



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**  
**DOUTORADO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**RAIMUNDO NONATO MOURA FURTADO**

**ANÁLISE DO PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM GRUPOS DE**  
**APRENDIZAGEM COOPERATIVA SOB UMA PERSPECTIVA**  
**DIALÓGICO-DISCURSIVA**

**FORTALEZA - CEARÁ**

**2018**

RAIMUNDO NONATO MOURA FURTADO

ANÁLISE DO PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM GRUPOS DE  
APRENDIZAGEM COOPERATIVA SOB UMA PERSPECTIVA  
DIALÓGICO-DISCURSIVA

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Linguística Aplicada.  
Área de Concentração: Linguagem e Interação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Nukácia Meyre Silva Araújo.

FORTALEZA - CEARÁ

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Furtado, Raimundo Nonato Moura.

Análise do processo de produção textual em grupos de aprendizagem cooperativa sob uma perspectiva dialógico-discursiva [recurso eletrônico] / Raimundo Nonato Moura Furtado. - 2018.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 291 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Tese (doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2018.

Área de concentração: Linguagem e Interação.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dra. Nukácia Meyre Silva Araújo.

1. Aprendizagem cooperativa. 2. Produção textual .  
3. Responsividade. 4. Exotopia . I. Título.

RAIMUNDO NONATO MOURA FURTADO

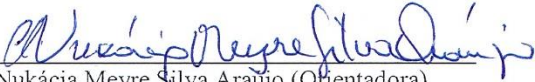
ANÁLISE DO PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM GRUPOS DE  
APRENDIZAGEM COOPERATIVA SOB UMA PERSPECTIVA DIALÓGICO-  
DISCURSIVA

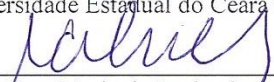
Tese apresentada ao Curso de Doutorado do  
Programa de Pós-graduação em Linguística  
Aplicada do Centro de Humanidades da  
Universidade Estadual do Ceará como requisito  
parcial para a obtenção do título de doutor em  
Linguística Aplicada.

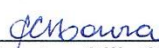
Área de Concentração: Linguagem e Interação


Aprovada em: 30/01/2018

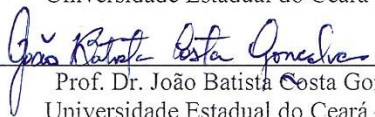
BANCA EXAMINADORA

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Nukácia Meyre Silva Araújo (Orientadora)  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Maria da Penha Casado Alves  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Ana Célia Clementino Moura  
Universidade Federal do Ceará – UFC

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Claudiana Nogueira de Alencar  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. João Batista Costa Gonçalves  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Antônia, por ser exemplo de luta e perseverança.

À Juliana, minha companheira, por estar ao meu lado em todos os momentos dessa jornada.

À minha orientadora, Profa. Nukácia Araújo, por seu exemplo de pesquisadora e de pessoa. Sou-lhe extremamente grato por acreditar nesse trabalho e me guiar nessa caminhada.

Ao Grupo de Pesquisa Linguagem, Ensino e Tecnologia (LENT): Hipólito, Débora, Fernanda, Eleonora, Fábio, Jéssica e Leonel, por serem acolhedores, por todas as risadas e por serem companheiros durante esse período.

À Eleonora pela leitura atenta e rigorosa das análises preliminares desse trabalho.

À Débora pela pré-disposição em ajudar com as reflexões e pelas muitas sugestões a esse trabalho.

À Fernanda pela sua amizade, seu bom humor e pela troca de experiências.

Ao Hipólito por ser amigo sempre presente e por me dar ânimo nos momentos necessários.

Ao Prof. Fernando Henrique por ajudar no contato com a escola onde se desenvolveu esta pesquisa.

Às bolsistas Ana Karoline e Rayane Morais por colaborarem com a produção dos dados desta pesquisa.

A todos os participantes do Programa de Estímulo à Cooperação na Escola (PRECE) pelos anos de caminhada e de aprendizado juntos.

Ao Prof. Manoel Andrade pelos longos anos de convivência no PRECE e por ter me apresentado à Aprendizagem Cooperativa.

À Profa. Ana Célia, que me acompanhou em todas as etapas desta tese, pelas colaborações primorosas na qualificação, nos seminários de pesquisa e por aceitar estar na banca examinadora desta tese.

À Profa. Claudiana pelas colaborações na qualificação, por me fazer redimensionar o olhar sobre a pesquisa e por aceitar participar da banca examinadora.

Ao Prof. João Batista pelas colaborações pontuais nos seminários de pesquisa, por sua disposição em colaborar e por aceitar fazer parte da banca examinadora.

À Profa. Cibele Gadelha pela gentileza em aceitar participar dessa banca como suplente interna.

À Profa. Dilamar pela leitura criteriosa e pelas inúmeras sugestões nos seminários de pesquisa.

Ao Prof. Anastasio Ovejero Bernal por ter me orientado durante o Doutorado Sanduíche na Espanha, pelos inúmeros gestos de carinho, pela amizade na Universidade de Valladolid e por aceitar participar como suplente externo da banca examinadora, mesmo a distância. À Marian, sua esposa, pela calorosa recepção e pela acolhida.

À Profa. Maria da Penha por gentilmente ter aceitado o convite para fazer parte da banca examinadora.

À Universidade Federal do Ceará (UFC) por me liberar para o período de Doutorado Sanduíche.

Às colegas professoras da Casa de Cultura Portuguesa da UFC, Lídia e Heloísa, por serem flexíveis nos momentos necessários para minha dedicação a esta tese.

Aos amigos Eduardo, Emanuel e Hiran pelas risadas, pelas reflexões sobre a linguagem e pela amizade.

Ao Gustavo pela ajuda com a elaboração das imagens.

Aos colegas do PosLA pelas inúmeras trocas de experiência e pelo aprendizado.

Aos professores do PosLA, Dilamar, João Batista, Cleudene, Claudiana, Wilson, Rozania e Aluiza, com os quais tive a oportunidade de aprender e de refletir.

À Jámille, por sua gentileza e atenção na secretaria do PosLA.

À Universidade Estadual do Ceará (UECE) pela oportunidade de cursar e concluir este Doutorado.

Aos meus estudantes queridos de todos os tempos e lugares por serem contrapalavra que ressignifica minha existência.

“A maior riqueza do homem é sua incompletude.

Nesse ponto sou abastado.

Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito.

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva. Etc. Etc. Perdoai.

Mas eu preciso ser Outros.

Eu penso renovar o homem usando borboletas”.

(Manoel de Barros - Retrato do artista quando coisa)

## RESUMO

Nos últimos anos, são muitas as pesquisas que têm apresentado uma mudança de visão em relação ao estudo da escrita. Esses trabalhos sinalizam uma mudança do foco centrado no sujeito cognitivo para o modo interativo e, mais recentemente, para os modos de participação do outro nesse processo (GARCEZ, 2010). Com base nessa perspectiva, definimos o objetivo geral desta tese, que é analisar as formas de participação do outro na negociação de sentidos durante processo de produção textual em grupos de aprendizagem cooperativa. A fundamentação teórica que embasa a análise compreende a teoria da aprendizagem cooperativa (OVEJERO, 1990; JOHNSON; JOHNSON, 1999) e a teoria dialógico-discursiva de ordem bakhtiniana (BAKHTIN, 1992, VOLÓCHINOV, 2017). Adotamos o método da cartografia, cuja apropriação conceitual tem como base, principalmente, a filosofia desenvolvida por Deleuze e Guattari (1995). Sob esse olhar, seguimos o método de pesquisa-intervenção, essencialmente qualitativa, pois nossa orientação como pesquisador não se fez de modo prescritivo (PASSOS; BARROS, 2009). Para a realização desta pesquisa, propusemos uma ação de extensão *Curso de produção textual sob a perspectiva da aprendizagem cooperativa*, com duração de 80 horas-aula, para estudantes regularmente matriculados no terceiro ano do ensino médio de uma escola pública da rede estadual de ensino em Fortaleza (CE). O *corpus* desta pesquisa é composto dos dados oriundos de dois questionários (um objetivo e outro subjetivo), da transcrição de entrevistas, das versões dos diferentes gêneros produzidos durante o curso, dos gêneros inerentes aos processos de produção textual cooperativa e dos dados que foram emergindo ao longo do percurso e captados pela atenção cartográfica. Adotamos as categorias de responsividade e exotopia para analisarmos os dados produzidos na pesquisa. Os resultados indicam que os estudantes, independentemente do papel que desempenhem no grupo, exercem atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 1992). Identificamos que, durante esse processo, há momentos nos quais a exotopia é mais marcada: a) elaboração do contrato de cooperação; b) elaboração dos comentários de revisão e c) realização do processamento de grupo. A atividade produção textual cooperativa é potencializadora de exotopia, pois cria condições para um desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior.

**Palavras-chave:** Aprendizagem cooperativa. Produção textual. Responsividade. Exotopia.



## ABSTRACT

In recent past years, many are the researches that have shown a change of vision about the study of writing. These works signal a shift from the focus on the cognitive subject to the interactive mode and, more recently, to the modes of participation of the other in this process (GARCEZ, 2010). Based on this perspective, we define the general objective of this thesis, that is to analyze the ways of participation of the other in the negotiation of meanings during the process of text production in groups of cooperative learning. The theory of cooperative learning (OVEJERO, 1990; JOHNSON, JOHNSON, 1999) and the Bakhtin's dialogic-discursive theory order (BAKHTIN, 1992, VOLÓCHINOV, 2017). We have adopted the method of cartography, whose conceptual appropriation is mainly based on the philosophy developed by Deleuze and Guattari (1995). In this view, we follow the research-intervention method, essentially qualitative, since our orientation as a researcher was not done in a prescriptive way (PASSOS; BARROS, 2009). In order to carry out this research, we proposed an extension action, *Text production course from the perspective of cooperative learning*, with 80 hours, for students regularly subscribed in the third year of high school in state public school of education network in Fortaleza (CE). The *corpus* of this research is composed of data from two questionnaires (one objective and another subjective), the transcription of interviews, the versions of the different genres produced during the course, the gender inherent to the cooperative textual production processes and the data which were emerging along the route and captured by cartographic attention. We adopted the categories of responsiveness and exotopy to analyze the data produced in the research. The results indicate that students, regardless of the role they play in the group, exercise an active responsive understanding (BAKHTIN, 1992). We identified that, during this process, there are moments in which the exotopy is more marked than what happens in another moments: a) cooperation agreement elaboration; b) elaboration of the comments of revision; and c) accomplishment of group processing. The cooperative textual production activity is a potentiator of exotopy, since it creates conditions for an unfolding of looks from an outside place.

