



ARTIGO/DOSSIÊ

## **ESCRITA COLABORATIVA EM SALA DE AULA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS**

ELIANA MARIA SEVERINO DONAIO RUIZ  
Érica Neri Camargo  
JOÃO PEDRO BUZINELLO MICHELATO  
KAREN ALVES DE ANDRADE  
MARCELO C. ACRÍ

### **Eliana Maria Severino Donoio Ruiz**

Doutora em Linguística, Linguística Textual, pela Universidade Estadual de Campinas, em 1998.

Pós-doutora em Linguística Aplicada, pela Universidade Estadual de Campinas, em 2012.

Professora da Universidade Estadual de Londrina – PR. Vice-líder do Grupo de Pesquisa FELIP – Formação e Ensino em Língua Portuguesa – (DGP – CNPq); Coordenadora do Projeto de Pesquisa ECELP-Escrita Colaborativa e Ensino de Língua Portuguesa na Educação Presencial e Online (UEL); Coordenadora do Projeto de Pesquisa TDIC-ENALP – Tecnologias Digitais no Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa (UEL).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3603229478975999>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7169-8464>.

E-mail: [elianaruiz@uel.br](mailto:elianaruiz@uel.br).

### **Érica Neri Camargo**

Doutoranda em Estudos da Linguagem, Linguística Aplicada, pela Universidade Estadual de Londrina.

Mestra em Letras, Proletras, pela Universidade Estadual de Londrina, em 2018.

Pesquisadora no projeto de pesquisa TDIC-ENALP – Tecnologias Digitais no Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa (UEL); Membro do grupo de pesquisa FELIP – Formação e Ensino em Língua Portuguesa (DGP – CNPq).  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6991616822336422>.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3089-6402>.  
E-mail: [ericaneri.camargo@uel.br](mailto:ericaneri.camargo@uel.br).

### **João Pedro Buzinello Michelato**

Mestrando em Estudos da Linguagem, Linguística Aplicada, pela Universidade Estadual de Londrina.  
Licenciado em Letras-Português, pela Universidade Estadual de Londrina, em 2022.  
Pesquisador no Projeto de Pesquisa ECELP-Escrita Colaborativa e Ensino de Língua Portuguesa na Educação Presencial e Online (UEL); Pesquisador no projeto de pesquisa TDIC-ENALP – Tecnologias Digitais no Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa (UEL); Membro do grupo de pesquisa FELIP – Formação e Ensino em Língua Portuguesa (DGP – CNPq).  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2861933476742839>.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0005-8874-2213>.  
E-mail: [joaopedro.bmichelato@uel.br](mailto:joaopedro.bmichelato@uel.br).

### **Karen Alves de Andrade**

Doutora em Estudos da Linguagem, Linguística Textual, pela Universidade Estadual de Londrina, em 2016.  
Pós-doutorado, Estudos da Linguagem, Linguística Aplicada, pela Universidade Estadual de Londrina, em 2022.  
Professora do Instituto Federal do Paraná – Campus Londrina.  
Pesquisadora no projeto de pesquisa TDIC-ENALP – Tecnologias Digitais no Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa (UEL); Membro do grupo de pesquisa FELIP – Formação e Ensino em Língua Portuguesa (DGP – CNPq); Pesquisadora no grupo de pesquisa Laboratório Integrado de Letramento Acadêmico (LILA).  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9821175030990084>.  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9574-7910>.  
E-mail: [karen.moscardini@ifpr.edu.br](mailto:karen.moscardini@ifpr.edu.br).

**Marcelo C. Acri**

Pós-graduando em Estudos da Linguagem, Linguística Aplicada, pela Universidade Estadual de Londrina.

Mestre em Estudos da Linguagem, Linguística Aplicada, pela Universidade Estadual de Londrina, em 2013.

Doutorando em Estudos da Linguagem, pela Universidade Estadual de Londrina.

Pesquisador no Projeto de Pesquisa ECELP-Escrita Colaborativa e Ensino de Língua Portuguesa na Educação Presencial e Online (UEL); Pesquisador no projeto de pesquisa TDIC-ENALP – Tecnologias Digitais no Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa (UEL); Membro do grupo de pesquisa FELIP – Formação e Ensino em Língua Portuguesa (DGP – CNPq); Pesquisador no grupo de pesquisa Avaliação no Estágio de Língua Portuguesa (AVALES).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5027395689394253>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9063-408X>.

E-mail: [marcelo.cristiano.acri@uel.br](mailto:marcelo.cristiano.acri@uel.br).

**Resumo:** Dadas as diversas perspectivas teórico-metodológicas pelas quais a escrita colaborativa é tratada nas pesquisas acadêmicas brasileiras, onde comparece como foco principal ou marginal, este trabalho retrata um mapeamento de publicações nacionais das duas últimas décadas acerca dessa prática linguageira. Como percurso metodológico, recorreremos à metapesquisa, que envolve não somente a escolha de bases de dados para buscas, com seleção de palavras-chave, definição de categorias analíticas e critérios de elegibilidade de trabalhos representativos, como também a análise de investigações selecionadas consideradas relevantes. Os resultados indicam que as produções mapeadas podem ser categorizadas em três eixos temáticos, em função da forma processual pela qual a escrita colaborativa se realiza, dos recursos tecnológicos a que se associa e dos contextos sociais em que ocorre. Em nosso excerto analítico, destacamos artigos, dissertações e teses mais ilustrativos dessas categorias.

**Palavras-chave:** Escrita colaborativa. Produção textual. Ensino. Aprendizagem. Metapesquisa.

**Abstract:** Given the various theoretical and methodological perspectives through which collaborative writing is addressed in Brazilian academic research, whether it appears as a primary or marginal focus, this work portrays a mapping of national publications from the last two decades on this language practice. As a methodological approach, we resort to metaresearch, which involves not only the selection of databases for searches, with the choice of keywords, definition of analytical categories, and criteria for the eligibility of representative works but also the analysis of selected investigations considered relevant. The results indicate that the mapped productions can be categorized into three thematic axes, based on the procedural form in which collaborative writing takes place, the technological resources it is associated with, and the social contexts in which it occurs. In our analytical excerpt, we highlight articles, dissertations, and theses that are most illustrative of these categories.

**Keywords:** Collaborative writing. Textual production. Teaching. Learning. Metaresearch.

## INTRODUÇÃO

A perspectiva sociocultural de Vygotsky (1991 [1934]; 2007 [1930]) concebe o conhecimento como construído socialmente, através de um processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes e valores, a partir do seu contato com a realidade, interagindo com o meio ambiente e com as pessoas. Nesse processo, a linguagem desempenha papel fundamental, como meio de interação social e gerenciamento de nossa atividade mental, na conexão com o mundo, com os outros e conosco mesmos.

Para Vygotsky (1991 [1934]), a concretização do movimento que permite o desenvolvimento humano tanto em termos de consciência quanto de conceitos, e que vai do plano interpsicológico (entre os

indivíduos) para o plano intrapsicológico (dentro dos indivíduos), ocorre em um espaço metafórico chamado *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP), isto é: “a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 2007 [1930], p. 97). O conceito de ZDP pode, pois, ser entendido como a construção colaborativa de oportunidades para os indivíduos desenvolverem suas habilidades mentais, na medida em que é nesse espaço que os indivíduos interagem, coproduzindo sentidos que serão posteriormente internalizados.

Embora a ZDP tenha sido inicialmente pensada para explicar como ocorre o desenvolvimento infantil (na interação entre um par mais habilitado e um menos habilitado, isto é, uma criança e um adulto, ou um aluno e seu professor), atualmente, o conceito tem sido expandido de modo a incluir outras formas de colaboração, como a que se estabelece entre pares ou grupos de indivíduos aprendizes durante uma atividade. É nesse contexto que a ZDP tem sido aplicada a áreas educacionais como a da aprendizagem de línguas, por exemplo, entendendo-se que “indivíduos trabalhando em conjunto são capazes de coconstruir contextos em que o conhecimento emerge como uma característica do grupo” (LANTOLF, 2000, p. 17, tradução nossa<sup>1</sup>).

Apesar de alguns estudos voltados para o trabalho em grupo, seja no campo da educação ou na esfera profissional, adotarem como sinônimos os termos “colaboração” e “cooperação”, ou alternem indistintamente entre seus usos, há uma diferença a se considerar.

---

1 No original: “People working jointly are able to co-construct contexts in which expertise”.

Segundo Kemczinski *et al.* (2007), podem-se distinguir diferentes visões acerca de conceitos que envolvem tarefas em grupo, de modo que “colaboração = cooperação; colaboração seja mais complexa e abrangente que cooperação; o contrário da anterior, ou ainda; que colaboração e cooperação possam se apresentar distintas em momentos específicos” (KEMCZINSKI *et al.*, 2007, p. 5). Para os autores, contudo, é possível observar características colaborativas e/ou cooperativas específicas, a depender dos seguintes fatores: divisão, objetivo e dinâmica da tarefa, de um lado, e hierarquia, competência e comunicação do grupo, de outro. Apesar da complexidade da relação entre tais fatores, parece haver um pressuposto básico de que

[...] na *cooperação*, há ajuda mútua na execução de tarefas, [...] podendo existir relações desiguais e hierárquicas entre os seus membros. Na *colaboração*, os membros de um grupo se apóiam, [...] tendem a não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações. (DAMIANI, 2008, p. 215, grifos nossos)

No caso específico da chamada escrita colaborativa (doravante EC), parece haver um amálgama desses sentidos, dado que o principal objetivo do trabalho é o de promover a troca de conhecimento entre os escreventes, de modo que os mesmos, a depender do contexto, exercitem e/ou ponham em prática suas capacidades comunicativas individuais, numa tarefa conjunta de produção textual na modalidade escrita da língua.

