

organizadores

Álison Hudson Veras Lima

Julianne Rodrigues Pita

Maria Elias Soares

a linguística

na teoria
e na prática

| 2020 | São Paulo |



Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Diretor de sistemas	Marcelo Eyng
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Editoração eletrônica	Ligia Andrade Machado
Imagens da capa	Bedneyimages/Freeepik; Freeepik
Editora executiva	Patricia Biegging
Revisão	Os autores e as autoras
Organizadores	Álisson Hudson Veras Lima Julianne Rodrigues Pita Maria Elias Soares

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A111 A linguística na teoria e na prática. Álisson Hudson Veras Lima, Julianne Rodrigues Pita, Maria Elias Soares - organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 524p..

Inclui bibliografia.

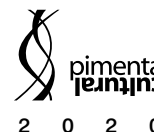
ISBN: 978-65-86371-32-1 (eBook)
978-65-86371-27-7 (brochura)

1. Linguística. 2. Linguagem. 3. Teoria. 4. Prática.
5. Construto metodológico. I. Lima, Álisson Hudson Veras.
II. Pita, Julianne Rodrigues. III. Soares, Maria Elias. IV. Título.

CDU: 81
CDD: 801

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.321

PIMENTA CULTURAL
São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com





14

Mariana Reis Mendes
Alexandre Ferreira da Costa
Francisco José Quaresma de Figueiredo

**INTERAÇÃO, DIALOGIA
E TEORIA SOCIOCULTURAL:
A ESCRITA COLABORATIVA
EM SALA DE AULA
DE LÍNGUA PORTUGUESA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.321.286-310

Resumo:

Este capítulo tem como objetivo promover uma aproximação entre a teoria sociocultural (VYGOTSKY, 1998; FIGUEIREDO, 2019) e o conceito bakhtiniano de dialogismo (BAKHTIN, 2003, 2006, 2016). Considerando contextos de interação presencial e a distância, visa identificar situações em que os aprendizes promovam o *scaffolding* (DONATO, 1994; FIGUEIREDO, 2019), ou seja, o suporte dialógico para que seus colegas desenvolvam atividades que, sozinhos, não conseguiriam desempenhar. A partir da identificação das estratégias mobilizadas nessas atividades colaborativas (FAIGLEY; WITTE, 1984, 1981; VILLAMIL; GUERRERO, 1996), propõe verificar de que forma esse dialogismo se materializa no contexto de produção textual colaborativa.

Palavras-chave:

Teoria sociocultural; Dialogismo; Scaffolding; Interação; Escrita Colaborativa.

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem o objetivo de traçar uma relação entre os estudos desenvolvidos por Lev Vygotsky – a teoria sociocultural voltada ao aprendizado de línguas – e Mikhail Bakhtin, estabelecendo uma ligação entre os conceitos de interação, mediação e dialogia. Para ilustrar essa relação, teremos como base o estudo de caso de práticas colaborativas de escrita em ambientes virtuais, em uma sala de aula de língua portuguesa.

Na primeira seção, falamos a respeito da teoria sociocultural de Vygotsky e a importância da linguagem e da interação para o desenvolvimento cognitivo. Na segunda parte deste capítulo, abordamos a dialogia bakhtiniana, fazendo uma relação entre esta epistemologia e aquela desenvolvida por Vygotsky. Na terceira seção, trabalhamos a noção de colaboração como metodologia em sala de aula de línguas. Na quarta parte do texto, apresentamos o conceito de escrita como um processo e o papel da exotopia na contemplação estética de um texto. Em seguida, discutimos exemplos de um estudo de caso de escrita colaborativa em ambientes virtuais, finalizando com as considerações finais a respeito das teorias apresentadas e sua aplicabilidade em situações “no chão da sala”.

O SALTO INTERACIONISTA DA COGNIÇÃO: A TEORIA SOCIOCULTURAL DE VYGOTSKY

A teoria sociocultural, desenvolvida pelo pesquisador russo Lev Semenovitch Vygotsky, surgiu como uma resposta às abordagens psicológicas behaviorista e da Gestalt, cujas perspectivas, para o

estudioso, “não conseguiam explicar comportamentos complexos como a percepção e a resolução de problemas” (FIGUEIREDO, 2019, p. 12).

De acordo com a teoria sociocultural, os seres humanos são constituídos pela linguagem (FIGUEIREDO, 2019, p. 21), na medida em que, para Vygotsky, é a mediação que promove o desenvolvimento dos indivíduos. O autor acreditava que “a função primordial da fala é a comunicação, o intercâmbio social” (VYGOTSKY, 2003, p. 6), pois só através desse intercâmbio, da interação, as funções mentais complexas poderiam se desenvolver. Portanto, uma das maiores contribuições dessa teoria é a ênfase no diálogo para o desenvolvimento cognitivo humano (FIGUEIREDO, 2019, p. 23).