**Keywords:** Cooperative learning. Text production. Responsiveness. Exotopy.

## RESUMEN

En los últimos años, son muchas las investigaciones que han presentado un cambio de visión en relación al estudio de la escritura. Estos trabajos señalan un cambio de la visión centrada en el sujeto cognitivo, para el modo interactivo y, más recientemente, para los modos de participación del otro en ese proceso (GARCEZ, 2010). Con base en esa perspectiva, definimos el objetivo general de esta tesis que es analizar las formas de participación del otro en la negociación de sentidos durante el proceso de producción textual en grupos de aprendizaje cooperativo. La fundamentación teórica del análisis comprende la teoría del aprendizaje cooperativo (OVEJERO, 1990, JOHNSON, JOHNSON, 1999) y la teoría dialógico-discursiva de orden bajtiniana (BAKHTIN, 1992; VOLÓCHINOV, 2017). Adoptamos el método de la cartografía, cuya apropiación conceptual se basa, principalmente, en la filosofía desarrollada por Deleuze y Guattari (1995). En ese abordaje, seguimos el método de investigación-intervención, esencialmente cualitativa, pues nuestra orientación como investigador no se hizo de modo prescriptivo (PASOS, BARROS, 2009). Para la realización de esta investigación, propusimos una acción de extensión "Curso de producción textual bajo la perspectiva del aprendizaje cooperativo", de 80 horas de clase, para estudiantes regularmente matriculados en el tercer año de la enseñanza media de una escuela pública de la red estadual de enseñanza en Fortaleza (CE). El *corpus* de esta investigación se compone de los datos provenientes de dos cuestionarios (un objetivo y otro subjetivo), de la transcripción de entrevistas, de las versiones de los diferentes géneros producidos durante el curso, de los géneros inherentes a los procesos de producción textual cooperativa y de los datos que fueron emergiendo durante recorrido y captados por la atención cartográfica. Adoptamos las categorías de responsividad y exotopía para analizar los datos producidos en la investigación. Los resultados indican que los estudiantes, independientemente del papel que desempeñan en el grupo, ejercen actitud responsiva activa (BAKHTIN, 1992). Identificamos que, durante ese proceso, hay momentos en los que la exotopía es más marcada: a) elaboración del contrato de cooperación; b) elaboración de los comentarios de revisión; y c) realización del procesamiento de grupo. La actividad producción textual cooperativa es potencializadora de exotopía, pues crea condiciones para un desdoblamiento de miradas desde un lugar exterior.

**Palabras clave:** Aprendizaje cooperativo. Producción textual. Responsividad. Exotopía.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Síntese do processo de produção textual cooperativa.....	125
Figura 2 -	Fase 1 – Geração de ideias do processo de produção textual sob a perspectiva da aprendizagem cooperativa.....	126
Figura 3 -	Fase 2 – Planejamento do processo de produção textual sob a perspectiva da aprendizagem cooperativa.....	127
Figura 4 -	Fase 3 – Esboço do processo de produção textual sob a perspectiva da aprendizagem cooperativa.....	128
Figura 5 -	Comentários de revisão dos colegas.....	129
Figura 6 -	Fase 5 – Versão intermediária do processo de produção textual sob a perspectiva da aprendizagem cooperativa.....	130
Figura 7 -	Fase 9 – Versão final do processo de produção textual sob a perspectiva da aprendizagem cooperativa.....	131
Figura 8 -	Fase 2 – Geração de ideias do processo de produção do gênero crônica.....	153
Figura 9 -	Fase 3 – Planejamento do processo de produção do gênero crônica.....	154
Figura 10 -	Fase 4 “Esboço” do processo de produção do gênero crônica.....	156
Figura 11 -	Contrato de cooperação 1.....	171
Figura 12 -	Contrato de cooperação 2.....	172
Figura 13 -	Contrato de cooperação 3.....	175
Figura 14 -	Comentários de revisão 1.....	177
Figura 15 -	Estrutura da redação estilo Enem.....	178
Figura 16 -	Comentários de revisão 2.....	178
Figura 17 -	Comentários de revisão 3.....	181
Figura 18 -	Fase 2 – Geração de ideias do gênero redação estilo Enem.....	193

<b>Figura 19 - Fase 3 – Planejamento do gênero redação estilo Enem.....</b>	<b>196</b>
<b>Figura 20 - Fase 4 – Esboço do gênero redação estilo Enem.....</b>	<b>197</b>
<b>Figura 21 - Fase 2 “Geração de ideias” do gênero autobiografia.....</b>	<b>199</b>
<b>Figura 22 - Fase 3 “Planejamento” do gênero autobiografia.....</b>	<b>200</b>
<b>Figura 23 - Fase 4 “Esboço” do gênero autobiografia (continua).....</b>	<b>202</b>
<b>Figura 24 - Fase 4 “Esboço” do gênero autobiografia (continuação).....</b>	<b>203</b>
<b>Figura 25 - Comentários de revisão sobre gênero redação estilo Enem.....</b>	<b>207</b>
<b>Figura 26 - Fase 6 “Versão intermediária” do gênero redação estilo Enem.....</b>	<b>209</b>
<b>Figura 27 - Comentários de revisão sobre o gênero autobiografia.....</b>	<b>212</b>
<b>Figura 28 - Fase 6 “Versão intermediária” do gênero autobiografia (continua).....</b>	<b>214</b>
<b>Figura 29 - Fase 6 “Versão intermediária” do gênero autobiografia (continuação).....</b>	<b>215</b>

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipos de interdependência positiva.....	57
Quadro 2 - Habilidades interpessoais e de grupo.....	60
Quadro 3 - Habilidades cooperativas.....	61
Quadro 4 - Síntese de conceitos subjacentes as concepções de linguagem.....	85
Quadro 5 - Ficha de Processamento de grupo 1.....	123
Quadro 6 - Ficha de Processamento de grupo 2.....	124
Quadro 7 - Categorias de responsividade propostas por Ohuschi (2013).....	138
Quadro 8 - Categorias de responsividade propostas por Silva (2014).....	139
Quadro 9 - Categorias de responsividade propostas por Ohuschi e Silva (2016).....	139
Quadro 10 - Síntese do perfil dos participantes.....	145
Quadro 11 - Maiores dificuldades ao escrever.....	152
Quadro 12 - Compreensão sobre o que é “escrever bem”.....	158
Quadro 13 - Depoimentos de escritores sobre o desafio do papel em branco.....	158
Quadro 14 - Tipos de textos mais difíceis para produzir.....	159
Quadro 15 - Tipos de texto mais fáceis para produzir.....	160
Quadro 16 - Ocorrências de escrita fora da escola.....	161
Quadro 17 - Hábitos de revisão e reescrita textuais.....	162
Quadro 18 - Incentivos para escrever durante a vida escolar.....	163
Quadro 19 - Opiniões sobre a disciplina de Língua Portuguesa.....	165
Quadro 20 - Coisas que mais gosta nas aulas de Língua Portuguesa.....	166
Quadro 21 - Facilidade de se expressar oralmente na sala de aula ou em outros ambientes.....	167
Quadro 22 - Análise das Fichas de Processamento de grupo 1.....	183
Quadro 23 - Temas da redação Enem nos últimos 10 anos.....	192
Quadro 24 - A experiência de participar do curso de produção textual.....	219
Quadro 25 - Sentimento ao participar das atividades de produção textual em grupo	223

<b>Quadro 26 - Dificuldades para trabalhar em grupo.....</b>	<b>225</b>
<b>Quadro 27 - Ajuda proporcionada pela aprendizagem cooperativa.....</b>	<b>228</b>
<b>Quadro 28 - Relato sobre a experiência de ter o texto analisado pelos colegas.....</b>	<b>231</b>
<b>Quadro 29 - Relato sobre a experiência de analisar os textos dos colegas.....</b>	<b>234</b>

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	<b>A APRENDIZAGEM COOPERATIVA: REFLEXÕES INICIAIS.....</b>	<b>32</b>
2.1	ORIGENS PEDAGÓGICAS DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA.....	35
2.2	ORIGENS PSICOLÓGICAS E PSICOSSOCIAIS DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA.....	40
2.3	BASES TEÓRICAS DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA.....	47
2.3.1	<b>A perspectiva da interdependência social.....</b>	<b>47</b>
2.3.2	<b>A perspectiva behaviorista social.....</b>	<b>48</b>
2.3.3	<b>A perspectiva cognitivo-evolutiva.....</b>	<b>50</b>
2.3.4	<b>A possibilidade de um modelo de integração.....</b>	<b>51</b>
2.4	OS ELEMENTOS BÁSICOS DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA.....	53
2.4.1	<b>A interdependência positiva.....</b>	<b>56</b>
2.4.2	<b>Interação promotora face a face.....</b>	<b>57</b>
2.4.3	<b>Responsabilidade individual.....</b>	<b>58</b>
2.4.4	<b>Habilidades interpessoais e de trabalho em grupos pequenos.....</b>	<b>59</b>
2.4.5	<b>Processamento de grupo.....</b>	<b>61</b>
3	<b>PRESSUPOSTOS SOBRE A TEORIA DIALÓGICA DO DISCURSO E O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL.....</b>	<b>65</b>
3.1	BAKHTIN E SEU CIRCULO LINGUÍSTICO.....	66
3.2	NOÇÕES GERAIS SOBRE O PENSAMENTO BAKHTINIANO.....	68
3.3	OS GÊNEROS DO DISCURSO.....	76
3.4	AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM.....	79
3.5	A REESCRITA.....	87
3.6	O OLHAR EXOTÓPICO.....	94
3.7	A COMPREENSÃO RESPONSIVA.....	102
4	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>109</b>

