

Os bastidores da escrita a distância em coautoria: percepção de estudantes de pós-graduação da Universidade Aberta de Portugal

FERNANDA M. P. FREIREⁱ

Núcleo de Informática Aplicada à Educação
Universidade Estadual de Campinas, Brasil
ffreire@unicamp.br

LÚCIA AMANTEⁱⁱ

Laboratório de Educação a Distância e Elearning, LE@D
Universidade Aberta, Portugal
Lucia.Amante@uab.pt

RESUMO: O presente artigo toma como lugar de reflexão a elaboração partilhada de textos escritos em contextos de EaD que têm origem nos chamados trabalhos em grupo. Esta prática pedagógica visa, em geral, a colaboração entre os alunos, e é adotada com base em resultados de estudos e experiências realizados em aulas presenciais. Com o propósito de conhecer a percepção de alunos de pós-graduação a respeito dessa prática, preparamos um questionário na tentativa de compreender como ocorrem as interações intragrupo e os diferentes expedientes que os grupos lançam mão durante a atividade (métodos de trabalho, papéis assumidos, tecnologias utilizadas, etc). Considerando as Práticas Colaborativas de Escrita (PCE) como atividades educacionais genuinamente interativas (e dialógicas), mediadas por ferramentas tecnológicas de comunicação, cujas interfaces podem influenciar as condições de produção do texto propriamente dito, nosso objetivo é (re)conhecer os bastidores desse tipo de atividade a partir da perspectiva de alunos-escreventes. Com base nas respostas obtidas, foi possível, entre outros aspetos, identificar que as PCE são uma prática crescente nesse contexto específico, alavancada pelo uso de ferramentas tecnológicas colaborativas.

Palavras-chave: Educação a Distância, Escrita colaborativa, interação, tecnologia.

1. INTRODUÇÃO

A propagação do uso da internet tem incentivado a Educação a Distância (EaD) que, nos últimos anos no Brasil, ganhou políticas públicas específicas que deram origem à Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹. Só para se ter uma ideia da disseminação dessa modalidade de ensino, o Censo EAD.BR 2014 realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância mostra que as matrículas em 2014 somaram 519.839 nos cursos regulamentados totalmente a distância, 476.484 em cursos regulamentados semipresenciais ou disciplinas EAD de cursos presenciais e 2.872.383 em cursos livres, totalizando 3.868.706 registros, números bastante significativos. Em Portugal, a Universidade Aberta (UAb) oferece em regime de elearning desde 2008, formação superior (licenciaturas, mestrados e doutoramentos) e cursos de Aprendizagem ao Longo da Vida, sendo considerada uma instituição de referência no domínio avançado do elearning e da aprendizagem online, através do reconhecimento do seu Modelo Pedagógico Virtual@ (Pereira, Quintas-Mendes, Morgado, Amante & Bidarra, 2007).

¹ <http://www.uab.capes.gov.br/>

As interações entre os participantes de um curso a distância ocorrem, via de regra, por meio da linguagem escrita mediada pelos recursos existentes nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) que os cursos utilizam. Assim, reiteradamente, o aluno assume o lugar de leitor e de escrevente e se vê “às voltas com diferentes modos de organizar o que pretende dizer (e o que os outros dizem) com diferentes propósitos, por meio de diferentes gêneros textuais o que (...) requer uma compreensão/interpretação dos suportes textuais que permitem o uso da linguagem” (Freire, Cavalcanti, Angela & Sírío, 2007, p. 108-109).

O presente artigo toma como lugar de reflexão a elaboração partilhada de textos escritos em contextos de EaD que têm origem nos chamados trabalhos em grupo ou em equipe. Esse tipo de prática pedagógica visa, em geral, o chamado trabalho colaborativo, adotado a partir de resultados de estudos e experiências realizados em aulas presenciais (Inocêncio e Cavalcanti, 2005). Em geral, o professor de uma disciplina sugere uma temática que requer pesquisa bibliográfica e/ou trabalho prático, a depender da área a que se filia, e os alunos, organizados em grupos, trabalham em conjunto durante um determinado período e apresentam os resultados alcançados, seja por meio de um texto escrito, seja por meio de algum tipo de apresentação. Esse tipo de mediação pedagógica, com variações, tem sido utilizado em cursos de EaD, especialmente aqueles que se orientam por metodologias sócio-interacionistas ou sócio-construcionistas (Gunawardena, 1998). Embora o resultado do trabalho em grupo se torne público em algum momento (para o professor e/ou para todos os alunos), pouco se conhece a respeito do seu processo de produção, isto é, o modo como os alunos percebem a organização das tarefas, o seu desenvolvimento e a construção do texto final.

Com esse propósito preparamos um questionário voltado a alunos do Curso de Pós-graduação da UAb de Portugal no âmbito do Projeto de Pesquisa *Estudo exploratório sobre a elaboração a distância de textos em coautoria*, desenvolvido naquela Universidade. A elaboração das perguntas pressupõe que um texto escrito a várias mãos pode-se constituir como uma *prática colaborativa de escrita*, conforme Pinheiro (2011). Esse tipo de

prática se inicia com uma ideia (tema ou proposta feita por um professor) que é partilhada e discutida por um grupo de pessoas e termina com a versão final do texto que, supostamente, espelha o consenso alcançado pelo grupo (o que não quer dizer que expresse um ponto de vista único). Entre esses dois momentos presume-se que os participantes do grupo interajam entre si (de diferentes maneiras, usando ferramentas de comunicação) até concluírem a atividade. É a esse intervalo que chamamos de “bastidores”. As respostas ao questionário poderão indicar se as interações intragrupo se dão (ou não) e que expedientes os diferentes grupos lançam mão (métodos de trabalho, papéis assumidos, tecnologias utilizadas, etc).

À semelhança do conceito de *aprendizagem colaborativa* de Dillenbour (1999) onde se discute o que permite, ou não considerar uma situação como verdadeiramente colaborativa, também Pinheiro (2011) contrapõe as expressões Práticas Colaborativas de Escrita (PCE), por ele adotada, e Práticas de Escrita Colaborativa (PEC)², utilizada por diferentes autores³. Com o surgimento da internet, a discussão sobre a escrita “conjunta” de textos, ou em “coautoria”, como vimos nos referindo até o momento, tem-se concentrado no uso de aplicativos que permitem a produção de um único documento por vários escreventes ou de forma síncrona, como no caso do Google Docs⁴ e do Pad⁵, ou assíncrona, como é o caso da Wikipedia⁶. Tomando a Wikipedia como exemplo de uma Prática de Escrita Colaborativa (PEC), Pinheiro (op. cit.) chama a atenção para o fato de a enciclopédia ser vista como um espaço “colaborativo” por seu conteúdo resultar da contribuição de diferentes pessoas, muito embora os textos referentes às lexias serem produzidos de forma individual. Diferentemente, as Práticas Colaborativas de Escrita (PCE) resultam de um processo colaborativo de construção de sentidos centrado na interrelação

² Tradução do inglês “Collaborative Writing Practices”.

³ Maiores detalhes consultar Pinheiro (2011), disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000796643>

⁴ <http://www.google.com/docs/about/>

⁵ <http://etherpad.org/>

⁶ <https://www.wikipedia.org/>

entre os participantes, o que envolve a mediação entre pessoas para a construção conjunta de um texto.

