

ISSN 1981-6081

hipertextus
revista digital

Site: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/hipertextus>
Email: hipertextusrevistadigital@gmail.com

GOOGLE DOCS: REFLEXÕES SOBRE A ESCRITA COLABORATIVA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DE LÍNGUA INGLESA

Valdemir Melo de Souzaⁱ - (UNICAP)
valmelosouza@yahoo.com.br

Antonio Henrique Coutelo de Moraesⁱⁱ - (UNICAP)
antonio.moraes@unicap.br

RESUMO:

Neste trabalho, objetivamos analisar a produção escrita colaborativa por meio do Google Docs nas aulas de língua inglesa no contexto de escola pública no Ensino Remoto Emergencial em tempos de pandemia do COVID-19. Os resultados foram promissores. A utilização da ferramenta otimizou o processo de produção escrita e revelou necessidade do letramento digital dos alunos

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Remoto Emergencial. Escrita Colaborativa. Google Docs.

ABSTRACT:

In this work, we aim to analyze the collaborative writing production through Google Docs in English language classes in the context of public school in Remote Emergency Education in times of the COVID-19 pandemic. The results were promising. The use of the tool optimized the written production process and revealed the need for digital literacy of students

KEYWORDS: Emergency Remote Learning. Collaborative Writing. Google Docs.

0. Introdução

Produzir bons textos constitui um grande desafio para muitos estudantes, pois escrever textos bem estruturados, coerentes e significativos não é uma tarefa fácil, principalmente quando se trata de uma língua estrangeira – inglês no caso deste artigo. Entretanto, a escola é o ambiente adequado para expandir a capacidade leitora e escrita dos alunos, promovendo situações de reflexão, acionando os conhecimentos prévios ao mesmo tempo que se produzem novos conhecimentos.

Com o Ensino Remoto Emergencial (doravante ERE) em decorrência da pandemia do COVID-19, tem sido um grande desafio para muitos profissionais da Educação, especialmente o professor, mediar a construção do conhecimento do estudante e a produção de textos críticos. A esse respeito, Silva (2020), afirma que o ERE.

Ao contrário de experiências educacionais totalmente projetadas e planejadas para serem online, o Ensino Remoto Emergencial responde a uma mudança repentina de modelos instrucionais para alternativas em uma situação de crise. (SILVA, 2020, p.09).

Conforme o citado por Silva, estamos diante de um ensino não planejado no contexto de emergência, conferindo a importância, nesse momento, de atividades que apresentem resultados positivos na sua execução. Tais atividades vêm somar com as múltiplas estratégias educacionais, colaborando com o sucesso da escola em tempos difíceis. Essa discussão importa porque, como colocam Almeida (2021), Moraes e Almeida (2021) e Moraes e Barros (2020), o ensino da língua inglesa no Brasil ainda não atinge os padrões esperados para casos típicos nem atípicos de alunos.

Nesse sentido, além do déficit no ensino de língua inglesa, comumente atribuído às dificuldades na formação inicial, um grande desafio para o professor tem sido adequar as suas práticas pedagógicas em época de distanciamento social. As interações entre as pessoas têm mudado consideravelmente e, em virtude disso, a escola teve que se adequar às novas estratégias de ensino.

Outro aspecto importante é que a Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC), utilizada de forma vertiginosa antes da pandemia, tem se apresentado, nesses tempos de COVID-19, como uma maneira de proporcionar um ambiente de diálogo no ensino. Entretanto, para muitos professores, os usos das tecnologias causaram uma verdadeira tensão diante das dificuldades de se trabalhar com elas, evidenciando a diferença entre conhecer o artefato digital e dominá-lo.

Diante desse cenário e com o intuito expandir a habilidade de escrita dos alunos, surge a seguinte indagação: “em tempos de crise e em meio a um distanciamento social, a ferramenta *Google Docs* é eficaz para o ensino da produção escrita colaborativa?” A indagação advém da existência e da proliferação de artefatos tecnológicos, assim como as possibilidades que estes oferecem para o trabalho em ambientes virtuais.

