



ARTIGO/DOSSIÊ

A ESCRITA COLABORATIVA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS NO *INSTAGRAM*

MARLON CÁSSIO GOMES DOS SANTOS
SINVAL MARTINS DE SOUSA FILHO
FRANCISCO JOSÉ QUARESMA DE FIGUEIREDO

Marlon Cássio Gomes dos Santos

Doutor em Estudos Linguísticos, pela UFG, em 2025.
Integrante do grupo de pesquisa “Gramática Enunciativa”.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9821854823043830>.
ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0000-2012-1422>.
E-mail: marloncassio@live.com.

Sinval Martins de Sousa Filho

Doutor em Estudos Linguísticos, pela UFG, em 2007.
Professor na Universidade Federal de Goiás.
Coordenador do grupo de pesquisa “Gramática Enunciativa”.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5359385370592200>.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2205-5865>.
E-mail: sinvalfilho@ufg.br.

Francisco José Quaresma de Figueiredo

Doutor em Linguística Aplicada, pela UFMG, em 2001.
Professor da Universidade Federal de Goiás.
Líder do Grupo “Rede de Estudos sobre Aprendizagem Colaborativa e Telecolaborativa – REACT”.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1701940743664871>.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5936-1578>.
E-mail: franciscofigueiredo@ufg.br.

Resumo: Este artigo¹ tem como foco de análise a produção colaborativa de textos multimodais para o *Instagram* sobre a vida e a obra de Cora Coralina, nas aulas de Língua Portuguesa. Objetivamos compreender em que medida a produção colaborativa de textos multimodais nos Grupos de Trabalho (GTs) contribui para a aprendizagem dos estudantes. Como referencial teórico, partimos de estudos envolvendo os multiletramentos e a aprendizagem colaborativa na produção de textos. Participaram deste estudo de caso 15 estudantes da 3ª série do Ensino Médio de um colégio da rede privada de Goiânia — Goiás. Os dados, gerados a partir das interações entre os estudantes, registradas em áudio, seus rascunhos e suas produções multimodais para o perfil @tropadacorinha, no *Instagram*, evidenciaram que a produção colaborativa de textos multimodais e sua publicação no *Instagram* podem promover práticas de multiletramentos, revelando-se uma prática pedagógica significativa, que favorece a formação de sujeitos críticos, reflexivos e atuantes nos diversos contextos comunicativos do mundo contemporâneo.

Palavras-chave: Aprendizagem colaborativa. Grupos de Trabalho. Multiletramento. Instagram.

Abstract: This article focuses on analyzing the collaborative production of multimodal texts for Instagram about the life and work of Cora Coralina in Portuguese Language classes. We aim to understand to what extent the collaborative production of multimodal texts in Working Groups (GTs) contributes to student learning. As a theoretical framework, we start with studies involving multiliteracies and collaborative learning in producing texts. Fifteen students from the 3rd

1 Para a realização deste estudo, que foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás — Protocolo no. 58642422.2.0000.5083 — os participantes, ou seus responsáveis, assinaram um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

year of high school at a private school in Goiânia, Goiás, participated in this case study. The data, generated from the interactions between students, recorded in audio, their drafts and their multimodal productions for the profile @tropadacorinha on Instagram, showed that the collaborative production of multimodal texts and their publication on Instagram can promote multiliteracies practices, revealing itself to be a significant pedagogical practice, which favors the formation of critical, reflective and active subjects in the various communicative contexts of the contemporary world.

Keywords: Collaborative learning. Working groups. Multiliteracy. Instagram.

INTRODUÇÃO

Este estudo se insere no contexto das práticas pedagógicas contemporâneas de ensino de línguas, que procuram abarcar as novas tecnologias digitais e os gêneros multimodais alinhados ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Nesse contexto, consideramos o uso do *Instagram* como espaço de produção textual, levando em consideração as mudanças nos modos de leitura e escrita provocadas pelas mídias digitais e a valorização de práticas colaborativas em sala de aula.

Esta pesquisa qualitativa (Yin, 2005) é definida como um estudo de caso. Os dados foram gerados em uma sala de aula de alunos da 3ª série do Ensino Médio, nas aulas de Língua Portuguesa de um colégio da rede privada de Goiânia — Goiás.

Como referencial teórico consideramos a perspectiva da Aprendizagem Colaborativa, que parte da teoria sociocultural de Vygotsky (2007) e seus colaboradores. Ainda, nos amparamos na concepção de língua, linguagem e gêneros discursivos de Bakhtin para

chegar à formulação do conceito de multiletramento.

O estímulo para o desenvolvimento do estudo partiu da intenção de explorar o potencial da escrita colaborativa (Figueiredo, 2006, 2019, 2023; Zammit, 2010) de textos multimodais em ambientes digitais como o *Instagram*, utilizando um conteúdo significativo — a vida e a obra de Cora Coralina — para aproximar os estudantes da literatura por meio de práticas autênticas e culturalmente situadas.

Este estudo visa responder aos seguintes questionamentos: em que medida a produção de textos multimodais no *Instagram* pode favorecer práticas de multiletramentos e estimular o protagonismo dos estudantes? Como a produção colaborativa desses textos, realizada em grupos, contribui para a aprendizagem dos estudantes nas aulas de Língua Portuguesa?

Além desta introdução, este artigo está organizado em mais quatro seções. Primeiramente, realizamos uma discussão teórica em duas etapas: uma a respeito da aprendizagem colaborativa e dos processos de colaboração no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa; na outra, dialogamos sobre o multiletramento e o *Instagram*. A segunda seção detalha a metodologia do estudo. Em seguida, analisamos e discutimos os dados da pesquisa. Na última seção, apresentamos nossas considerações finais e sugestões para novos estudos.

A APRENDIZAGEM COLABORATIVA E OS PROCESSOS DE COLABORAÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE Língua PORTUGUESA

Na promoção da interação e na construção do aprendizado, a colaboração entre os aprendizes pode exercer um papel de suma relevância para o desenvolvimento de suas habilidades e competências, apontadas pelos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais

— PCN — (Brasil, 1998, 2001), das Orientações Curriculares para o Ensino Médio — OCEM — (Brasil, 2006) e conforme as orientações da Base Nacional Comum Curricular — BNCC (Brasil, 2018).

A aprendizagem colaborativa é uma abordagem construtivista que se refere às situações educacionais em que duas ou mais pessoas tentam aprender algo juntas, seja dentro ou fora da sala de aula, em contextos presenciais ou virtuais (Bruffee, 1999; Figueiredo, 2001, 2006, 2015, 2019, 2024; Figueredo, 2006; Lantolf, 2000; Lantolf; Appel, 1994; Sabota, 2006; Santos, 2016, Vieira, 2015). Ela toma por base a teoria sociocultural de Vygotsky (2007) e seus colaboradores, que concebe o homem como um ser social que aprende com outros indivíduos por meio da interação.

A aprendizagem colaborativa é uma metodologia de ensino que, segundo Romanó (2002, p. 23), “encoraja a participação do estudante no processo de aprendizagem e que faz da aprendizagem um processo ativo e efetivo, onde o conhecimento é resultante de um consenso entre membros de uma comunidade” que trabalham juntos para construir algo. A prática da colaboração parte de uma filosofia em que as pessoas são responsáveis por suas ações e colaboram para o aprender de outras.

De acordo com essa abordagem, na sala de aula, o professor, enquanto mediador, torna-se um facilitador no processo de ensino-aprendizagem. A colaboração perpassa todo o processo de aprendizagem, seja na mediação professor-estudante, estudante-estudante ou estudante-professor, que envolve a realização de tarefas colaborativas.

As tarefas colaborativas ocorrem, por exemplo, quando estudantes organizados em pares ou em grupos podem trocar ideias e

ter a assistência uns dos outros para resolver as demandas propostas pelo professor e alcançar as metas, que são compartilhadas. Nesse tipo de abordagem, o professor não controla nem determina o que os aprendizes farão durante o trabalho. Seu papel de mediador é fazer com que eles consigam resolver as demandas da melhor maneira possível. Nessa conjuntura, os discentes deixam de ser coadjuvantes e passam a ser responsáveis pelo próprio processo de aprendizagem (Araújo, E. 2023; Araújo, M., 2023; Bruffee, 1999; Figueiredo, 2001; Figueredo, 2006). Além do mais, ainda podem mostrar-se motivados a contribuir com a aprendizagem de seus colegas. Assim, por meio de processos dialógicos, interativos e colaborativos, os alunos podem produzir conhecimento e podem ajudar seus parceiros em seu processo de aprendizagem (Figueiredo, 2006, 2019). Essas relações dialógicas podem ir se reestruturando conforme novas experiências são traçadas em sala de aula.