4.1	UMA PESQUISA NO UNIVERSO DA LINGUÍSTICA APLICADA.....	109
4.2	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	111
4.3	UNIVERSO E AMOSTRA.....	114
4.4	PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....	133
4.5	CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	136
4.6	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	139
4.7	TRATAMENTO DOS DADOS.....	141
5	<b>ANÁLISE DO PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM GRUPOS DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA SOB UMA PERSPECTIVA DIALÓGICO DISCURSIVA.....</b>	<b>143</b>
5.1	ANALISE DO PERFIL DOS PARTICIPANTES DA NOSSA PESQUISA.....	144
5.2	CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DOS ESTUDANTES COM E SOBRE A PRODUÇÃO ESCRITA.....	152
5.3	RELAÇÕES EXOTÓPICAS NA PRODUÇÃO TEXTUAL SOB A PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA.....	168
5.3.1	<b>Relações exotópicas decorrentes do contrato de cooperação.....</b>	<b>170</b>
5.3.2	<b>Relações exotópicas decorrentes dos comentários de revisão.....</b>	<b>176</b>
5.3.3	<b>Relações exotópicas decorrentes dos processamentos de grupo.....</b>	<b>182</b>
5.4	A RESPONSABILIDADE E A PRODUÇÃO TEXTUAL COOPERATIVA.....	189
5.4.1	<b>Análise das fases iniciais do processo de produção textual cooperativa (geração de ideias, planejamento e esboço).....</b>	<b>190</b>
5.4.2	<b>Análise da influência dos comentários de revisão na versão intermediária das produções textuais.....</b>	<b>206</b>
5.5	A PRODUÇÃO TEXTUAL COOPERATIVA SOB A ÓTICA DOS ESTUDANTES.....	218
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>237</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>244</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>260</b>
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO OBJETIVO.....</b>	<b>261</b>



APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ABERTO.....	263
APÊNDICE C – PROJETO DO CURSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL SOB A PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA.....	266
APÊNDICE D – PROGRAMA DO CURSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM APRENDIZAGEM COOPERATIVA.....	275
APÊNDICE E – OFICINA DE HISTÓRIAS DE VIDA.....	277
APÊNDICE F – OFICINA DE HABILIDADES SOCIAIS.....	278
APÊNDICE G – OFICINA INTERDEPENDÊNCIA SOCIAL.....	279
APÊNDICE H – OFICINA DE GERENCIAMENTO DE CONFLITOS.....	281
APÊNDICE I – PROPOSTA DE REDAÇÃO ESTILO ENEM.....	284
<b>ANEXO.....</b>	<b>287</b>
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	288

## 1 INTRODUÇÃO

“Eu não sou eu nem sou o outro,  
Sou qualquer coisa de intermédio:  
Pilar da ponte de tédio  
Que vai de mim para o Outro”.

(Lisboa, fevereiro de 1914)

Mário de Sá-Carneiro

Sob uma perspectiva bakhtiniana, começo as reflexões iniciais desta tese partindo da compreensão de que, como ser humano, produzo e (res)significo sentidos na interação. Essa postura se contrapõe ao entendimento de ver as coisas como posicionadas e justapostas mecanicamente. Isso porque compreendo, a partir dessa orientação teórica, que o homem ocupa uma posição única na existência, que se preenche de sentidos na sua interação dialógica com o outro.

A investigação desse fenômeno por Bakhtin inclui não somente o homem e sua visão, mas também o seu excedente de visão, de que trataremos nesta tese ao apresentarmos a noção de exotopia. É na minha relação com o outro, e a partir dessa visão extraposta, que compreendo melhor minha condição singular.

Disto isso, e antes de discorrer sobre a investigação desenvolvida no escopo desta tese (ANÁLISE DO PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM GRUPOS DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA SOB UMA PERSPECTIVA DIALOGICO-DISCURSIVA), sinto a necessidade de apontar e deixar algumas pistas (num dizer cartográfico) de minha trajetória acadêmica e como, a partir de minha compreensão e de minhas vivências, foram processadas as motivações para o desenvolvimento desta pesquisa.

Pondero que, do ponto de vista teórico, alguns autores defendem a ideia de que a pesquisa qualitativa está vinculada a questões pessoais e profissionais do investigador (GODOY, 1995). Numa perspectiva bakhtiniana, isso não é difícil de compreender e se tornará bem evidente ao longo de todo o texto deste trabalho.

Registro que meu contato com a aprendizagem cooperativa remonta, numa relação espaço-tempo, ao ano de 2003, ao município de Pentecoste (Ceará). Naquele ano, eu era estudante do Curso de Pedagogia ofertado pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) nesse município, que é minha cidade natal. Nessa mesma época, soube que o então Projeto

Educacional Coração de Estudante (PRECE)<sup>1</sup> ofereceria um pré-vestibular na sede do município e decidi fazer minha inscrição, pois, na verdade, desejava cursar Letras na Universidade Federal do Ceará (UFC). O PRECE surgiu por uma iniciativa informal em uma comunidade, Cipó, da zona rural de Pentecoste<sup>2</sup> em 1994. Nesse ano, um grupo de sete estudantes aceitou o convite do professor Manoel Andrade Neto, oriundo dessa comunidade e professor do Departamento de Química Orgânica da UFC, para estudarem em grupo. Esses estudantes, Francisco Antônio (Toinho), Francisco Gonçalves (Chicão), Eudimar (Du), Carlos Roberto (Beto), Raquel, Noberto e Orismar, eram de famílias simples de Cipó e de outras comunidades próximas. Eles ocuparam uma casa de farinha que estava desativada e passaram conviver de forma cooperativa e solidária.<sup>3</sup> Dois anos depois do início dessa experiência, viria a primeira aprovação do Francisco Antônio (Toinho) para o curso de Pedagogia da UFC. Logo depois, outra aprovação. Depois, vieram mais outras e tantas outras.

O ano de 2003 marcou a primeira multiplicação do PRECE, que foi implantado na zona urbana de Pentecoste. No início desse ano, a coordenação do projeto aplicou uma prova de nivelamento com conteúdo do ensino fundamental. Essa prova teve como objetivo tentar agrupar os estudantes nas diferentes disciplinas do curso de pré-vestibular com base em seu nível de conhecimento. Os que tivessem um melhor desempenho atuariam como monitores dos grupos, denominados de “células de estudo”.

Eu fui selecionado como monitor de Português, História, Geografia e Matemática. Isso não significa que eu soubesse muito os conteúdos dessas disciplinas, pois, de fato, minha formação na educação básica foi frágil. Apenas, naquele contexto, eu tinha um pouco mais de conhecimento (pouco mesmo) que alguns estudantes e poderia compartilhar/mediar os conteúdos nas células (grupos de estudo), assim como os outros colegas monitores. O curioso era que, por exemplo, na segunda-feira eu atuava como monitor de Português, mas, na terça, em Biologia, outro colega facilitava os conteúdos para mim em um grupo no qual eu era estudante. Essa foi minha primeira experiência com a aprendizagem cooperativa<sup>4</sup>.

---

1 Naquele período, esse era o significado da sigla PRECE. Alguns anos depois, a Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Ceará (UFC) criou o Programa de Educação em Células Cooperativas, uma nova significação à sigla. Em 2016, a universidade, em parceria com a Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC/CE), criou o Programa de Estímulo à Cooperação na Escola Pública, atual significado da sigla.

2 Cidade da região Norte Cearense, microrregião do Médio Curu. Fundada em 23/08/1873, está a 45m de altitude, 89 km distante de Fortaleza e, em 2010, o IBGE estimou a sua população em 34.841 habitantes. Chamou-se primitivamente Conceição da Barra ou Barra da Conceição. Fonte: <http://www.pentecoste.ce.gov.br/v2/index.php/historia-de-pentecoste> Acesso em: 23 set. de 2016.

3 Informações extraídas do site oficial do PRECE (<http://www.prece.ufc.br>) e complementadas a partir das vivências que tive durante o período de 2003 a 2013, quando participei ativamente desse programa.

4 Vale ressaltar que nesse período o PRECE não adotava o termo “aprendizagem cooperativa” e, logicamente, os grupos não seguiam a orientação sistemática dos elementos básicos dessa metodologia e, por conseguinte, não eram sistematizados.

Esse pré-vestibular funcionava à noite. Então, a maioria dos monitores se reunia em horários diferentes para estudar os conteúdos, que seriam compartilhados com os demais. Cada disciplina tinha um coordenador, um estudante universitário de algum curso de uma área afim, que organizava o material, em sua maioria livros doados e cópias, e repassava o conteúdo aos monitores, que, por sua vez, repassavam aos demais estudantes. Esses encontros aconteciam tanto na semana quanto nos finais de semana.

Após uma intensa rotina de estudos durante todo o ano de 2003, fui aprovado para o Curso de Letras (Português-Espanhol) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Como universitário, ainda no primeiro semestre do curso, assumi diversas tarefas dentro do projeto e todas elas estiveram, direta ou indiretamente, envolvidas com o trabalho cooperativo. As inúmeras atividades no projeto eram atravessadas pelo desejo de usar o conhecimento adquirido na universidade para mudar a realidade local do município.

Ainda durante a graduação, tive a oportunidade de participar de um grupo de pesquisa. Nele, pude ter acesso a discussões sobre vários temas no universo dos estudos da linguagem. Dentre estes, os que mais me motivaram foram: gêneros textuais e ensino, práticas discursivas, estratégias de textualização, aquisição e desenvolvimento de língua estrangeira – LE, políticas linguísticas, formação de professores e, nos últimos anos, o estudo dos letramentos. Esse fato, conseqüentemente, me levou ao mestrado e ao desenvolvimento da dissertação *Letramentos e práticas letradas: impactos na formação do professor de espanhol em um polo de Educação a Distância no interior do Ceará* (FURTADO, 2011).

Ainda durante o mestrado, mais especificamente em 2010, fui aprovado no concurso para professor efetivo de Língua Portuguesa e Espanhola do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE), campus Crateús. Essa foi uma das experiências mais enriquecedoras de toda minha vida. Em particular, porque, junto com mais dois colegas, criamos naquela instituição o Curso de Licenciatura em Letras Português, o primeiro da história do IFCE. Ali também desenvolvemos muitas atividades com a aprendizagem cooperativa e começamos a sistematizar embrionariamente o que futuramente viria a ser esta tese (FURTADO; ABREU, 2014).