A utilização dessa ferramenta não é algo novo, apesar de existirem poucos trabalhos acadêmicos dedicados a estudar essa tecnologia. Um levantamento nas bases de dados de teses, dissertações e artigos revelou que boa parte das pesquisas que tratam de produção de texto colaborativo utilizam o *Google Docs* como um suporte, reduzindo este artefato tecnológico a um simples editor de texto e não levando em consideração suas múltiplas funcionalidades.

As potencialidades da tecnologia acabam ficando à margem do auxílio no ensino e na produção textual devido à falta de conhecimento e manejo desses artefatos bem como de seus atributos e funcionalidades. A relevância desse estudo se configura com uma pesquisa sobre o ensino da produção textual com o auxílio da ferramenta *Google Docs* durante a pandemia do COVID-19, observando as implicações dessa proposta de educação remota implementada em caráter emergencial.

O presente artigo tem como objetivo geral analisar o ensino da produção escrita colaborativa do gênero notícia por meio da ferramenta virtual *Google Docs* no contexto de escola pública do estado de Pernambuco no ERE em tempos do COVID-19.

A pesquisa está dividida em sete seções. Após a introdução, é feita uma breve consideração acerca do ERE e do gênero textual. Em seguida, é abordado sobre a importância do letramento digital dos alunos. Na sequência, é analisada a ferramenta *Google Docs* e suas funcionalidades e potencialidades. Logo após, a metodologia, as análises, os resultados e as considerações finais.

1. O Ensino Remoto Emergencial (ERE)

Surgindo em caráter de emergência, o ERE fez com que o planejamento pedagógico instituído em situação de uma não pandemia fosse colocado de lado e, pelo mesmo motivo, houve a necessidade de uma educação que contemplasse o distanciamento social. Nesse aspecto, Silva (2020) afirma que:

O principal objetivo na atual circunstância não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas sim fornecer acesso temporário ao ensino e suportes instrucionais de forma rápida e fácil de configurar. Ao entender o ERE dessa forma, podemos começar a dissociá-lo do aprendizado online. (SILVA, 2020, p.09).

Mesmo sendo em caráter temporário, é importante investigar as reais implicações do ERE no que concerne a aprendizagem dos alunos, especificamente na produção do texto escrito. O ERE foi implementado rapidamente, uma vez que havia uma preocupação em se cumprir os cronogramas e as cargas horárias, então a tecnologia mostrou-se como alternativa mediadora possível. Esse cenário exigiu uma adaptação forçada por parte dos professores, o que tem causado muita polêmica entre os docentes.

As principais características do ERE são o uso de conteúdos e atividades virtuais; os horários compatíveis com os da modalidade presencial e as aulas ocorrerem ao vivo, por meio da conexão simultânea. Os professores se depararam com uma gama de artefatos tecnológicos para utilizar dentro desse novo formato de ensino, como: *WhatsApp*, *Youtube*, *Telegram*, *Google Classroom*, *Google Meet*, *Google Docs* entre outros aplicativos que exigem dos docentes e dos estudantes um conhecimento sobre a tecnologia para utilizá-los.

Diversos autores, de acordo com Moraes (2020), atestam que a utilização de ferramentas digitais em diversos espaços educacionais tem auxiliado o ensino de línguas nas últimas décadas, uma vez que computadores e dispositivos móveis têm sido utilizados de forma mais intensa e sistemática por professores, alunos e membros da sociedade em geral (AHMADI, 2018; MATTAR, 2010; PRENSKY, 2010; FREI et al, 2011; MASZKOWSKA, 2017; SINGH et al., 2018).

No entanto, é importante ressaltar que essa não é a realidade de todos. Para ter acesso a uma formatação de educação como a que estamos tentando manter durante o isolamento, e mais ativamente em períodos de *lockdown*, é necessário dispor de computadores ou celulares juntamente com o serviço de internet adequado, o que nem sempre acontece. É sabido que nem todos partilham da mesma realidade econômica, a exemplo da escola pública.

Os custos que envolvem os artefatos tecnológicos para ter acesso às aulas têm causado muitas discussões devido às condições simples de muitas famílias. Além disso, o ensino da produção de texto mediada pela tecnologia requer uma dinâmica

diferente da presencial. Isso foi observado na produção do gênero discursivo notícia (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), como será apresentado nas considerações seguintes.