O interesse por essa forma de comunicação como objeto de pesquisa vem se acentuando, sobretudo no campo dos estudos da linguagem, pelas demandas dos novos letramentos, ou letramentos múltiplos, fenômeno ligado às novas práticas sociais de leitura

e escrita que têm emergido nos vários campos da sociedade da informação. Trata-se de

[...] um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão da multisssemiose ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade. (ROJO, 2009, p. 108-109)

Embora típica da construção textual híbrida e conjunta da contemporaneidade, tanto na esfera cotidiana como profissional, a EC enquanto antiga prática escolar vem, contudo, desafiando educadores a novas formas de compreensão, promoção e avaliação, já que vai se configurando com potencialidades de significação que merecem ser melhor investigadas e exploradas, com vistas a fazer emergir sujeitos aprendizes socialmente mais autônomos e ativos.

É nesse cenário que o projeto de pesquisa que gerou o presente trabalho (TDIC-ENALP – Tecnologias Digitais no Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa) tem como objetivo principal investigar a EC escolar em ambientes mediados ou não por tecnologia digital. Dele participam tanto pesquisadores da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e do Instituto Federal do Paraná (IFPR) quanto estudantes de Letras-Português, além de pós-graduandos em Estudos da Linguagem que são também educadores filiados à Secretaria da Educação e do Esporte do Estado do Paraná (SEED-PR). Na procura por bibliografia que pudesse fundamentar teórica e metodologicamente a investigação prevista pelo projeto, percebeu-se a necessidade primária de se mapear as produções acadêmicas nacionais sobre o tema, haja vista as referências internacionais já conhecidas do grupo. Fixou-se, para

tanto, o ano de 2004 para o início das buscas – data da publicação do trabalho de Lowry, Curtis e Lowry (2004) – e o de 2018 para o seu encerramento, ano anterior ao do início do referido projeto<sup>2</sup>. Com o avanço do trabalho de buscas, a publicação da BNCC (BRASIL, 2018) e a pandemia de Covid-19, o mapeamento foi estendido para o período de 2019 a 2022, ano anterior ao previsto para o término do projeto<sup>3</sup>. Assim, foi organizado um banco de textos propício a subsidiar as etapas subsequentes da pesquisa.

Este trabalho tem, portanto, o objetivo precípuo de retratar um mapeamento da produção acadêmica nacional sobre escrita colaborativa nas duas últimas décadas, tomando como base de dados os periódicos dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras mais bem ranqueadas pela Folha de São Paulo no ano de 2018 (RANKING, 2018). O artigo se divide basicamente em três partes: uma seção que articula as bases teóricas da metapesquisa, outra que delinea seu percurso metodológico e, finalmente, a que versa sobre um recorte analítico das investigações mapeadas em conformidade a três eixos temáticos relativos ao nosso objeto de pesquisa: processos, tecnologias e aplicações da EC, acerca dos quais trataremos adiante. Finaliza com uma síntese dos achados mais significativos dessas publicações e uma indicação de perspectivas de pesquisa sobre as relações entre escrita colaborativa e ensino.

### **ESCRITA COLABORATIVA: ARTICULAÇÕES TEÓRICAS**

Embora já se faça presente há bastante tempo, de forma prática, no contexto escolar, a EC, como campo de estudo e pesquisa na

2 Uma análise inicial das produções encontradas de 2004 a 2018 encontra-se em Ruiz e Andrade (2023).

3 Essa fase em específico, que contou, inclusive, com nova base de dados, está retratada em outra publicação do grupo (RUIZ *et al.*, 2024).

área de linguagem, confirmou-se a partir de uma mudança de foco: da rede, até então voltada ao consumo passivo de conteúdos, para a colaboração ativa, na chamada Web 2.0. O sistema de interconexão e compartilhamento através da promoção de uma arquitetura de participação, na qual plataformas possibilitaram e facilitaram a interação síncrona e assíncrona dos usuários, demandou, consecutivamente, produções coautorais de escrita hipertextuais e multidirecionais (O'REILLY, 2007), configurando uma nova forma de escrever: a EC.

O processo de escrita conjunta de um texto, mediado ou não por tecnologias digitais, compreende um contexto de diálogo, no qual emergem trocas verbais e não verbais, na proposição de edições que visam a uma mesma direção textual, não à somatória de excertos, mas à tessitura de um texto único, por meio de negociações linguístico-discursivas, enviadas por vozes autorais ressignificadas por contextos e propósitos partilhados. Essa escrita coautorais responde, atualmente, às demandas de uma vida social organizada em rede e, assim como a prática de letramento que a condiciona, deve ser tomada como uma prática social, um produto cultural da sociedade, alcançando seus sentidos no mundo real (VYGOTSKY, 2007 [1930]). Uma vez que a contemporaneidade tenha superado a organização e a disponibilização de informações, possibilitou, pela tecnologia, um ciclo de conhecimentos cumulativos, com novas formas de (inter)ação pela linguagem, sendo as práticas de leitura e escrita experimentadas de forma mais livre, democrática e colaborativa (PINHEIRO, 2009).

Apoiando-nos, então, nos efeitos culturais advindos da tecnologia digital e nas transformações sociais que afetaram as práticas de letramento, apresentaremos, a seguir, alguns pressupostos teóricos

sobre os processos interacionais que envolvem a EC, as ferramentas tecnológicas que a impulsionam e os contextos específicos em que se aplica.

## PROCESSOS DE ESCRITA COLABORATIVA

A EC se apresenta como uma prática complexa, pois consiste numa produção textual fruto do trabalho de diferentes sujeitos, sendo entendida como uma “situação na qual dois ou mais participantes assumem a tarefa de escrever um único texto conjuntamente através do diálogo” (FELIPETO, 2019, p. 133). Isso implica a cumplicidade entre os membros de um grupo de escreventes, os coautores, de maneira a passar por negociações e tomadas de decisão para alcançar um objetivo compartilhado.

Assim, é preciso reconhecer a importância da interação no processo, que se dá como um desenvolvimento pela via do outro, conforme a perspectiva vygotskyana. Escrever colaborativamente se apresenta como uma prática que abarca processos dialógicos, envolvendo etapas diversas e inter-relacionadas, ligadas a planejamento e execução de tarefas, mobilizadas por estratégias e recursos, para integrar o funcionamento próprio de um trabalho conjunto. Isso ocorre pelo fato de a EC estar intrinsecamente relacionada a uma estratégia de produção textual que não apenas aprimora as habilidades relativas à escrita, mas “possibilita também o aprofundamento de outras competências, tais como a competência social e a capacidade de negociação” (FURTADO, 2023, p. 2).

Por isso, escrever a várias mãos significa consolidar manifestações e esquemas específicos, o que engloba tarefas interdependentes e especializadas. É nesse sentido que Saunders (1989) se debruçou a

compreender como ocorre o fenômeno da EC. Focando nas tarefas e nas estruturas interativas grupais, investigou os processos de realização da EC, de maneira a destacar atividades que envolvem intervenção, reciprocidade e graus de “abertura” das tarefas envolvidas, entre outros aspectos. Assim, o autor reflete acerca de duas questões principais: a atribuição de tarefas ao grupo de escreventes e a estrutura de interação do grupo. Dessa maneira, discorre sobre as atividades atreladas a ocupações específicas dos sujeitos, como: *coescritor*, *copublicador*, *correspondedor*, *coeditor* e *escritor-ajudante*<sup>4</sup>. Nesta lógica, esquadrinha as possíveis formas com que a escrita em grupo se concretiza, verificando distintas proporções entre cooperação e colaboração ao longo do processo interacional mobilizado pelos escreventes. Segundo ele, cada ocupação se realiza de uma determinada maneira, ora mais individual, ora mais interdependente, pois, nesse tipo de escrita, há tarefas mais cooperativas e outras que se apoiam mais na noção de “ajuda obrigatória”. Para Saunders, a EC lida com diferentes etapas nas quais haverá maior ou menor associação entre os pares do grupo de escreventes, operando dinamicamente conforme seus padrões de interação. As ocupações tocam em pontos nos quais os pares podem, a depender de sua estrutura interativa, propiciar contribuições mais isoladas ou se associar por meio de sugestões, edições, correções, elogios, críticas, entre outros aspectos, um moldando o trabalho do outro. Todas essas ações se norteiam pela responsabilidade grupal sobre a criação de um documento único.

Ao tratar das funções escreventes que compõem o funcionamento da EC, Saunders introduz a tarefa do *coescritor*, de natureza totalmente cooperativa, já que os participantes compartilham a propriedade do

4 No original: “co-writer”, “co-publisher”, “co-responder”, “co-editor” e “writer-helper”.

texto; a escrita se apoia na ideia geral de planejar, compor, revisar e corrigir, possibilitando a produção grupal de um documento. O autor também apresenta a tarefa do *copublicador*, entendendo-a não totalmente cooperativa, pelo fato de os pares dividirem a responsabilidade do documento coletivo sem deixarem de considerar as contribuições individuais que tornam possível a publicação. Já a tarefa do *correspondedor*, segundo ele, é de “ajuda obrigatória”, por consistir na associação entre os pares, ao realizarem perguntas, interpretações, sugestões, elogios, entre outras formas de interação, sendo basicamente uma prática de feedback. Semelhantemente, a função do *coeditor* pressupõe essa interdependência entre pares: há aquele que lê o que o outro escreve e isso implica em proceder a alterações no texto do colega. Por fim, o papel de *escritor-ajudante* é desempenhado em alguma etapa do processo de escrita, sem um momento previamente definido ou atribuição especificada, consistindo num auxílio geral às necessidades do escritor tido como líder na relação assimétrica com os demais escreventes e o ajudante, que o segue e obedece. Como se observa, o estudo de Saunders revela uma operacionalização processual da EC, com foco nas formas de interação durante a elaboração de um texto, o documento em produção.

