

Escrita colaborativa no ensino superior: análise exploratória da interação entre pares no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo

Adriana Cardoso*, Isabel Sebastião** & Carla Teixeira***

Abstract: This paper focuses on the analysis of peer interaction in a collaborative writing task implemented in higher education. The task involved the production of a scientific paper's abstract (just like this one) by students attending the course unit of *Portuguese Academic Writing* (1st year of the Bachelor's degree in *Basic Education*). The study offers an exploratory analysis of one dyad interaction on the basis of the Socio-discursive Interacionism framework. In line with Bulea-Bronckart (2014), five different action figures are suggested to analyse the student's conceptions about the writing production of a scientific paper's abstract, showing how these figures rely on discourse types and other linguistic choices.

1. Introdução

A investigação na área da escrita tem salientado as vantagens da implementação de práticas de escrita colaborativa na sala de aula como forma de promover não só a qualidade dos textos produzidos, como também a atividade metalinguística, o pensamento crítico e a aprendizagem em áreas específicas (Corcelles & Castelló, 2015). Tomando como referência a investigação desenvolvida neste domínio, o presente estudo tem como objetivo apresentar uma análise exploratória da interação entre pares numa tarefa de escrita colaborativa de resumo (no artigo científico) implementada no ensino superior.

2. Enquadramento teórico

2.1. Escrita colaborativa

A escrita colaborativa define-se como uma atividade contextualizada que envolve a criação de um texto em conjunto por dois ou mais coautores que (com)partilham decisões e responsabilidades em relação ao processo de escrita (Allen, Atkinson, Morgan, Moore & Snow, 1987; Corcelles & Castelló, 2015). A interação permite que os participantes expressem a sua perspetiva face aos conteúdos a introduzir no texto e à

melhor forma de o fazer, o que pressupõe uma discussão e reformulação de ideias numa base partilhada, adaptada a cada situação específica de escrita (Corcelles & Castelló, 2015). Desta forma, o discurso produzido durante o processo colaborativo possibilita, por um lado, observar as dinâmicas das interações e, por outro, perceber como se constroem as significações (conceções) dos intervenientes relativamente à tarefa que realizam (Santana, 2007).

2.2 Análise das interações em tarefas de aprendizagem cooperativa

Uma das formas de analisar as interações é através da análise do conteúdo sob a forma de categorias (Bardin, 2014).

Para o estudo das interações em tarefas de revisão de texto no 1.º Ciclo do Ensino Básico, Santana (2007) propõe três grandes categorias: (i) organização da ação (e.g. o aluno “lê para desencadear a ação” ou “questiona sobre a ação”); (ii) controlo e regulação da ação (e.g. o aluno “regula positiva/negativamente o outro” ou “reescreve”); (iii) reflexão sobre a escrita (e.g. o aluno “levanta questões sobre a escrita” e “deteta um problema de escrita”) (Santana, 2007).

No âmbito do estudo da construção da atividade metalinguística, Fontich (2010) analisa a interação entre alunos do ensino secundário durante a realização de sequências didáticas para o ensino da gramática. Para o efeito, propõe um instrumento de análise que contempla o conteúdo metalinguístico e a interação argumentativa. Ao selecionar como objeto de análise as sequências dialogais que cruzam estas duas dimensões, o autor procura centrar-se na análise das interações que promovem a construção da atividade metalinguística, estabelecendo a articulação entre as funções comunicativas (movimentos discursivos e negociação de tarefas) e funções cognitivas (conexão entre os turnos de fala, resolução de tarefas, estratégias de controle, avaliação).

Ainda no contexto do ensino secundário, Corcelles e Castelló (2015) investigam a forma como a escrita colaborativa pode influenciar a aprendizagem do pensamento filosófico. Com base em Mercer (1996), as autoras mobilizam categorias, denominadas *tipos de conversação* (exploratória, acumulativa e disputativa), que envolvem diferentes formas de pensar: (i) a conversação exploratória pressupõe o questionamento e a defesa de diferentes pontos de vista, promovendo a construção crítica do conhecimento; (ii) a conversação acumulativa envolve a repetição e confirmação do que é dito pelos participantes, registando-se a construção positiva mas não crítica do conhecimento; e (iii) a conversação disputativa é revestida de uma crítica não construtiva e por decisões individuais que impedem o processo de construção compartilhada do conhecimento (cf. Mercer, 1996: 369).