Diversos estudos na área da linguística aplicada vêm provando a eficácia da interação em sala de aula, tanto no ensino-aprendizagem de língua materna (Brito; Sousa Filho, 2015; Santos, 2016; Santos; Sousa Filho, 2023) quanto de uma língua adicional (Araújo, M., 2023; Cândido Júnior, 2006; Figueiredo, 2001, 2006, 2019; Vieira, 2015). Por exemplo, Santos (2016), ao investigar atividades de interação ligadas ao processo de produção e retextualização de textos, com auxílio de tarefas de correção colaborativa, observou que os alunos perceberam o processo de construção do próprio texto atrelado às situações comunicativas das esferas sociais de que participavam, compreendendo a função social dos gêneros trabalhados em sua realidade.

Os estudos apontados endossam que “a linguagem torna possível

a criação de sentidos entre os sujeitos e a troca de saberes entre os homens” (Santos, 2016, p. 30). O processo de ensino-aprendizagem é fundamentalmente interativo e colaborativo, pois envolve não apenas o aprendiz e o professor, mas também a dinâmica entre esses sujeitos e os contextos reais em que estão inseridos. Logo, a interação é um processo que se centra na atuação dos membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo, operando entre processos interpsicológicos e intrapsicológicos, que serão internalizados por meio de conceitos espontâneos e científicos (Vygotsky, 2007).

Na sala de aula, as interações entre professor-estudante e estudante-estudante são capazes de ampliar o nível de percepção de si e de práticas sociais que envolvem os aprendizes, resultando, assim, no desenvolvimento linguístico-discursivo do estudante e, também, do professor. A aprendizagem é esse processo que inclui relações entre indivíduos, através da instrução escolar, de progressivas tomadas “de consciência dos conceitos e das operações do próprio pensamento” (Vygotsky, 2001, p. 279). Por isso, a interação passa a ser compreendida como uma prática de ensino e aprendizagem.

Para Brown (1994, p. 159), a interação é “a troca colaborativa de pensamentos, sentimentos, ou ideias entre duas ou mais pessoas, resultando em um efeito recíproco”. Esse efeito, portanto, parte de um contato que produz mudança em cada indivíduo que vive o processo interativo. Para que esse efeito aconteça em sala de aula, os estudantes podem fazer uso de estruturas de apoio, conhecidas como *scaffoldings*, que, traduzido para o português, significa andaime ou andamento (Figueiredo, 2019).

O *scaffolding* descreve o apoio que um adulto dá a uma criança em tarefas que exigem a resolução de problemas, como demonstra

Figueiredo,

[d]a mesma forma que, na área da construção, o andaime é uma estrutura temporária, usada para se chegar a um nível mais elevado da construção, o *scaffolding* é usado como um apoio temporário provido para se completar uma tarefa que não seria realizada de forma independente pela criança. (Figueiredo, 2019, p. 51-52)

Na esfera escolar, a metáfora do andaime diz respeito ao caráter dialógico presente na interação social entre professor e aprendizes, quando há um trabalho colaborativo. Nessas interações, o professor e os estudantes, através do discurso, criam “condições que apoiam o aprendiz menos experiente em sua participação, aperfeiçoando, assim, suas habilidades e estendendo seu conhecimento a um nível de competência maior” (Donato, 1994, p. 40).

Segundo Tharp e Gallimore (1988), o *scaffolding* pode acontecer de duas formas: por assistência — quando o par mais experiente ajuda o menos experiente, como acontece na relação professor-estudante — e por influência — quando os indivíduos se ajudam de maneira recíproca e compartilhada, como na relação estudante-estudante.

O conceito de *scaffolding* enfatiza a importância da orientação e da instrução dada pelos professores aos estudantes, ou por estudantes a seus colegas, impulsionando seu desenvolvimento no processo de aprendizagem. Conforme os aprendizes vão se tornando autônomos em relação à realização das tarefas, os *scaffoldings* fornecidos vão sendo retirados, fazendo com que eles se movam para um ponto de autorregulação (Figueiredo, 2019), tornando-se autônomos.

É importante deixar claro que, na realidade da sala de aula, em relação aos estudantes, “o professor — para criar andaimes

necessários e não correr o risco de, por exemplo, levá-los à simples reprodução mecânica de um exercício — precisa ter dimensão da importância de sua mediação e dos recursos que oferece aos estudantes” (Santos; Lima; Sousa Filho, 2024, p. 111), além de ter ciência de que a realização da tarefa em pares ou em grupos não é garantia de prática colaborativa. Desse modo, para que haja interação e colaboração efetivas, o docente precisa compreender que seu papel envolve orientar sua classe quanto à realização das atividades por meio da resolução de problemas, propondo atividades que necessitem do diálogo, do apoio mútuo e da coconstrução do conhecimento. Nesse processo, a mediação docente consiste em questionar, orientar, dar pistas, e intervir no processo de aprendizagem de seus alunos (Vygotsky, 2007), criando andaimes para que os estudantes possam se apropriar de conhecimentos, internalizá-los e ressignificá-los.

Ao realizar tarefas coletivas, cabe ao grupo algumas ações como “confrontar as realidades, gestionar a pluralidade, do previsto ao imprevisto, da descoberta e da busca da complementaridade numa pesquisa permanente de coerência e não de uniformidade” (Mahiev, 2001, p. 23). Nesse modelo de abordagem, nas tarefas colaborativas, o foco da aprendizagem recai sobre o processo e os papéis de cada integrante do grupo, que são definidos no decorrer das tarefas realizadas (Sousa Filho, 2006; Vieira, 2015).

Ao lidar com os problemas e desafios de uma tarefa, os estudantes valem-se de algumas estratégias que visam mediar e facilitar sua resolução. Na realização de uma tarefa em grupo, os estudantes podem utilizar como estratégias mediadoras conversas sobre os procedimentos do trabalho, emprego de fontes externas, correção pelos parceiros, uso de textos, uso de perguntas, término de frase

iniciada pelo colega, pedido de confirmação, pedido de esclarecimento (Araújo, M., 2023; Figueiredo, 2019). Figueiredo (2019) e Maiapara e Figueiredo (2025) afirmam que recursos tecnológicos, como o uso do computador, *smartphones*, e interações que ocorrem no meio virtual, como ocorre por meio do Teletandem, também podem mediar a aprendizagem.

A partir das contribuições de Villamil e Guerrero (1996) e Brooks e Donato (1994), é observável que os alunos, na tentativa de definir que atitudes serão tomadas para realizar a tarefa, conseguem apresentar suas dificuldades e ajudar uns aos outros, viabilizando a realização da tarefa com apoio mútuo. Assim, na realização de tarefas colaborativas de leitura e de produção textual, as estratégias mediadoras são relevantes, pois facilitam o desenvolvimento das atividades e ofertam, aos aprendizes, oportunidades para debater, verificar a aprendizagem, prestar e receber auxílio para concluir o trabalho, que poderá ser, por exemplo, um texto a ser publicado em redes sociais.

É inegável o uso e a necessidade das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na vida dos seres humanos. Na sala de aula, parte das vivências humanas, a utilização de recursos tecnológicos e digitais ainda divide opiniões. Com o *boom* das redes sociais e o maior alcance da *internet* às pessoas, muitos estudos na área de educação com foco nos processos de ensino-aprendizagem solidificaram a positividade de seu uso em sala de aula, como pode ser compreendido a partir dos estudos de Abreu (2011), Lorenzo (2015), Relva (2015), Santos e Rudnik (2022) e Tiraboschi, Figueiredo e Araújo (2020).

Em seu estudo sobre aprendizagem de língua adicional e multiletramento, Tiraboschi, Figueiredo e Araújo (2020), ao

trabalharem com a produção colaborativa de textos publicitários e sua publicação no *Instagram*, perceberam o avanço do letramento digital e multimodal dos aprendizes, a agência crítica e criativa por meio de gêneros multimodais, além da motivação para aprender inglês e do cumprimento da função sociocomunicativa dos gêneros produzidos no âmbito escolar. Santos e Rudnik (2022), por sua vez, estudaram o uso didático do *Instagram*, apontando que o espaço virtual pode auxiliar na aproximação entre os aprendizes e os professores na expansão dos conhecimentos escolares de forma mais rápida e na promoção de debates, discussões e atividades formalizadas. Esses estudos ilustram a importância das TDICs no processo educacional, destacando sua capacidade de engajar os alunos, expandir suas perspectivas e facilitar a comunicação e o debate, tornando o ensino acessível e eficaz.

Por outro lado, há de se compreender que o avanço das TDIC em ritmo acelerado apresenta riscos. A velocidade em que as informações são geradas, compartilhadas, consumidas e descartadas resulta em uma geração com excesso de informação, mas que falha ao fazer as conexões necessárias para transformá-la em conhecimento. Dessa forma, embora as TDIC ofereçam inúmeras oportunidades para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, é fundamental que sua implementação na educação seja cuidadosamente planejada.