Durante os anos de 2012 e 2013, tive a oportunidade de desenvolver diversas oficinas de produção textual utilizando a metodologia da aprendizagem cooperativa (ROMÃO, 2015). A maioria desses eventos aconteceram na Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa, em Pentecoste – Ceará. Essa foi a primeira escola, e única até o momento no Brasil, a utilizar a aprendizagem cooperativa em todas as suas aulas. Nesse período, havia um grupo de pouco mais de 20 (vinte) revisores, bolsistas da UFC e voluntários, que colaboravam tanto com a execução das oficinas quanto com a revisão dos textos. Os encontros com os

estudantes aconteciam aos sábados na escola citada. Ao final de cada oficina de produção textual, recolhíamos as redações produzidas e encaminhávamos para os nossos revisores. No sábado seguinte, os estudantes recebiam os textos com as observações a partir das revisões. Essas oficinas, tempos depois se transformariam no Projeto Letras Solidárias<sup>5</sup>. Nesse período, eu já não estava colaborando com o projeto e uma equipe de bolsistas de aprendizagem cooperativa da UFC redimensionou a iniciativa.

Já com a aprovação no Doutorado em Linguística Aplicada, turma de 2014, no Programam de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA) na Universidade Estadual do Ceará (UECE), a ideia inicial era dar prosseguimento aos estudos do letramento com foco na produção de material didático para EaD. A proposta central do estudo era descrever as práticas de letramento digital em dois processos da EaD: na produção escrita de material (dos professores conteudistas e dos membros da equipe de transição) e na leitura desses conteúdos pelos estudantes do curso semipresencial de Letras Português da Universidade Aberta do Brasil – UAB em parceria com a Universidade Federal do Ceará no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Solar. Após alguns semestres do curso e algumas tentativas de implementar a pesquisa, percebi a inviabilidade daquela proposta por uma razão principal: todas as aulas do Solar já estavam preparadas. Não havia nenhuma disciplina em processo de produção.

Com isso, e após muitas conversas com a minha orientadora, Profa. Dra. Nukácia Meyre Silva Araújo, decidimos mudar o foco da nossa proposta. Foi então que reuni esforços para lançar um olhar, sob uma perspectiva acadêmica, para um trabalho sobre o qual, até aquele momento, tinha dedicado um terço de minha vida.

Embora tivesse acumulado toda uma experiência em aprendizagem cooperativa, amadurecido muitas leituras, ministrado oficinas e minicursos e participado de eventos; estruturar um projeto com a envergadura exigida para um doutorado me exigiu muito esforço. Depois de muitas leituras e de algumas apresentações da proposta inicial da pesquisa no nosso grupo de pesquisa Linguagem, Ensino e Tecnologia (LENT), esse trabalho começou a ganhar estrutura.

Então, quando tivemos algumas pistas de que caminhos seguir, definimos que o trabalho se centraria na análise do processo de produção textual em grupos de aprendizagem

---

5 “O projeto Letras Solidárias foi criado em janeiro de 2013 com o objetivo de estimular e desenvolver nos estudantes do ensino médio, da EEEP Alan Pinho Tabosa a prática da leitura e da escrita, no sentido de reduzir evidentes deficiências nessas competências linguísticas, decorrentes e recorrentes durante o ensino fundamental. O projeto utiliza uma abordagem sociointeracionista da linguagem e fundamenta-se nos princípios da cooperação e da solidariedade. Durante sua execução, os estudantes se ajudam mutuamente no aprendizado e recebem o apoio solidário dos revisores externos da escola que são parceiros do projeto.” Disponível em: <<http://letrassolidarias.com.br/index.php/quem-somos>> Acesso em: 28 out. 2016.

cooperativa compostos por estudantes do terceiro ano do ensino médio da Rede Pública Estadual, em Fortaleza – CE. Para isso, ofereceríamos um curso de produção textual sob a perspectiva da aprendizagem cooperativa como extensão universitária pela Universidade Estadual do Ceará – UECE no ano de 2016. Assim, os inscritos nesse curso que desejassem participar da investigação seriam os participantes da pesquisa.

É necessário dizer que pensamos, inicialmente, em desenvolver essa proposta na Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa. No entanto, pareceu-nos mais desafiador introduzir essa proposta em uma escola que ainda não utilizasse a aprendizagem cooperativa e analisarmos como se desenvolveria o trabalho. Além disso, estaríamos expandindo a proposta para outras direções.

Essas questões foram discutidas na qualificação desta tese e muitos ajustes foram feitos com base nas sugestões da banca. Esses rearranjos foram feitos em relação à proposta de aplicação da aprendizagem cooperativa, com sugestões da Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura (UFC), e da Profa. Dra. Claudiana Nogueira de Alencar referente ao uso do método da cartografia e ao aprofundamento nas questões epistemológicas.

Também foi fundamental para o aprofundamento de algumas reflexões sobre a aprendizagem cooperativa o doutorado sanduíche realizado no período de setembro de 2016 a março de 2017, na Universidade de Valladolid, campus Palência (Espanha). Nesse período, estive sob a supervisão do Prof. Dr. Anastasio Ovejero Bernal, Catedrático de Psicologia Social dessa universidade, que me ajudou muito nas orientações e nas indicações de leitura para fundamentação desta tese no que diz respeito à aprendizagem cooperativa.

Após sistematizar (e sintetizar) o processo de construção e definição das estruturas iniciais desta investigação, definimos como objeto de investigação a *análise do processo de produção textual em grupos de aprendizagem cooperativa*. Para isso, partimos do pressuposto de que a escrita implica dialogia e jogos interativos, pois há uma proposta de compreensão que exige resposta, no sentido bakhtiniano (GARCEZ, 2010). Assim sendo, são questões norteadoras iniciais do trabalho:

- a) Como a produção textual sob a perspectiva da aprendizagem cooperativa promove uma atitude responsiva ativa nos estudantes?
- b) Quais os exercícios exotópicos decorrentes do processo de produção textual sob a perspectiva da aprendizagem cooperativa?
- c) Quais as concepções de escrita dos estudantes participantes da pesquisa e como elas se estabelecem em termos de sentido?

- d) Como poderia ser sistematizada uma proposta de produção textual na qual os estudantes fossem capazes de cooperar e estabelecer relações interpessoais positivas?

Com base nessas perguntas, definimos o objetivo geral desta tese que é analisar as formas de participação do outro na negociação de sentidos durante processo de produção textual cooperativa. Esse objetivo geral se subdivide nos objetivos específicos listados a seguir:

- a) Analisar como a produção textual sob a perspectiva da aprendizagem cooperativa promove uma atitude responsiva ativa nos estudantes.
- b) Identificar os exercícios exotópicos decorrentes do processo de produção textual sob a perspectiva da aprendizagem cooperativa.
- c) Analisar as concepções de escrita dos estudantes participantes da pesquisa e como elas se estabelecem em termos de sentido.
- d) Sistematizar uma proposta de produção textual por meio da qual os estudantes sejam capazes de cooperar e estabelecer relações interpessoais positivas.

Após apresentarmos esses pontos sobre a estruturação desta pesquisa, é necessário trazermos algumas reflexões sobre o processo de escrita. Isso se faz necessário para que o leitor compreenda melhor nossos posicionamentos e as escolhas que serão apresentadas ao longo desta tese.

Nos últimos anos, são muitas as pesquisas que têm apresentado uma mudança de visão em relação ao estudo da escrita. Esses trabalhos sinalizam uma mudança da visão centrada no sujeito cognitivo, para o modo interativo e, mais recentemente, para os modos de participação do outro nesse processo (GARCEZ, 2010).

A mudança da própria concepção de escrita tem provocado muitas reflexões e alterações de propostas no contexto educacional. E, muitas vezes, é a escola, o primeiro lugar onde o indivíduo exercita essa prática, onde a atividade de escrever tem sido vista com resistência ou trabalhada de forma equivocada. Por essa razão, a escola tem sido palco de muitas reflexões e mudanças que têm ido na direção de um ensino produtivo. Quando pensamos nisso, compreendemos como fundamental a proposição de sugestões eficazes tanto para a prática da escrita como para a avaliação de textos na escola.

É justamente na tentativa de melhorar o convívio dos estudantes com a escrita que muitos estudiosos têm somado esforços na tentativa de despertar neles o prazer de escrever. O que é sinalizado em muitos trabalhos é que, muitas vezes, a escola não consegue fazer o estudante enxergar a escrita como uma atividade prática que se faz necessária para toda sua vida e que a convivência natural com esse processo seria o melhor caminho uma vez que,

voluntária ou involuntariamente, todos os dias, estamos imersos em práticas de letramento para as quais a leitura e a escrita são mediadoras das relações (BARTON; HAMILTON, 2000).

É indiscutível a importância da escola como orientadora dos alunos para a prática da escrita. Mas outra questão preocupante é a de que, durante muito tempo, o pensamento escolar tem sustentado um mito, dentre vários outros, de que escrever bem é um dom (GARCEZ, 2002), e isso tem causado muitos bloqueios nos estudantes que, ao incorporarem essa falsa ideia, travam-se criativamente ao se verem diante de um papel em branco.

Possenti, Cavalcanti e Miqueletti (2008) discutem outra questão preocupante em relação ao ensino de escrita em sala de aula que é o fato de que ele é, muitas vezes, confundido com o ensino de regras gramaticais. Os autores chamam a nossa atenção para o fato de que, para escrever bem, não é suficiente que o aluno aplique as regras da gramática e as convenções ortográficas. Nesse sentido, o conhecimento de regras decoradas (ou fora do contexto) não leva necessariamente ao acerto na escrita. Mesmo o “erro” fornece muitas ocorrências interessantes para o aprendizado de coisas importantes sobre a língua. Eles ainda destacam o fato de que, muitos livros, ao trazerem propostas didáticas a partir de textos jornalísticos, literários, charges, anúncios publicitários, priorizam as questões gramaticais e, muitas vezes, têm “como única preocupação cobrar dos alunos as noções gramaticais estudadas” (POSSENTI; CAVALCANTI; MIQUELETTI, 2008, p.10). O problema não é o ensino da gramática, mas sua supervalorização em detrimento de outras questões que são muito importantes no ensino da escrita.