2.3. Análise das interações em contexto profissional (entrevista)

Baseando-se no programa de trabalhos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), Bulea-Bronckart (2014) propõe a noção de *figuras de ação* para analisar as diferentes categorias interpretativas do agir que emergem em entrevistas realizadas a enfermeiras sobre a sua prática profissional.

Considerando as figuras de ação tematizações do agir, este estudo alicerça-se nos tipos de discurso¹ que descrevem o posicionamento enunciativo do sujeito, propondo uma descrição linguística detalhada do agir. Esta descrição assenta em categorias diversas, entre as quais: os tipos de discurso; o eixo de referência temporal; o valor temporal-aspetual das formas verbais; a agentividade; a modalização. Bulea-Bronckart (2014) considera, neste âmbito, cinco figuras de ação: *ocorrência*; *acontecimento passado*; *experiência*; *canónica*; *definição*.

A *ação ocorrência*, configurada principalmente a partir do discurso interativo, mobiliza um conteúdo temático que se organiza em função dos parâmetros físicos e actanciais da situação da entrevistada. A agentividade comporta uma implicação forte (“então **eu** vou fazer”²) e o agir assume um carácter de singularidade.

A *ação acontecimento passado* realiza-se nos termos do relato interativo e or-

¹ No ISD, os tipos de discurso são segmentos infraordenados relativamente ao texto: o relato interativo e narração encontram-se em disjunção relativamente ao momento da enunciação e os discursos interativo e teórico estão em conjunção com o momento da enunciação (Bronckart 2003: 137-216).

² Nos excertos apresentados, segue-se a tradução proposta em Bulea-Bronckart (2009/2016) adaptada à ortografia do português europeu.

ganiza-se num plano anterior ao da entrevista, revelando, porém, uma forte implicação do sujeito (“**eu** tinha que remover os pontos de um paciente”). Como tal, esta ação surge como uma evocação ou retrospectiva do *agir*, do ponto de vista individual.

A ação *experiência* é discursivamente interativa, configurando o agir sob o ângulo da cristalização pessoal de múltiplas ocorrências do agir vivido (“normalmente quando eu faço os curativos”). O eixo temporal não é delimitado e a implicação do sujeito é menor do que nas figuras acima mencionadas.

A ação *canónica* situa-se no registo dos discursos teórico e interativo, sem um eixo de referência delimitado (“o cuidado começa quando a gente entra no quarto”). Esta ação denota uma abstração relativamente ao contexto de produção e às propriedades do sujeito enquanto ator do agir que realiza.

Por fim, a ação *definição* perspectiva o agir enquanto objeto de reflexão (“o cuidado com os prontuários (...) é verdade que isso é importante porque este // este é o primeiro contacto do dia”). O eixo de referência temporal é não delimitado e a agentividade do sujeito é não marcada, ainda que enunciativamente tenha origem na voz das enfermeiras.

3. Contexto de aprendizagem e tarefa de escrita

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito da lecionação da Unidade Curricular (UC) de *Escrita Académica em Português*, que integra o plano de estudos da licenciatura em *Educação Básica* na Escola Superior de Educação de Lisboa. Esta UC é lecionada no 1.º ano do curso (1.º Semestre) e tem uma carga horária de 54h. A UC desenvolve-se em torno de quatro conteúdos programáticos principais: literacia da

informação; especificidades do discurso académico; géneros textuais da esfera académica; processos de gestão e monitorização da escrita ao nível da macro e microestruturas. Estes conteúdos não são abordados de forma sequencial, prevendo-se antes uma linha de progressão em espiral (Chartrand, 2008) com progressiva integração e mobilização do saber relativo aos diferentes conteúdos programáticos.

O percurso didático desenvolvido nesta UC centra-se na exploração do género textual artigo científico (Bazerman, 2006; Dell’Isola, 2015), estruturando-se em seis módulos distintos (cf. Bronckart, 2003): (1) desconstrução das características discursivas e linguísticas do artigo científico; (2) resumo no artigo científico (e palavras-chave); (3) síntese a partir de várias fontes; (4) apresentação e discussão de dados; (5) introdução e (6) conclusão.

Os dados analisados neste estudo foram recolhidos durante a implementação do Módulo 2, dedicado ao resumo no artigo científico (Rastier, 2011). Este módulo é composto por 10 sessões (cf. Anexo 1, Tabela 1): 2 sessões dedicadas à desconstrução das características discursivas e linguísticas do resumo no artigo científico; 8 sessões dedicadas ao processo de escrita do resumo no artigo científico (planificação, textualização, melhoramento, reflexão).