2. O gênero notícia e a escrita colaborativa

A notícia é a divulgação de um acontecimento ou evento relevante da sociedade. Como um gênero da esfera jornalística, o principal objetivo é a informação. Esse gênero apresenta fatos com uma linguagem clara e direta aos membros da sociedade por onde circula, sendo muito recorrente no ambiente escolar e bem familiarizado pelos alunos. Na escrita de uma notícia, diferentes saberes são mobilizados que abrangem desde a estrutura do gênero aos diversos aspectos da linguagem, que pode ser verbal e não verbal, narrando os acontecimentos do cotidiano. Tais características fez com que a notícia se mostrasse um gênero pertinente no trabalho com a escrita colaborativa por meio dos artefatos tecnológicos.

Sobre a importância do ensino dos gêneros, Marcuschi (2008) alega que:

Os gêneros têm uma identidade e eles são entidades poderosas que, na produção textual, nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias, seja sob o ponto de vista do léxico, grau de formalidade ou natureza dos temas [...]. (MARCUSCHI, 2008 p. 156).

Além disso, acessar, produzir e compartilhar notícias de diversas naturezas nas redes sociais constitui uma rotina para os estudantes bem como os usos diários das tecnologias (SOUZA, 2020). Os documentos oficiais trazem em seu bojo a importância de se contemplar atividades em grupo em ações de ensino. Como afirma o texto da BNCC (2017) do ensino médio, que diz:

Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos. (BNCC, 2017, p. 485).

A escolha de gêneros que circulam na escola propicia uma atividade mais significativa, tendo em vista os usos sociais do gênero no cotidiano do aluno (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Isso favorece um maior envolvimento dos estudantes

na realização de uma atividade colaborativa. Conforme lembram Torres e Irala (2007), assegurando que:

Em um contexto escolar, a aprendizagem colaborativa seria duas ou mais pessoas trabalhando em grupos com objetivos compartilhados, auxiliando-se mutuamente na construção de conhecimento. Ao professor não basta apenas colocar, de forma desordenada, os alunos em grupo, deve sim criar situações de aprendizagem em que possam ocorrer trocas significativas entre os alunos e entre estes e o professor. (TORRES; IRALA, 2007 p.71).

O ensino da produção textual colaborativa precisa criar situações de aprendizagem que favoreçam trocas significativas de experiências e conhecimentos (TORRES; IRALA, 2007). Ademais, esse tipo de ensino, no contexto de distanciamento social, mobiliza outros aspectos relevantes que devem ser levados em consideração na relação produção de textos (leitura e escrita) e os usos da tecnologia, dentre os quais faz parte o letramento digital dos alunos, que será apresentado na seção a seguir.

3. Letramento digital dos alunos: implicações no ERE

As práticas de leitura, escrita e interações sociais recorrentes no ambiente mediado pela tecnologia pedem um letramento digital dos alunos, para que estes possam interagir socialmente com as ferramentas digitais, ampliando as possibilidades de uso desses artefatos tecnológicos. Nessa perspectiva, Rojo (2012) afirma que:

Há algumas décadas, as práticas de letramento na escola alicerçavam-se em atividades de leitura e escrita nas quais se recorria apenas à linguagem escrita como tecnologia para o ensino de língua materna. Atualmente, essas práticas têm sofrido modificações com a inserção e o uso de novas tecnologias. (ROJO, 2012, p. 75).

Essas modificações referidas por Rojo (2012) apontam para uma mudança de paradigma que a escola deve ter no que concerne ao letramento digital dos alunos. Conforme Coscarelli e Ribeiro (2005), ao tratar sobre esse tema, o letramento digital é “o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com

a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)” (COSCARELLI; RIBEIRO, 2005, p. 9).

O conceito de letramento digital surgiu, conseqüentemente, com as novas tecnologias e as práticas de leitura, escrita e interações sociais advindas de diferentes ambientes digitais. Soares (2002, p.151) afirma que o “letramento digital, é um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição do letramento dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”.

É preciso proporcionar aos alunos contatos com os mais diversos gêneros que circulam no âmbito digital, promovendo atividades de leitura e escrita crítica para que o estudante possa utilizar a tecnologia de forma proveitosa e responsável.