Considerando esse enfoque dado à interação social como motivadora do desenvolvimento cognitivo dos indivíduos (FIGUEIREDO, 2019, p. 18), considera-se que a mediação tem um papel fundamental no desenvolvimento de processos mentais complexos (DONATO; MACCORMICK, 1994, p. 455-456), considera-se que as instituições culturais são essenciais, uma vez que são território fértil para situações de mediação:

A teoria sociocultural enfatiza o importante papel que a fala e a interação têm no desenvolvimento cognitivo e comportamental dos indivíduos. A escola, por sua vez, contribui enormemente para esse desenvolvimento, por ser um local que possibilita a interação entre os alunos e entre eles e o professor. Por meio dessa interação e com a ajuda que recebe do professor e colegas, a criança consegue realizar algumas tarefas que não conseguiria realizar sozinha. (FIGUEIREDO, 2019, p. 36)

No desenvolvimento de sua teoria, Vygotsky se baseou em uma metodologia chamada de “explicação genética”, que considera que fenômenos psicológicos podem ser compreendidos a partir da análise de sua gênese em uma atividade específica, culturalmente situada (DONATO; MACCORMICK, 1994, p. 454), como aquelas desenvolvidas em salas de aulas.

Para o pesquisador russo, o desenvolvimento e a linguagem estão relacionados, uma vez que o primeiro só ocorre a partir da segunda (VYGOTSKY, 2003, p. 62-63). O autor ressalta a função mediadora da linguagem, que serve de intermédio para a aquisição de conceitos e, conseqüentemente, leva ao aprendizado:

Nos conceitos científicos que a criança adquire na escola, a relação com o objeto é mediada, desde o início, por algum outro conceito. [...] É nossa tese que os rudimentos de sistematização primeiro entram na mente da criança, por meio do seu contato com os conceitos científicos, e são depois transferidos para os conceitos cotidianos, mudando a sua estrutura psicológica de cima para baixo. (VYGOTSKY, 2003, p. 116)

Segundo Vygotsky (2003, p. 70), “todas as funções psíquicas superiores são processos mediados”, que têm a palavra como parte central do processo, visto que é através dela que se formam os conceitos que fundamentam o aprendizado. No entanto, Donato e Maccormick (1994, p. 456) explicam que a mediação não ocorre apenas através da linguagem. Ela pode ocorrer também a partir de uma ferramenta material (como um jogo, por exemplo), ou mesmo através da ação de outro ser humano durante a interação social. Eles ressaltam que, independente do tipo de instrumento, na concepção vygotkiana, a mediação é sempre um instrumento de mudança cognitiva, pois impulsiona o desenvolvimento de processos mentais superiores, como a definição de estratégias para a resolução de problemas.

A teoria sociocultural defende que, para que a criança se desenvolva, é preciso que existam interações assimétricas, entre outras crianças mais experientes ou adultos, que possam auxiliá-la no desenvolvimento de suas tarefas (FIGUEIREDO, 2019, p. 41). A partir dessa ideia, Vygotsky desenvolve o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é definida por ele como “a discrepância entre a idade mental real de uma criança e o nível que ela atinge ao resolver problemas com o auxílio de outra pessoa” (VYGOTSKY, 2003, p. 128-129).

O conceito da ZDP reforça, mais uma vez, o papel da interação e da linguagem na teoria vygotskiana, pois é através do diálogo que acontece o progresso. Assim, segundo Figueiredo (2019, p. 44), ao interagir com um aprendiz, os adultos ou pares mais experientes podem, através do diálogo, identificar o nível real de desenvolvimento, ou seja, o que aquele aprendiz consegue desenvolver sozinho e, a partir daí, auxiliá-lo a desempenhar tarefas que estão além desse nível real, até que o aprendiz consiga fazê-las por si só.

Tanto em sala de aula, quanto em ambientes não escolares, quando uma pessoa mais experiente auxilia um aprendiz através da interação, acontece um processo chamado *scaffolding*. O termo, cunhado por Wood, Bruner e Ross (1976) representa o suporte dado a crianças, por alguns tutores, durante uma tarefa em que teriam de construir uma pirâmide com blocos de madeiras (FIGUEIREDO, 2019, p. 51), e é utilizado como “uma metáfora que serve para descrever o apoio que um adulto fornece à criança durante tarefas que implicam resoluções de problemas”. No entanto, Figueiredo (2019, p. 48) ressalta que o par mais experiente não necessariamente precisa ser um adulto. Segundo o autor, o simples fato de os alunos trabalharem juntos faz com que consigam realizar, juntos, tarefas que não conseguiriam desempenhar se estivessem sozinhos.

Vale ressaltar que, durante o processo de *scaffolding*, o aprendiz não simplesmente segue instruções dadas por outra pessoa ou recebe assistência de maneira passiva (FIGUEIREDO, 2019, p. 60). Figueiredo (2019, p. 45) explica que:

apenas mostrar como se faz uma tarefa pode não ser tão eficiente para fazer com que o aprendiz, de forma independente, supere a dificuldade em realizá-la e atinja a autorregulação. É necessário levá-lo a refletir sobre suas ações ao realizar determinada tarefa.

Portanto, a assistência nem sempre ocorre de forma direta e explícita, mas muitas vezes na forma de *scaffolding* coletivo, na qual os

outros participantes da tarefa colocam sugestões que são debatidas e negociadas entre os outros. O professor, neste sentido, deve atuar como mediador, não ensinando o passo a passo, mas monitorando as ações dos aprendizes e intervindo apenas quando for necessário.

A partir dessas interações, os aprendizes conseguem realizar em grupo as atividades que não conseguiriam sozinhos, até que, depois de internalizadas as estratégias utilizadas para o cumprimento de determinada tarefa, tornam-se capazes de realizá-la sozinhos. Essa autonomia para realizar tarefas é chamada autorregulação, que “se constrói sobre interações e trocas colaborativas que levam o aprendiz a aumentar o escopo do que ele pode vir a fazer sozinho” (FIGUEIREDO, 2019, p. 41).