O uso dessas tecnologias deve ser acompanhado de uma reflexão crítica sobre o seu impacto, buscando equilibrar as informações disponibilizadas com a capacidade dos estudantes de processá-las e aplicá-las de forma significativa. O desafio está em utilizar as TDIC para promover não apenas o acesso à informação, mas o desenvolvimento de habilidades que permitam aos estudantes conectar, interpretar e transformar dados em conhecimento real e aplicável.

As tarefas realizadas na *internet* e com o seu auxílio reforçam o dialogismo que vai constituindo o indivíduo. De acordo com a perspectiva bakhtiniana, o dialogismo é a condição da qual uma pessoa necessita para conhecer o mundo, o outro e a si mesmo. Bakhtin/Volochínov (2009) postula, portanto, que essa constituição do ser acontece a partir das relações dialógicas com o outro. Para ele, o diálogo diz respeito a “toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal” (Bakhtin/Volochínov, 2009, p. 127). Nesse sentido, assim como o livro constitui um elemento da comunicação verbal, a *internet*, que carrega em si uma polifonia discursiva, também o constitui.

Na *internet*, o indivíduo tem acesso a inúmeras páginas virtuais quase que simultaneamente. De acordo com Paiva (2001, p. 103), a *internet* é capaz de proporcionar “um ambiente propício para que as pessoas possam interagir, trocar opiniões e participar de projetos colaborativos”. Nesse ambiente virtual, a pessoa entra em contato com uma polifonia de discursos, podendo reafirmá-los, contestá-los, perceber contradições e até (re)formular teses. Assim, por meio da interação e nos processos de colaboração na *internet*, o estudante vai progressivamente desenvolvendo os conceitos espontâneos e científicos que Vygotsky (2001) indica.

Considerar a produção de gêneros discursivos multimodais com auxílio da *internet* possibilita ao estudante acessar informações extraescolares, verificá-las, questioná-las, compará-las e trazê-las para a materialidade do estudo e do produto.

O MULTILETRAMENTO E O *INSTAGRAM*

O documento da BNCC (Brasil, 2018) direciona que, para além da cultura do impresso, é necessário considerar a cultura digital enquanto nova prática social de linguagem, enfatizando que uma não anula ou substitui a outra, pelo contrário. O documento frisa que se deve garantir às juventudes “o direito de acesso às práticas dos letramentos valorizados” (Brasil, 2018, p. 487). Ser letrado, no contexto do multiletramento, significa saber lidar com as situações de compreensão e de produção de textos nas diferentes modalidades (texto escrito, imagem, áudio, entre outras), assim como desnudar as relações de poder estabelecidas nos usos da linguagem (Rojo, 2013; Rojo; Barbosa, 2015; Tiraboschi; Figueiredo; Araújo, 2020; Veliz; Hossein, 2020).

Além dos novos gêneros que surgem nesse contexto, o documento também chama a atenção para as novas ações, procedimentos e atividades que nascem a partir deles, como curtir, comentar, compartilhar, colaborar, seguir e ser seguido, por exemplo. Essas ações colaboram para o desenvolvimento de outras habilidades (Brasil, 2018).

A respeito dessas práticas de letramento que foram ampliadas a partir da democratização das tecnologias digitais², Rojo assinala que

[a] integração de semioses, o hipertexto, a garantia de um espaço para a autoria e para a interação, a circulação de discursos polifônicos num mesmo ciberespaço, com a distância de um clique, desenha novas práticas de letramento na hipermídia. Tais mudanças nos letramentos digitais, ou novos letramentos, não são simplesmente consequência de avanços tecnológicos. Elas estão relacionadas a uma

2 Para Kenski (2012, p. 31-32), “as tecnologias digitais são equipamentos eletrônicos que baseiam seu funcionamento em uma linguagem com códigos binários, por meio dos quais é possível, além de informar e comunicar, interagir e aprender”.

nova mentalidade, que pode ou não ser exercida por meio de novas tecnologias digitais. (Rojo, 2013, p. 7)

É importante refletir que, à medida que a sociedade se modifica e evolui, os gêneros também se transformam. Alguns adormecem ou caem em desuso e novos gêneros surgem a partir de outros. De acordo com Medviédev (2012, p. 206), “um novo gênero constitui-se a partir dos gêneros existentes; em cada um dos gêneros acontecem reagrupamentos dos elementos previamente dados”. Nesse sentido, os gêneros se organizam em função das necessidades culturais de determinada dimensão espaço-temporal (cronotopo), respondendo às formações em curso.

As redes sociais exemplificam esse fenômeno de evolução e transformação dos gêneros. O uso da *internet*, no início do século XXI, ampliou as formas de comunicação oral e escrita, aderindo cada vez mais à multimodalidade dos textos impressos e digitais na esfera comunicativa.

Os gêneros multimodais ou multissemióticos são aqueles constituídos por elementos oriundos das múltiplas formas da linguagem (escrita, oral e visual), alcançando o indivíduo através de imagens, sons e material de multimídia, por exemplo (Nogueira, 2022). De acordo com Rojo e Barbosa (2015, p. 108), o texto multimodal é “aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição”. Nogueira (2022, p. 112) completa que ele “materializa tanto os gêneros impressos quanto os gêneros digitais que se apresentam em uma combinação de recursos semióticos”.

A respeito das mídias digitais, Nogueira (2022, p. 112) aponta que “todas as modalidades e semioses podem participar da composição

dos textos”. Nesse universo da tecnologia digital, os gêneros digitais se tornam cada vez mais arraigados no cotidiano, tendo os gêneros digitais e as plataformas/aplicativos de interação virtuais latentes nas situações formais e informais da sociedade. Isto é, gêneros discursivos, como *e-mail*, *blog* e *story*, e redes sociais, como *WhatsApp*, *Facebook* e *Instagram*, circulam tanto na vida pessoal como na vida profissional, por exemplo.

O texto multimodal possui um caráter interativo-colaborativo que pode ser relacionado aos paradigmas da aprendizagem colaborativa (Tiraboschi; Figueiredo; Araújo, 2020; Veliz; Hossein, 2020).

Compreendendo a BNCC (Brasil, 2018) como documento orientador e regulador, suas orientações quanto às competências e habilidades a serem desenvolvidas a partir do ensino de Língua Portuguesa, seu apelo ao multiletramento e à multimodalidade dos gêneros no ensino-aprendizagem na perspectiva dialógica e colaborativa da linguagem, consideramos a rede social *Instagram*³, também, como ferramenta de trabalho no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do EM. O *Instagram*, assim como outros meios virtuais e digitais, como explicam Tiraboschi, Figueiredo e Araújo (2020, p. 7), fornece “possibilidades para promover a produção e a circulação de gêneros

3 O *Instagram* é uma rede social fundada em 2010 pelo engenheiro de software estadunidense Kevin Systrom e pelo também engenheiro de software brasileiro Mike Krieger. Com o objetivo inicial de gerar compartilhamento de fotos, o *Instagram* foi desenvolvido inicialmente apenas para aparelhos *smartphones* com tecnologia *IOS* — sistema operacional da *Apple* — e, em 2012, ganhou uma versão para o *Android* — sistema operacional baseado no *Linux*, desenvolvido pela empresa *Google* — (Alves, 2018; Andrade, 2020; Santos; Rudnik, 2022). Em 2004, Mark Zuckerberg fundou a marca e a rede social homônima *Facebook*. Em 2021, a marca detentora das redes sociais/aplicativos *Facebook*, *Messenger*, *WhatsApp* e *Instagram* teve nome e logo alterados para *Meta*. De acordo com a *Meta*, a mudança visa “refletir todos os seus produtos e serviços em sua família de aplicativos e foco no desenvolvimento de experiências sociais para o metaverso”. Esta informação está disponível em: <<https://about.meta.com/media-gallery/executives/mark-zuckerberg/>>. Acesso em: 13 ago. 2023.

multimodais que possam ultrapassar os limites do âmbito escolar e alcançar um público maior, de maneira a cumprir a sua função sociocomunicativa”.

As mídias digitais, como o *Instagram*, ofertam aos seus usuários a possibilidade de ler informações e conteúdos, opinar, reivindicar, produzir e divulgar outras informações (Araújo; Vilaça, 2016). Hoje, através do aplicativo do *Instagram*, é possível tirar fotos, gravar vídeos e postá-los, acompanhados ou não de legenda, por meio do *feed*, dos *stories* e dos *reels*, além de fazer transmissões de vídeo em tempo real. As publicações no *feed* ficam expostas no perfil do usuário por tempo indeterminado. Os *stories* são postagens instantâneas que ficam expostas aos seguidores por 24 horas e, depois desse tempo, ficam arquivadas no perfil de quem fez a publicação, visível apenas para este. O usuário pode selecionar *stories* para torná-los disponíveis fixados na aba “destaques”. O *reel* é um recurso que possibilita ao usuário criar pequenos vídeos com áudios e efeitos e pode ter recursos e mais alcance de visualizações e compartilhamento que as postagens do *feed* e dos *stories*.