Assim, considerando as PCE como atividades educacionais genuinamente interativas (e dialógicas), mediadas por ferramentas tecnológicas de comunicação cujas interfaces podem influenciar as condições de produção do texto propriamente dito (Freire, 2003; 2007, 2011), o objetivo geral deste estudo é compreender os bastidores dessa atividade a partir da perspectiva de alunos-escreventes com base em quatro perguntas que orientam nosso estudo:

(i) qual a percepção dos alunos a respeito do trabalho em grupo no contexto acadêmico?

(ii) que papéis discursivos desempenham os componentes do grupo ao longo do trabalho em grupo e, particularmente, durante a elaboração do texto escrito?

(iii) de que modo se dá a articulação e negociação entre os componentes do grupo, seja para organizar/planejar as tarefas, seja para escrever o texto até sua versão final?

(iv) quais tecnologias são eleitas pelos grupos para apoiar a organização/planejamento das tarefas e a redação do texto em construção?

2. ESCREVER TEXTOS E ESCREVER A VÁRIAS MÃOS

Vygotsky apresenta uma noção de escrita que interessa aos nossos objetivos. Em seu célebre livro “A Formação Social da Mente” (1984 [1930]) o autor, ao discorrer sobre as diferenças entre o comportamento humano e o animal, lança mão do conceito de *instrumento* e seu papel *mediador* entre o homem e a natureza para explicar a (re)ação transformadora do primeiro sobre a segunda. Essa noção de *mediação* também se aplica ao uso de signos: assim como ocorre com os instrumentos, os signos são criados pelas sociedades ao longo do curso da história e mudam a forma social de convivência e o desenvolvimento cultural. A escrita é, pois, um objeto cultural. A internalização dos sistemas

de signos pelo homem, por sua vez, provoca transformações comportamentais e estabelece uma ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual. Assim, a mudança individual ao longo do desenvolvimento tem suas raízes na sociedade e na cultura (Vygotsky, 1984 [1930]).

Estas considerações se ajustam a uma concepção de língua, apoiada em estudos da linguagem de tradição discursiva, que a concebe como resultado (provisório) de um trabalho coletivo, interminável, histórico e cultural. A sobreposição dos inúmeros trabalhos linguísticos individuais faz emergir os recursos expressivos de uma determinada língua, que se organizam de acordo com critérios de uso de cada comunidade de falantes. Existem, portanto, dois eixos integrados de construção da língua: aquele do trabalho coletivo que formula e reformula a própria língua (por meio de seu exercício) e os sistemas de referências que a tornam significativa e, ainda, o eixo do trabalho individual que atravessa (ações do sujeito *com* e *sobre* a língua) e é atravessado pela língua (*ações* da língua) e que se dá por meio de operações discursivas (Geraldini, 1993 [1991]).

Assim, quando um texto é escrito por um sujeito (eixo individual) implica operar linguisticamente *com* e *sobre* a língua (eixo coletivo) para produzir sentidos. Logo, a escrita de um texto é uma atividade de caráter sociocultural que prevê uma contraparte linguístico-cognitiva (individual) por meio da qual o sujeito produz sentidos tendo em mente seu leitor. Trata-se de um processo que remete a um trabalho que envolve diferentes fases e mobiliza diversos fatores sociais e cognitivos: a escolha do que se pretende dizer (o que pode implicar em pesquisa sobre diferentes pontos de vista sobre o tema), a seleção de recursos expressivos, o ato de escrever/redigir propriamente dito, a revisão, a reescrita (Cavalcanti, 2010). Do ponto de vista discursivo, um texto não se restringe a satisfazer exigências gramaticais e de ordem textual (o que inclui nexos de coesão e obediência às regras de coerência), embora sejam fatores imprescindíveis, mas precisa, também, marcar o ponto de vista do autor e se inserir em cenários que fazem sentido para uma sociedade como a nossa (Possenti, 2005). Pode-se, assim, supor a complexidade envolvida na escrita de um texto produzido a várias mãos, tanto pelas suas características intrínsecas,

quanto pela orquestração necessária para a negociação de múltiplos sentidos decorrentes dos trabalhos *com* e *sobre* a língua dos escreventes.

A relação escrevente/texto passou por várias transformações ao longo da história do homem e, sobretudo, nos últimos anos com o surgimento e a popularização da chamada Web 2.0 que viabiliza uma nova forma de constituição da informação reunindo características de várias mídias, apresentando-se como um ambiente multi e hipermediático. Autores como Pinheiro (2011), Pretto, Cordeiro e Oliveira (2013), entre outros, assinalam que a Web 2.0 coloca em xeque a noção de autoria que, até então, tinha um carácter exclusivamente individual(ista), referindo-se àquele que escreve e que detém, ao mesmo tempo, um produto para ser lido/reproduzido, o que lhe confere “poder”. De acordo com Pinheiro (op. cit.) a Web 2.0 funda outro conceito, cuja base está:

no descentramento da noção de autoria e na celebração da ‘inclusão’, na participação em massa do processo produtivo, na distribuição de expertise e na participação e colaboração ativas, constituindo-se, assim, como novas práticas de escrita, ou melhor, como ‘novos letramentos’ (Knobel & Lankshear, 2007). Isso quer dizer que as práticas que valorizam a participação ao trabalho isolado, o expertise compartilhado ao expertise centralizado, a inteligência coletiva à inteligência individual e a colaboração à autoria individual possibilitam novos letramentos (Pinheiro, 2011, p. 70).

Como também refere Pretto (2010) as novas possibilidades de interação e troca entre sujeitos, a interação e troca entre produtos culturais, a “recombinagem” a “remixagem” o diálogo constante com o instituído, dá lugar a novos produtos, novas culturas, novos conhecimentos. Defende assim, o movimento global de produção colaborativa de conhecimento livre visando pensar a educação numa perspetiva colaborativa em que a pluralidade é parte intrínseca do processo.

Escrever um texto a várias mãos, com apoio de tecnologias de informação e comunicação (TICs), em contextos específicos de produção, pode ser, então, parte desse conjunto de novos letramentos que agora ganha destaque em função dos avanços e acesso facilitado a ferramentas de edição e de publicação de conteúdo na internet. No entanto, como bem adverte Pinheiro (2011), o emprego de técnicas novas em uma prática de

letramento não pode ser considerado, necessariamente, como um novo letramento, já que se podem usar as TICs para replicar práticas antigas. Daí o nosso interesse em desvendar os bastidores desse tipo de atividade partilhada entre vários autores/escreventes.

3. METODOLOGIA

Este estudo, de carácter descritivo e exploratório, tem como instrumento principal de levantamento de dados o questionário e prevê o desenvolvimento de procedimentos metodológicos relacionados entre si, a saber: elaboração e validação do questionário, distribuição dos questionários, análise quantitativa e de conteúdo das respostas, quando oportuno.

3.1 Elaboração e validação do questionário:

Com o objetivo de levantar dados junto a alunos sobre a escrita conjunta e a distância de textos foi elaborado um questionário por meio da ferramenta formulário do Google Drive, levando em conta os pressupostos teóricos apresentados nas seções precedentes, bem como as perguntas norteadoras do estudo. As questões, do tipo múltipla escolha, escolha única ou aberta, se organizaram em torno de cinco categorias como mostra o Quadro I.

O questionário foi submetido à apreciação de 10 pesquisadores doutores, experientes nas áreas de Educação a Distância e/ou de Informática na Educação, visando identificar eventuais problemas e corrigi-los.