Segundo Vygotsky (2003, p. 115), a autorregulação ocorre quando nos tornamos conscientes de *como* desenvolver determinada tarefa, o que nos faz capaz de dominá-la. Esta consciência é, conforme o autor, a “percepção da atividade da mente - a consciência de estar consciente” (VYGOTSKY, 2003, p. 114).

Assim como Vygotsky, outro teórico russo que valorizou a interação e, inclusive, a utilizou como centro de sua filosofia foi Mikhail Bakhtin, bem como o círculo de estudiosos do qual participava. Embora os focos das duas teorias não coincidam, uma vez que o primeiro autor tem como centro o desenvolvimento cognitivo, e o segundo, uma filosofia da linguagem e do sujeito, muitos aspectos de ambos os estudos podem ser relacionados, visto que têm a interação e o diálogo como cerne de suas pesquisas.

A TOMADA DE CONSCIÊNCIA DA INTERAÇÃO: A TEORIA DIALÓGICA DE BAKHTIN

Ao longo da produção teórica de Bakhtin e seu grupo de colegas, encontra-se um conceito fundante de toda a epistemologia do chamado Círculo de Bakhtin, o de *dialogismo*. Esse conceito divide-se, segundo Fiorin (2016), em três aspectos: o dialogismo constitutivo da língua, o dialogismo composicional do enunciado e, finalmente, o dialogismo constitutivo do sujeito. No primeiro aspecto encontra-se a noção de que a palavra é “o *produto da interação do locutor e do ouvinte* [...], é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (BAKHTIN, 2006, p. 115, grifos do autor), ou seja, a palavra sempre parte de alguém, em direção a outro indivíduo. Já o dialogismo composicional (dos enunciados) parte da concepção de que um enunciado é um elo na cadeia discursiva, além do fato de que, conforme Bakhtin (2016, p. 62), um dos traços essenciais do enunciado é a capacidade de ser direcionado a alguém. Por fim, o dialogismo constitutivo do sujeito parte do pressuposto de que todo indivíduo é constituído sócio-ideologicamente (BAKHTIN, 2006, p. 33), pois sua consciência individual é formada não apenas por nossa individualidade, mas é construída pelos enunciados que ouvimos ao longo da vida e compõem a cadeia discursiva na qual estamos imersos.

Outro conceito fundamental à teoria bakhtiniana é o de alteridade. O autor explica que há dois centros de valor fundamentais que, embora diferentes, são correlacionados: o “eu” e o “outro” (BAKHTIN, 2010, p. 91). Para Bakhtin (2016, p. 173-174, grifos do autor), esses dois centros axiológicos têm caráter de acontecimento, pois é a partir deles que se torna “possível qualquer *juízo de valor efetivo*.” Da alteridade, emerge outra noção basilar à filosofia bakhtiniana, a exotopia ou excedente de visão. O autor afirma que, da minha posição no mundo, “sempre verei e saberei algo que ele [o outro], da sua posição fora e diante

de mim, não pode ver” (BAKHTIN, 2003, p. 21). Da mesma forma, o “outro”, do lado de fora da minha existência, me vê de uma forma que eu mesmo não poderia ver. Essas duas visões - a que eu tenho de mim mesmo e a que o outro tem a meu respeito - complementam-se e promovem o acabamento do sujeito. Embora o excedente de visão tenha sido aplicado por Bakhtin no aspecto estético (e ético, conforme diferentes hermenêuticas), a mesma noção pode ser transferida ao desenvolvimento sociocognitivo. Ora, se para Vygotsky, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é a distância entre o que se consegue fazer sozinho e o que se faz com o auxílio de outro mais experiente, então o desenvolvimento proximal ocorre no que se poderia chamar de uma “zona de excedente de visão” na interação.

Assim como para Vygotsky, para o Círculo de Bakhtin a interação tem caráter essencial. Ela é considerada a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2006, p. 125), a essência efetiva da linguagem (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 158). A interação é a dialogia por essência, é o que produz a enunciação (BAKHTIN, 2006, p. 114) e sempre tem uma orientação social (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 149). Mais do que isso, conforme nos explica Geraldí, essa relação está no âmago da formação do espaço da “consciência” e da orientação axiológica das (inter) ações:

Acrescentemos a esta concepção de linguagem as implicações que dela extraem Bakhtin na filosofia e Vygotsky na psicologia e reencontraremos a questão da construção da consciência e da conscientização. Se nossa consciência é sógnica, está repleta de signos nunca neutros porque são produtos da história, somos todos produtos da história: mutáveis, múltiplos e singulares. Irrepetibilidades e responsabilidades irreversíveis. Não podemos alegar qualquer álbi para a existência: não podemos dizer “não estamos aqui”. E estar aqui é uma resposta a si mesmo e ao outro, com o qual necessariamente estamos e a quem dizemos “estou aqui”. Conscientizar-se é ser esta resposta à alteridade. (GERALDI, 2010, p.173)

Nesse relacionamento das abordagens cognitiva e filosófica de Vygotsky e de Bakhtin, respectivamente, encontramos o escopo de uma metodologia colaborativa que abrange uma dialética dos processos de internalização e externalização de práticas languageiras e a tomada de consciência e valoração delas pelos sujeitos aprendentes.