Os recursos do *Instagram* facilitam as interações entre diferentes indivíduos com interesses em comum (Relva, 2015; Santos; Rudnik, 2022). Além do mais, como endossam os estudos de Relva (2015), Santos e Rudnik (2022) e Tiraboschi, Figueiredo e Araújo (2020), pela legitimidade da interatividade e pelo compartilhamento de informações, as redes sociais podem ser bastante exploradas no contexto educacional.

Dessa maneira, acreditamos que as práticas de colaboração nos processos de produção de gêneros multimodais podem contribuir para uma postura ativa, reflexiva e crítica dos alunos de Língua

Portuguesa, atendendo às orientações postas na BNCC no que diz respeito ao protagonismo das juventudes e aos multiletramentos na era digital.

METODOLOGIA

A partir da abordagem qualitativa, desenvolvemos nesta pesquisa um estudo de caso de cunho naturalístico (Yin, 2005) com o objetivo de perceber, junto aos estudantes, a importância do desenvolvimento metodológico (produção de *posts* para o *Instagram*). A geração de dados para este estudo envolve a observação direta, a gravação de áudios e a análise de textos elaborados ao longo da pesquisa.

Participaram da pesquisa 15 estudantes da 3ª série do Ensino Médio de um colégio particular, situado em Goiânia — Goiás. Os dados foram gerados durante as aulas de Língua Portuguesa e Literatura, durante o segundo semestre de 2022. Foram documentadas e analisadas as rotinas interacionais entre o professor da turma, que é o primeiro autor deste texto, e os participantes da pesquisa por meio de diários de campo, gravações em áudio e produções textuais multimodais realizadas durante os encontros.

Os estudantes que participaram voluntariamente e com a anuência de seus responsáveis, para aqueles menores de idade, compunham a faixa etária entre 17 e 18 anos. Dos 15 participantes, nove se autoidentificaram como mulheres (M), cinco como homens (H) e uma pessoa preferiu não informar (N.I.). A maior parte deles já estudava no colégio há, pelo menos, dois anos. A realização da pesquisa, no segundo semestre do ano letivo, colaborou para o maior entrosamento da classe, tendo em vista que já havia estabelecido uma rotina que instaurava um ambiente mais confortável e familiar

diante da heterogeneidade da sala de aula.

Com o propósito de sistematizar os registros da participação dos discentes, preservar a identidade deles e facilitar as associações feitas pelos leitores deste estudo na análise dos dados, optamos por atribuir nomes fictícios para os estudantes.

Para realizar as tarefas, os estudantes foram organizados em seis Grupos de Trabalho (GT⁴). A composição do GT era feita pelos próprios estudantes e não era fixa; ou seja, ao se iniciar uma nova tarefa de postagem no *Instagram*, os grupos poderiam ser compostos por estudantes de outros GTs. Devido à limitação de espaço neste artigo, serão apresentados dados de apenas alguns grupos.

Para tecer a análise dos dados, consideramos as transcrições de gravações das interações dos GTs durante a realização das tarefas. Essas gravações registraram práticas de interação e de colaboração entre os estudantes em momentos de planejamento e elaboração dos textos nos GTs, em algumas situações de interação entre professor-estudantes e estudantes-estudantes durante os encontros. Nesse sentido, as gravações registraram interações materializadas na oralidade que, certamente, não poderiam ser observadas no produto do material elaborado pelos aprendizes. A seguir, apresentamos a tabela com as convenções utilizadas na realização das transcrições.

4 O GT é formado por indivíduos em determinado espaço e tempo, que trabalham de maneira colaborativa por um objetivo comum, como resolver um problema (Ciampone; Peduzzi, 2000; Júlio; Vaz, 2007). No GT, o estudante é favorecido como protagonista de seu processo de aprendizagem ao lidar com a resolução de uma demanda, podendo ter como auxílio parceiros heterogêneos, com mais experiência, ou auxiliando aqueles com menos experiência que ele.

Tabela 1 — Legenda para realização das transcrições em áudio

Símbolo	Indicação
[]	Fala sobreposta ou simultânea
[...]	Supressão
...	Pausa
“ ”	Leitura e sugestões de escrita/fala.
(())	Comentários e observações do pesquisador
/	Interrupção rápida feita por outro(a) interlocutor(a)
<i>Itálico</i>	Palavras na língua inglesa
(inaudível)	Quando não se entende parte da fala
Duplicação de letra	Repetições de sons, sílabas ou palavras

Fonte: Adaptado de Figueiredo (2001) e Marcuschi (1999).

Além das transcrições das gravações em áudio, consideramos os rascunhos e as produções textuais multimodais produzidas pelos estudantes para observar como os processos de colaboração eram materializados na escrita desses textos.

Durante a pesquisa, os alunos foram desafiados a criar um perfil no *Instagram* para divulgar a vida e a obra de Cora Coralina. No encontro reservado para a criação desse perfil, elaboramos um Manual⁵ de Práticas e Procedimentos de Postagens no *Instagram*. Nesse encontro, os aprendizes foram contribuindo, de maneira espontânea, com ideias para o que produzir e postar na rede social, tipos e frequência das postagens, o nome e a descrição do perfil da conta criada pela turma. Para definir o nome do perfil, foi realizada uma votação com os nomes propostos pelos participantes. Ao final, entre as sugestões

5 O Manual de Práticas e Procedimentos de Postagens no *Instagram* foi criado durante o encontro 7, de modo colaborativo. Juntamente com a classe, definimos o nome da conta/perfil no *Instagram*, sua descrição e objetivo, características, número e frequência de postagens, os gêneros que seriam produzidos, paleta de cores do perfil e das postagens e regras gerais.

“Baú da Cora”, “Baú da Coralina”, “Cora News” e “Tropa da Corinha”, a classe elegeu o nome “Tropa da Corinha”. Ficou definido que as postagens seriam feitas semanalmente, sendo três postagens no *feed* (segunda-feira, quarta-feira e sexta-feira), um *reel* (terça-feira) e cinco *stories* (de segunda-feira a sexta-feira), sempre pela manhã. Os estudantes da classe seguiram o perfil @tropadacorinha. Uma equipe de estudantes se responsabilizou por divulgar o trabalho e o perfil nas outras salas de aula.

Posteriormente, os estudantes iniciaram a produção dos conteúdos para o perfil @tropadacorinha. Seguindo a orientação docente, eles formaram GTs. O trabalho de produção dos textos multimodais para o *Instagram* foi dividido em duas etapas. Na primeira etapa, os GTs planejaram e construíram rascunhos com base no eixo temático “Vida e Obra de Cora Coralina”, considerando as definições estabelecidas no Manual de Práticas e Procedimentos de Postagens no *Instagram*. Cada grupo gravou a interação durante a atividade no aparelho celular de um membro da equipe e depois fez o envio do áudio da gravação via *WhatsApp* para o celular do professor. A segunda etapa envolvia a produção final dos textos multimodais. Os alunos usaram a conta pessoal do *Instagram* e o *Canva* para fazer as edições. O professor fez as postagens no perfil.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Durante a escrita coletiva do Manual de Práticas e Procedimentos de Postagens no *Instagram*, os estudantes conversaram com o professor e uns com os outros sobre os procedimentos da tarefa e sobre o objeto de estudo. De acordo com Villamil e Guerrero (1996), a conversa sobre os procedimentos de atividades é um tópico

relevante durante as interações, uma vez que ajuda os estudantes a compreenderem o que precisa ser feito durante a execução das tarefas. O trecho a seguir apresenta um trecho do diálogo:

Trecho 01:

Lygia: No *reels*, a gente pode fazer uma coisa mais elaborada, com várias coisas da vida dela ((Cora Coralina)) com mais informação.

Professor: Eu adorei a ideia dela. O que vocês acham?

Tai: Professor, eu discordo!

Professor: Por quê?

Tai: Porque geralmente... Porque, tipo assim, pelo menos, pelo que eu vejo e que eu conheço, eu faço, né? O *reels* tem que ser um negócio bem rápido assim e, geralmente, tem que ser um trem engraçado com informação massa.

Amora: E tem que ser com um áudio viral.

Tai: É, um áudio. Um meme...

Lygia: Hmm... faz sentido.

No trecho 01, os estudantes tentam compreender e reestruturar a ideia uns dos outros (Bassi, 2006; Figueredo, 2006) sobre a função dos *reels* para suas postagens, refletindo sobre sua estrutura, seu aspecto temático e seu aspecto expressivo (Alves, 2015; Bakhtin, 2003; Santos, 2016). A explicação concedida por Tai permite o fluir da interação e da (re)estruturação do gênero *reel* a partir da influência que presta à mensagem de seus colegas (Tharp; Gallimore, 1988).