Para Buzato (2003, p. 3), o letramento digital é o “conjunto de conhecimentos que permite às pessoas participarem nas práticas letradas mediadas por computadores e outros dispositivos eletrônicos no mundo contemporâneo”. Essas práticas que o autor se refere devem estar alinhadas ao dia a dia dos alunos e precisam ser contempladas a partir das interações escolares, produzindo frutos que advêm não apenas pelo contato direto com as ferramentas digitais, mas pelo olhar diferenciado, percebendo a linguagem em uma sociedade cada vez mais imersa na tecnologia, como assevera Martín-Barbero (2006), afirmando que:

o lugar da cultura na sociedade muda quando a mediação tecnológica da comunicação deixa de ser meramente instrumental para espessar-se, condensar-se e converter-se em estrutural: a tecnologia remete, hoje, não a alguns aparelhos, mas, sim, a novos modos de percepção e de linguagem, a novas sensibilidades e escritas. (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 54).

Os alunos fazem usos das tecnologias digitais, entretanto é necessário canalizar tais usos para uma leitura crítica dos textos que circulam na esfera digital bem como para a utilização da ferramenta para construção de conhecimento, como é demonstrado na seção a seguir, que trata do uso do *Google Docs* na escrita colaborativa.

4. *Google Docs*: funcionalidades e potencialidades

Conforme (FONSECA, 2000), utilizar as ferramentas disponíveis na internet contribui para o desenvolvimento dos alunos no que concerne ao campo educacional e tecnológico. O professor deixa de ser o centro desse processo e passa a ser um colaborador junto à turma. Quanto ao aluno, esse terá mais autonomia nos estudos, protagonizando sua própria aprendizagem, aprendendo por meio da colaboração a estudar de forma autônoma.

O *Google Docs*¹ foi criado em agosto de 2005, por Writely Team. A ferramenta apresenta funcionalidades de um editor de texto, semelhantes ao do *Microsoft Word*, lançado pela marca de Bill Gates. É um pacote de produtos que permite criar diferentes tipos de documentos, trabalhar neles em tempo real com outras pessoas e armazená-los juntamente com outros arquivos (tudo feito *on-line* e gratuitamente).

O *Google Docs* não é a única ferramenta com potencial para o trabalho com texto. A cada momento aparecem novos aplicativos e *sites* que possibilitam o ensino da produção textual. Entretanto, cabe ao professor encontrar o que é mais eficaz para o objetivo de seu trabalho na escolha da ferramenta, sendo necessário atender alguns critérios, tal como: ser gratuita, adaptável a fins educacionais, utilizável em qualquer plataforma, usada sem a instalação de *software*, acessível e de fácil manuseio.

A escolha da ferramenta deve levar em consideração, também, a opinião dos participantes envolvidos no ensino, sendo importante ressaltar que nenhum dispositivo tecnológico por si só pode produzir conhecimento sem a mediação do professor, como afirma Zabalza (2009). A seguir, apresentaremos o passo a passo de como acessar o *Google Docs*.

4.1 Como acessar o *Google Docs*

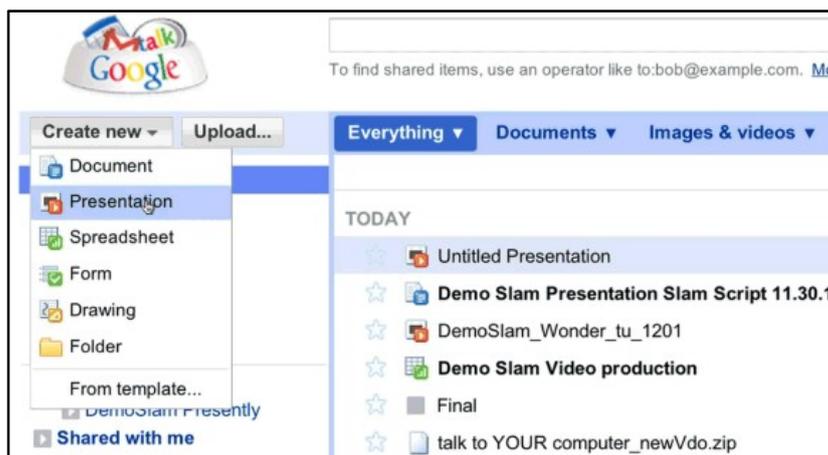
De fácil acesso e manuseio, o *Google Docs* é um pacote de aplicativos do Google que tem a função principal de editar textos *online*. Além de editar o texto, o usuário poderá escrever, colaborar, compartilhar, salvar no Google Drive e registrar sugestões de forma síncrona e assíncrona, apresentando múltiplas funções como as instruções de acesso do *Google Docs* que apresentaremos a seguir:

1. Primeiramente, para acessá-lo, é preciso ter uma conta Google ou Gmail;
2. Feito isso, insere-se o *Google Docs* no navegador ou é feita a entrada pelo *site*;

Informação hospedada no site <https://sites.google.com/a/eu.ipp.pt/eseig-g-docs/historia-do-google-docs>

3. Em seguida, você clica nos aplicativos *Google*, na parte superior direita, para encontrar o *Google Docs*. Como esse aplicativo é para edição e escrita de texto, sua imagem é representada por uma folha de papel. Basta clicar na figura do *Google Docs* para ter acesso à interface e começar a utilizar a ferramenta.

Figura 1 - Interface do *Google Docs*



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=interface+do+google+docs>

Simple e fácil de usar, o serviço não requer cadastro, apenas uma conta no *Google* ou *Gmail*, que são gratuitos. O *Google Docs* é um aplicativo com inúmeras funções, como: criar um documento com atalho, organizar texto com títulos, usar atalhos do teclado, digitar com a voz, digitar frases com um comando, a função de substituição automática, inserir conteúdo do Google, mover parágrafos em bloco, traduzir documento, ver histórico de edições, editar e salvar como Word. Estas últimas são mais utilizadas pelos usuários.

Utilizar esse aplicativo reduzindo-o apenas à escrita de texto é, entre outras coisas, trocar o papel pela tela, não usufruindo das potencialidades da mesma. É preciso assumir as mudanças que pedem os usos sociais dos artefatos digitais, ou seja, um letramento digital. Como assegura Xavier (2007) ao afirmar que

O Letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital (XAVIER, 2007, p. 02)

Como o *Google Docs* é uma ferramenta virtual que possibilita uma escrita colaborativa, pode-se preparar várias atividades que explorem as interações na produção textual em um ambiente virtual nesse período pandêmico. Para tanto, foram seguidos alguns passos metodológicos, como demonstrados na seção seguinte.

5. Metodologia

O presente artigo se caracteriza por uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo. A pesquisa qualitativa “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008 p. 34). Diante do ERE no contexto de pandemia, iniciou-se a pesquisa que contou com a participação de um grupo de alunos do ensino médio de uma escola pública da rede estadual de Pernambuco, tais alunos concordaram em participar da produção escrita mediada pela ferramenta *Google Docs*, que foi realizada nas seguintes etapas.

De início, levantamento do material usado, acesso ao site do *Google Docs* e apresentação da ferramenta, demonstrando passo a passo como utilizar a ferramenta, com o intuito de levar o aluno ao conhecimento tecnológico, pois isso já aponta para uma possível inclusão digital. Em seguida, foi escolhido, juntamente com os alunos, um gênero textual conhecido por todos, sendo selecionado o gênero notícia. O professor postou uma imagem como tema para a notícia no *Google Docs*, para que os alunos dessem início ao seu texto por meio da própria ferramenta com a finalidade de proporcionar a escrita colaborativa.

Logo após a utilização da ferramenta e escrita do texto, foi feito o levantamento das informações. O Objetivo era verificar as facilidades e dificuldades do uso da ferramenta para produção escrita no contexto de um ensino remoto, como será visto a seguir.

5.1 A análise da produção escrita colaborativa por meio do *Google Docs*.

A produção ocorreu adotando as seguintes etapas: o planejamento, a produção, a revisão, a correção e a reescrita.