4. Método

4.1. Participantes

Os dados relativos à interação entre pares foram recolhidos no âmbito de uma tarefa de produção de resumo realizada por 20 alunos (1 do género masculino e 19 do género feminino) a frequentar a UC de *Escrita Académica em Português*, que integra do 1.º ano do plano de estudos da licenciatura em

Educação Básica da Escola Superior de Educação de Lisboa.

4.2. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Na sessão anterior à da recolha de dados (Sessão 6), foi entregue aos alunos um artigo científico (sem resumo e sem palavras-chave) para leitura em tempo autónomo (cf. Anexo 1, Tabela 1, tarefa o)).

Na sessão em que se procedeu à recolha de dados (Sessão 7), os alunos organizaram-se em díades³ e foi-lhes apresentada a tarefa de escrita (cf. Anexo 2), que consistia na produção orientada do resumo e das palavras-chave a integrar no artigo científico lido em trabalho autónomo. A duração da tarefa foi de 1h15m. A interação entre pares foi gravada com o telemóvel de um dos elementos do par, tendo sido o ficheiro (mp3) com a gravação posteriormente partilhado com o professor via *Google Drive*.

4.3. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Para este estudo exploratório, foi selecionada como amostra a interação de uma díade, que foi transcrita seguindo uma versão simplificada das normas adotadas no projeto *Cordial-SIN — Corpus Dialectal para o Estudo da Sintaxe* (cf. Anexo 3)⁴.

A partir da transcrição, foi realizada a análise de conteúdo da interação.

³ Os alunos tiveram a possibilidade de escolher o elemento da turma com quem pretendiam realizar a tarefa.

⁴ Em concreto, optou-se por não apresentar a transcrição de variantes fonéticas e morfofonológicas, previstas na Secção 8 do Manual do CORDIAL-SIN (cf. Magro (org.), 2007).

5. Análise das interações

Para a análise das interações que emergem entre os pares durante o processo de produção do resumo, coloca-se a hipótese de as figuras de ação consideradas por Bulea-Bronckart (2014) para a análise do agir das enfermeiras constituírem um constructo teórico-metodológico adequado para a análise do agir dos alunos durante o processo de produção textual.

Este procedimento levou à identificação de figuras de ação que se relacionam com: (i) o contexto de produção sociosubjetivo (*ação contextualização*); (ii) a prática social de escrita colaborativa (*ação negociação, ação avaliação*); (iii) os processos subjacentes à realização da tarefa de escrita (*ação interpretação, ação redação*).

Das categorias selecionadas para análise, destacam-se os tipos de discurso, o eixo de referência temporal, o valor temporal das formas verbais e a agentividade.

Atendendo às condições em que se desenvolve a interação entre os alunos, as ações constroem-se em segmentos de discurso interativo, predominando o presente do indicativo e as marcas enunciativas de 1.^a pessoa do singular e do plural, que remetem para o contexto de produção da tarefa de escrita.

A *ação contextualização* remete para o contexto de produção sociosubjetivo. Os sujeitos referem o domínio social ou a situação na qual se encontram, podendo não ser propriamente agentes ativos no sentido em que foram encarregues da tarefa de produção textual e ainda não se apropriaram do processo de escrita (cf. (1)).

(1) Ação contextualização

A1. Acho que podes pousar o telemóvel. Acho que se ouve na mesma.

A1. Não faço ideia.

A *ação negociação* observa-se ao longo da execução da tarefa, correspondendo a uma ideia do texto como objeto em construção e fruto de uma colaboração. Considere-se, a título de exemplo, as sequências em (2), relativas à tomada de notas durante a elaboração do plano do texto.

(2) Ação negociação

a. A1. Não assim...

A2. {fp} Achas que o resultado é só isso?

A2. Penso que sim.

A1. Não pomos aqui nada de...

A2. Podemos também ver aqui nas considerações finais o que é que [AB|pode] podemos acrescentar, mas os [AB|resul-] os resultados são estes.

b. A1. [AB|os cinco e os-]. O que é que achas? Vamos falar antes.

A2. Iá, Iá, acho que sim. Vamos pôr isso de uma maneira melhor {fp}.