Ao conversarem sobre os *reels* do *Instagram*, os estudantes

influenciam uns aos outros, prestando apoio mútuo no processo de multiletramento que estão socialmente inseridos. Com isso, eles têm a oportunidade de lidar com situações de compreensão e produção de textos em variadas modalidades e de desvelar relações de poder dadas através da linguagem (Tiraboschi; Figueiredo; Araújo, 2020).

A interação no excerto 01 evidencia a averiguação das possibilidades expressivas de várias linguagens e a análise de elementos composicionais, formais e discursivos em semioses visuais, sonoras e verbais realizadas pelos alunos. Essa prática coaduna com a BNCC (Brasil, 2018), pois potencializa nos aprendizes saberes sobre a cultura digital, possibilitando a eles uma aprendizagem mais significativa, empoderada, e autônoma, além de uma maior apropriação técnica e crítica desses recursos (Rojo, 2013; Rojo; Barbosa, 2015; Tiraboschi; Figueiredo; Araújo, 2020; Veliz; Hossein, 2020).

O trecho 02, a seguir, demonstra o momento de escrita colaborativa do texto multimodal que compõe o perfil do *Instagram* @tropadacorinha:

Trecho 02:

Kate: Qual que é a bio do *Instagram*? Qual que é a bio, aquele textinho?

Amora: Ai, a bio...

Professor: Ah, verdade. Tem que colocar lá, né, abaixo do nome.

Tai: A gente coloca o @ de cada aluno.

Professor: De maneira sintetizada, colocar quem produz e sobre o que, né?

Tai: Professor, perfil dedicado a...

Professor: Perfil dedicado a... bacana isso.

Álvaro: Professor, perfil dedicado a divulgar a vida e a obra de Cora Coralina.

Paulo: Feito pelos alunos do colégio XXX

Professor: Tem que ficar claro que o material foi elaborado pelos estudantes.

Paulo: Elaborado pelos estudantes

Professor: Elaborado? Essa palavra mesmo?

Lygia: É. Gostei.

Paulo: Elaborado pelos estudantes da 3ª série do colégio XXX.

Amora: E um *emoji* que representa Cora Coralina?

Paulo: Livros

Álvaro: Óculos. Óculos.

Professor: Coloca o *emoji* na frente da primeira frase ou abaixo?

Amora: Antes fica melhor.

Tai: Tem que ter *emoji* de velhinha.

Professor: A Cora fala muito sobre pedras, flores... tem o poema dela 'Aninha e suas pedras', 'remove pedras e planta roseiras e faz doces, recomeça'.

Álvaro: Coloca pedra, lâmpada e velha.

Lygia: Livro. Ela é poetisa.

Álvaro: *Emoji* de livro é feio.

Amora: Olha, eu acho que tinha que ser só lâmpada e a velhinha.

Professor: A Amora acha que só lâmpada e a velhinha. O que acham?

Álvaro: Não, pedra com a velha fica bom também.

Paulo: Pedra velha?

Professor: Tem que tomar cuidado com os efeitos que as imagens podem criar.

Kate: Então, lâmpada e velhinha.

A escrita colaborativa de um texto multimodal, na e para a *internet*, possibilitou aos estudantes relacionarem suas experiências pessoais à prática da produção textual. Para isso, utilizaram-se de uso de perguntas, repetições, pedidos de ajuda, de confirmação, conversas sobre o procedimento de realização da tarefa, como uma forma de obterem *scaffolding* dos colegas e do professor (Wood; Bruner; Ross, 1976).

Endossando os pressupostos de Wood, Bruner e Ross (1976), destacamos, também, o papel do professor que, em um contexto social como o da sala de aula, direciona o estudante rumo à realização da tarefa proposta. O docente, de certo modo, assegura o *scaffolding* ou a assistência de que o aprendiz necessita para alcançar o seu objetivo de forma exitosa (Tharp; Gallimore, 1988).

No excerto [02], o professor fornece alguns *scaffoldings* aos aprendizes através de perguntas, pedido de confirmação, além da

mediação ao fazer alguns lembretes e alertas como em “*A Cora fala muito sobre pedras, flores... tem o poema dela ‘Aninha e suas pedras’, ‘remove pedras e planta roseias e faz doces, recomeça’*”, em que os estudantes associam a fala ao texto do perfil do *Instagram* que estão construindo juntos.

Outro ponto de observação é o engajamento da turma ao produzir esse texto multimodal, que se mostra positivo. Os estudantes conversam sobre o objeto de estudo, dialogam sobre as ideias para a produção do texto, fazendo confirmações da fala uns dos outros, mediante repetições e pedidos de confirmação. Eles dialogam sobre o significado dos *emojis* de pedra e velhinha para compor a descrição do perfil, e finalizam optando pelos *emojis* de lâmpada e velhinha. É importante salientar que os recursos do *Instagram* ajudam nas interações (Relva, 2015; Santos; Rudnik, 2022), uma vez que ultrapassam as fronteiras da escola e alcançam as outras esferas sociais nas quais os aprendizes atuam (Tiraboschi; Figueiredo; Araújo, 2020). A figura a seguir demonstra o perfil construído pelos estudantes.

Figura 1 — Perfil @tropadacorinha



Fonte: Perfil no *Instagram*: @tropadacorinha. Acesso em: 10. jan. 2025.

A figura 1 compõe, em um texto multimodal (palavras, ícones, fotos), o perfil construído pelos estudantes para o @tropadacorinha.

No excerto a seguir, há uma demonstração de parte do diálogo do GT1 formado pelos estudantes Álvaro, Lygia e Paulo. Na ocasião, eles atuavam na produção dos textos multimodais para compor *feed*, *post* e *story* do *Instagram*.

Trecho 03:

Lygia: Então, vão ser três (inaudível) Legenda... que mais?

Álvaro: Hmm... somente?

Lygia: A gente pode colocar...

Álvaro: Mas, como a gente vai colocar nesse *post* aí?

Lygia: Então, a primeira página a gente pode colocar...

Álvaro: Biografia, né?

Lygia: É

Paulo: Hmm. Eu tava... assim, né, a Cora Coralina com uma *outline* nela pra dar um destaque na foto dela.

Lygia: Sim!

Paulo: Um, um fundo assim da Cidade de Goiás ou de sei lá, de uma casinha. Tanto faz.

Lygia: Sim ((demonstrando empolgação))!

Paulo: Aí do lado assim, meio em cima... humm, tipo a biografia dela bem curtinha. Sabe quando tem um desenho, e tem uma borda preta ao redor dele pra ficar mais destacado? Tipo isso. Aí, tipo num cantinho assim em cima, a biografia dela, tipo “Cora Coralina nasceu em sei lá quantos e escreveu um livro”, sei lá quantos, tipo uma coisa bem curta. Aí, na legenda, a gente faz algo mais complexo.

Lygia: É, pode ser.

Álvaro: Acho que fica bom assim. Porque não fica muito pesado pra ler o texto lá no *post* ou na legenda.

Lygia: Então a gente pode... Eu estava pensando por uma página só. E colocar uma foto dela no centro. E colocar as coisinhas ao redor. O que acha?

Álvaro: Perfeito. Muito bem colocado. Vamos lá.

Lygia: O que mais que tem que fazer?

Paulo: Acho que já tá bom. Não tem que ser coisa muito complicada.

Durante a interação, o GT1 conversa sobre o procedimento da tarefa no que concerne ao planejamento do texto. Enquanto Paulo faz sugestões, ilustrações, visando à estrutura do gênero, apontando um estilo (Bakhtin, 2003; Santos, 2016), Lygia valida suas proposições com palavras de afirmação “É”, “Sim!”. Álvaro, por sua vez, reflete sobre a proposta de produção do colega. Assim, o GT2, ao pensar, implicitamente, no objetivo comunicativo do texto, percebe que, por ser um texto de comunicação rápida, precisa utilizar estratégias de escrita e *design* visando obter “*uma coisa bem curta. Ai, na legenda, a gente faz algo mais complexo*”. Ao pensar o *design* da postagem, o GT também considera o emprego de elementos não verbais, como fotos e ícones.