Essas classificações se mostram parecidas com a taxonomia proposta por Lowry, Curtis e Lowry (2004), pesquisadores que também se inclinaram à investigação do funcionamento da EC. Para eles, é possível conceber a EC como composta por “múltiplas estratégias de escrita, atividades de escrita, modos de controle de documento, papéis e modos de produção” (LOWRY, CURTIS; LOWRY, 2004, p. 70, tradução nossa<sup>5</sup>).

5 No original: “The process complexity of CW is compounded by the possibility of multiple writing strategies, writing activities, document control modes, roles, and work modes”.

Basicamente, as *estratégias* de EC são as abordagens possíveis para coordenar a produção conjunta, podendo ser realizadas conforme diferentes tipos de escrita, ou seja: de *autor único do grupo*, em que um único membro escreve e os outros pares dão outras contribuições; *sequencial*, em que a função de escritor é passada de um a um; *em paralelo*, em que os pares escrevem suas respectivas partes simultaneamente; e *reativa*, em que os pares escrevem e alteram as partes uns dos outros sem planejamento prévio ou coordenação explícita<sup>6</sup>. As *atividades* de EC remetem às subdivisões ou etapas que fazem parte do processo de escrita: *tempestade de ideias*, sendo uma discussão inicial sobre as ideias a serem veiculadas no texto; *esboço*, etapa que define os rumos do texto; *rascunho*, uma primeira versão do texto; *revisão inicial*, fase de leitura acerca do estilo, conteúdo e gramática do texto; *revisão*, atividade que reflete propriamente acerca da textualização e promove o *feedback*; e *edição*, atividade de alteração e formatação do texto que prevê uma versão consistente<sup>7</sup>. Os *modos de controle* de EC se voltam aos privilégios de acesso dos escreventes ao texto que está em processo de produção, havendo, segundo os autores, os seguintes: *centralizado*, em que uma única pessoa controla o documento; *revezado*, em que o controle é passado de uma pessoa para outra; *independente*, em que cada membro controla sua própria parte separadamente; e *compartilhado*, em que todos têm acesso simultâneo e livre ao documento<sup>8</sup>. Os *papéis* de EC, por sua vez, na visão de Lowry, Curtis e Lowry (2004), se referem às funções de cada

6 As estratégias, no original: “group single author writing”, “sequential single writing”, “sequential singlewriting”, “parallel writing” e “reactive writing”.

7 As atividades, no original: “brainstorming”, “outlining”, “drafting”, “reviewing”, “revising” e “copyediting”.

8 Os modos de controle, no original: “centralized”, “relay”, “independent” e “shared”.

membro do grupo de escreventes e consistem nos seguintes: *escritor*, responsável pela escrita do conteúdo; *consultor*, geralmente externo ao grupo, responsável por dar feedback, mas sem ter autoria no texto; *editor*, que faz alterações no documento; *revisor*, que propicia o feedback relacionado à textualização; *líder*, que governa a equipe com comandos, motivações e planos; e *facilitador*, pessoa externa ao grupo que guia os afazeres da produção sem relação direta com o conteúdo em si<sup>9</sup>. Finalmente, os *modos de produção* de EC se resumem às formas de consciência do grupo quanto à relação entre sincronicidade e proximidade física de seus membros, sendo assim categorizados: *face-a-face*, quando ocorre no mesmo lugar e ao mesmo tempo; *assíncrono-mesmo-lugar*, se no mesmo lugar e em momentos diferentes; *síncrono-distribuído*, se em lugares diferentes e ao mesmo tempo; e *assíncrono-distribuído*, se em lugares e tempos diferentes<sup>10</sup>.

Ambos os estudos, de Saunders (1989) e de Lowry, Curtis e Lowry (2004), acabam por representar categorizações interessantes para compreender os mecanismos e princípios da EC, já que a contemplam por ângulos diferentes. Esses pesquisadores evidenciam a complexidade inerente a essa forma específica de escrita, no que se refere aos aspectos processuais próprios com que se manifesta. Vale frisar a importância dessa peculiaridade, sobretudo no impacto que tem na questão da autoria, seja em que campo for. Aliás, isso fica mais evidente quando se percebe o quanto a EC passou recentemente a ser objeto de atenção por parte de periódicos acadêmicos, uma vez que alguns começam a solicitar aos seus coautores, já na fase

9 Os papéis, no original: “writer”, “consultant”, “editor”, “reviewer”, “team leader” e “facilitator”.

10 Os modos de produção, no original: “face-to-face”, “asynchronous-same-place”, “synchronous-distributed” e “asynchronous-distributed”.

de submissão de trabalhos para publicação, declaração sobre a contribuição específica de cada colaborador na produção conjunta de artigos científicos<sup>11</sup>.

## TECNOLOGIAS PARA A ESCRITA COLABORATIVA

Conforme vimos na seção anterior, a EC não prescinde da interação para que haja troca e/ou negociação de informações entre os escreventes. Porém, importa destacar que foi a tecnologia digital que passou a melhor possibilitar essa interação, como facilitar o registro e a organização das versões textuais produzidas pelos participantes – afora a segurança do documento em processo de produção. Como afirmam Ribeiro e Coscarelli (2023, p. 55), “as tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) são um conjunto de recursos abertos e sempre em movimento”. Quando apresentada ao mundo, a Web 1.0 possibilitava ao usuário apenas a recepção de informações, pois naquele momento de sua evolução, a “orientação informacional mais estática [...] tornava-a mais apropriada à circulação e consumo de conteúdo (ex.: estudantes lendo uma página de internet em busca de informação)” (DUDENEY, HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 300). Mais adiante no tempo, emergiu a Web 2.0, “apropriada a atividades colaborativas e comunicativas e a uma abordagem mais construtivista do ensinar e do aprender (ex.: estudantes criando um *blog* ou vídeo)” (DUDENEY, HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 300). Até os dias de hoje, ao mundo já foram apresentadas as Web 3.0 e Web 4.0, com inovações que potencializam o caráter colaborativo de sua utilização.

---

11 Alguns utilizam a Taxonomia CRediT (“Taxonomia de Papéis de Contribuidor”, em tradução livre). Paramais informações: <https://credit.niso.org/contributor-roles-defined/>. Sugerimos, ainda, a leitura do Guia para Marcação e Publicação de Contribuição de Autores, disponível em: <https://wp.scielo.org/wp-content/uploads/credit.pdf>.

Plataformas como a tecnologia *wiki*, o Google Docs e o pacote Microsoft 365<sup>12</sup> facilitaram o acesso e o compartilhamento de documentos em tempo real, permitindo que vários usuários editem um mesmo texto de forma simultânea, independentemente de onde estiverem<sup>1</sup>. Braga (2013, p. 92) define *wiki* como “uma coleção de documentos digitais criados de forma colaborativa [...] uma página da internet na qual todos os membros de uma comunidade podem criar juntos, diretamente na ferramenta, sem ter que conhecer a linguagem HTML”. Ribeiro e Jesus (2019, p. 98), por sua vez, reconhecem que “a tecnologia *wiki* é um exemplo de EC com tecnologias digitais”. Assim, é possível perceber que essa tecnologia tem a colaboração em seu cerne. O Google Docs, por exemplo, é definido como

[...] um ambiente gratuito de escrita colaborativa *online*, construído a partir da tecnologia Wiki, onde é possível alojar um documento e permitir que sua edição seja aberta ao público ou a um grupo restrito de colaboradores. O conteúdo inicialmente exposto pode ser modificado pelos colaboradores quantas vezes forem necessárias. Todas as versões são organizadas cronologicamente, e podem ser armazenadas e recuperadas a qualquer momento por qualquer colaborador. (AZZARI; CUSTÓDIO, 2013, p. 85)

As tecnologias trouxeram, ainda, a possibilidade de haver comunicação entre os escreventes durante uma produção colaborativa, por meio de uma ferramenta de conversação (MARSON; SANTOS, 2008) que prevê comentários em chats dentro dos documentos editáveis, agilizando o processo de escrita e visando maior qualidade ao trabalho conjunto. Isso, graças à integração de ferramentas de

12 “O Microsoft 365 é um conjunto/família de softwares de produtividade e serviços baseados em nuvem, desenvolvido pela empresa norte-americana Microsoft, focado no *trabalho colaborativo* simultâneo a equipes de diversos tamanhos, e na segurança, lançado em junho de 2011” (WIKIPÉDIA, grifo nosso).

comunicação a editores de texto, que tornaram a colaboração entre escreventes mais dinâmica e eficiente.

O desenvolvimento da tecnologia digital, entretanto, provocou outros impactos no processo de produção textual com a integração entre mídias, permitindo que o conteúdo textual fosse enriquecido com imagens e vídeos, por meio de links, levando a um texto multissemioticamente mais rico e, no caso da EC, a uma forma de comunicação mais plena de sentidos. Paralelamente, a tecnologia digital passou a oferecer opções avançadas de segurança e controle de acesso a documentos editáveis, afinal, uma “comunicação segura envolve confidencialidade, integridade, autenticação e não-repúdio” (SANTO, ORDOÑEZ; RIBEIRO, 2018, p. 1). Isso permitiu aos colaboradores em processo de EC a certeza de que o documento se manterá confidencial e poderá ser visualizado, editado ou comentado somente por pessoas autorizadas.

Atualmente, as ferramentas digitais estão incorporando recursos de Inteligência Artificial (IA) para correção gramatical, formatação e até melhoria da clareza textual, além dos especializados no tratamento de vídeos e imagens. Por serem amplamente utilizadas como ferramentas de tradução ou revisão de língua estrangeira, organização e sumarização de conteúdo, prevenção de plágio e identificação de inconsistências redacionais, as IAs – com todas as reservas que recebem pelo caráter de inovação tecnológica ainda em fase de testes – estão atuando como coadjuvantes na cena contemporânea de produção textual: verdadeiras coparticipantes ativas no processo de escrita, seja ele em sua origem individual ou em grupo. É evidente, pois, que a EC tem a possibilidade de ocorrer de forma mais eficiente, flexível e rica quando atrelada a recursos tecnológicos digitais, já que

estes podem impactar positivamente a qualidade do trabalho de produção textual, conforme tem sido atestado por várias pesquisas acadêmicas, como as que serão aqui analisadas.