A *ação avaliação* revela-se quando os sujeitos refletem sobre a tarefa em curso, posicionando-se relativamente ao modo como esta se desenrola (cf. 3).

(3) Ação avaliação

a. A1. Eu acho que esta parte é, é muito importante.

A2. É [AB|mai-] É a mais importante, é.

A1. Até do que o que escrevemos.

b. A1. [AB|A meted-] A metodologia e os objetivos e os resultados é fácil de identificar, agora o tema está a ser mais complicado.

A *ação interpretação* refere o processo de leitura e o texto como fonte de informação (cf. (4)). Nestes segmentos, os sujeitos podem demonstrar um envolvimento na tarefa (eventualmente atra-

vés de ações anteriores à produção textual, usando tempos verbais no pretérito) ou fazer remissões para questões sobre o texto, estratégias de seleção de informação previamente utilizadas ou identificação dos vários elementos que integram o plano do texto (tema, objetivos, metodologia e resultados).

(4) Ação interpretação

A2. Mas isso tem um nome. {fp} Mas eu não percebi bem se *Às voltas com a palavra — com as palavras —* é o nome desse estudo.

A1. É o nome da atividade que fizeram.

A2. Com as [AB|crian-]. Isto.

A1. É isto [Bate com o dedo na folha de papel].

A *ação redação* descreve a implementação de estratégias de produção e de organização textual pelos alunos que se empenham ativamente na tarefa de textualização ou em tarefas preparatórias da textualização propriamente dita (cf. (5)).

(5) Ação redação

a. A1. Yah, então o tema metemos ...

A2. desenvolvimento da consciência linguística das crianças ao nível da leitura, da escrita e do desenvolvimento cognitivo.

b. A1. Então {fp} podes só pôr se calhar por pontos, não é preciso escreveres frases completas.

A2. Então por pontos, o que é que é que eu meto?

6. Reflexão final

O estudo exploratório desenvolvido confirma a hipótese de que as figuras de ação constituem um instrumento teórico-metodológico adequado para compreender o processo colaborativo no processo de produção de resumo. Con-

tudo, as figuras de ação propostas necessitam de ser consideradas num enquadramento empírico e conceptual mais amplo que possa validar a sua pertinência e adequação.

Referências

Bardin, L. (2014). *Análise de conteúdo*. Edição revista e atualizada. Lisboa: Edições 70.

Bazerman, C. (2006). *Gêneros, agência e escrita*. São Paulo: Cortez.

Bronckart, J.-P. (2003). *Atividade, Textos e Discursos. Por um Interacionismo Sócio-discursivo*. São Paulo: Editora da PUC-SP, EDUC.

Bulea-Bronckart, E. (2014). Langage, interprétation de l'agir et développement. Le rôle de l'activité langagière dans les pratiques à visée formative. Berlin: Presses Académiques Francophones.

Bulea-Bronckart, E. (2009). Types de discours et interprétation de l'agir: le potentiel développemental des "figures d'action". *Estudos Linguísticos / Linguistics Studies*, 3, Edições Colibri/CLUNL: Lisboa, pp. 135-152 (2016, tradução para o português: Tipos de discurso e interpretação do agir: o potencial de desenvolvimento das figuras de ação. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 32(1), pp. 189-213.)

Chartand, Suzanne (2008). *Progression dans l'enseignement du français langue première au secondaire québécois*. Québec: Publications Québec Français.

Corcelles Seuba, M. C. & Castelló, M. (2015). Learning philosophical thinking though collaborative writing in secondary education. *Journal of Writing Research*, 7(1), pp. 157-199.

Giasson, J. (1993). *A Compreensão na leitura*. Porto: Edições Asa.

Dell'Isola, R. L. Péret (2015). A relativa estabilidade dos textos de divulgação científica: um caso de hibridismo. Angela de Paiva Dionísio & Larissa de Pinho Cavalcanti (org.). *Gêneros na Linguística & na Literatura: Charles Bazerman, 10 de incentivo à pesquisa no Brasil*. Recife: Editora Universitária UFPE & Pipa Comunicação, pp. 177-201.

Hayes, J. & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg & E. Steinberg, *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 3-30.

Magro, C. (org.), Carrilho, E., Eliseu, A., Lobo, M., Martins, A. M., Pereira, S. (2007). *CARDIAL-SIN, Corpus Dialectal para o Estudo da Sintaxe. Normas de Transcrição*. Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.