A PRIMAZIA DA COLABORAÇÃO COMO ESSÊNCIA METODOLÓGICA SOBRE A INTERAÇÃO

Considerando a teoria vygotskiana em sua relação com o dialogismo, uma abordagem metodológica que favoreça a interação no desenvolvimento dos aprendizes deve dar primazia à colaboração. Ora, se o desenvolvimento do pensamento parte do social para o individual (VYGOTSKY, 2003, p. 24), uma sala de aula que adote a perspectiva sociocultural deve adotar atividades que promovam a comunicação, a interação e a assistência mútua entre os pares, pois, conforme Scarcella e Oxford (1992, p. 30), a assistência encoraja os alunos a expandir suas habilidades, além do fato de que a interação facilita o desenvolvimento da linguagem. Em uma sala de aula de línguas (sejam elas estrangeiras ou não), a interação corresponde a oportunidades de comunicação entre os alunos na língua que estão aprendendo (FIGUEIREDO, 2005, p. 17).

Para promover essa interação, o professor solicita tarefas, cuja consecução depende da realização de atividades por parte dos alunos. A atividade é entendida, neste sentido, “como o engajamento de um indivíduo para atingir um determinado objetivo” (FIGUEIREDO, 2019, p. 20). No entanto, ao desenvolver uma atividade para concluir uma tarefa, os indivíduos agem de maneiras diferentes, e essa diferença na atuação depende dos objetivos e da motivação que as

guia (FIGUEIREDO, 2019, p. 20). Para desempenhar essas tarefas, os sujeitos traçam estratégias com a finalidade de atingir um objetivo. No entanto, para atingir um mesmo objetivo, por exemplo, compreender um texto, os aprendizes podem adotar estratégias diferentes, como buscar o significado de palavras em um dicionário, na internet, tentar deduzir o significado pelo contexto, perguntar a outros colegas etc. (DONATO; MACCORMICK, 1994, p. 455). Essas estratégias podem ser aprendidas ou aprimoradas através da interação, pois são um "subproduto da mediação e da socialização em uma comunidade de prática de aprendizado de línguas" (DONATO; MACCORMICK, 1994, p. 453, tradução nossa).

Nesse sentido, tarefas que envolvam colaboração e permitam o desenvolvimento coletivo de estratégias para a consecução de um objetivo são extremamente profícuas em um contexto de sala de aula de línguas. No entanto, para que uma tarefa seja abordada pela perspectiva colaborativa, alguns aspectos precisam ser observados. Na colaboração, os pares atuam simultaneamente no desenvolvimento de atividades visando à execução de uma tarefa (ARNOLD; DUCATE; KOST, 2012, p. 432-433). Nessa abordagem, ao invés de dividir o trabalho em partes e cada um se responsabilizar por sua "fatia", como acontece nos contextos cooperativos, todos se responsabilizam pela tarefa como um todo e fazem contribuições às atividades desempenhadas por seus pares ao longo do processo.

Vale ressaltar que a abordagem colaborativa não é meramente uma técnica metodológica, mas uma filosofia de trabalho conjunto, respeitando diferentes e habilidades individuais de cada membro do grupo. A aprendizagem colaborativa é, segundo Panitz (1996, p. 1), a oportunidade de compartilhar autoridade e responsabilidades, e é baseada no consenso entre os membros do grupo, e não em competições. É claro que, embora o objetivo final seja o consenso,

muitas vezes podem surgir embates, que devem ser vistos não como problemas, mas como oportunidades de negociação e aprendizado.

Mais do que a entrega de um produto, uma tarefa, na abordagem colaborativa, importa o processo de coconstrução do conhecimento, que deriva da troca significativa entre os participantes (FIGUEIREDO, 2018, p. 27). Nessa perspectiva, não apenas os alunos aprendem com o professor, mas aprendem entre si, e o próprio professor aprende com eles. Figueiredo (2019, P. 64) destaca ainda que não só os alunos menos experientes ganham com esse tipo de atividade, uma vez que os mais experientes também aprendem novas maneiras de pensar, novas estratégias. É uma abordagem que valoriza os diferentes saberes dos alunos, visto que, todo indivíduo, por mais dificuldades que tenha em um determinado assunto, terá também habilidades e talentos a serem explorados.

O docente tem, nesse contexto, o papel de “mediador da aprendizagem, o que faz com que os alunos se tornem responsáveis pela melhor maneira de dar termo a uma tarefa” (FIGUEIREDO, 2018, p. 30). Por isso, ao atribuir a seus alunos uma tarefa colaborativa, o professor não deve estipular os papéis a serem desempenhados por cada membro do grupo, mas deixá-los livres para tomar as decisões sobre como proceder para executar uma tarefa. Figueiredo (2019, p. 108-109) ressalta que a função do professor é proporcionar um ambiente que promova a interação significativa, enxergando o aluno não como receptor passivo, mas como participante ativo do processo.

Já os alunos, ao participarem de situações colaborativas, podem aprender e ensinar. Pela interação, além do desenvolvimento cognitivo, ocorre também o aperfeiçoamento de habilidades sociais e afetivas (FIGUEIREDO, 2018, p. 31) como o respeito ao próximo, a aptidão de argumentar, entre outras. A abordagem colaborativa é extremamente rica em possibilidades para diversas disciplinas, mas, de maneira especial, para as línguas, uma vez que a essência da

linguagem é a interação e, através das práticas coletivas, a língua não é apenas o objeto de estudo, mas também o instrumento de mediação de todo o processo.