QUADRO I - Estrutura do questionário

Categorias	n° questões
Perfil do respondente	8
Uso de tecnologias de apoio à aprendizagem	8
Trabalho em grupo	12
Elaboração de textos em coautoria	21
Comentários Finais	1
	50

3.2 Procedimentos e participantes do estudo

Os questionários foram distribuídos eletronicamente entre os alunos dos Cursos de Pós-graduação da UAb de Portugal. A escolha da amostra – alunos de pós-graduação – se deve ao fato de o modelo adotado pela Universidade favorecer a possibilidade da realização de trabalho em grupo e, portanto, a escrita colaborativa de textos, a critério do professor, como uma prática educacional.

No total, obtivemos 34 respondentes, 29 do sexo feminino (85%) e 5 do sexo masculino (15%). A maior parte dos alunos, 12 (35%) se encontra na faixa etária entre 46- 55 anos, 11 alunos (32%) entre 36 - 45 anos, 7 alunos (21%) entre 25 - 35 anos e 4 alunos (12%) têm mais de 56 anos. Portanto, apenas uma pequena parcela de alunos cresceu com a internet, considerando que esta só nos anos 90 se popularizou.

Doze desses alunos estão num Programa de Doutoramento e 22 num no de Mestrado. Dessa amostra 19 alunos (56%) já participaram de outros cursos da UAb e 15 (44%) não, sendo que apenas 10 deles participaram de outros cursos a distância oferecidos por outras instituições. A maioria, portanto, 24 alunos (71%) está familiarizada somente com a metodologia da UAb em termos de EaD, embora 20 deles (59%) já conhecesse a plataforma Moodle, adotada pela instituição, antes mesmo de ingressar na Universidade.

3.3 Análise do conteúdo de respostas abertas

Por se tratar de uma pesquisa de caráter exploratório e descritivo (Gil, 1999; Gonsalves, 2001) consideramos em nossa análise, além dos dados numéricos, o conteúdo das respostas às questões abertas que, em geral, justificam a escolha objetiva/quantitativa do respondente. As respostas foram lidas e relidas com o objetivo de se identificar, quando possível, padrões recorrentes que contribuam para a construção de algumas conclusões, ainda que provisórias, sobre o presente estudo. Assim, a estratégia básica para tal análise é a comparação de segmentos de informação com outros segmentos, de outros respondentes, a fim de determinar semelhanças ou diferenças (Merriam, 1998).

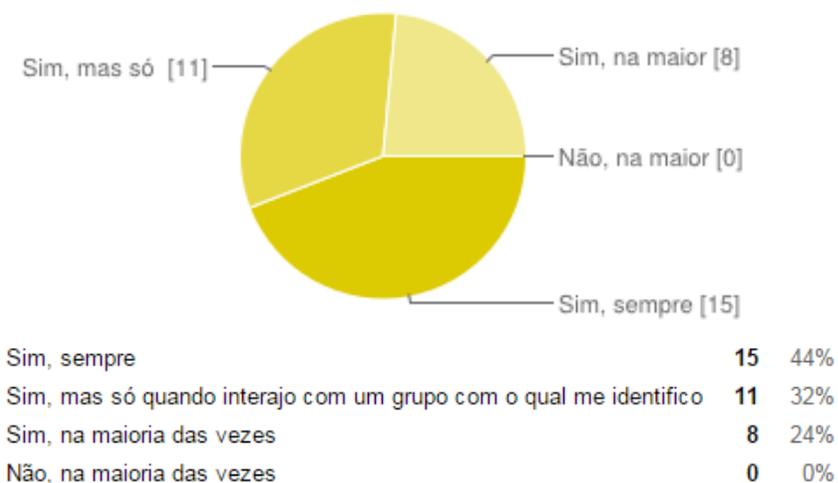
4. RESULTADOS E ANÁLISE DAS RESPOSTAS

Segundo os respondentes, todos têm o hábito de trabalhar em grupo para a realização de atividades acadêmicas, embora parte deles (13 – 38%) só o faça a pedido dos professores. Apenas 1 aluno (3%) disse não gostar de trabalho em grupo e 18 (53%) afirmem gostar dessa modalidade de trabalho a depender do grupo ao qual estão filiados, sugerindo que a qualidade da interação entre os componentes de um grupo é um fator que conta para o sucesso do trabalho por ele realizado.

Os respondentes são unânimes ao afirmarem que aprendem com o trabalho em grupo (Gráfico I). A maioria (15 – 44%) afirma aprender sempre, 11 alunos (32%) afirmam que aprendem quando se identificam com os colegas do grupo e 8 alunos (24%) dizem que aprendem na maioria das vezes.

GRÁFICO I - Resultados de Q7

“Você acha que o trabalho em grupo contribui para a sua aprendizagem?”



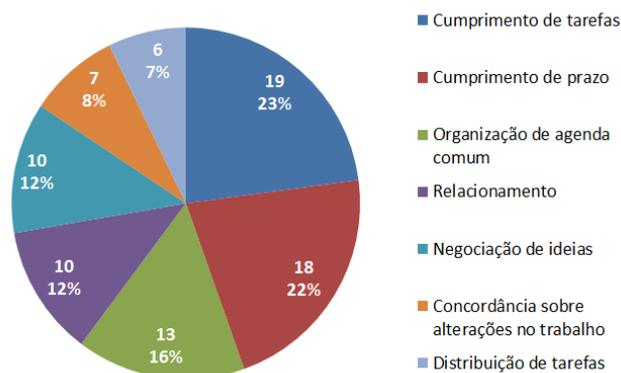
Questionados a respeito das dificuldades já enfrentadas ao trabalharem em grupo, a maioria dos alunos assinalou de 2 a 3 de entre as opções disponíveis. Vejamos quais são as mais recorrentes, considerando 32 respondentes para esta questão (Gráfico II).

Os problemas mais comuns dizem respeito ao cumprimento de tarefas (19 - 23%) e de prazos (18 - 22%), bem como a organização de uma agenda comum de trabalho (13 - 16%). As questões de relacionamento entre os integrantes e a negociação de ideias empatam e figuram como a quarta dificuldade mais comum encontrada pelos alunos (10 - 12%).

Em quinto lugar, quase com o mesmo número de respostas, aparecem concordância sobre alterações no trabalho (7 - 8%) e distribuição de tarefas (6 - 7%). Essas respostas nos levam a inferir que as dificuldades mais comuns decorrem do não cumprimento de algum acordo firmado entre os componentes do grupo em algum momento do trabalho: desempenhar tarefas e observar prazos.

GRÁFICO II - Resultados de Q8

“Que dificuldades você já enfrentou para trabalhar em grupo?”



Supondo que o número de pessoas seja um agravante para o trabalho em grupo, perguntamos qual número de pessoas os alunos consideram

ideal. Quinze respondentes (44%) assinalam de 2 a 3 membros; 12 alunos (35%) respondem de 4 a 5 e 18% (6 alunos) respondem que pode variar, dependendo do conteúdo da disciplina. Apenas 1 aluno (3%) assinala a opção “Outros” e ao se justificar ressalta que é “Variável, a depender do conteúdo, da atividade e da confiança e sentimento de pertença que uma turma já desenvolveu”.

Um grupo menor, no entanto, é desejável para um maior número de alunos quando se trata de escrita conjunta: a grande maioria (25 – 74%) considera que 2 ou 3 alunos é um bom número; apenas 4 alunos (12%) dizem que esse número pode variar a depender do grupo; 2 alunos (6%) respondem que o número pode ser entre 4 e 5 e outros 2 alunos dizem que o número de integrantes do grupo pode variar em função do tipo de texto solicitado pelo professor.