## CONTEXTOS E APLICAÇÕES DA ESCRITA COLABORATIVA

Embora nosso interesse se volte para o ensino, importa destacar que não é apenas no contexto educacional (seja na educação básica, superior ou pós-graduação) que a produção colaborativa de textos figura como prática usual; suas aplicações também, com os mais variados propósitos, permeiam diversas esferas de atividade humana, como é o caso do ambiente acadêmico e do mundo corporativo.

É o que mostra, por exemplo, Schreiber (1993), ao discutir acerca do ensino de redação colaborativa na universidade com finalidade de preparar estudantes para a escrita em grupo no local de trabalho. A autora defende que o processo de trabalhar com outras pessoas e utilizar uma base social para criar conclusões promove um estilo de aprendizagem que pode ser transferido e funcionar em outros locais no futuro. Também Colen e Petelin (2004), ao destacarem uma pesquisa norte-americana que relata que nove em cada dez profissionais de negócios produzem documentos em equipe, constatam que a EC é bastante difundida no ambiente corporativo contemporâneo.

Mas no que se refere às práticas pedagógicas de EC, especificamente em ambiente escolar, elas não se restringem ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa, tampouco ao ensino da escrita: há trabalhos nas áreas de ensino de Ciências, Matemática e língua estrangeira, além de aplicações voltadas à formação de professores, nos quais a EC não é o centro da pesquisa, mas uma ferramenta importante a serviço de outros interesses.

É o que atesta a investigação de Barroso e Coutinho (2009), que propuseram a uma turma de 8ª série (9º ano), da disciplina de Ciências Naturais, que desenvolvessem a produção coletiva de um texto na área e concluíram que, além de construir conhecimentos acerca de temas específicos, este tipo de atividade também age de forma a consolidá-los. Outro exemplo é o trabalho de Gorski, Noal e Coutinho (2022), acerca de uma atividade de EC como estratégia de ensino de Ciências para pós-graduandos da área, que levou as autoras a considerarem a EC “uma Inovação Pedagógica, pois a construção em grupo leva as pessoas à elaboração de justificativas de forma individual, mas também de modo coletivo, contribuindo para que sejam instigadas a expor suas próprias conclusões e reflexões” (p. 2).

Também Silva e Freitas (2020), ao tratarem de uma experiência de EC com professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, constatam que a formação continuada, por meio da metodologia de ensino desse tipo de escrita pode gerar transformações necessárias na ação docente, especialmente, no que se refere ao trato com o trabalho em grupo.

Almeida e Megid (2017), a seu turno, investigam em que medida a EC pode dinamizar reflexões sobre a prática docente e propiciar (re)significação de conteúdos matemáticos, contribuindo para a formação de professores, no caso, participantes de um grupo que estuda a matemática na/para infância.

Já Oliveira (2017), descrevendo a EC em inglês com a mediação de recursos tecnológicos, desenvolvida por estudantes de 9º ano do ensino fundamental, revela que “a escrita colaborativa em contexto digital se estrutura em torno de três grandes temas – ambiente, interação e tarefas – os quais se subdividem em subtemas

que, assim, revelam a natureza do fenômeno investigado” (p. 9). Ainda sobre o ensino de língua estrangeira, o trabalho de Salotti (2015), cujo propósito foi descrever e interpretar o fenômeno da negociação no processo de EC para a produção de um blog em um curso semipresencial de Espanhol LE, revela a existência de diversos temas de negociação durante a produção textual (acordo, organização, provocação, expectativa e irritação, entre outros), os quais impactam o texto produzido.

As práticas colaborativas de escrita, conforme se vê, não são exclusivas dos estudos relacionados à linguagem, pois estão presentes nos mais variados contextos e com as mais diversas aplicações. No entanto, parece-nos que, em grande parte desses estudos, elas não aparecem como as protagonistas da investigação: revelam-se mais como um pretexto, um instrumento ou um saber compartilhado, do que como prática de escrita metodologicamente estruturada, com escopo teórico e categorias definidas.

## **METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO**

A revisão de literatura faz parte do levantamento inicial de qualquer pesquisa, entretanto, pode ter caráter crítico, quando tem como intuito resolver o problema visado a partir de dados já publicados ou de análise bibliométrica de textos investigados (FONSECA, 2002, p. 32). Assim, pela sua confiabilidade e legitimidade, a metapesquisa (PAIVA, 2019) de caráter bibliográfico foi escolhida pelo grupo de pesquisa (título omitido) como método para proceder ao mapeamento de estudos acadêmicos brasileiros acerca da EC. Artigos, dissertações e teses foram os gêneros discursivos selecionados, devido à sua importância na divulgação científica, de modo a conferir uma visão

global das publicações da área sobre o tema. E sendo uma ação inicial do referido projeto, foi tomada como base para investigações posteriores do grupo.

Devido à facilidade de acesso aos dados, recorreremos às bibliotecas virtuais de universidades nacionais, escolhidas a partir da publicação Ranking Universitário Folha 2018 (RANKING, 2018), de alcance e credibilidade midiática, para a identificação de produções acadêmicas nas duas décadas que antecederam o início do projeto. Inicialmente, a pesquisa visava levantar dados regionais, razão pela qual foram mapeados os trabalhos em conformidade ao ranking de cada região brasileira (RUIZ; ANDRADE, 2023). Todavia, após a aplicação de novos filtros para a seleção do corpus e por se revelar mais significativo para os investigadores, o foco se deslocou para a categorização dos trabalhos selecionados em eixos temáticos relativamente ao objeto de pesquisa do grupo, a EC, conforme mostra o quadro a seguir:

Tabela 1 — Categorização das produções por gênero e por eixo temático

<i>Eixo temático</i>	<i>Gênero</i>			
	artigo	dissertação	tese	TOTAL
Eixo 1	7	9	1	17
Eixo 2	7	4	1	12
Eixo 3	3	4	1	8
TOTAL	17	17	3	37

Fonte: Dados da pesquisa.

Assim, as etapas metodológicas que constituíram a fase do mapeamento bibliográfico nacional sobre EC de 2004 a 2022 foram as seguintes:

- a. identificação das dez universidades mais bem ranqueadas em cada região do Brasil;

- b. acesso aos websites das universidades selecionadas para a identificação de programas de pós-graduação na área de Linguística e Letras<sup>13</sup>;
- c. localização de revistas, bibliotecas e demais repositórios para listagem de artigos, dissertações e teses sobre EC;
- d. criação de critérios de filtragem para a seleção dos trabalhos, com definição de termos de busca pelos verbetes “escrita”, “produção textual” e “redação”, associados aos qualificadores “colaborativa”, “em grupo” e “conjunta”;
- e. catalogação e organização dos metadados das produções em planilhas, constando: ano de publicação, base de dados, nome da instituição, escore no ranking, gênero acadêmico, título, autoria, palavras-chave, objetivo geral, tipo de pesquisa, subárea dentro do campo dos estudos da linguagem, link de acesso e eixo temático<sup>14</sup>;
- f. quantificação, análise, comparação e categorização dos trabalhos com base em elementos teóricos definidos relativamente aos três eixos temáticos instituídos: processos de EC, tecnologias para EC e contextos e aplicações da EC<sup>15</sup>;
- g. validação da categorização das produções nesses eixos, por pares de pesquisadores, visando maior objetividade nos critérios de análise; e, finalmente,

13 Uma vez que algumas das universidades não possuíam programas de pós-graduação em Letras e Linguística e, conseqüentemente, publicações na área, optamos por incluir a próxima universidade relacionada no ranking, para manter a igualdade quantitativa nos acessos às universidades de cada região. No total, na primeira etapa da investigação, foram pesquisados 50 programas de pós-graduação na área.

14 A variedade de dados organizados nas planilhas atendia ao propósito de ampliar as possibilidades investigativas dos trabalhos mapeados, em etapas posteriores da pesquisa.

15 Foram excluídas as produções voltadas ao estudo de línguas estrangeiras, bem como trabalhos que abordam a colaboração, mas não no âmbito da escrita.

h. análise dos trabalhos e seleção dos representativos de cada eixo, segundo os três gêneros acadêmicos definidos, com vistas à identificação de seus principais achados.

As etapas metodológicas definidas pelo grupo contemplam a identificação das produções, sua categorização, análise e interpretação, permitindo o registro dos resultados quanto ao estado da arte da pesquisa atual sobre EC no Brasil. Conforme indicam Lakatos e Marconi (2003), são etapas inerentes à pesquisa bibliográfica e metodologicamente consistentes para a validade da investigação, permitindo, finalmente, a identificação da produtividade acadêmica nacional sobre EC mediada por tecnologias digitais, com vistas a embasar e ampliar novas e futuras investigações.

### **MAPEAMENTO DE PESQUISAS NACIONAIS SOBRE ESCRITA COLABORATIVA**

Passamos a apresentar, a seguir, um excerto analítico da nossa metapesquisa, focado no que as produções acadêmicas encontradas apresentam de mais significativo relativamente aos três eixos temáticos delineados<sup>16</sup>.