Mercer, N. (1996). The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and Instructions*, vol. 6, n.º4. Pergamon, pp. 359-377.

Rastier, F. (2011). *La mesure et le grain. Sémantique de corpus*. Paris: Honoré Champion.

Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita. Estudo sobre revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.

*Escola Superior de Educação de Lisboa/Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.

**Centro de Linguística da Universidade do Porto/Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa.

***Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa.

CADERNOS WGT: (Novos) *Balances e perspectivas*

[Brocardo, M. T. & Clara Nunes Correia (orgs.) (2018) Lisboa: FCSH | NOVA]

Anexo 1: Sessões dedicadas ao resumo no artigo científico

Tabela 1

Plano de sessões dedicadas Módulo 2 (resumo no artigo científico)

Sessões	Tarefas	Modalidade de trabalho
1	a) Desconstrução das características discursivas e linguísticas do resumo no artigo científico, através da realização de um guião de exploração.	entre pares
2	b) Partilha das propostas de resolução do guião de exploração realizado na sessão 1. c) Apresentação do plano do resumo no artigo científico. d) Leitura do artigo científico 1 (trabalho autónomo).	prof.-alunos prof.-alunos individual
3	e) Produção do resumo 1 (com indicação das palavras-chave).	entre pares
4	f) Apresentação da grelha de regulação da escrita para o resumo no artigo científico. g) Revisão do resumo 1 com recurso à grelha de regulação da escrita. h) Melhoramento do resumo 1. i) Leitura do artigo científico 2 (trabalho autónomo).	prof.-alunos entre pares entre pares individual
5	j) Produção do resumo 2 (com indicação das palavras-chave).	individual
6	k) Melhoramento coletivo de um dos resumos. l) <i>Feedback</i> individualizado do professor relativamente ao resumo 2. m) Apresentação do plano individual de trabalho (centrado na macro e microestruturas). n) Melhoramento do resumo 2. o) Leitura do artigo científico 3 (trabalho autónomo).	grande grupo prof.-aluno prof.-aluno individual individual
7	p) Produção do resumo 3 (com indicação das palavras-chave).	entre pares

8	q) Revisão entre pares do resumo 3.	entre pares
	r) Melhoramento do resumo 3.	entre pares
	s) Leitura do artigo científico 4 (trabalho autónomo).	individual
9	t) Produção do resumo 4 (com indicação das palavras-chave).	individual
10	u) <i>Feedback</i> do professor relativamente ao resumo 4.	prof.-aluno
	v) Apresentação do plano individual de trabalho (centrado na macro e microestruturas).	prof.-aluno
	w) Melhoramento do resumo 4.	
	x) Reflexão sobre o módulo dedicado ao resumo no artigo científico (trabalho autónomo).	individual individual

Nota: Encontra-se destacada na tabela a sessão em que se procedeu à recolha de dados para o presente estudo.

Anexo 2: Instrução de escrita para o Resumo 3

1. Elabore o Plano do Texto do resumo do Artigo Científico 3.
2. Produza o resumo do Artigo Científico 3 (entre 150 e 200 palavras).
3. Apresente entre 3 a 5 palavras-chave adequadas ao Artigo Científico 3.

Anexo 3: Transcrição de um excerto da interação entre pares

A2. Mas {pp} na realidade é isto. O que eles estão a analisar [AB|o tem-]...

A1. Estão a [AB|ana-] analisar {fp} o conhecimento explícito da língua {pp} como desenvolvimento da consciência linguística.

A2. Sim. O que é que achas?

A1. Já, então, o tema, metemos...

[A2 Dita; A1 Escreve]

A2. desenvolvimento {pp} da consciência {pp} linguística das crianças {pp} ao nível da leitura, {pp} da escrita {pp} e do desenvolvimento cognitivo.

A2. Acho que podes pousar o telemóvel. Acho que se ouve na mesma.

A1. Não faço ideia. Tudo apertado. Cognitivo. OK. Agora...

A2. Qual é que é o objetivo?

A1. Objetivos, {pp} [ouve-se o folhear de folhas de papel] vira aí.

A2. Está aqui. Acho que podemos (...).

A1. Isto é metodologia. Os objetivos é estes, OK.

A2. Sim, sim.

[A2 Dita; A1 Escreve]

A2. Avaliar a consciência — Depois até podemos pôr como está aqui.

A1. Hum, hum.