Considerando essa perspectiva, podemos dizer que há, como pano de fundo dessa abordagem da priorização dos aspectos gramaticais, o foco no erro e uma concepção da linguagem como expressão de pensamento. Ao refletir sobre esses pressupostos, Geraldi (1984, p. 41) pondera que “se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam”. Nesse entendimento, o ensino da língua tem como foco os aspectos teórico-normativos, para que o estudante aprenda a organizar e a exteriorizar o pensamento adequadamente. As aulas de língua portuguesa orientadas por essa concepção tomam como eixo principal a gramática com um fim em si mesma, ou seja, os exercícios descontextualizados de concordância, colocação pronominal, regência, crase, ortografia, dentre outros. Seguindo essa linha de raciocínio, a leitura e a escrita são vistas como práticas secundárias, como meios para que os discentes aprendam as regras do bem falar e do bem escrever. Assim, a leitura se torna importante para o emprego adequado da norma culta e a escrita como uma forma de se treinar as regras gramaticais.

Geraldi (1997c) defende que saber escrever exige muito mais do que dominar técnicas ou regras gramaticais. Portanto, saber escrever é engendrar uma proposta de construção de sentidos. O autor defende que o ato de escrever pressupõe



- a) ter o que dizer;
- b) ter a quem dizer;
- c) ter razões para dizer;
- d) constituir-se enquanto locutor/sujeito do dizer;
- e) dispor dos mecanismos e estratégias do dizer.

Nessa linha de raciocínio, é exigida do produtor de textos a tomada de decisão em vários níveis – semântico, pragmático, estilístico, discursivo, gramatical, textual e assim por diante. Dessa maneira, os aspectos gramaticais podem ser entendidos como apenas um dos componentes do texto. O que deve ser privilegiado são os processos de constituição do seu sentido.

Nessa discussão, emerge a questão sobre a importância do trabalho do professor para um ensino de escrita que prepare os estudantes para lidar com a produção textual em situações reais de seus cotidianos ou, em outras palavras, o “domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem” (BRASIL, 1998, p. 49). No entanto, muitas vezes, o trabalho docente com a escrita ainda tem como foco a perspectiva da “correção de redações” que, em muitas ocasiões, acaba sendo a atividade mais comum do professor de Língua Portuguesa ao ler o texto produzido pelo aluno e marcar os “erros” encontrados nele. Com esse tipo de trabalho, o docente tem como meta chamar a atenção dos estudantes para os “problemas” encontrados. Nisso, o que vem à tona são as coisas que o professor considera como negativas e não as positivas (RUIZ, 2001).

Além dessa, outra questão preocupante é a de que, em contexto escolar, muitas vezes, o texto, restrito à redação escolar, é compreendido somente como um produto. Isso porque, em muitos casos, o que se considera é uma única versão, a final, de todo o processo de produção textual. Assim sendo, a tarefa de revisão não é incentivada nem compreendida como propulsora de um processo que continua, necessariamente, no próprio aluno com a retomada do seu texto (RUIZ, 2001).

Menegassi (1998) chama a atenção para o fato de a atividade de reescrita não ser relevante para a escola quando, na verdade, a necessidade de se trabalhar com os processos de revisão e reescrita deveria ser compreendida como a questão central no ensino de produção textual escolar.

Ao anularmos as fases de revisão e de reescrita textual dentro do processo de escrita, anulamos a possibilidade de reflexão do estudante sobre a aprendizagem e limita a capacidade criativa. Soma-se a isso o fato de mediação do professor nesse processo ser altamente pertinente e dependendo da maneira como o professor realiza a correção textual e as possíveis sugestões

de escrita, a reescrita textual pode ou não se mostrar uma fase positiva em busca do domínio da escrita pelo estudante.

De acordo com as proposições de Hayes *et al.* (1987), as práticas de revisão textual poderiam ser realizadas de três maneiras: a) *revisão individual*, em que o estudante revisa seu texto sem a interferência de outra pessoa; b) *revisão colaborativa*, em que os pares se auxiliam ou até mesmo o professor, em momento de interação oral; c) *revisão orientada*, em que o professor oferece sugestões de revisão ao texto do estudante de forma escrita.

Ao tomarmos com base essa classificação e ao refletirmos sobre o ambiente educacional, o que percebemos é o predomínio das proposições de *revisão individualizada* e da *revisão orientada*. Os trabalhos não sinalizam que haja uma predominância com propostas colaborativas, muito menos cooperativas, em sala de aula.

Ao considerarmos estudos na área de produção e avaliação da escrita, direcionando nossa abordagem, em particular, para as formas de intervenção do professor na revisão do texto do aluno, alguns trabalhos merecem destaque. Essas pesquisas apontam a importância da mediação pedagógica de forma dialógica para o desenvolvimento da escrita por parte de estudantes.

Garcez (2010) conseguiu mostrar em seu trabalho a importância da participação dos interlocutores nos comentários sobre textos em elaboração. A autora detectou em sua análise que os comentários começam pela releitura do texto, passam por sua objetivação, pela interpretação, pela avaliação e pelo julgamento que abrem espaço para intervenção no texto, assegurada a reversibilidade necessária que faz do autor leitor e do leitor do próprio texto um novo que emerge da interlocução com seus pares ou com o professor pesquisador. Tudo isso com base na formação de uma atitude autônoma na produção da escrita.

Seguindo essa lógica, a correção de textos escolares não seria entendida como uma mera aferição do domínio de regras. De outro modo, seria compreendida como um trabalho de negociação de sentidos, uma prática efetiva de leitura, com todas as suas implicações.

Por sua vez, Ruiz (2001), após estudar as diferentes formas de correção de redações, constata a mediação do professor como um fator determinante do sucesso que o aluno possa ter em seu processo de aquisição e desenvolvimento da escrita. Dessa maneira, as leituras que tomam os textos dos alunos como unidades de sentido se revelaram mais produtivas do que aquelas que apenas focalizaram partes do texto ou seus aspectos gramaticais.

A pesquisa de Baptista (2005) também traz importantes contribuições nesse sentido, pois esse estudo apresenta reflexões a respeito do sujeito produtor de textos em um contexto escolar de língua estrangeira e dos diferentes modos de dizer presentes no processo de textualização. Essa pesquisa constatou haver uma relação entre as manobras de autoria

identificadas e a tomada de posição do sujeito. De acordo com esse estudo, há uma tomada de posição do sujeito para realizar o seu projeto de dizer em todas as manobras identificadas. O que as diferenciaria seria “a relação entre a tomada de posição e o direcionamento da atitude responsiva do coenunciador; esse direcionamento, por sua vez, pode implicar dois movimentos: o de ativação ou não de uma determinada memória de um leitor ideal ou/e real” (BAPTISTA, 2005, p. 250).

Nessa mesma linha, Nascimento (2007) estudou a relação existente entre os posicionamentos do sujeito e a instauração da autoria, nas diferentes versões originadas no processo de reescrita textual de textos argumentativos produzidos por estudantes universitários, futuros professores de língua materna e/ou estrangeira. Esse estudo indicou que o processo de reescrita textual pode ser considerado um procedimento metodológico facilitador da assunção da autoria nos textos escolares, pois permite ao sujeito ter um espaço de intervenção e reflexão sobre o texto no momento de sua produção. Essa pesquisa ainda revelou que a autoria na reescrita textual:

[...] é conferida por um gesto de individuação do sujeito, isto é, por modo singular de intervir no próprio texto e por uma tomada de posição do sujeito que enuncia em relação ao seu discurso e a seus interlocutores num dado campo de valores e no interior de uma dada prática com a linguagem (NASCIMENTO, 2007, p. 165).

Nesse sentido, na presente pesquisa, ao refletirmos sobre a produção textual em grupos de aprendizagem cooperativa sob uma perspectiva dialógico-discursiva, podemos contribuir para essa discussão.

Mesmo com essas relevantes colaborações para a análise dos textos escolares, percebemos a necessidade de realizar esse estudo considerando um contexto interativo de produção textual: a produção textual em grupos de aprendizagem cooperativa. De igual modo, nos interessou sistematizar uma proposta de produção textual para esse contexto.

Nesse sentido, a ancoragem teórico-conceitual que apoia esta proposta são os construtos da teoria dialógicas elaboradas, em particular, por Bakhtin e seu Círculo, os pressupostos da aprendizagem cooperativa a partir do enfoque da Psicologia Social (OVEJERO, 1990) e o registro dos momentos singulares do processo de produção textual a partir do método da cartografia. De acordo com essa perspectiva metodológica, há uma “indissociabilidade entre conhecimento e transformação tanto na realidade quanto no pesquisador” (PASSOS; BARROS, 2009). Com isso, demarcamos a nossa postura política com esse trabalho, pois ele está tanto a serviço da transformação da realidade, a partir de reflexões sobre a produção textual, quanto estou certo que escrevê-lo foi um excelente exercício

exotópico porque, de certo modo, ele perpassa minha história de vida e escrever essa tese coloca-me em uma outra posição em relação às minhas vivências.

Quando estruturamos um ambiente cooperativo para a produção textual, entendemos que ali o estudante, produtor de texto, não é apenas receptor das instruções do outro ou em resposta à ação do outro. Sua participação é ativa porque ele age sobre o próprio comportamento mental enquanto reavalia o texto, refletindo a ação interativa.

Em muitos casos, não há estímulo à interação em sala de aula porque o professor tem limitações metodológicas de como proceder com o trabalho em grupos e, em muitos casos, também temos que reconhecer a falta de motivação suficiente para buscar alternativas aos outros tipos de revisão que não tenham como premissa a interação entre os estudantes.

Por essa razão, uma das nossas preocupações foi a sistematização de uma proposta de produção textual na qual os estudantes fossem capazes de cooperar e estabelecer relações interpessoais positivas, ou seja, que não fosse um tipo de interação na qual somente alguns membros fossem beneficiados, embora não tenhamos a pretensão de propor um “modelo” de produção textual.