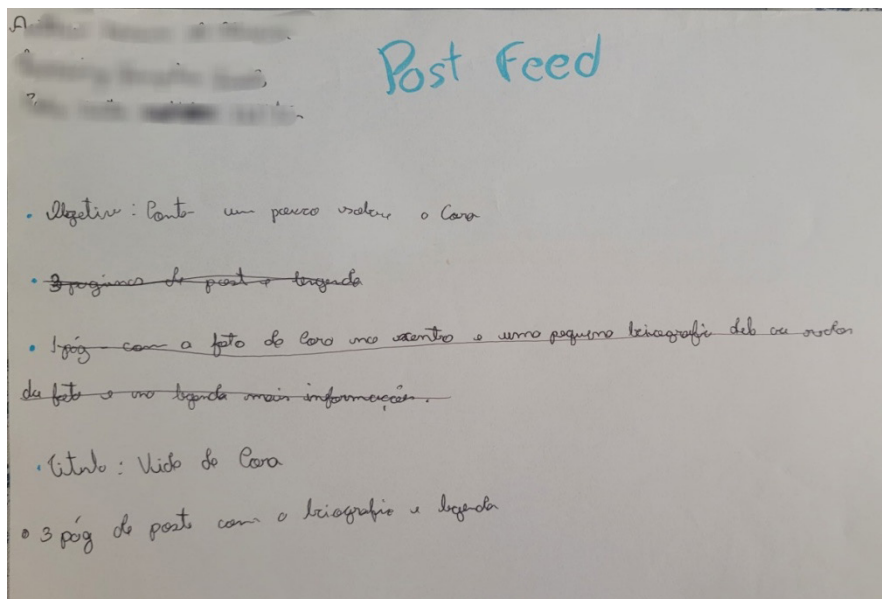
Tiraboschi, Figueiredo e Araújo (2020) endossam que a construção do design do texto multimodal na *internet*, além de envolver os recursos linguísticos e esquemáticos para a construção de sentidos do texto, engaja os aprendizes nos processos de interpretação, colaboração, resolução de problemas e reflexão. Com isso, o conhecimento cultural e social também adquire espaço efetivo durante esse processo.

Durante a interação, o GT1 utiliza estruturas de apoio, como, por exemplo, o pedido de confirmação, o uso de perguntas, o término da frase iniciada pelo colega (Bassi, 2006; Cândido Júnior, 2006; Sabota, 2006) e, ainda, conversam sobre o conteúdo da postagem. Esse movimento é essencial para a materialização do texto, que começa no âmbito do discurso e é materializado em anotações ou rascunhos, e pode ser retextualizado até sua versão compreendida como a final.

As duas figuras a seguir materializam as anotações feitas durante

a interação do GT1 para a produção do *post* para o *feed* do *Instagram* @tropadacorinha e a postagem na página do perfil na rede social.

Figura 2 — Anotações para postagem do GT1



Fonte: Dados da pesquisa.

Na figura 2, é possível observar que os estudantes criam tópicos partindo do objetivo do texto multimodal. Em seguida, listam anotações cunhadas da interação verbal, a fim de caracterizar o texto a ser produzido. Na sequência, inserem o título do *post*. Nas anotações, dois tópicos são rabiscados e substituídos pelo último, que sintetiza uma ação do que seria, de fato, feito na postagem. As anotações servem, portanto, para dar suporte às ideias que surgem durante o diálogo do GT1, deixando riscado aquilo que acabou sendo desconsiderado durante o processo.

As anotações, enquanto gênero discursivo (Bakhtin, 2003;

Santos, 2016), reforçam o caráter dialógico da produção de texto (Bakhtin; Volochínov, 2009), uma vez que, no processo colaborativo de planejamento do texto multimodal, a comunicação verbal também leva o aprendiz a conhecer e a refletir sobre práticas de comunicação de seu mundo, sobre o outro e sobre si, no contexto da interação nas redes sociais, como é demonstrado no excerto [03] e representado graficamente na figura 2. A figura 3 demonstra o resultado do diálogo citado no excerto [03] e tecido de anotações na figura 2.

Figura 3 — Postagem elaborada pelo GT1

← **Publicações**





Curtido por  e outras pessoas

tropadacorinha Ana Lins dos Guimarães Peixoto ou Cora Coralina, nasceu na cidade de Goiás em 20 de agosto de 1889. Cora começou a escrever poemas e contos com apenas 14 anos, publicando alguns no jornal de poemas "A Rosa". Em 1911 ela fugiu com Cantídio Tolentino Bretas, um advogado divorciado, indo morar no interior de São Paulo. Em 1922 ele impediu Cora de participar da Semana da Arte Moderna. Em 1934, depois da morte do marido, Cora Coralina trabalhou como doceira para sustentar seus filhos. Em 1959, com 70 anos, decidiu aprender datilografia para preparar suas poesias e entregá-las aos editores. Em 1965, com 75 anos, Cora Coralina conseguiu realizar o seu sonho de publicar o primeiro livro "O Poema dos Becos de Goiás e Estórias Mais". O interesse do grande público só foi despertado graças aos elogios do poeta Carlos Drummond de Andrade, em 1980. Nos últimos anos de sua vida, sua obra foi reconhecida sendo convidada para participar de conferências e programas de televisão. Recebeu muitos prêmios e condecorações. Cora Coralina faleceu em Goiânia, Goiás, no dia 10 de abril de 1985. [#coracoralina](#) [#literaturagoiana](#)

Ver todos os comentários

23 de setembro de 2022 • Ver tradução

Fonte: Perfil no Instagram: @tropadacorinha. Acesso em: 10 jan. 2025.

A figura 3 resulta da conjugação dos esforços do GT1, que se organiza em um tempo e espaço para resolver um problema, como afirmam Ciampone e Peduzzi (2000) e Júlio e Vaz (2007). Essa conjugação de esforços ocupa a centralidade do processo de aprendizagem, em que os aprendizes prestam apoio uns para os outros, evidenciando o caráter da interdependência positiva entre eles (Romanó, 2002).

A escrita colaborativa de textos multimodais também intensifica o interesse e o engajamento dos estudantes na execução da tarefa,

como demonstra o excerto a seguir:

Trecho 04:

Ana Paula: Quantos *stories* mais ou menos? Vai ser um primeiro do tipo “bom dia, bora fazer esse *quiz*?”, tal, tal. Igual você me mostrou.

Kate: Pode ser tipo, “bom dia, o que você quer saber sobre a Cora?”. Aí, pode fazer a caixinha de pergunta.

Ana Paula: Podia colocar tipo assim, é, dessa ideia que você pegou... Aí, “o que você gostaria de ver aqui no *feed*? Quais são as suas dúvidas sobre a Cora?” E sugestões, a gente pode também colocar sugestão de poemas. Tipo assim, poemas felizes, esse aqui. Uma sugestão de poemas pra você chorar. Uma sugestão de poema e *playlist* pra você chorar. *Playlist* “Cora Coralina versus Taylor Swift ((risos)).

Amora: Vamos fazer, vamos! Se os poemas da...

Amora e Ana Paula: Se os poemas da Cora Coralina fossem uma música da Taylor Swift ((risos)).

Amora: Isso é uma forma de atrair os jovens. Não, mas a gente pode fazer não só da Taylor Swift, mas de músicas em geral, que tá, tipo, atual, porque isso vai incentivar as pessoas mais jovens.

Ana Paula: Se os poemas da Cora Coralina fossem a música de tal...

Kate: Fosse músicas.

Ana Paula: Fosse músicas de tal cantor.

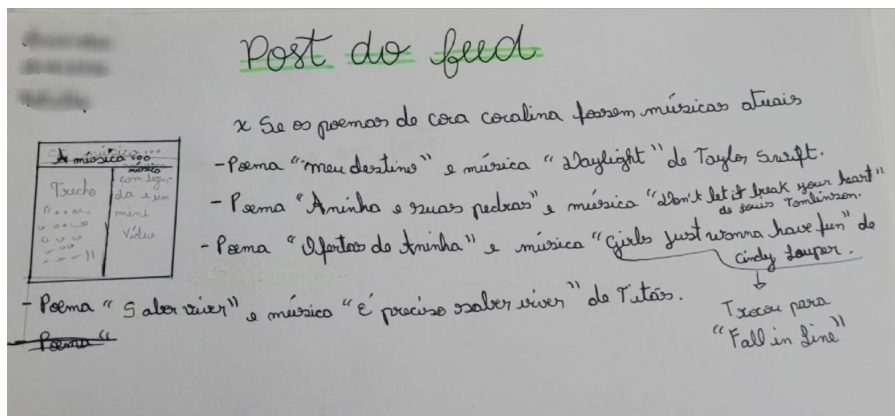
No trecho [04], as estudantes do GT2, Amora, Ana Paula e Kate, interagem sobre a produção dos *stories* para o perfil @tropadacorinha.

Durante a interação para planejar o produto, elas conversam sobre o conteúdo dos *stories* e demonstram empolgação ao cogitar associar a obra de Cora Coralina com as músicas da cantora norte-americana Taylor Swift. Conforme afirma Romanó (2002), na realização de atividades coletivas como essa, as estudantes demonstram satisfação pelo próprio trabalho, como em *“Vamos fazer, vamos!”*, incentivam umas às outras e mostram-se engajadas no processo de execução da tarefa.