### **PESQUISAS SOBRE PROCESSOS DE ESCRITA COLABORATIVA**

O Eixo 1 do mapeamento remete aos processos de EC e levou à coleta de trabalhos acadêmicos voltados ao *modus operandi* dessa forma de comunicação, com enfoque em fundamentos e princípios interacionais que norteiam suas bases durante a produção textual. Observou-se, nesse eixo, uma gama maior de produções em comparação aos demais, visto que apresentou 46% das pesquisas

---

16 Já que a maior parte das pesquisas mapeadas possui pontos de contato com esses três eixos, em função dos filtros de seleção do corpus, o critério de enquadramento de cada uma ocorreu pelo seu potencial de representatividade no eixo que apresentou maior aderência ao seu próprio objetivo analítico.

coletadas, compondo 17 trabalhos: sete artigos, nove dissertações e uma tese. Os dados indicam um maior interesse dos pesquisadores na natureza em si do trabalho conjunto de produção textual, o que aponta para a existência de um foco comum nessas pesquisas: analisar tanto os mecanismos estratégicos de EC mobilizados pelos participantes quanto os impactos dessa prática na interação pela linguagem. A fim de ilustrar o teor dos trabalhos categorizados nesse Eixo 1, destacamos: o artigo de Bedran (2015), “A escrita colaborativa em um contexto de formação de professores de língua” (revista *Raído* – PPGL/UFGD); a dissertação de Norberto (2015), *A escrita colaborativa em propostas de produção textual do livro didático de português* (PosLA/UFCG); e a tese de Hissa (2017) (PPGLA – UFC), *A web aula à luz da escrita colaborativa: análise de uma produção didático-digital*.

O artigo de Bedran (2015), em contexto de formação de professores, almeja explorar o conhecimento sobre a temática tecnológica e, ao tratar da atividade de produção textual colaborativa, aborda conceitos teóricos atrelados à colaboração, articulando-se com ideias acerca do letramento, da chamada *produsagem* e das redes sociais. Consequentemente, embora de forma indireta, toca em ações e funções desempenhadas pelos escreventes, conforme os princípios da EC descritos (LOWRY; CURTIS; LOWRY, 2004), ao falar acerca de feedback, reconfigurações de mentalidade na escrita em grupo e da produção textual por usuários de internet. Por meio da análise de dados, que consistiram em registros de discussão, diários reflexivos e questionário com alunos de último ano de um curso de Letras, todos produzidos na rede social Facebook, a autora reflete sobre a desvalorização tradicionalmente atribuída às práticas tecnológicas do dia a dia pela educação e defende incorporar a

diversidade de linguagens e recursos multimidiáticos na escola, de forma a aproximar o letramento cotidiano do letramento institucional. A pesquisa explora os princípios das relações entre os chamados “produsuários”, que se mostram tanto produtores quanto usuários, de maneira a destacar os novos formatos “de produzir, de se relacionar e de perceber e entender o objeto da produção, a si próprio e o outro” (p. 77). Isso lhe permitiu visualizar os modos de produção colaborativa que tratamos teoricamente, pelo viés do letramento digital e acompanhar a execução de fases do processo de produção textual pelos envolvidos: *pré-desenvolvimento, desenvolvimento propriamente dito, comentários e observações dos leitores, reelaboração do texto e apresentação do produto final*. Segundo a autora, o desenvolvimento de um trabalho colaborativo de produção textual pelos futuros professores se deu pela conscientização sobre o desenvolvimento de uma nova forma de se produzir textos (p. 81). Com isso, ao defender uma educação atualizada com as práticas sociais da era digital, a pesquisadora aponta que se devem incorporar práticas críticas e reflexivas na aprendizagem, ressaltando a “necessidade de um olhar mais acurado para esse novo paradigma de formação de professores, que rompe com modelos mais tradicionais de produção textual” (p. 81), ao prezar, entre outros aspectos, pela natureza processual e colaborativa dessa forma de comunicação.

A dissertação de Noberto (2015) se dispõe a analisar a maneira com que é orientado o ensino de EC nas propostas de produção textual de um livro didático em nível de Ensino Fundamental II. Assim, ao longo da obra, a autora explora teoricamente os princípios da EC, como: *descentralização de funções dos produtores, coparticipação,*

*coautoria, negociação, relações não hierarquizadas*, entre outros. É por esse viés que a pesquisa, graças às análises sobre como são apresentadas as orientações para a escrita no material, consegue exibir e compreender a maneira pela qual os processos da EC se concebem. Portanto, segundo a autora, as prerrogativas ligadas a essa escrita têm seus princípios formados por papéis simétricos e igualitários, com a asseveração de que a construção conjunta do texto se dá como principal característica da EC. Assim, as orientações do livro didático, voltadas à EC, afirma Norberto, “apontaram para a importância da coautoria e do envolvimento dos membros no processo de produção sem a subdivisão de tarefas” (p. 105) e, apesar de não haver uma discussão conceitual ou orientações metodológicas que auxiliem o trabalho do professor, conforme atesta a autora, a seu ver, “a escrita colaborativa transcende a concepção de produção textual tradicional e rompe com a visão de texto centrada apenas na interação entre aluno e professor” (p. 107-108).

A tese de Hissa (2017) examina os procedimentos encontrados na EC do gênero *webaula*, por meio da análise de inúmeras versões de *webaulas* escritas, elaboradas pela equipe multidisciplinar de um curso de Licenciatura Educacional Profissional e Tecnológica, acompanhadas da interação dos autores via comentários de feedback (ferramentas do processador de textos Word) durante sua produção, com uso do ambiente virtual de aprendizagem Moodle. A pesquisa almeja “analisar o processo de EC para a produção do gênero *webaula* em seus aspectos discursivos, linguísticos e didáticos” (p. 19), razão pela qual investiga como a EC se organiza de acordo com a execução de quatro estratégias textuais-discursivas: as *operações de textualização*, de *revisão indicativa e resolutive*, de *interlocução* e de

*retextualização hipertextual*. Assim, o estudo concebe o processo de EC como “uma atividade de sujeitos respondentes que fazem trocas no processo de produção” (p. 245) e, nesse sentido, compreende que o desenvolvimento do texto na cadeia de EC arquitetada a partir da alteridade “caracteriza uma atitude metacognitiva por parte dos sujeitos participantes, os quais participam de um jogo de compreensões responsivas” (p. 246). A pesquisadora exhibe princípios de forma a ilustrar o funcionamento da EC em etapas específicas, organizando o processo da produção didático-digital-colaborativa em: *produção didática individual*, cuja principal etapa é a textualização; *produção didática mediada*, centrada na revisão; e *produção didática hipertextual*, em que predomina a retextualização. Desta maneira, descreve as operações das fases em questão e discorre acerca das estratégias feitas ao longo das interações observadas no desenvolvimento das *webaulas*.

Numa perspectiva geral, os trabalhos do Eixo 1 dialogam com temas e objetos diversificados, todos voltados às técnicas processuais da EC, mas abrem, igualmente, espaço para reflexões no âmbito da sua relação com a tecnologia, tema da próxima seção.

## **PESQUISAS SOBRE TECNOLOGIAS PARA ESCRITA COLABORATIVA**

O Eixo 2 refere-se à relação entre tecnologias digitais e seus impactos no processo de produção da EC. Do total de trabalhos mapeados, 12 foram categorizados como pesquisas enquadradas neste eixo, representando 32% das publicações, sendo 7 artigos, 4 dissertações e 1 tese. Essa temática ocupa o segundo lugar em relação ao interesse das pesquisas sobre EC, demonstrando aspectos importantes acerca dessa modalidade comunicativa que se mostra

alinhada ao panorama tecnológico da atualidade, marcado pela evolução das Webs, notadamente Web 1.0/Web 2.0, que possibilitou a colaboratividade na produção de conteúdo *online*. Para representar os trabalhos categorizados no Eixo 2, destacamos: o artigo de Martins (2013), “Autoria colaborativa e validação textual: o caso Wikipédia”, (revista *Contemporânea, Comunicação e Cultura* – PPGCOM/UFBA); a dissertação de Bomfim (2013), *Produção colaborativa na Web: uma experiência de escrita digital a partir da tecnologia wiki* (PPGL/UFMG); e a tese de Pinheiro (2011), *Práticas colaborativas de escrita por meio de ferramentas da internet: resignificando e produção textual da escola* (PPG-LA/UNICAMP).

O artigo de Martins (2013) apresenta como objetivo “discutir a forma pela qual a Wikipédia constrói o valor de seus artigos; em outras palavras, como se molda a qualificação do seu conteúdo nessa publicação” (p. 97). Para isso, a pesquisadora analisa “o modelo editorial da enciclopédia eletrônica colaborativa” (p. 97), observando como é feita a curadoria conjunta do conteúdo nela publicado, por meio de um estudo de caso realizado no verbete “Faixa de Gaza”, da Wikipédia Lusófona. O foco é a interação entre os escreventes realizadas na própria plataforma, mais especificamente em duas subpáginas: *Histórico*, na qual as edições feitas colaborativamente são registradas, e *Discussão, chat* onde os escreventes dialogam, apresentando suas dúvidas em relação às informações acrescentadas pelos demais usuários que desejam contribuir para a produção do verbete e/ou debatem sobre o conteúdo. O artigo evidencia como a tecnologia possibilita a participação de Inteligência Artificial (IA) nesse processo de verificação da confiabilidade do conteúdo da enciclopédia, já que há a atuação de robôs na produção de verbetes:

“estes dispositivos foram responsáveis por 22% das edições da Wikipédia em todos os idiomas e por 32% na Wikipédia Lusófona” (p. 102); além disso, segundo a autora, “os robôs estão acima dos usuários registrados, o que significa que têm mais poder de ação do que boa parte dos colaboradores humanos” (p. 102). Isso se dá pelo fato de uma IA processar grande quantidade de informações em pouquíssimo tempo e, por ser uma ação orientada por algoritmos (padronizados), não ocorrerem os vieses que emergem nas avaliações e ações feitas por seres humanos.