A diferença de opinião dos respondentes nessas duas questões nos faz supor que a atividade de elaborar textos em conjunto apresenta especificidades, razão pela qual perguntamos sobre o grau de semelhança entre escrever um texto em coautoria e outros trabalhos em grupo: 16 alunos (47%) respondem que há algumas diferenças, 14 alunos (41%) dizem que são atividades similares e apenas 4 (12%) consideram que são atividades bem diferentes. Vejamos as justificativas apresentadas pelos respondentes na Tabela I⁷.

As justificativas apresentadas pelos alunos que dizem que “há diferenças” e que “são bem diferentes” são, em verdade, muito próximas e mostram a percepção que os alunos têm a respeito de um texto escrito: uma atividade complexa e rigorosa que exige tempo, reflexão e contribuição dos autores para que possam articular suas ideias de modo que elas se mostrem como uma só voz, de acordo com regras próprias da escrita (gramaticais e textuais).

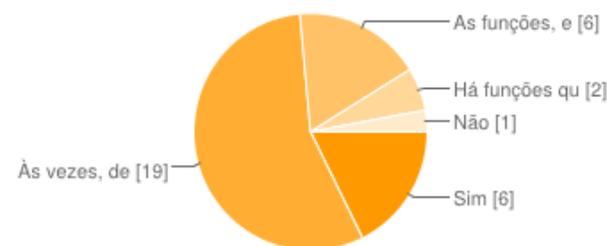
⁷ Os números dispostos nos títulos das colunas referem-se, respectivamente, ao número de alunos que assinalaram a opção, seguido pelo número de alunos que justificaram suas escolhas. Quando aparecem números nas linhas da tabela eles indicam quantos alunos se justificaram usando o mesmo tipo de argumento.

TABELA I - Justificativas apresentadas pelos alunos sobre a semelhança ou não entre escrever em conjunto e realizar outras atividades em grupo

Há diferenças (16 – 13)	Similares (14 - 12)	Bem diferentes (4 - 4)
(Texto) Requer mais tempo	Mesma metodologia de trabalho (4)	(Texto) Exige maior afinidade entre os colegas
Depende do tipo de texto (2)	(Ambos) Pressupõem atividade escrita (2)	(Texto) Requer mais diálogo e articulação de ideias
(Texto) Pressupõe comentar e/ou alterar o texto do colega (2)	(Ambos) Requerem interação, metodologia e envolvimento	(Texto) Exige envolvimento direto dos autores
(Texto) Pressupõe uma única voz (2)	(Ambos) Pressupõem comentar, criticar, interagir	(Texto) É uma atividade mais complexa porque exige coesão
(Texto) Requer maior entrosamento em termos de escrita	(Ambos) Pressupõem cooperação, envolvimento, responsabilidade	
(Texto) Requer a contribuição de todos	(Ambos) Pressupõem mediação do computador	
(Texto) Requer rigor, cientificidade e reflexão	(Ambos) Têm objetivos semelhantes	
(Texto) Pressupõe seguir regras próprias	As vantagens e desvantagens (de ambos) são as mesmas	
(Texto) é uma atividade mais exigente		

Perguntados a respeito de papéis específicos que, eventualmente, assumem no trabalho em grupo (de qualquer natureza), 19 alunos (56%) afirmam que os papéis dependem do grupo; 6 alunos (18%) afirmam que existem papéis específicos e outros 6 (18%) afirmam que os papéis não são fixos. Apenas 2 respondentes (6%) dizem que há papéis que surgem no decorrer do trabalho e 1 aluno (3%) diz que não existem papéis específicos,

como mostra o Gráfico III. Dessas respostas pode-se deduzir que os diferentes integrantes assumem funções específicas fixas ou não, já conhecidas ou não.

GRÁFICO III - Resultados de Q10**“Há papéis específicos para cada membro?”**

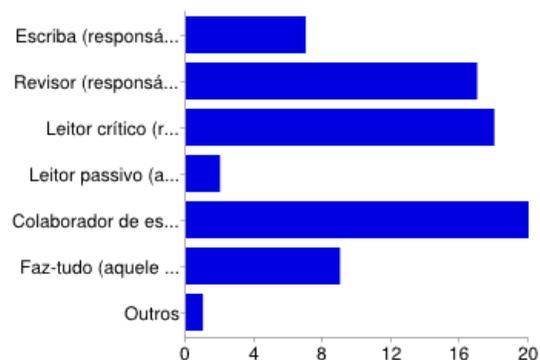
Sim	6	18%
Às vezes, depende do grupo	19	56%
As funções, em geral, se alternam; não há funções fixas	6	18%
Há funções que aparecem ao longo do processo	2	6%
Não	1	3%

Perguntamos, então, com qual função os alunos mais se identificam. A maioria dos alunos (22 – 65%) disse não se identificar com nenhuma função em especial e 12 alunos (35%) dizem se identificar com funções que, embora nomeadas diferentemente, podem ser reconhecidas como semelhantes em alguns aspectos e têm a ver com a condução do trabalho de todo o grupo. Esse é o caso de “organizador” (3 alunos), “coordenador” (2 alunos), “gestor do trabalho/moderador” (2 alunos), “líder” (1 aluno) e “dinamizador” (1 aluno). Outras funções citadas são: “revisor/redator” (5 alunos), “arte final” (formatação, tabelas - 2 alunos) e apenas 1 aluno se identifica com o papel de “escrivente” (“produzo texto baseado nas pesquisas feitas por outros e por mim”).

Perguntados sobre quais funções das apresentadas - escriba, revisor, leitor crítico, leitor passivo, colaborador de escrita, “faz-tudo”, outros - os alunos identificam quando escrevem textos conjuntamente, verificamos que 3 delas se destacam: colaborador de escrita (20, 59%), leitor crítico (18 – 53%) e revisor (17, 50%), como mostra o Gráfico IV.

GRÁFICO IV - Resultados de Q22

“Que funções podem ser identificadas na elaboração de textos em coautoria?”



Escriba (responsável pela escrita de todo o texto)	7	21%
Revisor (responsável pela correção e formatação finais do texto)	17	50%
Leitor crítico (responsável pela leitura do texto, ao longo de seu desenvolvimento, e sugestão de ideias a serem incorporadas)	18	53%
Leitor passivo (aquele que lê o texto, mas pouco participa)	2	6%
Colaborador de escrita (responsável pela reescrita de partes do texto, visando melhorá-las)	20	59%
Faz-tudo (aquele que assume a maior parte das funções descritas anteriormente)	9	26%
Outros	1	3%

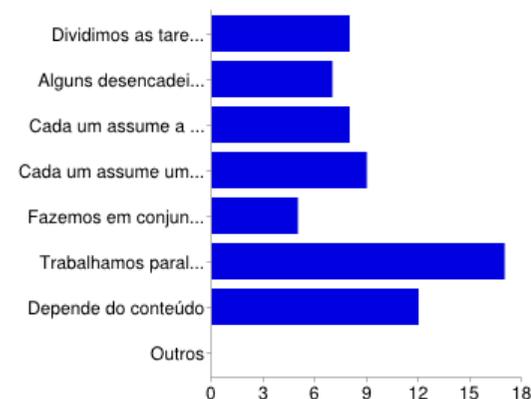
Também observamos que alguns integrantes identificam a função do “faz-tudo”, assinalada por 9 alunos (26%), embora 5 deles tenham escolhido apenas essa opção. Apenas 1 aluno (3%) acrescenta à opção “Outros” a função de “organizador/planejador”.