A PRODUÇÃO TEXTUAL COMO PROCESSO COLABORATIVO

Quando se fala em práticas colaborativas aplicadas ao ensino de línguas, as primeiras coisas que vêm à mente são jogos, atividades de conversação e que envolvam o lúdico. No entanto, práticas que tradicionalmente são abordadas de maneira mais individualista, como a produção escrita, por exemplo, podem render ótimos frutos se trabalhadas a partir da perspectiva sociocultural. Em primeiro lugar, no entanto, é preciso pensar a escrita como um processo, e não como a elaboração de um produto (o texto) a ser entregue fechado e encerrado ao professor apenas com finalidade avaliativa.

Um texto é um enunciado e, como tal, é dialogicamente constituído. Ele se constrói a partir de uma prática social (GARCEZ, 2004, p. 14), de uma motivação que tem como cerne a figura de um leitor. Esse leitor é idealizado pelo autor desde o princípio do processo, bem como a compreensão responsiva (BAKHTIN, 2016, p. 25) que se espera dele. Essa compreensão responsiva parte da ideia de Bakhtin (2016, p. 62), de que um enunciado é um elo na cadeia. Assim, uma enunciação é sempre uma resposta a outra, que a antecede, e sempre preenche de outras respostas, que dela surgirão. Por isso, não há *uma* leitura possível de determinado texto, mas *várias leituras*, tantas quantas forem os leitores, porque, cada um desses destinatários, fará uma interpretação diferente, conforme suas crenças, suas ideologias, seu conhecimento prévio, seu contexto etc..

Segundo Umberto Eco (2002, p. 39), essas possíveis leituras estão imbricadas desde o início do processo de produção textual, pois o perfil do destinatário (o leitor-modelo), define as estratégias a serem adotadas pelo autor na construção desse enunciado, que é elaborado pensando nas previsões de movimento responsivo do outro. Ou, conforme as palavras de Bakhtin (2016, p. 63):

Ao construir o meu enunciado, procuro defini-lo de maneira ativa; por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipável exerce, por sua vez, uma ativa influência sobre o meu enunciado [...]. Ao falar, sempre levo em conta o campo aperceptivo da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias - tudo isso irá determinar a sua ativa compreensão responsiva do meu enunciado a ele.

Além da dialogia constitutiva do enunciado que, por si só, já é suficiente para provar o caráter dialógico da escrita, e o fato de que ela é destinada a um leitor idealizado, é preciso compreender ainda que a produção textual não é linear e unidirecional, mas é composta por várias tarefas que podem ser realizadas simultânea ou sequencialmente (GARCEZ, 2004, p. 14). Essas tarefas não obedecem a um passo a passo rígido, mas são recursivas, pois, muitas vezes, é necessário retomar ao início, fazer novas adaptações, revisões etc. Uma atividade frequentemente adotada ao longo da produção textual é, segundo Garcez (1998, p. 156), a reversibilidade de papéis, que acontece quando o autor se desloca de sua posição de criador, para a de leitor, olhando para o próprio texto “de fora” dele, permitindo que o analise a distância, fazendo críticas, avaliações e sugestões, como se assumisse o papel de outra pessoa - o leitor (GARCEZ, 1998, p. 160).

No entanto, nem sempre esse “olhar de fora” para o próprio texto é suficiente, pois é impossível que nos desliguemos totalmente do

papel de autor. Mesmo que essa revisão própria provoque uma reflexão acerca do texto, essa troca de posições não é mais que metafórica. Seria necessário, então, estabelecer relações materialmente dialógicas sobre o texto em progresso, através de comentários, interações, negociações feitas por outras pessoas (GARCEZ, 1998, p. 156). Segundo a autora, essa participação real do outro evidencia o caráter real de funcionamento do discurso (GARCEZ, 1998, p. 158-159).

Outrossim, é apenas o olhar do outro que pode dar o acabamento estético ao texto, devido ao excedente de visão que esse leitor traz ao texto. Conforme explica Bakhtin (2010, p. 84, grifos do autor), “a exotopia do sujeito (exotopia espacial, temporal e valorativa) - o fato de que o objeto de empatia e visão *não* sou eu - torna possível pela primeira vez a atividade estética da formação”. Assim, um indivíduo, assim como um texto, nunca estão acabados em si mesmos, mas têm “uma necessidade estética absoluta do outro, do seu ativismo que vê [...], que é o único capaz de criar para ele uma personalidade externamente acabada” (BAKHTIN, 2016, p. 33). Algumas formas de fazer com que essa exotopia se manifeste é pela revisão por terceiros, que pode ocorrer no final do texto, por um colega, revisor ou professor, ou ao longo de todo o processo, através da prática colaborativa da escrita.

Figueiredo (2005, p. 32) ressalta que a revisão não deve acontecer apenas ao final da produção textual. O autor ressalta ainda a importância dessa atividade, pois ela permite que os alunos reflitam sobre a língua em aprendizagem, além de fazer com que estejam mais atentos à clareza dos seus textos. Sobre a revisão feita por pares, tema de sua pesquisa doutoral, o autor ressalta que as interações que ocorrem nesse processo, além de facilitarem a aprendizagem, permite que os alunos desempenhem vários papéis sociais (FIGUEIREDO, 2005, p. 72), como, por exemplo, escritor, leitor, revisor, assistente etc.