A dissertação de Bomfim (2013) tem como objetivo promover a produção de um texto colaborativo em ambiente digital, mais especificamente, um artigo de opinião, por uma turma da Educação Básica do segundo ano do Ensino Médio, utilizando como ferramenta a tecnologia *wiki*. A pesquisa busca investigar, além de questões pedagógicas, “as peculiaridades da escrita digital, suas estratégias e possibilidades (mixagem das múltiplas linguagens), como também a colaboração entre os participantes para a produção textual proposta” (p. 15): a criação de um site, utilizando a plataforma Wikidot, que, por meio de cadastro, registra acessos e intervenções no texto a ser produzido. Segundo a autora, as atividades (ou categorias) que compõem o processo de EC via tecnologia *wiki* são: “apagamento da informação apresentada, expansão da informação solicitada, correções linguístico-discursivas, utilização de mecanismos supratextuais e [...] inserção de imagens e hiperlinks” (p. 31). Em sua análise, Bomfim destaca a ocorrência somente das duas primeiras, explicando que o apagamento é uma ação comum no processo de EC e caracteriza-se pela “atividade em que, na segunda versão do texto, o aluno-mestre simplesmente omite a passagem textual da primeira versão” (p. 32);

já a expansão da informação caracteriza-se por ser a atividade em que o “aluno-mestre reescreve o texto conforme solicitado nas indicações de reescrita” feitas pelo professor (p. 32). Conforme a autora, o fato de a tecnologia organizar todo o histórico de intervenções, registrando “a data e o horário em que a ação fora realizada, possibilitando a recuperação pelos participantes de versões anteriores deletadas” (p. 69) e uma auditoria pelo professor, foi o que permitiu um “minucioso acompanhamento” de “todas as ações ou contribuições dos membros na página” (p. 73) e possibilitou que o processo ocorresse de forma segura, já que limita os usuários que podem ter acesso às informações e realizar intervenções no texto.

A tese de Pinheiro (2011) visa “investigar o processo de construção de práticas colaborativas de escrita (PCE) entre um grupo de alunos(as) do Ensino Médio [...] por meio do uso de algumas ferramentas da internet” (p. 2). Sua ação em sala de aula foi realizada com a utilização de duas TDIC: e-mail, que possibilitava a troca de mensagens assíncronas, e chat (sala de bate-papo), que oportunizava a conversa instantânea. Essas duas ferramentas permitiram ao pesquisador “construir o *corpus* [...] a partir dos registros gerados dos encontros *online* via conversa instantânea [...] e das mensagens trocadas via correio eletrônico entre os participantes” (p. 11). Em sua análise do processo de EC, o autor destaca esse acesso, pelo professor, possibilitado pelo uso da tecnologia, à comunicação entre os alunos durante o processo de EC: suas decisões e atitudes nas etapas de escrita do texto. Outros destaques dados pelo pesquisador referem-se ao que se configurava como novidade na época: (i) a praticidade oferecida pela tecnologia para a EC (*e-mail* e chat), pois torna “fácil [...] inserir e mover textos, gráficos, figuras, fotos, áudios e

vídeos a qualquer momento”, o que auxilia a sugestão e/ou correção conjunta na produção colaborativa do texto (p. 44); e (ii) a praticidade da conversa instantânea para o necessário diálogo visando EC, por ser “um tipo de comunicação síncrona que se caracteriza pela rapidez e expressividade da informação [...] com várias pessoas ao mesmo tempo”, de modo que os “usuários desenvolvam uma linguagem própria, repleta, por exemplo, do uso de abreviações e de *emoticons*” (p. 44). Segundo o pesquisador, as TDIC utilizadas possibilitaram que a participação de todos os escreventes fosse igualitária e ocorresse de forma a revelar seu posicionamento diante do texto a ser produzido. É importante ressaltar que Pinheiro expõe a dinâmica dos grupos no processo colaborativo de escrita e demonstra que foi a tecnologia que lhe possibilitou ter um acompanhamento do início ao fim, e não apenas avaliar a produção dos alunos por meio do produto final (o texto pronto).

Fica evidente, pelas análises realizadas, que o processo de EC se mostra maximizado quando mediado por ferramentas digitais, seja na esfera escolar ou na sociedade conectada, como trataremos na sequência.

### **PESQUISAS SOBRE CONTEXTOS E APLICAÇÕES DA ESCRITA COLABORATIVA**

As pesquisas enquadradas neste Eixo 3, em comparação aos demais do mapeamento, abarcam um número menor de produções, visto que representam 22% dos dados coletados, compondo oito trabalhos: três artigos, quatro dissertações e uma tese. Tratam da EC em aplicações e contextos diversos de educação básica ou superior, como também de práticas sociais de linguagem em contexto digital. Destacam-se como objetos de análise questões acerca de responsividade, alteridade, interação,

hierarquia e valoração da escrita. Encontramos, também, trabalhos voltados à formação de professores na modalidade de educação à distância. Visando ilustrar os trabalhos enquadrados nesse Eixo 3, destacamos: o artigo de Lara e Mendonça (2022), *Comentários em fanfics: produção escrita colaborativa na internet* (revista *Letras de Hoje – PPGL/PUC-RS*); a dissertação de Barros (2015), *A construção da escrita colaborativa e argumentação em textos no Facebook* (PPGL/UFPE); e a tese de Araujo (2015), *O fórum online como prática colaborativa de construção de conhecimentos sobre morfologia da língua* (PPG–LA/UNICAMP).

O artigo de Lara e Mendonça (2022) refere-se a um estudo realizado em contexto digital de EC do gênero literário *fanfic*, tendo como objetivo analisar a relação de alteridade presente em comentários de leitores desse gênero. O corpus foi constituído por comentários postados em uma plataforma de autopublicação acerca de uma *fanfic* sobre a série de televisão *13 Reasons Why*. Como metodologia de análise, as pesquisadoras fizeram uso da técnica do cotejamento para a compreensão dos enunciados, sob a perspectiva de conceitos advindos dos estudos bakhtinianos: arquitetônica, diálogo, enunciado concreto, campo de atividade e alteridade. As autoras destacam que, nesse espaço colaborativo de construção de textos, o ato de comentar a produção do outro com o intuito de aperfeiçoar as obras evidencia um processo colaborativo da autoria. Os enunciados destacam, na arquitetônica, a importância da relação com o outro na produção textual em comunidade: “escreve-se com e para o outro, em uma rede dialógica indissociável [...] visando a reforçar a comunicação em seus aspectos emocionais/afetivos e colaborativos entre leitor e autor” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, p. 666).

A dissertação de Barros (2015) analisa comentários do Facebook com o objetivo de investigar se há indícios que comprovem que esse gênero discursivo pode ser considerado uma prática de EC e, em caso afirmativo, em qual *estratégia* de escrita (LOWRY, CURTIS; LOWRY, 2004) os textos analisados se enquadram. Foram selecionados para o estudo, como possíveis práticas de EC, os textos mais comentados e com maior número de participação de usuários do site acerca dos protestos políticos públicos ocorridos em 2013 no Brasil<sup>17</sup>. De acordo com a autora, não se trata apenas de textos agrupados ou intercalados, pois a escrita dos comentários ocorre “em comunhão com as diversas vozes que o utilizam e podem indicar uma escrita colaborativa, por reger um grupo na demarcação de opiniões e pelas facetas linguísticas que se apresentam diferentes em cada participação escrita” (p. 13). Ao se referir aos comentários do Facebook analisados, Barros aponta que a escrita é “caracterizada por uma postagem inicial que vai ganhando movimento e se desenvolvendo a partir de outros participantes que discutem um tema inicial” (p. 47), e que “mesmo desordenada e descoordenada com a intervenção demasiada de vários usuários, se constitui justamente pela colaboração e participação de todos” (p. 118), concluindo que se trata de uma EC *reativa* – “porque a reação é o único fio comum que ocorre nesta forma de escrita, que pode envolver consenso ou disputa, reflexão ou contribuições improvisadas” (LOWRY, CURTIS; LOWRY, 2004, p. 78, tradução nossa)<sup>18</sup>. Dessa maneira, a pesquisa

17 Os movimentos populares de protesto iniciaram em junho de 2013 em decorrência da insatisfação popular em relação ao aumento das passagens do transporte público, na cidade de São Paulo, e se estenderam a outras reivindicações políticas (ESPÍRITO SANTO; DINIZ; RIBEIRO, 2016).

18 No original: “We chose the term *reactive writing* because reaction is the only common thread that occurs in this form of writing, which may involve consensus or dispute, reflection, or off-the-cuff contributions”.

evidencia a ocorrência de uma prática colaborativa de escrita em um contexto digital como uma forma de participação social e crítica via comentário de Facebook, motivos pelos quais se enquadra no Eixo 3 de nossa investigação.

Por fim, a tese de Araujo (2015) analisa o processo colaborativo de escrita entre professora/aluno(s) e entre aluno(s)/aluno(s) nos fóruns online de uma disciplina, na Licenciatura em Letras de uma universidade pública. Acerca da colaboração, a pesquisadora destaca que nem sempre ela ocorre de maneira harmônica durante todo o processo de escrita, “uma vez que está relacionada à prática específica na qual se apresenta e a partir da qual se orienta – sujeita, portanto, às instabilidades dela decorrentes” (p. 219). Para essa constatação, apresenta o conceito de “ações colaborativas”, realizadas pelos sujeitos no processo colaborativo: “participar, interagir e mediar” (p. 39), em sua relação com os aspectos contextuais em que são desenvolvidas essas ações. A partir de uma abordagem inter/transdisciplinar, a autora defende o fórum online como uma “prática colaborativa de construção de conhecimentos” (p. 3) e evidencia que a produção da escrita nesse ambiente ocorre de dois modos diferentes, porém fronteirizos: a partir de práticas individualizadas e tradicionalmente escolarizadas/acadêmicas, e a partir de práticas de interação em ambientes colaborativos digitais. Outro elemento que consideramos relevante na pesquisa é o destaque dado pela autora à estruturação linguística de enunciados em comandos (propostas) de atividades de EC, a fim de fomentar debate, instigar a reflexão e a contestação, culminando no desenvolvimento satisfatório do trabalho colaborativo nessa ferramenta. Por fim, a pesquisadora prova, ainda, que a EC desenvolvida em fóruns online proporciona

a experimentação de diferentes papéis (LOWRY, CURTIS; LOWRY, 2004) pelos sujeitos envolvidos. O fato de a autora ter aplicado o processo de EC como uma estratégia metodológica de ensino de escrita em contexto digital (fórum online) para a formação de futuros professores de Língua Portuguesa, torna pertinente o enquadramento de seu trabalho no Eixo 3.