Perguntamos como costumam organizar as tarefas do grupo e observamos uma grande heterogeneidade de modos de interação/trabalho

(Gráfico V). Chama a atenção de modo especial, embora a distribuição de respostas seja equilibrada, a resposta que aparece com maior frequência (50% - “Trabalhamos paralelamente em partes distintas e depois juntamos e discutimos”) e a que se apresenta com menor frequência (15% - “Fazemos em conjunto todas as fases do trabalho”).

GRÁFICO V - Resultados de Q9

“Como costumam organizar as tarefas do grupo?”



Dividimos as tarefas e cada um se responsabiliza pelas que realiza	8	24%
Alguns desencadeiam as ideias principais; outros desenvolvem essas ideias; outros, ainda, articulam essas ideias	7	21%
Cada um assume a parte que tem maior afinidade/competência	8	24%
Cada um assume uma parte e depois trocamos entre nós para que todos participem	9	26%
Fazemos em conjunto todas as fases do trabalho	5	15%
Trabalhamos paralelamente em partes distintas e depois juntamos e discutimos	17	50%
Depende do conteúdo	12	35%
Outros	0	0%

A primeira, segundo Dillenbourg (1999) e de acordo com o levantamento feito por Pinheiro (2011), poderia ser considerada como uma

prática cooperativa, diferentemente da segunda que refletiria uma *prática colaborativa*.

Pereira (2011) apresenta uma extensa discussão sobre as (supostas) diferenças entre cooperação e colaboração com base em um considerável número de autores, entre os quais: Comeaux (2002), Henri & Lundgren-Cayol (2001), Larocque & Faucon (1997), Macaulay e Gonzales (1996), McInnerney e Roberts (2004), Panitz (1996), Roschelle e Teasley (1995), Winer & Ray (1994).

Na visão de Pinheiro, no entanto, e com a qual concordamos, embora existam mesmo diferenças entre os dois processos não há razão para antagonismo entre eles, uma vez entendido que:

(...) o trabalho colaborativo pode envolver uma justaposição de trabalhos individuais, típicos de trabalhos cooperativos, porém com a cumplicidade entre os participantes do grupo, que estabelecem, para esses trabalhos individuais, objetivos comuns que atendam às necessidades do grupo. Nesse sentido, o trabalho colaborativo se constitui a partir de um quadro de interações do grupo, no qual se compartilham descobertas, busca-se uma compreensão mútua da situação, negociam-se os sentidos a serem atribuídos ao trabalho, bem como se validam novos saberes construídos. É possível, portanto, afirmar que a colaboração é, antes de tudo, um empreendimento ativo e social. (...). Desse modo, pode-se dizer que, dado o seu caráter social, a colaboração tem como base outros conceitos, como socialização e confiança, identidade e coesão grupal, motivação e envolvimento ativo na participação (Pinheiro, 2011, p. 94-95).

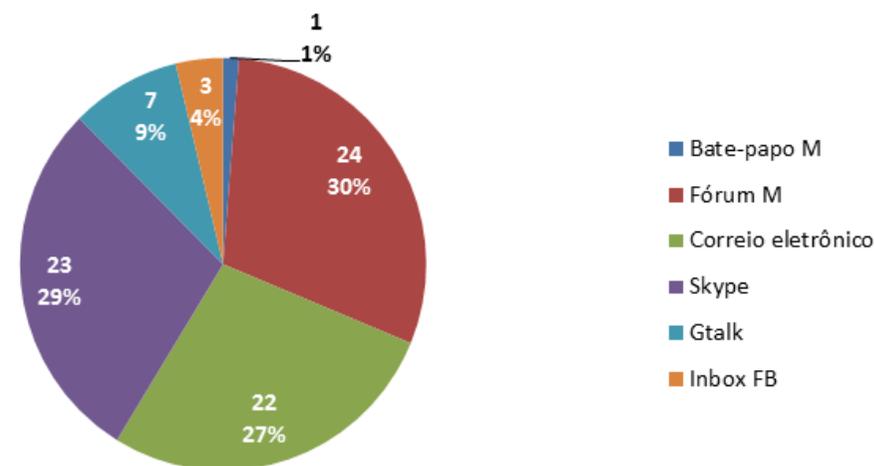
Quando perguntados sobre quais ferramentas utilizam para interagir (Gráfico VI) a maioria dos respondentes afirma usar o Fórum do Moodle (24 alunos), seguido do Skype (23 alunos) e do Correio eletrônico (22 alunos). Seis alunos assinalam a opção “Outros” indicando diferentes denominações para o Gtalk. Considerando este conjunto de respostas podemos concluir que as ferramentas assíncronas (total de 46) são mais utilizadas do que as síncronas (total de 29).

Perguntámos aos alunos se consideram que a qualidade de um texto produzido em coautoria à distância é equivalente, melhor ou pior do que

quando produzido presencialmente (Gráfico VII). Pedimos, ainda, que justificassem suas escolhas. Duas pessoas não responderam a essa questão, sendo então 32 o total de respondentes.

GRÁFICO VI - Resultados de Q12

“Que tipo de tecnologia o grupo utiliza para interagir?”



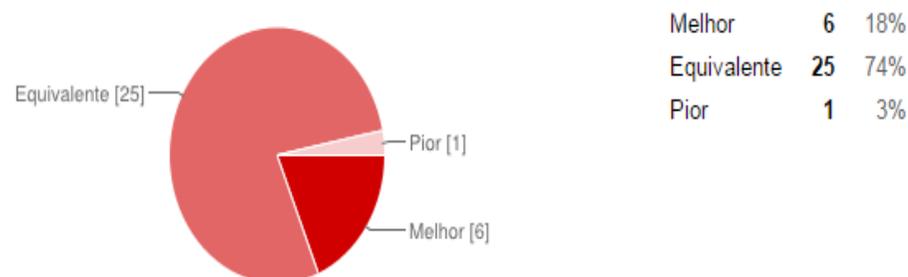
Seis deles (18%) consideram a qualidade do texto escrito à distância melhor, 25 (74%) equivalente e apenas 1 (3%) pior justificando sua resposta pelo fato de ser “sempre mais fácil e rápido poder comentar e alterar um texto presencialmente, podendo isto contribuir para a sua coerência”.

Todos os alunos que optam por *Melhor* justificaram suas escolhas. A partir da análise do conteúdo das justificativas desses alunos pudemos identificar duas categorias de argumentação: *Tempo/Reflexão* (5) e *Concentração na tarefa* (1), indicando que quase a totalidade desses alunos afirma que o trabalho à distância favorece a qualidade do texto porque as pessoas têm mais tempo para refletir sobre o que estão produzindo, o que

nos leva a supor que interação de forma assíncrona, preferencialmente, compatível com o resultado de Q12, Gráfico VI.

GRÁFICO VII - Resultados de Q18

“Como vê a qualidade de um texto elaborado em coautoria à distância quando comparada à qualidade de um texto elaborado em coautoria presencialmente?”



