de escrita têm um monitor. O monitor não é alguém que avalia ou acompanha o desenvolver da escrita externamente. Pelo contrário, Flower e Hayes (1981) afirmam que o(s) próprio(s) autor(es) monitora(m) o processo, decidindo quando é hora de, por exemplo, começar a escrever o que foi organizado mentalmente durante o planejamento.

Os monitores servem para mediar o processo. Logo, no modelo que apresentamos no presente artigo, tanto alunos como professores podem ser mediadores. Dentro do grupo de colaboração, um discente pode surgir como monitor e ser aceito pelo grupo, ou pode haver deliberação formal para a escolha. No caso do docente, indicamos que participe ao longo das Sessões Colaborativas como facilitador de esclarecimentos, sejam eles linguísticos ou relacionados à tarefa. Caso deseje avaliar formalmente os educandos, poderá fazê-lo observando suas participações mediante a quantidade de interações realizadas no *chat* e pela ferramenta de comentários que podem ser deixados diretamente no texto em situações de escrita assíncronas.

O professor pode, ainda, avaliar os alunos em relação à quantidade de texto produzido por cada um através do Histórico de Versões da plataforma, que permite o resgate de todas as versões do texto, por dia e horário, além de deixar destacadas as contribuições individuais dos participantes do grupo.

Ter ciência e ser consciente para quem se escreve é fundamental para adequar a linguagem utilizada. Em meados dos anos 80, quando Flower e Hayes propuseram sua teoria, consideraram o público-alvo como parte importante do processo de escrita; todavia, as tecnologias digitais não eram como as que são hoje. No espaço da sala de aula, os alunos por

vezes escrevem para os seus professores, sem enxergarem possibilidades de ultrapassar as paredes da escola.

O propósito de um *factual recount* é informar sobre eventos que aconteceram em dado momento no passado. Sendo assim, o grupo-alvo de um texto como esse são pessoas que querem se informar sobre fatos que não presenciaram. Além disso, o fato de os alunos escreverem em um espaço digital já lhes garante maior facilidade de compartilhamento de produções escritas, como, por exemplo, em *blogs* das cidades que moram ou em perfis de redes sociais criados com o propósito de conceber a informação celeremente aos moradores da cidade.

Finalmente, destacamos ainda que a Teoria de Flower e Hayes (1981) sobre a escrita como processo reafirma o que todos já fazem, de forma consciente ou não, quando são desafiados a escrever qualquer tipo de texto, seja ele uma tese de doutoramento ou postagem em rede social. Muitos são os processos cognitivos envolvidos, as vozes que dialogam para a construção do conhecimento e dos enunciados e os rascunhos subjacentes ao texto até que ele consolide uma versão final que, de forma colaborativa como propomos em nosso trabalho, ou não, já terá sido um texto construído por muitas vozes.

4 Conclusões

No presente artigo, objetivamos apresentar uma proposta de ensino do gênero textual *factual recount* a ser realizada na disciplina Inglês II do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática. Buscamos criar a oportunidade para que os alunos coloquem prática os conhecimentos internalizados individualmente e aqueles que ainda podem aprender ou desenvolver, sobretudo, com a ajuda de colegas e com a mediação do professor.

Na leitura da BNCC, assim como dos demais documentos oficiais que regem a Educação Básica no Brasil, não percebemos haver o estabelecimento de uma forma concreta de ensino de línguas a ser praticada pelos professores. Nossa proposta de ensino é, portanto, propositiva, ao articular teoria e documentos norteadores e pensar um caminho possível para o professor de inglês articular junto aos seus alunos do Ensino Fundamental e Médio competências e habilidades vinculadas às práticas sociais mediadas em contextos digitais.

Essa sugestão de ensino foi planejada e elaborada especificamente para um grupo de alunos em um contexto particular. Todavia, ela pode ser reformulada para atender outras demandas, seja em outros cursos técnicos, seja no Ensino Médio regular, inclusive trabalhando outras competências e habilidades da BNCC.

Cabem também investigações de continuidade desta pesquisa. Pesquisas do tipo intervenção pedagógica ou pesquisa-ação, pressupondo o papel do professor-pesquisador reflexivo, podem elucidar caminhos que visem a refletir sobre a proposta ora apresentada, de modo a corroborá-la, complementá-la ou até mesmo refutá-la em função de suas potencialidades e limitações, bem como demais constrangimentos que podem ser identificados em diferentes espaços da escola brasileira.

Referências

ALLEN, N. *et al.* What Experienced Collaborators Say About Collaborative Writing. **Iowa State Journal of Business and Technical Communication**, [s.l.], v. 1, n. 2, p. 70-90, set. 1987. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/105065198700100206>. Acesso em: 14 mai. 2019.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BEAL, V. **Cloud-based**. Disponível em: https://www.webopedia.com/TERM/C/cloud_based.html. Acesso em: 14 mai. 2019.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 abr. 2019.

BRASIL. Resolução N.º 3 de 20 de novembro de 2018 – Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 08 mai. 2019.

DAMIANI, M. F. Sobre pesquisas do tipo intervenção. *In: XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 2012, Campinas. **E-book...** Campinas: UNICAMP, 2012. p. 2882-2890. Disponível em: <http://endipe.pro.br/ebooks-2012/2345b.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2019.