- a) Planejamento – com a ferramenta do *Google Docs* escolhida como ambiente de escrita colaborativa, foi eleito, em seguida, o gênero notícia, que é

acessado, escrito e compartilhado pelos alunos nas redes sociais. O conhecimento prévio dos alunos quanto ao gênero ajudou a desbravar o novo modelo de ensino.

- b) Produção – primeiro foi postado uma imagem no ambiente da ferramenta como tema da produção de texto. Alguns alunos tiveram dificuldade para acessar o espaço virtual por conta do acesso à internet e não quiseram mais participar da atividade. Então, teve-se que dar continuidade com os alunos que conseguiram o acesso ao ambiente e permaneceram até o final. Como a ferramenta permite que a escrita seja síncrona e assíncrona, o professor estabeleceu que cada um ficasse com uma parte do texto, dando um prazo para a escrita. As dificuldades que surgiram foram registradas na aba de comentários com o objetivo que os componentes do grupo pudessem dar o auxílio necessário.
- c) Revisão – após o texto escrito, a produção ainda em fase de acabamento ficou exposta no ambiente. O propósito era que os alunos dessem sugestões, trocassem opiniões, provocando um momento de reflexão sobre a produção construída em conjunto.
- d) Correção – nesse momento, com uma versão mais completa do texto, realizamos as correções, observando o retorno dos alunos no que concerne ao conteúdo das aulas sobre a o gênero, bem como questões pontuais como escolhas lexicais, ortografia e pontuação, levando em consideração o ambiente de escrita
- e) Reescrita – os alunos realizaram uma versão final do texto, considerando as alterações e observações do professor.

A dificuldade em operacionalizar a tecnologia permaneceu como maior empecilho durante toda a atividade. Com isso, o trabalho com a ferramenta *Google Docs* revelou a necessidade do letramento digital dos alunos. As dificuldades com a ferramenta foram mais expressivas do que a produção do texto.

É importante ressaltar que a atividade com o *Google Docs* proporcionou uma melhor compreensão da noção de gênero pelos alunos. Após ter analisado a produção da notícia, chegamos a algumas reflexões sobre os aspectos presentes nos textos. No que concerne a estrutura do gênero, foram trabalhados pelos estudantes

elementos como: formalidade, escolha do léxico, objetivo e funções do gênero, natureza do tema e condições de produção.

a) Com relação à *formalidade da notícia*, os estudantes refletiram que o nível de formalidade muda de acordo com a situação comunicativa, ou seja, para quem a notícia é dirigida. Como assevera Marcuschi (2007), o qual afirma que:

A formalidade ou a informalidade na escrita e na oralidade não são aleatórias, mas se adaptam às situações sociais. Essa noção é de grande importância para perceber que tanto a fala como a escrita têm realizações estilísticas bem variadas com graus de formalidade diversos. (MARCUSCHI, 2007 p.25).

b) Na *escolha do léxico*, os alunos perceberam que as mudanças estavam ligadas ao destinatário do texto. Nesse momento, percebeu-se as dificuldades dos alunos nas escolhas e nos usos das palavras. Foi necessário trabalhar aspectos de coesão e coerência do texto.

c) As *características funcionais do gênero*: analisou-se, nesse aspecto, o objetivo ou função da notícia que foi produzida pelos alunos. De acordo com Travaglia (2001, 2007a), o gênero se define por exercer uma função sociocomunicativa, que nem sempre é fácil especificar.

d) Com *relação ao conteúdo temático*, os estudantes perceberam que esse aspecto se refere ao que pode ser dito no texto, ao que se espera encontrar em uma notícia. Isso está ligado ao tipo de informação de cada texto. O aluno tem que pensar, ao produzir a notícia, que informações são pertinentes àquele gênero, ou seja, uma informação de interesse de todos.

e) Nas *condições de produção*, o estudante passa a refletir sobre quem produz, para quem, quando, onde. “O critério de quem produz” inclui tanto o indivíduo como a comunidade discursiva, ou formações sociais (BRONCKART, 2003), ou domínio discursivo (MARCUSCHI, 2002).

6. Resultados

Os resultados se mostraram promissores. A utilização da ferramenta *Google Docs* otimizou o processo de produção de texto, sendo possível escrever de forma mais eficiente, uma vez que se conheceu e se utilizou todas as funcionalidades da

ferramenta. Isso favoreceu uma reflexão sobre a própria escrita em diferentes os modos, suportes e os usos sociais do gênero em tempos de pandemia.