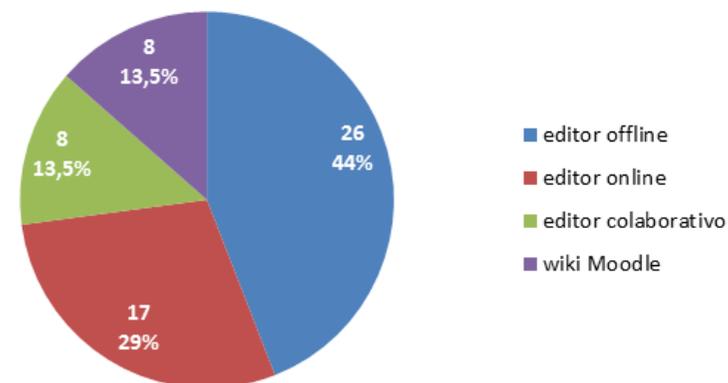
Procedemos da mesma forma em relação aos 20 alunos que justificam a escolha da opção *Equivalente*. Organizamos, a partir do argumento principal dos respondentes, 7 categorias: *Tecnologia diminui a distância* (8) em que aparecem justificativas que reforçam o papel da tecnologia para diminuir a distância entre os escreventes, razão pela qual a qualidade do texto é preservada; *Entrosamento entre os escreventes* (4) em que os respondentes enaltecem a qualidade da interação e do entrosamento entre os escreventes durante a atividade para a qualidade do texto; *Modalidade de trabalho não é fator interveniente* (3) que engloba as justificativas que afirmam que a qualidade de um texto independe do modo como é realizado, isto é, se a distância ou presencialmente; *Interação requerida é a mesma* (2) na qual os alunos afirmam que o processo interacional é similar ao que ocorre presencialmente, razão pela qual a qualidade do texto se mantém; *Mediação da escrita e tempo* (1) em que o respondente enfatiza que a interação realizada por meio da contribui para que os escreventes explicitem o que pensam com mais cuidado e lhes dá mais tempo para pensar sobre o texto escrita (provavelmente por meio de ferramentas assíncronas, portanto); *Coordenação do trabalho* (1) em que o aluno afirma que o mais importante em uma ou outra modalidade é a

coordenação das ações dos componentes do grupo; *Qualidade do próprio texto* (1) em que o aluno afirma que a qualidade do texto é uma característica intrínseca a ele e, assim, não depende da modalidade de interação entre os componentes do grupo.

Trinta e dois alunos responderam à questão sobre o tipo de tecnologia que utilizam para apoiar a elaboração de textos em coautoria a distância, como mostra o Gráfico VIII.

GRÁFICO VIII - Resultados de Q19

“Que tipo de tecnologia costumam utilizar para elaborar o texto à distância?”



A maioria dos alunos (26 – 44%) utiliza editores offline; 17 pessoas utilizam editores online e 16 alunos usam editores colaborativos: ou interno ao Moodle (a Wiki), ou externos a ele.

A análise das respostas dos alunos sugere a organização de 6 categorias cujos nomes sugerem o principal critério estabelecido pelo aluno ao escolher a ferramenta de trabalho: *Familiaridade e facilidade* (7), *Simplicidade e intuitividade* (2), *Simultaneidade de acesso* (4), *Controle de versões* (1), *Visualização de alterações* (1), *Utilidade* (1). O editor de textos da Microsoft, o Word, e o editor colaborativo da Google, o Google Docs, são os preferidos, seguido pela Wiki. O Word se destaca,

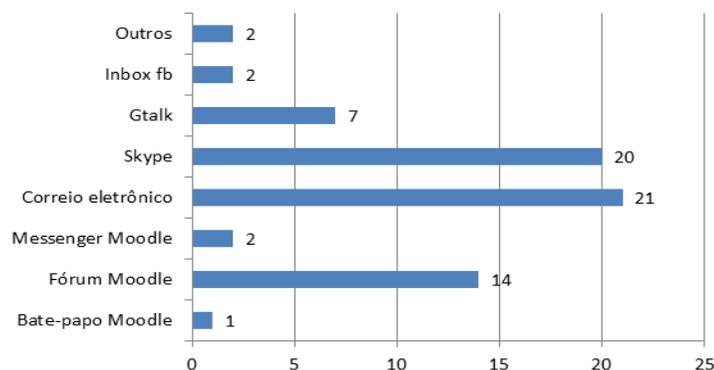
principalmente, pela familiaridade e facilidade de uso e o Google Docs pela possibilidade de acesso simultâneo.

Perguntamos também por que meios os alunos conversam entre si ao longo do processo de escrever conjuntamente. Número significativo de respostas receberam as opções Correio eletrônico, Skype e Fórum do Moodle (21 – 62%, 20 – 59% e 14 – 41%, respectivamente), como mostra o Gráfico IX.

Perguntamos ainda quais as principais dificuldades encontradas na elaboração à distância de um texto em coautoria. O Gráfico X mostra que para 16 alunos (47%) o mais difícil é conciliar estilos diferentes de escrita; 12 alunos (35%) acham que é fazer críticas a um colega e 11 alunos (32%) consideram que conciliar e sintetizar pontos de vista diferentes são fatores complicados. Seis alunos escolheram a opção “lidar com diferentes personalidades” e 4 alunos optaram por “receber críticas”, respectivamente 18% e 12%.

GRÁFICO IX - Resultados de Q21

“Que tipo de ferramenta o grupo utiliza para conversar durante a elaboração do texto em coautoria?”



Pedimos aos alunos que descrevessem o método de trabalho (distribuição de tarefas, funções, tipos de interação) que, habitualmente,

cada grupo adota ao escrever um texto em coautoria à distância. Apenas 24 dos 34 alunos responderam à questão. A análise das respostas mostra a diversidade de métodos de trabalho que orienta as ações de diferentes grupos e indica um conjunto de procedimentos comuns a eles, especialmente (por ordem decrescente de citação): a divisão de tarefas, o trabalho conjunto, a publicação das tarefas individuais realizadas, a revisão do texto, sua redação e o planejamento do trabalho.

GRÁFICO X - Resultados de Q25

“Quais as principais dificuldades de se elaborar à distância um texto em coautoria?”



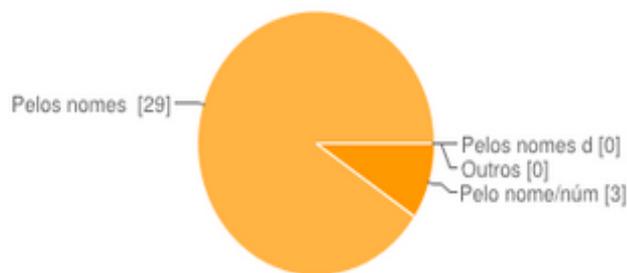
Dificuldades de comunicação (é muito mais difícil se fazer entender à distância, nesse contexto específico)	10	29%
Fazer críticas a um integrante do grupo, sem que ele se ressinta	12	35%
Receber críticas de um membro do grupo	4	12%
Acatar os diferentes pontos de vista e conseguir sintetizá-los em um trabalho único	11	32%
Lidar com diferentes personalidades	6	18%
Conciliar os diferentes estilos de escrita dos integrantes do grupo	16	47%
Outros	5	15%

Outros procedimentos com frequência igual ou menor que 4 são: acerto de datas, escolha de um líder, entrega do trabalho, publicação de materiais já existentes sobre o tema, pesquisa individual sobre o assunto, feedback do grupo ao docente, formatação do trabalho, identificação de temas.

Perguntados sobre como os grupos se organizam para nomear os autores na versão final do texto, o Gráfico XI mostra que 29 alunos (85%) afirmam que o critério utilizado é a ordem alfabética dos nomes dos integrantes do grupo e 3 alunos (9%) dizem que usam um nome que identifica o grupo. Nenhum aluno escolheu a opção que daria saliência à contribuição de cada integrante, no caso de não ter sido “uniforme” entre eles.