A ESCRITA COLABORATIVA EM AMBIENTES VIRTUAIS E O EXCEDENTE DE VISÃO

Os exemplos que apresentamos agora são oriundos de textos escritos colaborativamente por alunos do primeiro período do curso de Letras: Português da Universidade Federal de Goiás, durante o primeiro semestre de 2018, por meio do Google Docs. O texto - um projeto de pesquisa - foi escrito ao longo de dois meses. Os grupos eram compostos de dois a quatro estudantes. A escolha dos membros do grupo foi feita pelos próprios alunos, uma vez que esta se mostra uma melhor opção do que o agrupamento com base em habilidades, interesses ou outros critérios (ARNOLD; DUCATE; KOST, 2012, p. 444). Seguindo os preceitos das atividades colaborativas, a professora não distribui as tarefas entre os alunos. Tal divisão, caso acontecesse, seria uma decisão do próprio grupo, embora tenham sido orientados que todos deveriam participar de todo o processo.

Ressalta-se que o texto solicitado aos alunos estava inserido no escopo de uma disciplina - Leitura e Produção Textual - e que, por isso, está limitado pelo que Foucault (1996, p. 8-9) chama de procedimentos de rarefação do discurso, que controlam, selecionam e organizam o discurso. A disciplina é um princípio de limitação pois, segundo o autor, deve estar inscrita em um horizonte teórico (FOUCAULT, 1996, p. 33) e, por isso, precisa preencher certas exigências, uma vez que exclui todas as proposições que não se enquadrem nesses critérios.

A ferramenta Google Docs, utilizada para a escrita dos trabalhos, é um editor de texto *online*, de propriedade da Google, que permite o compartilhamento e a edição simultânea de textos por diversos autores. É possível compartilhar o documento como somente visualização, somente comentários ou edição. No caso desta tarefa, os alunos foram orientados a compartilhar o arquivo

com os demais participantes do grupo e com a professora em modo de edição, para que todos tivessem as mesmas permissões no documento. Para verificar as atividades desempenhadas pelos alunos, foi utilizada a opção “histórico de versões”, disponível no menu “arquivo”, que permite que sejam visualizadas todas as edições realizadas no documento desde sua criação, indicando o autor de cada modificação por código de cores.

Nos trabalhos de todos os grupos, a professora só fez alterações nos documentos após a entrega final, para correção e atribuição da nota. No entanto, as correções foram feitas no modo de sugestões, para que os alunos vissem o que havia sido modificado e buscassem entender o motivo. Esse tipo de correção foi feita em situações como pontuação, acentuação gráfica ou possíveis erros de digitação. Nos casos em que seria necessário refletir acerca do conteúdo do texto, foram feitos comentários, para que os alunos refletissem sobre o que foi colocado e chegassem a uma conclusão a respeito. Na Figura 1, vemos um exemplo no qual havia a citação de vários autores sem menção do ano da obra. A professora, então, fez um comentário questionando o ano e, posteriormente, os alunos complementaram a informação e resolveram o comentário, indicando que a alteração havia sido feita.

Figura 1 - Correção por comentários

2- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica para esta pesquisa será constituída, inicialmente, por autores que analisam e discutem questões sobre a importância da leitura.

Nessa perspectiva, a contribuição de autores como Paulo Freire (1984), Richard Bamberger (1977), Marisa Lajolo (2010), Isabel Solé (1998) torna-se fundamentais, pois trazem luz para entender questões e consequências da ausência e/ou hábito de leitura na vida infantil, analisada a longo prazo,



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Além disso, no decorrer do processo de escrita, quando necessário, foram feitas intervenções no sentido de mediar a interação entre os alunos e solucionar alguma dúvida que pudesse atrapalhar o bom andamento da execução da tarefa. É o que mostra o exemplo representado na Figura 2. Neste caso, a aluna havia escrito aos colegas que não seria necessário fazer a fundamentação teórica no pré-projeto. Como essa informação era equivocada e poderia atrapalhar o andamento da tarefa, foi necessário que a professora interviesse, o que resultou nessa conversa entre professora e aluna, pelas caixas de comentários.

Figura 2 - Comentário de mediação da professora

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Latim é uma língua indo-europeia, que se desenvolveu a partir do séc. VII a.C. na região do Lácio, atual região noroeste da Itália. Sabe-se que o Latim deu origem a diversas línguas modernas, entre elas: italiano, espanhol, catalão, galego, português, romeno, provençal, francês – originadas da modalidade oral do Latim, ou Latim vulgar. O Latim não era a única língua falada na península itálica;

compartilhava a região com outras línguas antigas como o osco, o umbro e o etrusco. Foi através da imposição de suas conquistas militares que os romanos fizeram com que o seu idioma prevalecesse como língua franca em boa parte da Europa, na Antiguidade.

O Latim clássico pode ser entendido como aquele utilizado pelos grandes autores da época do Império Romano, entre eles Cícero, Marco Aurélio e Sêneca. Era a língua erudita das altas camadas da sociedade e também dos escritos dos grandes mestres. Porém, paralelo a essa modalidade da língua, coexistia o Latim vulgar, que consistia de uma mistura da língua latina, falada pela camada popular com erros gramaticais e de pronúncia, e das línguas locais faladas pelos povos que foram dominados pelo Império. Essa mistura acabou por enfraquecer o Latim fazendo com que, logo após a decadência do Império Romano, a língua não tivesse mais falantes nativos.

