

## 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 compartilhada, 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 discurso<sup>1</sup> 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 entrevista. A agentividade comporta uma implicação forte (“então **eu** vou fazer”<sup>2</sup>) e o agir assume um carácter de singularidade.

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

---

<sup>1</sup> 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).

<sup>2</sup> 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 díades<sup>3</sup> 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)<sup>4</sup>.

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

---

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

<sup>4</sup> 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.<sup>a</sup> 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.