GRÁFICO XI - Resultados de Q23

“Como identificam os autores na versão final do texto?”



Pelo nome/número do grupo (p.ex.: Grupo A, Grupo I, etc.)	3	9%
Pelos nomes dos integrantes do grupo em ordem alfabética	29	85%
Pelos nomes dos integrantes seguindo a ordem de contribuição para o texto (o aluno que mais contribuiu é o primeiro autor)	0	0%
Outros	0	0%

Em seguida, perguntamos se estavam satisfeitos com o critério adotado para conferir autoria aos textos, solicitando que justificassem suas escolhas. Os 32 alunos optaram pelo “sim” (100%) e 24 deles, que assinalaram a opção “Ordem alfabética dos nomes”, apresentaram suas justificativas. Procuramos identificar no conjunto de justificativas as palavras-chave que melhor expressassem a opinião dos alunos e verificamos que dois critérios sobressaem. O primeiro, dado que o trabalho é em *grupo*, descarta a possibilidade de se pensar em alguma outra forma de nomear os autores do texto que não seja a ordem alfabética de seus nomes; o segundo vai nessa mesma direção, mas supõe que a identificação

de cada integrante é importante, contanto que sejam dispostas em ordem alfabética. Além disso, essa forma de identificar os autores, segundo os respondentes, é “mais justa, funcional, não discriminatória, objetiva, correta e democrática”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado envolveu 34 respondentes, a maioria do sexo feminino. Todos são alunos dos cursos de pós-graduação da UAb; cerca de 65% frequenta o Mestrado e mais de 50% do total já fez outros cursos a distância na própria Universidade tendo, portanto, familiaridade com a metodologia e com o AVA usados pela instituição. Cinquenta por cento (50%) dos participantes têm mais de 46 anos; 79% mais que 36 anos. Esses dados nos levam a supor que se trata de um grupo, supostamente, com autonomia para realizar trabalhos acadêmicos e que construiu seu *letramento digital* já na idade adulta (Buzato, 2012). Setenta e quatro por cento (74%) dos alunos consideram a qualidade de um texto escrito em coautoria e a distância equivalente à do escrito presencialmente, sendo a justificativa mais frequente para essa opinião o papel desempenhado pela tecnologia nesse processo (Q18-GVII).

Não podemos deixar de referir algumas limitações deste estudo, designadamente ao nível do questionário, que não permitiu uma análise mais fina das respostas dos participantes em certos aspetos. Estamos convictas que em posterior desenvolvimento desta abordagem exploratória será necessário refinar o instrumento de pesquisa, tendo em vista uma compreensão mais detalhada dos processos e percepções subjacentes ao trabalho de escrita em co-autoria a distância. Relativamente à abrangência do estudo, embora a amostra envolva um número relativamente modesto de sujeitos, consideramos que a análise do questionário, ainda que com as limitações já apontadas, permitiu (re)conhecer a percepção dos alunos a respeito da escrita conjunta de textos e, conseqüentemente, os bastidores desse tipo de prática. A seguir, resumimos os principais achados a partir dos quatro aspectos por nós considerados importantes para a ocorrência de PCE no contexto de EAD.

(i) *percepção dos alunos a respeito do trabalho em grupo no contexto acadêmico*

- Todos os respondentes costumam trabalhar em grupo e apenas um deles relata não gostar.
- Mais de 50% dos respondentes gostam de trabalhar em grupo a depender de sua configuração, isto é, de quem são seus pares.
- Os alunos são unânimes quando afirmam que aprendem com o trabalho em grupo e metade deles diz que aprende sempre, independentemente do grupo com o qual interage (Q7-GI).

ii) *papéis discursivos identificados pelos alunos ao longo do trabalho em grupo e, em particular, durante a elaboração do texto*

- Sessenta e cinco por cento (65%) afirmam que o papel que desempenham no grupo depende do grupo no qual estão inseridos. Dos 35% restantes, 75% se identificam com funções relacionadas ao gerenciamento das atividades do grupo (Q10-GIII).
- Em relação à escrita conjunta de textos os papéis mais identificados pelos alunos foram os de colaborador de escrita, leitor crítico e revisor (Q22-GIV).

(iii) *modos de negociação entre os componentes do grupo para organizar/planejar as tarefas, bem como para escrever o texto*

- Todos os alunos já enfrentaram pelo menos dois tipos de dificuldades ao trabalharem em grupo, sendo as mais frequentes: o não cumprimento de prazos e tarefas (Q8-GII)
- Quarenta e quatro por cento (44%) dos alunos preferem participar de pequenos grupos de trabalho (2 a 3 elementos).

Esse percentual cresce para 74% quando se trata de escrita conjunta de textos, dada a sua especificidade (Tabela I).

- Existe uma grande heterogeneidade de modos de organização/desenvolvimento dos trabalhos realizados em grupo. O modo mais frequente (50%) prevê o trabalho paralelo em tarefas específicas para posterior discussão e articulação e o modo menos frequente (15%) é o que prevê a execução de todas as partes conjuntamente (Q9-GV). Essa diversidade também aparece quando se trata de PCE. Neste caso, os processos mais citados pelos alunos são semelhantes aos descritos em Q9, exceto por aqueles específicos da atividade textual (como redação e revisão, por exemplo).
- A dificuldade mais frequentemente enfrentada pelos alunos na PCE é conciliar os diferentes estilos de escrita (Q25-GX).
- Oitenta e cinco (85%) dos alunos consideram que a melhor forma de identificar a autoria do texto produzido em coautoria é a apresentação dos nomes dos integrantes do grupo em ordem alfabética; os demais identificam por meio do nome do grupo. Os alunos são unânimes ao afirmarem que se sentem satisfeitos com essas duas formas de identificação da autoria porque as consideram justas, funcionais, não discriminatórias, objetivas, corretas e democráticas (Q23-GXI).

(iv) *tecnologias utilizadas pelos grupos para apoiar (iii)*

- A interação entre os membros de um grupo ocorre, preferencialmente, por meio de ferramentas de comunicação assíncrona (Fórum e Correio); o Skype, no entanto, aparece com frequência similar à das ferramentas assíncronas (Q12-GVI). Esse resultado se repete para as interações que ocorrem

ao longo do processo de escrita em coautoria, embora o Fórum do Moodle apareça com uma frequência mais modesta (Q21-GIX).

- Quarenta e quatro por cento (44%) dos alunos usam editores offline para produzirem o texto em conjunto; o restante se divide de maneira (quase) equitativa entre editores online e editores colaborativos (Q19-GVIII).
- Familiaridade/simplicidade e simultaneidade de acesso são os dois critérios mais utilizados pelos alunos para escolherem a ferramenta de apoio à escrita conjunta.
- As ferramentas preferidas pelos alunos, em ordem decrescente são: editor de texto Word da Microsoft, o editor de texto colaborativo Google Docs e a Wiki do Moodle.