Além disso, o grupo sinaliza para a percepção de que o que é mais visto nas redes sociais parte de um meio viral, isto é, o alcance da mensagem depende do que está sendo tendência naquele espaço-tempo. Com isso, o alcance da literatura no espaço digital, se não conduzido de modo bastante estratégico, torna-se muito pequeno, como acontece em outras esferas sociais (Cereja, 2001). Nesse contexto, a aprendiz Amora defende que associar a literatura às músicas que são tendência naquele momento para a tarefa *“é uma forma de atrair os jovens”* para o universo coralineano.

Ainda, durante a realização da tarefa, as estudantes remodelam a proposta, visando um alcance maior de público, como é demonstrado em *“a gente pode fazer não só da Taylor Swift, mas de músicas em geral, que tá, tipo, atual, porque isso vai incentivar as pessoas mais jovens”*. O posicionamento da estudante demonstra o seu conhecimento sobre a comunicação nas redes sociais e, a partir dele, reforça o pensamento crítico e colabora com seu GT para um possível maior sucesso da tarefa a ser realizada (Romanó, 2002). A figura a seguir ilustra o planejamento do *post* realizado pelas estudantes.

Figura 4 – Rascunho da postagem do GT2



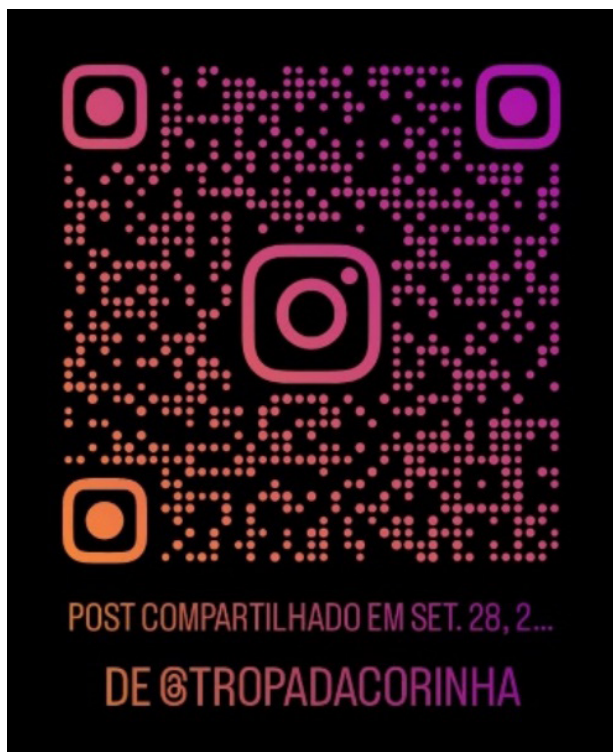
Fonte: Dados da pesquisa.

No rascunho feito pelo GT2, observamos que as estudantes esboçam um formato de como a postagem deve ficar, ao desenhar um quadro com anotações que remetem ao conteúdo a ser preenchido. Ao lado do quadro, elas anotam o título do poema de Cora Coralina com o título de uma música com temática equivalente, seguida de sua ou de seu intérprete. Como a produção multimodal no *Instagram* ocorre na própria plataforma ou em algum aplicativo de edição, como o *Canva*, observamos que a estruturação realizada no papel é muito prática, objetiva, cumprindo o propósito comunicativo de organizar minimamente no papel as ideias, já que o texto inédito é criado com outros recursos, como imagens, vídeos e áudios. A figura seguinte ilustra a tarefa das estudantes concluída e postada no perfil @tropadacorinha.

Figura 5 — Post “E se os poemas da Cora Coralina fossem músicas?”⁶



6 Para acessar o *post* completo no perfil @tropadacorinha, direcione a câmera do seu celular para o QR Code.



Fonte: Perfil no *Instagram*: @tropadacorinha. Acesso em: 10 jan. 2025.

O material produzido pelo GT2 reforça o caráter interativo-colaborativo da produção e recepção dos discursos na perspectiva da aprendizagem colaborativa (Tiraboschi; Figueiredo; Araújo, 2020). Além disso, ele coloca em evidência as relações intertextuais a partir dos poemas de Cora Coralina com músicas que as estudantes costumam ouvir em seu dia a dia.

Para compor o texto do *feed*, as aprendizes produziram cinco *posts* no carrossel de imagens da referida postagem, elencando os poemas de Cora Coralina *Meu Destino*, *Aninha e suas pedras*, *Ofertas*

de *Aninha*, *Saber viver* com as músicas *Daylight*, de Taylor Swift, *Break your heart*, de Louis Tomlinson, *Fall in line*, de Demi Lovato, e *É preciso saber viver*, dos Titãs, respectivamente. Na produção, elas juntaram os poemas com os cliques e as letras das músicas como uma estratégia para aproximar os interlocutores do universo coralineano. Essa prática reforça a dialogia descrita por Bakhtin e Volochínov (2009), manifestada na comunicação verbal durante a realização da atividade, utilizando os gêneros do discurso que circulam na comunicação oral e se expandem para a polifonia discursiva presente na internet.

Ainda, é perceptível que, a partir do trabalho com os gêneros multimodais de uma rede social, as aprendizes têm a possibilidade de refletir sobre referências estéticas, éticas e políticas que rodeiam a produção e a recepção dos discursos, contribuindo para o seu multiletramento nesse espaço ideológico em que se produzem sentidos associados à leitura, à escrita e ao protagonismo juvenil (Brasil, 2018; Nogueira, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das interações dos aprendizes durante a escrita colaborativa de textos multimodais em Língua Portuguesa evidenciou a potencialidade dessa prática na perspectiva da aprendizagem colaborativa e dos multiletramentos. O processo de composição do Manual de Práticas e Procedimentos de Postagens e dos demais textos desenvolvidos nas tarefas que compunham as postagens do perfil no *Instagram* @tropadacorinha revelou que os aprendizes não apenas mobilizaram saberes linguísticos e tecnológicos, mas também atuaram como sujeitos críticos, criativos e protagonistas de sua própria aprendizagem.

As interações observadas mostraram-se ricas em apoio mútuo e trocas significativas, aspectos fundamentais para a construção coletiva do conhecimento. A mediação do professor, conforme defendem Tharp e Gallimore (1988), mostrou-se importante ao fornecer *scaffoldings* que guiaram os estudantes rumo à realização das tarefas. Observamos, também, que vários *scaffoldings* foram oferecidos pelos próprios estudantes durante o processo interacional, enfatizando a importância de oportunidades de aprendizagem colaborativa (Brooks; Donato, 1994; Donato, 1994; Figueiredo, 2006, 2019; Sabota, 2006). Assim, os estudantes demonstraram autonomia crescente, protagonizando os rumos da produção textual ao explorar os aspectos composicionais, temáticos e expressivos dos gêneros digitais com os quais interagiram.

A escrita colaborativa dos textos multimodais proporcionou a construção de práticas discursivas alinhadas aos princípios da BNCC (Brasil, 2018), favorecendo a inserção dos alunos em práticas de linguagem socialmente situadas. As atividades propiciaram o desenvolvimento de competências relacionadas ao domínio técnico e crítico dos recursos digitais e a reflexão sobre valores estéticos e éticos que atravessam os discursos nas redes sociais. Além do mais, o engajamento discente nas tarefas, evidenciado pelas escolhas linguísticas, visuais e sonoras, reforça a importância de se considerar os repertórios culturais juvenis na escola. A intertextualidade entre poemas de Cora Coralina e músicas contemporâneas populares, por exemplo, demonstra sensibilidade para a construção de pontes entre o patrimônio literário e as linguagens das juventudes, promovendo o interesse e a participação ativa dos aprendizes.

Além disso, a produção de textos multimodais em ambientes

digitais contribui para o exercício da autoria, do multiletramento e da cidadania digital ao possibilitar que os estudantes reflitam criticamente sobre a comunicação nas redes, seus alcances, limitações e potencialidades. A elaboração dos textos, marcada por planejamento colaborativo, anotações, revisões e retextualizações, evidenciou o caráter processual da escrita (Figueiredo, 2023) e a importância da interação no desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual (Sabota, 2006).

Assim, o trabalho com a escrita colaborativa de textos multimodais, à luz dos multiletramentos e da aprendizagem colaborativa, revelou-se uma prática pedagógica significativa, que favorece a formação de sujeitos críticos, reflexivos e atuantes nos diversos contextos comunicativos dos quais estão inseridos. Ao integrar linguagem, tecnologia e cultura, essa abordagem amplia os horizontes da educação linguística e fortalece o vínculo entre escola e sociedade, uma vez que a escola não deve levantar muros que a divida das outras esferas sociais, sabendo que também é uma delas.

Para investigações futuras, propomos a realização de estudos comparativos entre turmas de diferentes níveis de ensino ou realidades socioeconômicas, com vistas a compreender as especificidades e desafios das práticas colaborativas que envolvam a produção de textos multimodais nesses contextos. Outro tópico pertinente volta-se para a formação continuada de professores associadas ao uso pedagógico das tecnologias digitais, especialmente no que tange à criação de estratégias formativas que promovam o letramento digital crítico e a inovação metodológica no ensino de Língua Portuguesa.