Conforme verificamos, as pesquisas representativas deste eixo tratam de aplicações e contextos diversos em que ocorre a EC: metodologia de investigação de processos de escrita no ensino básico, prática social de linguagem que visa ao posicionamento sociodiscursivo dos sujeitos em ambiente digital e estratégia de ensino da língua em contexto de formação de professores de Língua Portuguesa, mediado pela ferramenta fórum online.

Com base, portanto, nos dados analisados quanto aos três aspectos propostos, pudemos chegar a alguns resultados substanciais acerca das pesquisas brasileiras desenvolvidas sobre a EC, os quais apresentamos na sequência.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O trabalho de mapeamento aqui retratado, conforme sinalizamos, é apenas um passo na direção do entendimento de como a EC tem sido vista academicamente no universo da publicação nacional. O quadro de pesquisas delineado está, evidentemente, circunscrito à tela, às tintas e à moldura que lhe impusemos, em função da base de dados com a qual trabalhamos, do recorte temporal que definimos, dos filtros de seleção do corpus que empregamos e das categorias analíticas que elegemos como pertinentes ao campo dos estudos da linguagem e, prioritariamente, do ensino.

Nosso objetivo foi entender o que se tem publicado sobre a EC nesse campo, como o tema comparece nas pesquisas brasileiras dos últimos anos e quais os achados mais significativos dessas publicações, de forma a iluminar possíveis investigações e ações formativas acerca do lugar e configuração dessa prática linguageira no ensino de língua portuguesa. Por isso, o esforço de criar planilhas que pudessem organizar o volume de dados coletados já nos mostrava quão amplas são as possibilidades de pesquisas sobre o tema, mas igualmente, como nosso olhar primeiro sobre as produções acadêmicas encontradas é que determinaria todo o caminho a seguir. A orientação de iniciar o mapeamento pela via das palavras-chave desses trabalhos já nos possibilitou uma primeira aproximação do estado da arte no campo, conforme exposto em Ruiz e Andrade (2023). Mas o retrato ora apresentado, organizado em eixos temáticos, é que permite que tenhamos uma visão geral mais expressiva, tanto dos centros de interesse quanto das eventuais lacunas investigativas nesse campo, de modo que possamos vislumbrar, no âmbito da relação academia-escola, possíveis encaminhamentos, atuais e futuros, do trabalho com a escrita em sala de aula.

Os resultados quantitativos (Quadro 1) apontam para um número de teses (4) bem menor que o de dissertações (17) e artigos (17), revelando que, a despeito do interesse que o tema da EC possa ter para os estudos acadêmicos dos últimos anos, ele ainda se mostra academicamente tímido, no período analisado (2004 a 2022), para exercer força de mobilização expressiva no atual universo de ensino de língua portuguesa. Isso motivou nosso grupo de pesquisa a estender a investigação projetada, considerando nova base de dados, porém restringindo o recorte temporal aos anos mais recentes

do mapeamento, tendo em vista possíveis efeitos, nas produções científicas sobre o tema, de dois eventos marcantes: a publicação da BNCC — Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) — e a instituição da Pandemia de Covid-19. Os achados dessa nova fase da meta pesquisa estão reunidos em Ruiz *et al.* (2024).

A título de resultados dessa primeira fase do mapeamento aqui tratada, percebe-se, conforme apontado, uma maior incidência de trabalhos focados nos processos pelos quais se dá a EC (17 produções do Eixo 1), seguida de investigações sobre as relações entre tecnologia digital e EC (12 do Eixo 2) e, por fim, de pesquisas voltadas aos contextos e aplicações da EC (8 do Eixo 3).

Chama a atenção o fato de estar circunscrito à esfera escolar o interesse dos estudos do Eixo 1 pelas estratégias mobilizadas por escreventes quando da produção de um único texto em conjunto, sejam quais forem os sujeitos ou os instrumentos da pesquisa: se estudantes de Letras em contexto interativo do Facebook (BEDRAN, 2015), ou propostas de livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental II (NOBERTO, 2015) ou, ainda, interação de autores no Facebook visando a produção de *webaulas* para um curso de licenciatura (HISSA, 2017). Tais pesquisas parecem sugerir a inexistência de um consenso teórico-metodológico acerca da chamada prática colaborativa de escrita, de modo a oferecer um norte de como essa EC pode ser explorada e conduzida no fazer docente, tanto em nível de educação básica como de formação inicial. Esse é um achado que nos mobiliza, enquanto grupo de pesquisa, a pensar na pertinência de uma arquitetura de estratégias para a formação de professores, notadamente continuada, que tematize a EC, suas especificidades, seu papel no ensino de língua portuguesa e sua influência no ensino da escrita em vários âmbitos.

Outro aspecto digno de nota é a intrínseca relação entre EC e tecnologia digital, evidenciada pelos trabalhos dos três eixos aqui delineados, não somente pelos categorizados como pertencentes ao Eixo 2, especificamente, que é o que melhor permite percebê-la: em Martins (2013), com a Wikipedia; em Bomfim (2013), com a plataforma Wikidot; e em Pinheiro (2011), com os *e-mails* e chats. Temos, também, no Eixo 1: Bedran (2015), com a rede social Facebook; e Hissa (2017), com as *webaulas*. E, no Eixo 3, Lara e Mendonça (2022), com uma plataforma de autopublicação de *fanfics* e livros; Barros (2015) igualmente com o Facebook; e Araujo (2015), com o fórum online. Isso comprova, como sinalizamos, que são as ferramentas tecnológicas da contemporaneidade que vêm viabilizando, cada vez mais, tanto o diálogo entre os escreventes de uma EC (seja de forma síncrona ou assíncrona ao momento de produção), como, igualmente, seu gerenciamento durante o processo de escrit(ur)a por curadores e professores – o que, conseqüentemente, potencializa os resultados textuais visados pelos envolvidos. Conhecer as possibilidades e desafios que a tecnologia digital oferece para o trabalho com a EC em sala de aula de língua portuguesa — de par com a adoção de estratégias mais tradicionais —, em face das mais simples às mais sofisticadas exigências em termos de letramento digital docente e discente, nos presentes dias em que a bola da vez parece ser a plataformização do ensino, deixa de ser apenas urgente, pelas demandas da escola conectada, e passa a ser uma estratégia de sobrevivência<sup>19</sup>. Eis aí mais uma questão a ser explorada na pesquisa sobre o tema, envolvendo a sala de aula.

Também é notável o fato de as publicações integradas no Eixo 3 se voltarem à EC tanto como estratégia de escrita — caso dos

19 Referimo-nos a casos específicos, como as redes de ensino paranaense e paulista, em contexto atual pós-pandêmico.

comentários do Facebook em Barros (2015) e das *fanfics* em Lara e Mendonça (2022) — ou metodologia de investigação do próprio processo de produção textual — caso das interações em fórum online em Araujo (2015). Essas possibilidades estão a nos revelar as inúmeras formas com que essa prática de linguagem pode ser investigada e, ao mesmo tempo, o quão produtiva se mostra a EC, para o ambiente escolar, quando a produção de textos é o objetivo mais imediato.

Vale, por fim, frisar que, a despeito de a EC comparecer como a protagonista da investigação em alguns dos estudos mapeados, seu entendimento teórico-metodológico como prática linguageira característica, modalidade específica de escrita, estruturada de forma complexa e definida por categorias próprias, ainda parece não se verificar academicamente de forma consensual ou homogênea. Deste modo, sua presença em sala de aula, muito provavelmente com raras exceções, deve encontrar todos os motivos para ocorrer, ainda, dentro dos padrões do velho e conhecido trabalho em grupo, onde o *laissez-faire* encontra guarida fácil, abrigando incertezas e gerando inadequações.

Como, entretanto, tal qual entendemos, a EC é, ao mesmo tempo, processo e produto de uma dialogia particular, voltada para a construção de uma autoria de caráter coletivo, um evento de letramento específico. Temos um forte indicativo de que, em contexto escolar, a mediação da EC pelo professor deva se primar em trazer à consciência dos escreventes a própria dinâmica da interação, as diferentes funções a serem por eles desempenhadas e as possíveis configurações da escrita nesse tipo de cenário em que a tecnologia vem, cada vez mais, roubando a cena. De modo que investigações

outras acerca de como isso vem sendo realizado na escola e que resultados se tem efetivamente chegado poderiam abrir frente para novas e elucidativas pesquisas sobre o tema. Encontrar possíveis respostas para questões antigas, como também para novas, como as que o nosso projeto de pesquisa agora (re)visita em tempos de educação *onlife*<sup>20</sup>, é o que nos move enquanto pesquisadores.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alessandra Rodrigues; MEGID, Maria Auxiliadora Bueno Andrade. A escrita colaborativa na formação continuada de professores que ensinam Matemática. In: *Revista Inter Ação*. Goiânia, n. 1, v. 42, p. 176-193, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/41858>. Acesso em: 05 abr. 2024.

ARAUJO, Fabiana Poças Biondo de. *O fórum online como prática colaborativa de construção de conhecimentos sobre morfologia da língua*. 2015. 233f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/952428>. Acesso em: 05 abr. 2024.

AZZARI, Eliane Fernandes; CUSTÓDIO, Melina Aparecida. Fanfics, Google Docs... A produção textual colaborativa. In: ROJO, Roxane (Org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. v. 1, São Paulo: Parábola, p. 73-92, 2015.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin Nikoláievich. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 12ed. São Paulo: Hucitec, 2006. Copirraite: 1929.