A análise das respostas dos alunos indica que as PCE são uma prática crescente, especialmente entre alunos do ensino superior e que há uma tendência de crescimento de uso de ferramentas colaborativas. Além dos aspectos levantados neste estudo exploratório, consideramos que é oportuno aprofundar o estudo das Práticas Colaborativas de Escrita. Para tanto, nosso próximo passo deverá prever uma análise mais fina, centrada na análise dos próprios textos produzidos e no seu processo de evolução de escrita, desde uma fase inicial à sua versão final, o que poderá ser realizado com a permissão dos estudantes de acesso às versões sucessivas do documento em construção. Tal análise poderá evidenciar, de fato, até que ponto a escrita conjunta acontece e de que modo os diferentes participantes contribuem para o processo. A esta análise poderá juntar-se a entrevista aos participantes, permitindo indagar a respeito da sua própria percepção sobre o processo específico.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Buzato, M. El K. (2012) Letramentos em rede: textos, máquinas, sujeitos e saberes em translação. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 12, p. 783-809.
- Cavalcanti, J. R. (2010) O trabalho com textos na sala de aula. *Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*. Ano 06, n.12, 1º Sem. de 2010. p. 1-9.
- Censo EAD.BR (2014) *Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil* = Censo EAD.BR: Analytic Report of Distance Learning in Brazil. Traduzido por Maria Thereza Moss de Abreu. Curitiba: IbpeX, 2015. http://www.abed.org.br/censoead2014/CensoEAD2014_portugues.pdf. Acesso em 10/nov/2015.
- Dillenbourg, P. (1999) What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg, *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*, Oxford: Elsevier, pp.1-19, 1999. Acesso em: 20/02/2016 <hal-00190240>
- Freire, F. M. P. (2014) *Estudo exploratório sobre a elaboração à distância de textos em coautoria*. Texto do Projeto aceito pela Vice-Reitoria Executiva de Relações Internacionais (VRERI) em atendimento ao Edital Cooperação Mundial 2014, NICAMP.
- Freire, F. M. P (2011) Práticas digitais informais e leitura/escrita formais. In: *Anais do XVI Congresso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina (ALFAL)*. Alcalá de Henares, Madrid. Documento 335, 10p.
- Freire, F. M. P (2007) Armadilhas virtuais na educação de leitores. In: *Anais do 16º Congresso de Leitura do Brasil*. Campinas. p. 1-17.
- Freire, F. M. P (2003) Formas de materialidade lingüística, gêneros de discurso e interfaces. In: Silva, E. T. da; Freire, F. M. P.; Almeida, R. Q. de; Amaral, S. F. do (Org.). *A Leitura nos Oceanos da Internet*. São Paulo: Cortez. 2003. p. 65-88.

- Freire, F.; Cavalcanti, M.; K., Angela; P., Sírio (2007). Leitura e escrita via Internet: formação de professores nas áreas de alfabetização e linguagem. In: *Trabalhos de Linguística Aplicada*. Campinas, 46(1): 93-111, Jan./Jun.
- Gil, A. C. (1999) *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas.
- Geraldi, J. W. (1993) [1991]. *Portos de Passagem*. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- Gonsalves, E. P. (2001) *Iniciação à pesquisa científica*. Campinas: Alínea Editora.
- Gunawardena, C. N. (1998) Designing collaborative learning environments mediated by computer conferencing: issues and challenges in the Asian socio-cultural context. *Indian Journal of Open Learning*, v. 7, n. 1, 101-119. Disponível em: <http://journal.ignouonline.ac.in/iojp/index.php/IJOL/article/view/209>. Acesso em 23/nov/2015.
- Inocencio, D.; Cavalcanti, C. M. C. (2005) O trabalho em grupo como metodologia de ensino em cursos e disciplinas on-line. In: *Congresso ABED*, Florianópolis. Anais do Congresso ABED, 2005. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/014tcc3.pdf>. Acesso em: 23/11/2015.
- Merriam, S. B. (1998) *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pereira, A.; Mendes, A. Q.; Morgado, L.; Amante, L.; Bidarra, J. (2007) *Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta*. Para uma Universidade do Futuro. Lisboa: Universidade Aberta, p. 1-112.
- Pinheiro, P. A. (2011) *Práticas colaborativas de escrita por meio de ferramentas da internet: ressignificando a produção textual na escola*. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP. 269p.
- Possenti, S. (2005) *Aprender a escrever (re) escrevendo*. S. Paulo: Ministério da Educação (fascículo didático). Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/cefiel/imagens/cursos/12.pdf>. Acesso em 23/11/2015.
- Pretto, N. (2010) Redes colaborativas, Ética Hacker e Educação. *Educação em Revista*, vol 26, 5 (305-316).
- Pretto, N.; Cordeiro, S. & Oliveira W.(2013) Produção cultural e compartilhamento de saberes em rede: entraves e possibilidades para a cultura e a educação. *Educação em Revista*, vol 29, 3 (17-40).
- Vygotsky, L. S. (1984) [1930]. *A Formação Social da Mente*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

Agradecimentos

Ao apoio financeiro concedido pela Vice-Reitoria Executiva de Relações Internacionais (VRERI) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Aos pesquisadores do LE@D da Universidade Aberta de Portugal pela acolhida e apoio ao estudo. Aos alunos e professores da UAb que participaram do questionário. Muito obrigada!

THE BEHIND-THE-SCENES IN CO-AUTHORING: PERCEPTION OF POSTGRADUATE STUDENTS FROM THE OPEN UNIVERSITY OF PORTUGAL

Abstract: This article reflects about shared elaboration of texts written in Distance Education contexts that come from the so-called group work. This kind of teaching practice aimed, in general, the so-called collaborative work, adopted from results of studies and experiments conducted in face to face classrooms. For this purpose we construct a questionnaire aimed at students of the Postgraduate courses in order to understand the interactions intragroup and identify the expedients that different groups employ (working methods, assumed roles, technologies used, etc.). Considering the Collaborative Writing Practices (CWP) as genuinely interactive educational activities (and dialogic), mediated by technological communication tools whose interfaces can influence the text production conditions, the objective of this study is to understand the backstage of this activity from the perspective of student scribes. It was possible, among other things, identify perceptions and various discursive roles of students in face of the CWP, which arise as a growing practice, associated with the use of collaborative technology tools.

Keywords: Distance Education, colaborative writing, interaction, discursive roles, technology.

Texto:

- Submetido: junho de 2016.
- Aprovado: setembro de 2016.

Para citar este artigo:

Freire, F. & Amante, L. (2016). Os bastidores da escrita a distância em coautoria: percepção de estudantes de pós-graduação da Universidade Aberta de Portugal. *Educação, Formação & Tecnologias*, 9 (2), 21-36 [Online], disponível a partir de <http://eft.educom.pt>.

Notas biográficas dos autores

ⁱ **Fernanda Freire**

É doutora em Linguística (2005) pelo Instituto de Estudos da Linguagem e Pós-doutorada pelo Instituto de Computação (2009), ambos da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e pesquisadora do Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED/UNICAMP) onde atua, desde 1987, nas áreas de Informática na Educação, Educação à Distância, Formação de Professores, Linguagens e Tecnologias. Desde 2008 é professora colaboradora do Curso de Pós-graduação em Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem

ⁱⁱ **Lúcia Amante**

É doutora em Ciências da Educação (2004), Mestre em Comunicação Educacional Multimídia e Licenciada em Psicologia. É professora na Universidade Aberta (UAb) no departamento de Educação e Ensino a Distância onde coordena o mestrado em Comunicação Educacional e Média Digitais. É investigadora no Laboratório de Educação a Distância e Elearning da UAb, na área da psicologia e pedagogia da educação online, designadamente sobre avaliação em contextos de elearning. Interessa-se ainda sobre a utilização das tecnologias digitais por crianças e jovens em contextos educativos, formais e não formais.