Esperamos, com esta pesquisa, estimular professores de Língua Portuguesa a fazerem mais uso de práticas colaborativas em suas

aulas, de modo a conferir aos estudantes um papel mais ativo e autônomo em seu processo de aprendizagem por meio de trocas de experiências e apoio mútuo.

AGRADECIMENTOS

Francisco José Quaresma de Figueiredo agradece ao CNPq pelo apoio concedido por meio de uma Bolsa de Produtividade em Pesquisa (PQ).

REFERÊNCIAS

- ABREU, J. A. B. de. *Análise das práticas de aprendizagem colaborativas em redes sociais virtuais no ensino médio*. 2011. 124f. Dissertação (Mestrado profissional em Ciência da Computação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.
- ALVES, F. de O. *Retextualização: da escrita para a fala e da fala para a escrita – o caso das atas*. 2015. 218f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- ALVES, R. D. R. *Álbum de família nos perfis criados para filhos(as) no Instagram: uma encenação em três atos*. 2018. 241f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.
- ANDRADE, M. B. de. *Performance dos digital influencers no Instagram: Um estudo sobre identidade e persona*. 2020. 101f. Dissertação (Mestrado em Performances Culturais) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.
- ARAÚJO, E. V. F. de; VILAÇA, M. L. C. Sociedade Conectada: Tecnologia, Cidadania e Infoinclusão. In: VILAÇA, M. L. C.; ARAÚJO, E. V. F. de. (Orgs.). *Tecnologia, Sociedade e Educação na Era Digital*. Duque de Caxias: UNIGRANRIO, p. 17-40, 2016.
- ARAÚJO, E. R. de. Literatura e colaboração uma possível abordagem para o ensino de língua inglesa. In: FRANK, E.; SABOTA, B. (Orgs.). *Colaboração e interação em Linguística Aplicada: sementes lançadas por Francisco José Quaresma de Figueiredo*. São Paulo: Pá de Palavra, p. 89-101, 2023.
- ARAÚJO, M. A. F. de. *A colaboração e as crenças na prática docente de professores de inglês para crianças na escola pública*. 2023. 308f. Tese (Doutorado em Letras)

– Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13.ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BASSI, C. E. O efeito de negociações: uma análise do processo de co-construção de textos em língua francesa. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora UFG, p. 143-164, 2006.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2006.

BRITO, J. A. de G. e; SOUSA FILHO, S. M. de. O rap em sala de aula: uma proposta pautada em Bakhtin e em análise linguística. In: SOUSA FILHO, S. M. de; ARAÚJO, L. K. (Orgs.). *Gêneros discursivos e análise linguística no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, p. 113-134, 2015.

BROOKS, F.; DONATO, R. Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. In: *Hispania*, v. 77, p. 262-274, 1994.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice-Hall, 1994.

BRUFFEE, K. A. *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. London: The Johns Hopkins University Press, 1999.

CÂNDIDO JÚNIOR, A. Os processos de colaboração e de negociação durante a realização de atividades comunicativas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora UFG, p. 47-80, 2006.

CEREJA, W. R. *Uma proposta dialógica de ensino de Literatura no Ensino Médio*. 2001. 331f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

CIAMPONE, M. H. T.; PEDUZZI, M. Trabalho em equipe e trabalho em grupo no

programa de saúde da família. In: *Revista Brasileira de Enfermagem*, n. especial, v. 53, p. 143-147, 2000.

DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, J.; APPEL, G. (Eds.). *Vygotskian approaches to second language research*. Westport: Ablex Publishing Corporation, p. 33-56, 1994.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Correção com os pares: os efeitos do processo de correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. 2001. 340f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 2006.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 2015.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa do ensino de línguas*. São Paulo: Parábola, 2023.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. The use of project pedagogy in teletandem sessions: The points of view of Brazilian and Argentine learners. In: *Revista Domínios de Linguagem*, v. 18, p. 1-38, 2024.

FIGUEREDO, C. J. A construção colaborativa do discurso em sala de aula de L2/LE: foco nas estratégias de comunicação. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora UFG, p. 111-142, 2006.

JULIO, J. M.; VAZ, A. de M. Grupos de alunos como grupos de trabalho: um estudo sobre atividades de investigação. In: *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, n. 7, v. 7. [S. l.], 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4034>. Acesso em: 25 jul. 2023.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2012.

LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Hong Kong: Oxford University Press, 2000.

LANTOLF, J.; APPEL, G. Theoretical framework: An introduction to Vygotskian

perspectives on second language research. In: LANTOLF, J.; APPEL, G. (Eds.). *Vygotskian approaches to second language research*. Westport: Ablex Publishing Corporation, p. 1-69, 1994.

LORENZO, E. M. *A utilização das redes sociais na educação*. Joinville: Clube de Autores, 2015.

MAHIEV, P. *Travailler em équipe*. Paris: Hachette Education, 2001.

MAIAPARA, R. M. G.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Teletandem and project pedagogy in language and culture learning: Challenges and perspectives in new practices of virtual exchange. In: *Revista Lengua y Cultura*, n. 12, v. 6, p. 96-104, 2025.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1999.

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

NOGUEIRA, S. dos S. *BNCC: currículo utilitário-utilitarista de Língua Portuguesa/ EM e as relações dialógicas nos discursos sobre língua(gem), gênero e o multiletramento digital*. 2022. 178f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

PAIVA, V. L. M. de O. e. A www e o ensino de inglês. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, n. 1, v. 1. p. 93-116, 2001.

RELVA, V. *A partilha de informação e a aquisição de conhecimento nas Redes Sociais: a utilização do Facebook e do Google+ pelos estudantes da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra*. 2015. 100f. Dissertação (Mestrado em Informação, Comunicação e Novos Media) – Universidade de Coimbra, Coimbra, 2015.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. (Org.). *Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, p. 13-36, 2013.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROMANÓ, R. S. *A utilização de ambientes virtuais para a aprendizagem colaborativa no ensino fundamental*. 2002. 102f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis,

2002.

SABOTA, B. Trançando os fios da leitura em língua inglesa: por uma resolução colaborativa de exercícios de compreensão textual. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora UFG, p. 81-109, 2006.

SANTOS, M. C. G. dos. *A retextualização na construção de relações dialógicas no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa*. 2016. 133f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SANTOS, M. C. G. dos; LIMA, S. de A.; SOUSA FILHO, S. M. de. Sequência Didática na perspectiva da aprendizagem colaborativa: reflexões e proposições. In: DAMASCENO-MORAIS, R.; FARIA, E. S.; VIEIRA JÚNIOR, P. A. (Orgs.). *Pesquisa Viva em estudos linguísticos*. Goiânia: Cegraf UFG, p. 104-121, 2024. [Ebook]

SANTOS, M. C. G. dos; SOUSA FILHO, S. M. de. Os efeitos de uma aula dialogada no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. In: GIMENEZ, P. R.; DAMASCENO-MORAIS, R. (Orgs.). *Pesquisas em ação: volume 1: estudos linguísticos* [Ebook]. Goiânia: Cegraf UFG, v. 1, p. 419-436, 2023.

SANTOS, R. O. dos; RUDNIK, R. M. L. *Instagram e a educação: algumas considerações*. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, p. 01-24, 2022.

THARP, G.; GALLIMORE, R. *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. New York: Cambridge University Press, 1988.

TIRABOSCHI, F. F.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de; ARAÚJO, M. A. F. de. A compreensão e a produção colaborativa de gêneros multimodais: da sala de aula ao *Instagram*. In: *Revista Intercâmbio*, v. 45, p. 01-27, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/50436>. Acesso em: 06 ago. 2023.

VELIZ, L.; HOSSEIN, S. EAL teachers' (un)preparedness to implement classroom practice for multiliteracies pedagogy. In: TAO, W.; LIYANAGE, I. (Eds.). *Multilingual Education Yearbook 2020*. Switzerland: Springer Nature Switzerland, p. 63-80, 2020.

VIEIRA, P. F. de M. D. *A correção dialogada entre professora e alunos como ferramenta para a promoção da autonomia do aprendiz: um estudo sobre a construção de textos escritos em inglês*. 2015. 262f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Goiás, Goiânia, 2015.

VILLAMIL, O. S.; GUERRERO, M. C. M. de. Peer revision in the L2 classroom: social cognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behavior. In: *Journal of Second Language Writing*, v. 5, p. 51-75, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 17, p. 89-100, 1976.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAMMIT, K. Working with Wikis: Collaborative writing in the 21st century. In: REYNOLDS, N.; TURCSÁNYI-SZABÓ, M. (Eds.). *Key competencies in the knowledge society*. Berlin, Heidelberg: Springer, p. 447-455, 2010.