[...] ingenuidade acreditar que os povos vencidos trocaram instantaneamente suas línguas maternas pelo latim; ao contrário, a fala dos vencedores conviveu por décadas e mesmo por séculos com as locais, sendo o bilinguismo a situação típica depois da conquista. [...] (ILARI, 1992, p. 49)

Nos séculos posteriores à queda do Império Romano, o Latim e a cultura

Mariana Reis Mendes 10 de abr de 2018
 TEXTO SELECIONADO:
 (NÃO SE FAZ NO PRÉ-PROJETO)
 Ao contrário, a fundamentação teórica é parte obrigatória em um pré-projeto, conforme visto na aula de ontem. É ela que vai contextualizar seu trabalho tendo em vista estudos anteriores, e dizer qual o embasamento que vocês utilizarão para o seu projeto.
 Responder Resolver

A
 Então, professora, eu só estava contextualizando historicamente.
 10 de abr de 2018

A
 No projeto de pesquisa, desenvolve-se a pesquisa na fundamentação teórica? Porque eu entendi que no projeto de pesquisa só deixamos claro os autores e a suas teoria ou conceito que fundamenta a pesquisa a ser desenvolvida, justificando-se, assim, a adoção dessa alusão teórica ou conceitual, sem desenvolver a pesquisa ainda.
 11 de abr de 2018

A
 *sem desenvolver a pesquisa ainda.
 11 de abr de 2018

Mariana Reis Mendes
 Exato, É um PROJETO, portanto vai embasar uma pesquisa que ainda vai acontecer.
 :)
 11 de abr de 2018

Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Embora a proposta da tarefa tivesse o objetivo de levar os alunos a trabalhar em conjunto durante todas as etapas da execução, nem sempre isso ocorreu. Em alguns grupos, foi possível perceber que um colega centralizava a tarefa, assumindo a posição de líder do grupo, delegando tarefas aos demais, ficando a cargo de explicar o que fazer aos outros ou, ainda, tomando para si a responsabilidade de formatar e dar um fechamento ao texto dos colegas. A Figura 3 representa um desses exemplos. A aluna indicada pela cor azul criou o documento e escreveu nele os itens que deveriam compor o projeto, inserindo, também, o que seria necessário escrever em cada tópico. Nas versões seguintes, o que se pôde perceber foi que cada colega assumiu um item e, ao final, a mesma colega que havia feito essa explicação inicial foi responsável pelo fechamento do texto, fazendo correções e formatando o trabalho final.

Figura 3 - Explicação da atividade a outros colegas



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Embora a postura da colega que se posicionou como a “líder” do trabalho possa parecer, a princípio, autoritária ou centralizadora, em conversa com o grupo, em sala de aula, foi possível perceber que a adoção desse comportamento se caracterizou, na verdade, como um *scaffolding*. A aluna em questão estava mais familiarizada com a estrutura do pré-projeto do que os demais colegas, que estavam inseguros quanto ao que escrever em cada parte do trabalho. Portanto, neste caso, a atuação da aluna mais experiente serviu de apoio para que os outros pudessem desempenhar a atividade e concluir a tarefa.

Além do *scaffolding*, outra estratégia adotada pelos grupos de colegas/coautores ao longo da produção textual foi o uso de comentários. Através dele, os colegas podiam atribuir tarefas uns aos outros, questionar escolhas dos parceiros ou simplesmente adicionar alguma informação que julgasse relevante. No exemplo apresentado a seguir, na Figura 4, podemos ver um exemplo de interações entre os colegas via comentários.

Figura 4 - Interação dos coautores pelos comentários

exto norm... Arial 14 B I U A GO + - =

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 17 18

Notificações Comentar

A TEXTO SELECIONADO: 7 de abr de 2018 Reabrir

preconceit
nao seria melhor usar receio
Responder

B Essas questoes de linguagem a gente decide depois pode ser? 7 de abr de 2018

A resolvida Marcada como 7 de abr de 2018

C Reaberta 7 de abr de 2018

B resolvida Marcada como 8 de abr de 2018

A Reaberta 8 de abr de 2018

B resolvida Marcada como 8 de abr de 2018

A PERCEÇÃO DOS ACADÊMICOS DE LETRAS DA UFG SOBRE O ESTUDO DO LATIM

GOIÂNIA - GO
2018

A PERCEÇÃO DOS ACADÊMICOS DE LETRAS DA UFG SOBRE O ESTUDO DO LATIM

1. INTRODUÇÃO

Fonte: Arquivo pessoal dos autores

No exemplo acima, um aluno, ao falar sobre a percepção dos discentes de Letras a respeito do Latim, diz que há um “preconceito” por parte desses estudantes quanto à disciplina. A escolha é questionada por outro colega, que diz: “Não seria melhor usar *receio* [?]”. O autor do texto original então responde: “Essas questões de linguagem a gente decide depois, pode ser?”. Em seguida, o autor do comentário marca o comentário como resolvido, mas um terceiro colega reabre o comentário, dando a entender que concorda com a escolha de outro termo. Depois disso, o autor do texto original volta a resolver o comentário

novamente, sinalizando discordar da mudança. O comentário é, mais uma vez, reaberto e, por fim, resolvido, demonstrando que o acordo entre os colegas não ocorreu logo da primeira vez.