Portanto, este trabalho nos permitiu o levantamento de algumas discussões sobre as formas de participação do outro na negociação de sentidos durante processo de produção textual em grupos de aprendizagem cooperativa e, nesse sentido, fizemos reflexões sobre a influência da interação face a face na promoção da atitude responsiva no sentido bakhtiniano.

Assumimos nesta tese uma postura crítica no sentido de admitirmos um viés de uma Linguística Aplicada reflexiva e indagadora (RAJAGOPALAN, 2003), pois analisamos os fenômenos a partir de uma “subjetividade refletida” e, por lidarmos com seres humanos, não acreditamos em “fatos nus”. Além disso, a tese nasceu de uma ação de extensão universitária que dialoga com a escola pública. Isso sinaliza a nossa compreensão de que é necessário o comprometimento político com a transformação da comunidade.

Essa tese é relevante, portanto, em primeiro lugar, por apresentar uma investigação sobre produção escrita em uma escola pública localizada no município de Fortaleza – CE. É indiscutível que o ensino da produção textual nas escolas tem como objetivo formar estudantes produtores de texto competentes, habilitados a produzirem textos coerentes, coesos e eficazes. Por essa razão, é papel da escola propor aos alunos atividades diversificadas que constituam um desafio à sua criatividade e ao seu desempenho e que permitam desenvolver sua competência escrita. Estamos cientes de que, para a concretização desse objetivo, há muitos entraves. Alguns de natureza burocrática e social e outros causados pela limitação de profissionais capacitados para ajudar o estudante nesse processo.

Assim, é oportuno mencionarmos o trabalho de Tagliani (2011) que, tendo como base teórica os estudos sobre os gêneros discursivos e a teoria da atividade, investigou questões relativas ao uso do livro didático (LD) de Língua Portuguesa. A pesquisa teve como objetivo verificar a relação entre os agentes escolares e esse instrumento, focando as atividades de produção textual escrita, obtidas a partir de aulas observadas em uma escola pública do município de Rio Grande – RS. Esse trabalho evidenciou que a atividade de produção de texto proposta em sala de aula demonstrou um descompasso entre as práticas do professor e as práticas pretendidas via LD. Além disso, revelou a manutenção de práticas da tradição escolar e a falta de habilidade do professor em interagir com o LD, no sentido de selecionar criticamente as práticas de linguagem que julgar mais adequadas aos seus propósitos.

Nesse ponto, é importante destacar os trabalhos dos colegas do grupo de estudos Linguagem, Ensino e Tecnologia (LENT) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), coordenado pela Profa. Dra. Nukácia Meyre Silva Araújo. Dentro desse grupo, do qual sou membro, há muitas pesquisas (desenvolvidas e em desenvolvimento) das quais esta tese se aproxima.

Nesse sentido, o trabalho de Oliveira (2015) analisou o grau de responsividade em atividades de leitura mediada por um objeto de aprendizagem e atividades de leitura mediadas por material impresso, verificando a influência dessa ferramenta digital na leitura crítica. Essa pesquisa constatou que a manifestação da responsividade na leitura ocorreu de forma semelhante nas duas modalidades (impressa e digital) e que o grau de responsividade atingido nas atividades não está relacionado ao tipo de mídia utilizada como suporte à atividade, mas parece estar relacionado a outros fatores determinantes.

Já o trabalho de Moraes (2016) investigou como a exotopia e a responsividade se manifestam no processo de escrita e de reescrita de textos em contexto escolar, mais especificamente na etapa de revisão. Esse trabalho identificou que a exotopia do revisor se manifestou por meio de quatro atitudes principais, que foram: i) avaliar; ii) sugerir; iii) justificar e iv) questionar. A responsividade do aluno nas reescritas ocorreu a partir de três estratégias principais: i) atender às sugestões do revisor e ultrapassá-las; ii) atender pontualmente às sugestões e iii) ignorar as sugestões.

Nessa mesma linha de investigação, a pesquisa de Fernandes (2016) analisou o planejamento do gênero crônica humorística, com o uso de recursos tecnológicos, feito por duas professoras atuantes em uma mesma escola pública situada na cidade de Fortaleza – CE. Esse estudo revelou, dentre outros fatores, que o uso de recursos tecnológicos em âmbito educacional está condicionado a fatores que ultrapassam o letramento digital dos docentes tais como

infraestrutura e gestão escolares; e que os movimentos exotópicos são bastante relevantes para a adequação do plano de aula à realidade das turmas.

Ainda dentro das pesquisadas desenvolvidas pelo LENT, destacamos o trabalho de Hissa (2017) que descreveu a produção do gênero webaula à luz dos pressupostos da escrita colaborativa. Essa investigação constatou que escrita colaborativa ocorre por meio de uma orquestração mediada entre os sujeitos, a partir de uma cooperação especializada e multitarefa exigida em cada etapa do processo de produção do gênero webaula para a EaD.

Nesse sentido, sistematizamos uma proposta por meio da qual os estudantes puderam melhorar seu desempenho na produção escrita e, igualmente, foram capazes de cooperar e estabelecer relações interpessoais positivas. Assim, entendemos que demos uma colaboração importante para a escola pública, pois deixamos várias pistas, indícios, caminhos (e não receitas prontas) que sinalizam perspectivas de melhoras do desempenho dos estudantes na produção escrita e nas relações interpessoais.

O segundo ponto relevante desse trabalho é que ele estabelece uma proposta que integra a Teoria Dialógica do Discurso da linguagem com a aprendizagem cooperativa tomando o princípio da interação face a face como um dos principais elos nesse processo.

Merece um destaque especial nessa proposta de investigação, quanto à relevância e à originalidade, o fato de estruturar metodologicamente uma proposta de produção textual em grupos de aprendizagem cooperativa não restringindo esse trabalho ao entendimento da produção escrita necessariamente como estágios lineares e subsequentes. Defende-se, assim, o planejamento como um procedimento que perpassa o processo total de escrita e que a reescrita, de igual modo, pode ocorrer (e ocorre) também em qualquer fase do processo como veremos nas análises.

Quando consideramos as pesquisas relacionando aprendizagem cooperativa e produção textual, alguns trabalhos merecem destaque. A pesquisa de Lima (2016) analisou como se manifesta a interação escrita professor-aluno em turmas de 1º ano do ensino médio de uma escola pública do Estado do Ceará em contexto de uso da metodologia da aprendizagem cooperativa. Para isso, levou em consideração a estrutura linguística e o contexto social do gênero *processamento de grupo*. Os resultados desse trabalho evidenciaram que a interação escrita professor-aluno em contexto de uso da metodologia da aprendizagem cooperativa funda-se, sobretudo, em uma relação dialógica por meio da qual apresentam-se: a) no caso das professoras, solicitações de informações a respeito do desenvolvimento dos elementos da aprendizagem cooperativa e apresentações de comentários sobre os textos dos alunos; e b) no caso dos estudantes, descrições de ações positivas e negativas realizadas durante as atividades cooperativas (LIMA, 2016).

Cassany (2004, 2009) propôs algumas reflexões sobre o uso da aprendizagem cooperativa para o ensino do Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) e como Segunda Língua (L2). No primeiro trabalho, o autor apresenta um breve histórico e considerações sobre a aprendizagem cooperativa e descreve um conjunto de estratégias, como base na metodologia, que podem ser utilizadas pelo professor de língua para o ensino. No segundo trabalho, o pesquisador amplia a discussão levantada no primeiro e apresenta uma demonstração prática de uma proposta didática adaptada ao trabalho com as habilidades de compreensão e produção escrita para o nível médio e avançado de espanhol como L2.

Nossa tese se aproxima, em parte, da pesquisa de Brasileiro (2017), que propôs uma oficina de escrita utilizando uma proposta de aprendizagem cooperativa de produção textual. Essa proposta foi estruturada em fases de produção, leitura, reflexão e reconstrução textual, sendo sustentada pelos princípios do Interacionismo Sociodiscursivo. Esse estudo indicou a oficina de escrita como uma alternativa didática capaz de auxiliar no processo de construção de autoria e na redução de deficiências de alunos na Educação Básica.

Desse modo, esta pesquisa é uma contribuição aos trabalhos de estudos da linguagem situados dentro do campo da Linguística Aplicada e se soma a outras propostas que refletem sobre a produção textual em contexto escolar. Com ela, lançamos algumas reflexões e estruturamos uma proposta didática sobre a produção textual em grupos de aprendizagem cooperativa sob um olhar dialógico-discursivo. Nosso objetivo não é apresentar uma receita de produção textual ou uma proposta sistematicamente rígida de produção. Nosso interesse maior é discutir ideias e apresentar possibilidades que podem ser vivenciadas, em contexto educacional, em diferentes níveis e situações de aprendizagem. Com isso, nosso desejo não é que a aprendizagem cooperativa seja simplesmente um conjunto de métodos a serem aplicados, mas possibilidades a serem experimentadas e assumidas dentro (e fora) da sala de aula.

No que concerne à organização retórica de tese, dividimos nosso trabalho em 5 seções. A seção 1 trata-se da introdução da tese. Na seção 2, apresentamos a metodologia da aprendizagem cooperativa. Nela, explicamos as origens pedagógicas, psicológicas e psicossociais e os elementos estruturais da aprendizagem cooperativa. Nesse sentido, mostramos algumas experiências importantes em diferentes países ao longo dos anos. Também mostramos as bases teóricas com foco em três perspectivas que permitem explicar as vantagens do trabalho cooperativo para gerar aprendizagem acadêmica e social. Ainda apresentaremos os elementos básicos dessa metodologia e algumas técnicas que colaboram para a garantia desses elementos.

Na seção 3, explicamos os pressupostos da teoria enunciativa-discursiva de ordem bakhtiniana. Essa seção está subdividida em sete subseções nas quais discorreremos



essencialmente sobre a compressão da linguagem como processo de interação e seus desdobramentos para o ensino de língua. Inicialmente abordamos a importância de Bakhtin e de seu Círculo para a história do pensamento linguístico. Na sequência, destacamos algumas noções gerais do pensamento bakhtiniano e sua importância para os estudos da linguagem. Adiante, apresentamos a noção de gêneros do discurso em Bakhtin, mostrando que a concepção dos gêneros do discurso tem uma relação direta com a língua em práticas comunicativas reais e concretas.