Os pontos negativos também foram verificados durante o manuseio do *Google Docs*. Alguns alunos não conseguiram abrir o arquivo em um navegador diferente, a atualização da página também foi motivo de queixa e a dificuldade de verificar como o arquivo estava compartilhado.

Entretanto, para contornar as dificuldades nesta pesquisa, foi necessário mudar a prática pedagógica e a forma como os alunos estavam percebendo a atividade. Um dos caminhos encontrados para solucionar tais questões foi o trabalho colaborativo entre os alunos e professores, compartilhando também o conhecimento e manejo da ferramenta. Assim, a turma conseguiu concluir a produção textual, como é demonstrado na figura a seguir:

Figura 2 - produção do gênero notícia pelos alunos através do *Google Doc*



Aluno A
Here in the image we can see two people without mask walking down the street, a girl reading some newspaper and i think it's a boy using his phone, both of them are reading things about covid-19 that has spread too fast in the world

Aluno B
We can see that both of them look completely uninterested in what is happening around the world about the propagation of the virus COVID-19 like it has nothing to do with them. And that indifference is one of the reasons for the chaos in the public health system.

Aluno C
It's in your hands to prevent the coronavirus from spreading

Aluno D
As we're witnessing the death toll is rising each day, there are people who don't follow guidelines to curb the spreading of covid-19, while people are going out and making stuff up about the virus and even mocking, many are losing their life for the virus, many hospitals are running out of icu beds, nurses are pretty overwhelmed and outnumbered against this cursed virus, so let's follow the three w, wash your hands, wear a mask and watch your distance, it's also good to avoid crowds, together we'll defeat this virus and save many more lives

Fonte: elaborado pelos autores.

As novas tecnologias desempenham um papel importante nessas transformações e mudanças de paradigma. A questão é preparar as pessoas para lidar com essas novas formas de viver, pensar, ensinar e aprender. E a escola é o ambiente propício para isso, preparando cidadãos para interagir com o mundo por meio de atividades que promovam leitores, escritores críticos, bem como atividades que favoreçam o letramento digital dos alunos.

Na verdade, ferramentas digitais vêm mudando a maneira como interagimos com o mundo, sendo importante reconhecer que os avanços tecnológicos e a produção de *softwares* educacionais contribuem para aproximação das áreas de educação, linguística e tecnologia da informação.

7. Considerações finais

O trabalho com o ensino remoto causou muito estranhamento, pois os professores e os alunos ainda estão se adaptando a essa nova configuração de educação. Além do manejo com as tecnologias, esse tipo de trabalho demanda uma mudança de concepção, acreditando na qualidade deste ensino. Para alguns, a adaptação da modalidade presencial para remota levará um tempo para que se habituem com a velocidade e dinâmica que esse modelo estabelece e que foi imposto abruptamente. Na modalidade presencial, duas ou três aulas eram necessárias para o ensino e produção do mesmo gênero, ao passo que, nas aulas remotas, o ensino demandou mais tempo.

Foi preciso desconstruir concepções equivocadas dos alunos sobre o ERE, concepções de que o ensino remoto é menos produtivo, comparando-o com o presencial, ou que não dá para aprender de forma eficaz. Essas visões possivelmente advêm das dificuldades de acesso à internet, da falta de disciplina na modalidade de ensino remoto, além das dificuldades com o uso da tecnologia, pois muitos ficaram de fora da atividade, por não saber manejar a ferramenta. Até os alunos que demonstraram mais facilidade com a tecnologia sentiram dificuldades quando o conhecimento digital era canalizado para fins de ensino.

À medida que as etapas da atividade exigiam os usos mais sofisticados dos dispositivos tecnológicos, as participações foram ficando reduzidas, o que chamou atenção da importância do letramento digital dos alunos. Ações como registrar o comentário na aba de comentário, enviar o texto por e-mail compartilhado, resgatar arquivos da nuvem, ajustar o texto, resgatar figuras ou publicar na internet, entre outras, para alguns participantes constituía uma tarefa complicada. Outro ponto que dificultou o trabalho foram as constantes distrações, especialmente quando se tratava de dar o *feedback* na escrita do texto. O aluno tinha a tendência a se distrair com outros sites, jogos e as redes sociais. No final da atividade, o número de participantes estava reduzido, mas a produção foi concluída como sucesso.