DAMIANI, M. F., *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 2, n. 45, p. 57-67, maio/agosto, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>. Acesso em 08 mai. 2019.

ELLIS, R. **Understanding second language acquisition**. 2 ed. Oxford: Oxford University Press, 2015.

FLOWER, L.; HAYES, J. R. A cognitive process theory of writing. **College Composition and Communication**, [s.l.], v. 32, n. 4, p. 365-387, dez. 1981. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/e447/bb67c5341f06be588106853db4975ae514a4.pdf?_ga=2.221465628.580178132.1570491104-1891392481.1570491104. Acesso em: 04 mai. 2018.

FUNG, Y. M. **The nature and dynamics of collaborative writing in a Malaysian tertiary ESL setting**. 2006. 264f. Tese (Doutorado em Filosofia em Linguística Aplicada). Massey University, New Zealand, 2006.

GODWIN-JONES, R. Second language writing online: an update. **Language Learning & Technology**, Hawaii, v. 22, n. 1, p. 1-15, feb. 2018. Disponível em: https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/44574/1/22_01_godwin-jones.pdf. Acesso em: 02 mai. 2018.

HYLAND, M. **Writing texts types: a practical journal**. Austrália: R.I.C Publications, 2009.

IFRN. **Organização didática do IFRN** – Aprovada pela Resolução 38/2012-CONSUP/IFRN, de 21 de março de 2012. Natal, IFRN: 2012. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/projeto-politico-pedagogico-1/lateral/menu-1/volume-3-organizacao-didatica>. Acesso em: 05 mai. 2018.

IFRN. **Projeto pedagógico do curso técnico de nível médio em informática na forma integrada, presencial** – Projeto aprovado pela Resolução N.º 38/2012-CONSUP/IFRN, de 26 de março de 2012. Natal: IFRN, 2012. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/campus/novacruz/arquivos/projeto-pedagogico-tec-integrado-em-informatica>. Acesso em: 05 mai. 2018.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. Sociocultural theory and second language learning. In: VAN PATTEN, B.; WILLIAMS, J. (Ed.). **Theories in second language acquisition**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2007, p. 197-220.

LIMA JÚNIOR, R. Ensino comunicativo da leitura e da escrita. In: CUNHA, A. G. da; MICCOLI, L. (Org.). **Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial. 2016, p. 120-141.

LIMA, M. R. R.; ROSTAS, M. H. S. G. Interfaces da aprendizagem numa perspectiva bakhtiniana & vygotskyana. In: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC-PR, 2015, p. 10751-10766. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19015_10528.pdf. Acesso em: 06 mai. 2018.

MAGALHÃES, M. C. C.; OLIVEIRA, W. Vygotsky e Bakhtin/Volochinov: dialogia e alteridade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n.5, p.103-115, 1º semestre 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/4749>. Acesso em: 05 mai. 2018.

MARCHENKOVA, L. A. **Interpreting Dialogue: Bakhtin's Theory and Second Language Learning**. 2005. 153 f. Tese (Doutorado em Filosofia). Ohio State University, Ohio, 2005.

NOGUEIRA, M. O. Olhares bakhtiniano e vygotskiano: contribuições teóricas às pesquisas em contextos pedagógicos. **Revista Percursos Linguísticos**, Vitória, v. 4, n. 9, p. 82-92, 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/8789>. Acesso em: 05 mai. 2018.

EDMUNDO, E. S.; PAULA, D. J. de. O ensino de língua inglesa sob a concepção dialógica de língua: que conteúdos privilegiar. **Revista X**, v. 1, p. 25-33, 30 jun. 2008. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/13094/9482>. Acesso em: 04 mai. 2018.

RACELIS, J. V.; MATSUDA, P. K. Integrating process and genre into the second language writing classroom: research into practice. **Language Teaching**, [s.l.], v. 46, n. 3, p. 382-393, 5 jun. 2013.

SMITH, B. L.; MACGREGOR, J. T. What is collaborative learning? *In*: GOODSELL, A. *et al.*: **Collaborative learning**: a sourcebook for higher education. [s.l.]: National center on postsecondary teaching, learning, and assessment at Pennsylvania State University. 1992, p. 10-30.

STROBL, C. Affordances of web 2.0 technologies for collaborative advanced writing in a foreign language. **Calico Journal**, [s.l.], v. 31, n. 1, p. 1-18, 31 jan. 2014. Disponível em: <https://journals.equinoxpub.com/CALICO/article/viewFile/22799/18823>. Acesso em: 05 mai. 2018.

YEH, H. Exploring how collaborative dialogues facilitate synchronous collaborative writing. **Language Learning & Technology**, Hawaii, v. 18, n. 1, p. 23-37, feb. 2014. Disponível em: https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/44348/1/18_01_action2.pdf. Acesso em: 05 mai. 2018.

YIM, S.; WARSCHAUER, M. Web-based collaborative writing in L2 contexts: methodological insights from text mining. **Language Learning & Technology**, Hawaii, v. 21, n. 1, p. 146-165, feb. 2017. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/eccc/88ae5360275d505c438309523979f23ba1a1.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2018.

Data de recebimento: 29 de maio de 2019.

Data de aceite: 27 de setembro de 2019.