BARROS, Emmanuella Farias de Almeida. *A construção da escrita colaborativa e argumentação em textos no Facebook*. 2015. 126f. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: [https://www.pgletras.com.br/documentos/acervo/dissertacoes/2015/linguistica/Emmanuella\\_FARIAS\\_DE\\_ALMEIDA\\_BARROS.pdf](https://www.pgletras.com.br/documentos/acervo/dissertacoes/2015/linguistica/Emmanuella_FARIAS_DE_ALMEIDA_BARROS.pdf). Acesso em: 05 abr. 2024.

BARROSO, Marta; COUTINHO, Clara Pereira. Google Docs: uma experiência de trabalho cooperativo com alunos do 8º ano de escolaridade. In: *Prisma*.

20 Termo cunhado por Floridi (2014) e explorado por Moreira e Schlemmer (2020).

com. Porto, n. 8, p. 47-62, 2009. Disponível em: <https://cip.brapci.inf.br/download/60964>. Acesso em: 05 abr. 2024.

BEDRAN, Patrícia Fabiana. A escrita colaborativa em um contexto de formação de professores de língua. In: *Raído*. Dourados, n. 18, v. 9, p. 59-84, 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/3944>. Acesso em: 05 abr. 2024.

BOMFIM, Luciene da Silva Santos. *Produção colaborativa na web: uma experiência de escrita digital a partir da tecnologia wiki*. 2013. 134f. Dissertação (Mestrado em Letras, Linguística e Transculturalidade) — Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-LETRAS/LUCIENE%20DA%20SILVA%20SANTOS%20BOMFIM.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2024.

BRAGA, Denise Bértoli. *Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 05 abr. 2024.

COLEN, Kerry; PETELIN, Roslyn. Challenges in collaborative writing in the contemporary corporation. In: *Corporate Communications: An International Journal*. N. 2, v. 9, p. 136-145, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/13563280410534339>. Acesso em: 05 abr. 2024.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. In: *Educar Em Revista*. Curitiba: Editora UFPR, n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100013>. Acesso em: 05 abr. 2024.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. *Letramentos digitais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ESPÍRITO SANTO, Máira Ouríveis do; DINIZ, Eduardo Henrique; RIBEIRO, Manuella Maia. Movimento passe livre e as manifestações de 2013: a internet nas jornadas de junho. In: PINHO, José Antonio G. De (Org.). *Artefatos digitais para mobilização da sociedade civil: perspectivas para avanço da democracia*. Salvador: EDUFBA, p. 141-167, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788523218775.0008>. Acesso em: 05 abr. 2024.

FELIPETO, Sonia Cristina Simões. Escrita colaborativa e individual em sala de aula: uma análise de textos escritos por alunos do ensino fundamental. In: *Alfa*. São Paulo, n. 1, v. 63, p. 133-152, mar., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/g6xzczwZLvXg7gtVvRZF755F/>. Acesso em: 05 abr. 2024.

FLORIDI, Luciano. *The onlife manifesto: being human in a hyperconnected era*. London: Springer Open, 2014. Disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-319-04093-6.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2024.

FURTADO, Inês Alexandra Sousa. *Escrita Colaborativa: o processo de escrita: atividades de escrita colaborativa em língua materna e língua estrangeira*. 2023. 121f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Português e Inglês no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário) — Universidade de Coimbra, Coimbra, 2023. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/111635>. Acesso em: 05 abr. 2024.

GORSKI, Stefania da Silva; NOAL, Gabriela; COUTINHO, Cadidja. Escrita colaborativa com estratégia de ensino inovadora: uma experiência com pós-graduandos. In: Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão da Unipampa (SIEPE). *Anais eletrônicos*, Bagé: Universidade Federal do Pampa, n. 14, v. 1, n.p., 2022. Disponível em: [https://ei.unipampa.edu.br/uploads/evt/arq\\_trabalhos/25875/etp1\\_resumo\\_expandido\\_25875.pdf](https://ei.unipampa.edu.br/uploads/evt/arq_trabalhos/25875/etp1_resumo_expandido_25875.pdf). Acesso em: 05 abr. 2024.

HISSA, Débora Liberato Arruda. *A webaula à luz da escrita colaborativa: análise de uma produção didático-digital*. 2017. 260f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) — Universidade Estadual do Ceará, Ceará, 2017. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=108086>. Acesso em: 05 abr. 2024.

KEMCZINSKI, Avaniilde; MAREK, Joel; HOUNSELL, Marcelo da Silva; GASPARINI, Isabela. Colaboração e cooperação: pertinência, concorrência ou complementaridade. In: *Produção online*. Florianópolis, n. 3, v. 7, p. 1-15, 2007. Disponível em: <https://producaoonline.org.br/rpo/article/view/68/68>. Acesso em: 05 abr. 2024.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LANTOLF, James P. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LARA, Marina Totina de Almeida; MENDONÇA, Marina Célia. Comentários em fanfics: produção escrita colaborativa na internet. In: *Letras de hoje*. Porto Alegre, n. 3, v. 56, p. 654-667, set./dez., 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1984-7726.2021.3.40705>. Acesso em: 05 abr. 2024.

LOWRY, Paul Benjamin; CURTIS, Aaron; LOWRY, Michelle. Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. In: *Journal of Business Communication*. Blacksburg, n. 41, v. 1, p. 66-99, 2004. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/e11a/466f77c4371d57fa6c8e992c8f5798a95ee1.pdf>.

Acesso em: 05 abr. 2024.

MARSON, Isabel Cristina Vollet; SANTOS, Ademir Valdir dos. Podcast, Audacity, Youtube, Skypecast, Chat e Webquest: possibilidades didático-pedagógicas na Internet para o docente de língua inglesa. In: *Educação, Formação & Tecnologias*. Caparica, n. 2, v. 1, p. 40-49, nov., 2008. Disponível em: <https://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/36/23>. Acesso em: 05 abr. 2024.

MARTINS, Beatriz Cintra. Autoria colaborativa e validação textual: o caso Wikipédia. In: *Contemporânea: Revista de Comunicação e Cultura*. Salvador, n. 1, v. 11, p. 72-88, jan./abr., 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/contemporaneaposcom/article/view/6382>. Acesso em: 05 abr. 2024.

MOREIRA, José Antonio; SCHLEMMER, Eliana. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. In: *Revista UFG*. Goiânia, v. 20, p. 1-35, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/36079>. Acesso em: 05 abr. 2024.

NOBERTO, Sandra Carla. *A escrita colaborativa em propostas de produção textual do livro didático de português*. 2015. 112f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2015. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/2423>. Acesso em: 05 abr. 2024.

OLIVEIRA, Shirlene Bemfica de. Produção escrita colaborativa: o olhar de aprendizes da língua inglesa sobre a arte. In: *Fórum Linguístico*. Florianópolis, n. 2, v. 14, p. 2152- 2172, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2017v14n2p2152/34348>. Acesso em: 05 abr. 2024.

O'REILLY, Tim. What is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. In: *Communications & Strategies*. [S. l.], n. 65, p. 17-37, 2007. Disponível em: [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=1008839](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1008839). Acesso em: 05 abr. 2024.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.

PINHEIRO, Petrilson Alan. Web 2.0 e o saber-fluxo: novas questões de letramento digital. In: *Confluência*. Rio de Janeiro, n. 37-38, p. 193-213, 2009. Disponível em: <https://revistaconfluencia.org.br/rc/article/view/685/452>. Acesso em: 05 abr. 2024.

PINHEIRO, Petrilson Alan. *Práticas colaborativas de escrita por meio de ferramentas da internet: resignificando a produção textual na escola*. 2011. 247f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1615478>. Acesso em: 05 abr. 2024.

RANKING Universitário Folha 2018. In: *Ranking de universidades*. Disponível em: <https://ruf.folha.uol.com.br/2018/ranking-de-universidades/>. Acesso em: 05 abr. 2024.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. *Linguística aplicada: ensino de português*. São Paulo: Contexto, 2023.

RIBEIRO, Ana Elisa; JESUS, Lucas Mariano de. Produção de fanfictions e escrita colaborativa: uma proposta de adaptação para a sala de aula. In: *Scripta*. Belo Horizonte, n. 48, v. 23, p. 93-108, out., 2019. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/19761>. Acesso em: 05 abr. 2024.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SALOTTI, Luciana Siqueira Rosseto. *A negociação no processo de escrita colaborativa para a produção de um blog em um curso semipresencial de espanhol LE*. 2015. 189f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/13740/1/Luciana%20Siqueira%20Rosseto%20Salotti.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2024.

SANTO, Walter do Espírito; ORDOÑEZ, Edward David Moreno; RIBEIRO, Admilson. Uma revisão sistemática sobre a Segurança nos Protocolos de Comunicação para Internet das Coisas. In: *Journal on Advances in Theoretical and Applied Informatics*. Marília, n. 1, v. 4, p. 1-9, out., 2018. Disponível em: <https://repositorio.ifs.edu.br/biblioteca/handle/123456789/1266>. Acesso: 05 abr. 2024.

SAUNDERS, William M. Collaborative writing tasks and peer interaction. In: SAUNDERS, William M. *International Journal of Education Research*. Chicago, n. 1, v. 13, p. 101-112, 1989. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0883035589900190>. Acesso em: 05 abr. 2024.

SCHREIBER, Evelyn Jaffe. From Academic Writing to Job-Related Writing: Achieving a Smooth Transition. In: *IEEE Transactions on professional communication*. n. 4, v. 36, p. 178-184, 1993. Disponível em: <https://ieeexplore-ieee-org.ez78.periodicos.capes.gov.br/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=259954>. Acesso em: 05 abr. 2024.

SILVA, Maria Charleny de Sousa da; FREITAS, Mariana de Jesus. Formação continuada de professores: escrita colaborativa e a prática pedagógica investigativa/reflexiva. In: Congresso Nacional De Educação. *Anais eletrônicos*. Campina Grande: Realize Editora, p. 1869-1883, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/65412>. Acesso em: 05 abr. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. (1930). *A Formação Social da Mente*. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. (1934). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.