Ao analisarmos as várias versões para a redação do trecho em questão ao longo do processo e considerando o comentário citado, percebe-se a reestruturação do trecho. A primeira redação trazia: “Partimos do pressuposto que os alunos tem [sic] *preconceito* com a matéria” (grifo nosso). Após os comentários, foi proposta a seguinte redação: “Subentende-se que os estudantes do curso de Letras da Universidade Federal de Goiás não dão valor à disciplina de Latim”. Na segunda redação, nota-se o modalizador “subentende-se”, substituindo “parte-se do pressuposto”, contrapondo com a escolha de “não dão o devido valor” ao invés de “preconceito”, que constava da primeira versão. A última redação, que está na versão final do trabalho, é: “Partiu-se da hipótese [de] que os acadêmicos ingressantes do curso de Letras da UFG do primeiro semestre de 2018 não enxergam um fim prático para o estudo do Latim na sua vida profissional”. Além de utilizar os termos academicamente adequados, como “hipótese”, no lugar de pressuposto ou subentendido, reduziu-se o tom de julgamento que se adotava nas primeiras versões, com a troca de “preconceito” ou “não dão o devido valor” por “não enxergam um fim prático”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita, assim como qualquer enunciação, é uma prática dialógica, pois, além de fazer parte do elo de enunciados que compõem o discurso, é sempre dirigido a alguém, um destinatário, neste caso, o leitor. Mesmo que sua identidade não seja conhecida, a personalidade desse leitor, suas características e expectativas são o que norteiam a atividade do escritor desde a escolha do tema até as palavras que

serão utilizadas para abordar o assunto. Assim, ao longo do processo de produção textual, o autor se desloca para a posição de autor e busca olhar para seu próprio texto com outros olhos, buscando verificar se o enunciado atende às condições que podem ser esperadas pelo leitor.

No entanto, o autor não pode se deslocar completamente de sua função e, por isso, sua visão sempre estará impregnada da visão de escritor. Por isso, a fim de que o texto seja esteticamente contemplado de maneira completa, é necessário um olhar exotópico, de outros, que estejam de fato em uma posição diferente da do autor. Em práticas tradicionais de escrita, esse olhar acontece no momento da revisão, que pode ser feita por um professor ou por um colega. Já em práticas colaborativas de escrita, quando várias pessoas produzem juntas um texto, os coautores podem assumir esse papel de leitor ao longo de todo o processo, permitindo que esse excedente de visão esteja presente desde o início do processo de produção textual. Por isso, acreditamos que práticas de escrita colaborativa podem contribuir para a formação de autores mais preocupados com a qualidade de seus textos e mais conscientes da existência desse leitor idealizado como um indivíduo real e cuja leitura tem potencial responsivo e complementar à obra.

A pesquisa apresentada neste capítulo ainda está em andamento. Portanto, pretende-se averiguar mais a fundo alguns aspectos acerca da escrita colaborativa, em especial, em ambientes virtuais. No entanto, mesmo considerando o caráter inicial deste estudo, já é possível verificar o quanto a colaboração foi profícua para a produção dos textos aqui analisados, uma vez que contribuiu para a reelaboração de ideias, para a assistência a colegas menos experientes, enfim, para uma produção textual de mais qualidade tanto estética, quanto de conteúdo.

REFERÊNCIAS

ARNOLD, Nike; DUCATE, Lara; KOST, Claudia. Collaboration or Cooperation? Analyzing Group Dynamics and Revision Processes in Wikis. *Calico Journal*, S. L., v. 3, n. 29, p.431-448, jan. 2012. Disponível em: <<https://journals.equinoxpub.com/CALICO/article/viewFile/23719/19724>>. Acesso em: 22 abr. 2019.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

_____, Mikhail Mikhailovich. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Paulo: Pedro & João Ed., 2010.

_____, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. Traduzido por: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____, Mikhail Mikhailovich. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

DONATO, Richard; MACCORMICK, Dawn. A social perspective on language learning strategies: the role of mediation. *The Modern Language Journal*, Vol. 78, N 4 (Winter, 1994), p. 453-464. Available in: <<http://www.jstor.org/stable/328584>>. Access in: 06/15/2019.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. *Semeando a interação: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira*. Goiânia: Editora UFG, 2005.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. A aprendizagem colaborativa de línguas: considerações conceituais e aplicações em distintos contextos. p. 13-57. In.: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. 2 ed. Goiânia: Editora UFG, 2018.

_____, Francisco José Quaresma de.. *Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas*. São Paulo: Parábola, 2019.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GERALDI, João Wanderley. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João, 2010.

PANITZ, Ted. *A definition of collaborative vs cooperative learning*. 1996. Disponível em: <http://colccti.colfinder.org/sites/default/files/a_definition_of_collaborative_vs_cooperative_learning.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2019.

SCARCELLA, Robin C.; OXFORD, Rebecca L. Language-promoting interaction. p. 29-50. In.: SCARCELLA, Robin C.; OXFORD, Rebecca. L. *The tapestry of language learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1992.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. *Pensamento e linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VOLOCHÍNOV, Valentín Nikolaevich. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Organização, tradução e notas: João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.