Logo após, fizemos uma discussão sobre as concepções de linguagem mostrando um pouco a trajetória das pesquisas que nortearam esse tema com a intenção de nos situarmos e entendemos a superação do paradigma positivista. Nesse ponto, discutimos sobre o processo de reescrita considerando que esse fenômeno deve ser entendido como uma propriedade dialógica do próprio ato de escrever e possibilita que a versão final de um texto seja consequência de uma réplica produtiva que possibilita que o texto progrida, transforme-se e se constitua como unidade de sentido. Por último, apresentamos as categorias de exotopia e responsividade dentro do pensamento bakhtiniano. Em relação à primeira, discutimos que a riqueza da exotopia não está na duplicação do semelhante, mas na questão de que este outro vive (e continua vivendo) numa categoria de valores diferentes. Já sobre a responsividade, discutimos sobre a compreensão que prioriza a interação verbal e concebe o dialogismo como princípio fundador da linguagem.

Na seção 4, explicamos os procedimentos metodológicos desta investigação. Inicialmente, contextualizamos a pesquisa dentro do universo da Linguística Aplicada, área do conhecimento na qual se insere. Em seguida, caracterizamos a pesquisa no escopo das abordagens cartográficas, mostrando as características essenciais dessa metodologia de pesquisa. Na sequência, apresentamos o universo e amostra deste trabalho. Nesse ponto, detalhamos todo o nosso percurso, a escolha do contexto em que esta investigação foi realizada, dos participantes e do *corpus*. Em seguida, concentramos esforços para mostrar como foram estruturadas as categorias de análise, os procedimentos e o tratamento dos dados oriundos deste trabalho.

Na seção 5, analisamos as categorias que foram estabelecidas neste estudo. Essa seção está subdividida em seis subseções. A primeira apresenta uma análise do perfil socioeconômico dos participantes e foi fundamental para garantir a heterogeneidade nos grupos. Em seguida, discutimos sobre as concepções de linguagem que perpassam a fala dos estudantes participantes desta pesquisa. Na subseção seguinte, analisamos as relações exotópicas na produção textual cooperativa. Essa subseção está subdividida em três partes:

- a) relações exotópicas decorrentes dos contratos de cooperação;



- b) relações exotópicas decorrentes dos comentários de revisão; e
- c) relações exotópicas decorrentes do processamento de grupo.

Na quinta subseção, analisamos o processo de produção textual cooperativa com base na responsividade e em suas subcategorias de análise. Nessa parte, comparamos as diferentes versões dos textos dos estudantes, e delas com os comentários de revisão, para entender o processo de construção de sentidos. Na última parte dessa seção, fizemos uma análise do processo de produção textual cooperativa na perspectiva dos estudantes.

Por último, na seção 6, tecemos nossas considerações finais. Nesse ponto, retomamos o nosso objetivo geral e as questões de pesquisa desta tese para, em seguida, respondê-las de acordo com os resultados da investigação. Finalmente, apontamos algumas limitações do estudo e algumas perspectivas para futuras pesquisas na área.

## **2 A APRENDIZAGEM COOPERATIVA: REFLEXÕES INICIAIS**

Nesta primeira seção teórica, apresentamos a metodologia da aprendizagem cooperativa. Para fins didáticos, organizamos essa seção em cinco subseções. Na primeira, mostraremos alguns antecedentes pedagógicos expondo elementos estruturais dessa metodologia e algumas experiências importantes em diferentes países ao longo dos anos. Na segunda, refletiremos sobre os antecedentes psicológicos e psicossociais da aprendizagem cooperativa. Nela, mostramos que, embora haja estudos importantes dentro da pedagogia, será dentro da psicologia e da psicologia social que aprendizagem cooperativa fixa mais concretamente suas raízes. Já na terceira, subdividida em quatro partes, importará mostrar as bases teóricas da aprendizagem cooperativa. Nesse ponto, apresentaremos as três grandes perspectivas teóricas que permitem explicar as possíveis vantagens do trabalho cooperativo para gerar aprendizagem acadêmica e social, que são: a perspectiva da interdependência social, a perspectiva behaviorista social e a perspectiva cognitivo-evolutiva. No caso da última subseção, articularemos a possibilidade de um modelo integrador dessas perspectivas teóricas.

Já na quarta subseção desta primeira seção, apresentaremos os elementos básicos da aprendizagem cooperativa que são: interdependência positiva, a interação promotora face a face, a responsabilidade individual, as habilidades interpessoais e de trabalho em grupos pequenos e o processamento de grupo.

Julgamos essa estruturação necessária. No entanto, pretendemos que não seja exaustiva. Ela é fundamental para entendermos bem claramente sobre o que tratamos quando estamos nos referindo à aprendizagem cooperativa.

Inicialmente, é necessário dizer que há um consenso entre os investigadores da área de aprendizagem cooperativa em torno da compreensão de que o aprendizado cooperativo é muito mais do que colocar os alunos sentados juntos, ajudando uns aos outros a fazerem o trabalho. Do mesmo modo, simplesmente orientar os alunos mais avançados para ajudar seus colegas também não é uma forma de aprendizagem cooperativa.

Nesse seguimento, é necessário que o professor garanta que todos os princípios da aprendizagem cooperativa sejam assegurados para que possa haver efetivamente o trabalho cooperativo. Isso implica em uma enorme responsabilidade de cada um dos participantes do grupo e exige do docente um redimensionamento do seu papel como educador e da estruturação das aulas para que as metas coletivas e individuais que foram estabelecidas sejam alcançadas.

Para se obter êxito no desenvolvimento de uma aula em que se proponha usar a aprendizagem cooperativa, é indispensável que todos os elementos básicos dessa metodologia sejam assegurados. Caso contrário, essa aula será mais uma em que há o tradicional “trabalho em grupo”, mas não necessariamente a aprendizagem cooperativa. Dito isso, ressaltamos que é indispensável que essa condição esteja bem clara tanto para o educador quanto para os alunos.

É necessário destacar que a implementação da aprendizagem cooperativa deve levar em consideração inúmeras variáveis. Os teóricos que têm pensado a aprendizagem cooperativa ao longo das últimas décadas não a compreendem como uma metodologia educacional rígida, muito menos como uma “receita”, que deverá ser replicada em qualquer situação educacional sem respeitar as características sociais, históricas e culturais de cada contexto. Questões como o nível da turma, a quantidade de alunos, a disciplina trabalhada, os conteúdos dentro dessa disciplina, o interesse dos alunos e o sistema de avaliação dos conteúdos são questões fundamentais que não podem ser esquecidas por ocasião da implementação da aprendizagem cooperativa.

Uma revisão da literatura, que tenha como objetivo compreender o que seria a aprendizagem cooperativa, seus componentes essenciais e suas origens, nos levaria a uma investigação da história da própria humanidade. Isso porque, como ressaltam Ferreira e Calderón (2000, p. 14), “os elementos da aprendizagem cooperativa remontam à história da própria humanidade”<sup>6</sup>. Nesse sentido, ao considerarmos os primeiros agrupamentos humanos, há muitas evidências históricas da existência de culturas cooperativas.

A estruturação de muitas tribos, por exemplo, foi se definindo de forma cooperativa. Nelas havia a distribuição de tarefas e a socialização de conhecimento entre seus membros. Um indício bem marcante desse cenário são as representações pictóricas encontradas

---

6 Tradução livre de: “Los antecedentes del aprendizaje cooperativo se remontan a la historia misma de la humanidad”.

em inúmeros sítios arqueológicos em diferentes partes do mundo. Elas ilustram muito bem como comunidades inteiras conseguiram êxito no desenvolvimento de técnicas desenvolvidas com base no trabalho grupal.

Do ponto de vista antropológico, mesmo com a melhor das intenções, o que “os civilizados”, representados nas figuras de missionários e educadores, fizeram foi desorganizar o trabalho de muitas tribos que se baseavam na cooperação. Esse fenômeno contribuiu para a desintegração das culturas tribais:

A desintegração de culturas tribais é um fenômeno que atualmente pode ser observado em muitos pontos do sertão brasileiro e de outras partes do continente americano. Daí a possibilidade de ajuizar-se do que ocorreu nos três primeiros séculos de colonização. A consequência mais grave da desintegração reside no fato de que os índios deixam, aos poucos, de viver em tribos. A desagregação das tribos vai eliminando, do horizonte cultural do índio, *todos os elementos condicionados ao convívio e à cooperação íntima* de algumas centenas de indivíduos (WILLEMS, 2009, p.20, grifo nosso).

Ovejero (1990) destaca que a primeira coisa que devemos levar em consideração nessa empreitada é ter clareza sobre o que estamos chamando de “aprendizagem cooperativa”. Para o autor, frequentemente, quando muitos pedagogos falam de *cooperação* ou *cooperativismo*, não estão falando de aprendizagem cooperativa, mas de *gestão cooperativa*. Isso seria definido por alguns teóricos como “cooperação responsável” e se trataria da participação dos alunos no regime vida da escola.

Há muitas experiências no âmbito escolar que adotam o adjetivo “cooperativo/cooperativa”, mas, de fato, em muitos casos, não estão se referindo à mesma temática que está no bojo desta tese.

Para deixarmos bem claro a que estamos nos referindo especificamente quando utilizamos o termo “aprendizagem cooperativa”, é necessário fazer um levantamento da literatura que defina com clareza o termo e o diferencie de outras modalidades educacionais, que têm como base a interação entre iguais, mas que não são a mesma coisa, como o trabalho em grupo, em pares ou mesmo a aprendizagem colaborativa<sup>7</sup>.

Na seção a seguir, trataremos algumas reflexões sobre as origens pedagógicas da aprendizagem cooperativa.

---

<sup>7</sup> É necessário pontuar que essa definição inicial não esgota nem aprofunda a discussão sobre “aprendizagem cooperativa x aprendizagem colaborativa”. Esse aprofundamento será feito ao longo de toda esta tese. Aqui, à guisa de visão panorâmica, daremos uma visão inicial do que entendemos por aprendizagem cooperativa.