A experiência durante o estudo com o gênero notícia por meio da ferramenta do *Google Docs* evidenciou a importância do letramento digital, de uma internet de qualidade e da necessidade de artefatos tecnológicos para todos. Ao término da produção textual, todos os participantes tinham aprendido mais sobre a disciplina, a produção do gênero por meio remoto e, principalmente, o manuseio da ferramenta do *Google Docs*, mostrando, assim, resultados positivos.

Em suma, são necessárias novas e futuras pesquisas para verificar os efeitos nos letramentos dos alunos nesse tipo de prática colaborativa de escrita, especialmente as implicações que o ERE incidiu durante essa época pandêmica sobre todo o ensino.

Referências

AHMADI, M. R. The Use of Technology in English Language Learning: A Literature Review. **International Journal of Research in English Education**. Gilan, Iran: 3(2): 115-125, 2018.

ALMEIDA, M. L. **TDIC no ensino de língua inglesa: possibilidades na educação de surdos**. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino, Universidade Federal da Paraíba, 2021.

BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006

BRONCKART, J. -P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O Professor Pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BUZATO, M. **Letramento digital abre portas para o conhecimento**. EducaRede, 11 mar. 2003.

COSCARELLI, C. V; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____, C. V; RIBEIRO, A. E. **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011

FONSECA, R. C. V. **Aquisição e aprendizagem de inglês como língua estrangeira no ensino médio, através da união do “project work” com o computador**. 2000.

99 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

FREI, S. et al. **Integrating technology into the curriculum**. Huntington beach, CA: Shell Education, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual**, análise de gêneros e compreensão 3.ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTÍN-BARBERO, J. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In: MORAES, D. **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2006, p. 51-79.

MASZKOWSKA, N. The use of technology in English language teaching. In: Fifth Student International Internet Conference, 2017, Torun-Polônia. **Book of Conference Papers**. Torun-Polônia: Nicolaus Copernicus University Poland Pub., 2017.

MATTAR, J. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MORAES, A. H. C. ICTs and English di(con)vergences in teachers' narratives. In: RICHTER, C. L.; NÓBREGA, D. G. A.; SOUZA, F. M.; NASCIMENTO, J. F. **Language teaching-learning in the 21st century**. São Paulo: Mentis Abertas, 2020.

_____, A. H. C; BARROS, S. M. MARIA. Reflections on policies which guide English language teaching to the deaf in Brazil. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, p. 81577-81589, 2020.

_____, A. H. C.; ALMEIDA, M. L. Teaching in The Pandemic Era: Technologies in English Language Teaching to the Deaf. **PARADIGMA**, [S. l.], v. 62, n. e2, 2021. [no prelo]

MARCUSCHI, L. A. **Fala e escrita** / Luiz Antônio Marcuschi e Angela Paiva Dionísio. 1. ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 208 p

_____. **Produção textual**, análise de gêneros e compreensão 3.ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MOREIRA, H; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

PRENSKY, M. **Teaching digital natives: partnering for real learning**. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2010.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de texto: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. E Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, S. L. R. **Ensino remoto emergencial** [livro eletrônico] / Silvio Luiz Rutz da Silva, André Vitor Chaves de Andrade, André Maurício Brinatti. -- Ponta Grossa, PR: Ed. dos Autores, 2020.

SINGH, K. K. K et. al. Teachers' Beliefs on Technological Fusion in Teaching ESL Students. **Creative Education**, v.9, p. 2125-2136, 2018.

SOUZA, V, M. **Tecnologia e ensino**: compartilhando experiências de sala de aula. São Paulo: Opção livros, 2020.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º grau. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ⁱ Doutorando em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco/UNICAP. Professor de língua Portuguesa e Inglesa na rede de ensino do Estado de Pernambuco. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

ⁱⁱ Doutor em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco/UNICAP. Professor do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem e do curso de Letras da UNICAP.