## 2.1 ORIGENS PEDAGÓGICAS DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Mesmo que consideremos a metodologia da aprendizagem cooperativa como inovadora e vanguardista, há muitos teóricos que situam seu surgimento em épocas bem distantes da nossa (BOUZAS, 2004; JOHNSON; JOHNSON, 1999a; OVEJERO, 1990). Há muitos registros históricos do uso de atividades cooperativas, como em textos religiosos antigos, por exemplo, a Bíblia e o Talmude. Também os retóricos romanos ou alguns pedagogos do século XVI já mencionavam que há muitos benefícios em ensinar aos outros para aprender (*Qui Docet Discet* “Aquele que ensina aprende”) ou da aprendizagem por pares ou entre iguais (CASSANY, 2004, p. 12).

Alguns elementos de estruturas pedagógicas de aprendizagem cooperativa podem ser encontrados em Comenius (1592-1670), que defendia a necessidade de se ajudar os novos alunos sempre que for necessário, isso porque, entre iguais, costuma-se ser menos tímido e não há vergonha em fazer explicações ou em formular perguntas.

É possível encontrar precedentes pedagógicos em Andrew Bell (1753-1832) e também em Joseph Lancaster (1778-1838). Bell desenvolveu uma metodologia que tinha como base o ensino mútuo entre iguais e a pôs em prática em uma escola em Madras (Índia), cidade atualmente conhecida como Chennai (JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 1998).

Na Inglaterra, no fim do século XVIII, Lancaster também desenvolveu uma metodologia que tinha como base o aprendizado entre iguais, que eram denominadas *monitoring schools*. Posteriormente, ele levou essa proposta para outras partes do mundo. Mais tarde, as escolas que se baseavam nesse método passaram a se chamar “escolas lancasterianas”. A base fundamental dessas escolas era que os alunos mais velhos e com mais conhecimento, denominados de “monitores”, ensinavam conteúdos a seus companheiros sob a orientação do professor. Isso ocorria de uma maneira que fosse possível atender ao maior número possível de crianças (OVEJERO, 1990).

É necessário esclarecer que os modelos introduzidos por Bell e Lancaster caracterizam a introdução de um modelo de ensino entre iguais, basicamente como uma forma de atender ao maior número de estudantes com os poucos recursos existentes naqueles contextos. A ponderação que fazemos é a de que essas escolas não podem ser caracterizadas como ensino mútuo, mas sim de “monitoria”. Isso porque o estudante, monitor, exercia, em relação aos colegas, o papel de educador, reproduzindo, em contexto mais micro, o modelo de ensino centrado na figura do professor.

Essa metodologia, já estruturada na cooperação entre iguais, foi levada aos Estados Unidos e, em 1806, foi aberta a primeira escola lancasteriana na cidade de Nova York

(JOHNSON; JOHNSON, 1990 a; OVEJERO, 1990). Dessa forma, ela foi se difundindo de uma maneira muito rápida até que, no começo do Século XIX, o *Common school movement* já destacava a importância desses métodos e sugeria sua implementação nas escolas.

No final do Século XIX, Francis Wayland Parker (1837-1902) promove um conjunto de métodos ativos tomando como base a ideia de que o ensino tem que partir da realidade dos alunos e se aproxima dos interesses destes, tendo como base uma linguagem próxima à deles, que facilita a compreensão do que se quer aprender. Dessa perspectiva, se destacam a importância do fator social e da potência e de outros métodos centrados na cooperação entre iguais (PARKER, 1984).

Por defender essa perspectiva educacional e conseguir estruturar uma proposta de aprendizagem que priorize o aprendizado mútuo, Parker é considerado um referente na mudança metodológica das escolas americanas e o precedente da *New Education* (Nova Educação). Desse modo, nos Estados Unidos, começou a acontecer uma mudança da velha ordem das coisas ao espírito e métodos que foram denominados da *New Education*. Assim, muitas escolas foram criadas enquanto Francis Parker era superintendente.

Levando em consideração os trabalhos de Parker, John Dewey (1859-1952) desenvolve uma proposta educacional para a democracia, destacando que a escola deve levar em consideração os aspectos cognitivos, mas também os motivacionais, de interação social e organizacionais que sejam coerentes com o modelo democrático para o qual se pretende preparar. Nesse sentido, Dewey (1915) critica o modelo competitivo de escola baseado na comparação de resultados individuais e propõe, como uma das alternativas, o emprego de metodologias ativas que impliquem na assistência recíproca entre os estudantes.

Embora a literatura anglo-saxônica, sobre a aprendizagem cooperativa, apenas mencione alguns referentes pedagógicos que não estejam inseridos no universo anglófono, consideramos muito pertinentes os estudos, por exemplo, de alguns pesquisadores espanhóis, tais como Ovejero (1990), que levaram em consideração, como antecedentes das ideias pedagógicas cooperativas, e outros pesquisadores europeus de línguas neolatinas, dentre os quais podemos destacar Francisco Ferrer Guàrdia, Célestin Freinet, Lorenzo Milani e Roger Cousinet.

Nesse ponto, damos destaque ao trabalho de Ovejero (1990), que, ao fazer um estudo minucioso sobre os antecedentes pedagógicos da aprendizagem cooperativa, menciona Rousseau, passando por Neill, Makarenko, Cousinet e Freinet, ao ressaltar que foram muitos os pedagogos “radicalmente contra a competição como técnica escolar para motivar o aluno, por

considerá-la prejudicial para a formação psicológica, social e moral do aluno” (OVEJERO, 1990, p. 57)<sup>8</sup>.

Desses pedagogos mencionados, o autor destaca três (Rousseau, Ferrer e Frinet), sobre os quais discorreremos a seguir, com ênfase nos dois últimos já que, segundo ele, a relação de Rousseau com a aprendizagem cooperativa é apenas periférica. Somente de forma bem indireta podemos considerar esse autor como um antecedente dessa abordagem, dada a sua famosa insistência em que o educando se desenvolva livremente e não se exerça sobre ele violência alguma de fora, deixando-o que se comporte de forma natural.

É necessário ressaltar que Rousseau adotou algumas posturas paradoxais, como foi o caso de deixar uma obra como *Emílio*. Nela ele propõe um forte individualismo educativo, mas inicia também um predomínio de um estrito princípio de igualdade entre os alunos. Indiretamente o autor também combateu o irracional e absurdo sistema educacional da época e, ainda nessa obra, explicou a necessidade de formar um homem novo da sociedade futura. Mais claramente, sua contribuição como antecedente da aprendizagem cooperativa se dá quando rejeita a competição, que estava muito em voga na sua época. Essa competição remonta aos gregos, que a tinham como uma força fundamental, exemplificada na luta para ver quem pode mais (OVEJERO, 1990).

Já Francisco Ferrer i Guàrdia, um pedagogo e ativista político espanhol, fundador da Escola Moderna, que introduziu na Espanha o racionalismo pedagógico, seria um antecedente da aprendizagem cooperativa<sup>9</sup>. Por consequências diretas da criação dessa escola, ele foi fuzilado em 1909 no fosso de Santa Eulàlia de Montjuich, embora nunca tenham provado sua culpa nos crimes que lhe apontavam. Para muitos, seus principais crimes foram ser republicano, socialista, livre pensador e, talvez, o principal motivo de seu fuzilamento foi ter criado o ensino laico em Barcelona e ter instruído a milhares de meninos na moral independente.

As concepções da Escola Moderna se relacionam com a aprendizagem cooperativa justamente por seu sentido de coletividade. Dito isso, é necessário deixar clara a ousadia desse educador, pois fundou sua escola na rua Bailén em Barcelona no ano de 1901 e nessa época, na Espanha, era muito natural um modelo de escola segregada. Outro ponto é que, embora a Escola Moderna não fosse uma escola de aprendizagem cooperativa, incluía alguns elementos dessa metodologia, principalmente a ausência de competição, em seus diferentes níveis, baseando-se na troca e no conhecido princípio libertário de *solidariedade* e de apoio mútuo, “que requer a

---

8 Tradução livre de: “han sido muchos los pedagogos radicalmente opuestos a la competición como técnica escolar para motivar al alumno, por considerarla perjudicial para la formación psicológica, social y moral del alumno”.

9 *Ibidem*, 1990.

livre atividade cooperada do educando, o qual às vezes se constitui no educador dos seus companheiros mais jovens”<sup>10</sup> (OVEJERO, 1990, p. 60).

Em outras palavras, no “apoio mútuo” de Kropotkin, que exige a livre atividade cooperada do estudante, que, às vezes, se torna o educador dos seus companheiros mais jovens. Isso se parece com a aprendizagem cooperativa, embora não a contemple totalmente. Tudo isso incrementa o espírito crítico dos alunos, que está na essência da Escola Moderna e é um dos mecanismos fundamentais para a aprendizagem cooperativa.

Dentro de seu programa, Ferrer i Guàrdia teve como um dos seus objetivos básicos ensinar os verdadeiros direitos sociais sob uma premissa: “Não há deveres sem direito, não há direito sem deveres” (GUÀRDIA, 2010, p. 91). Não seria exagero estabelecer uma relação entre essa premissa e a responsabilidade individual que veremos mais adiante nesta tese.

Ainda apresentando as origens da aprendizagem cooperativa fora do universo anglófono, Ovejero (1990) destaca Célestin Freinet que, semelhante ao que aconteceu com Ferrer, foi justamente o seu contato com a realidade escolar que desencadeou uma série de dúvidas sobre a eficácia das técnicas pedagógicas tradicionais, fazendo com que ele percebesse, pouco a pouco, seus defeitos.

O pensamento de Freinet foi estruturado no contexto do final da Segunda Guerra. Ele foi o protagonista das ideias pedagógicas modernas desse período. Sua pedagogia abriga os três elementos centrais e característicos das diversas correntes pedagógicas que revolucionaram o mundo da educação do século passado, a saber: 1) a valorização da criança como sujeito único em cujo processo de formação a pedagogia tem a obrigação de ajudar; 2) a criação de técnicas adequadas que apontem na direção da totalidade da vida e 3) a superação do intelectualismo da velha escola e da velha teoria (OVEJERO, 1990).

É necessário entender que a proposta pedagógica de Freinet se baseia em uma série de princípios (LATIF; PORTILLO, 2010), dos quais destacaremos alguns a seguir:

- a) Ao se considerar o processo de aprendizagem, a experimentação deve ser o primeiro passo para aprender. Não aprendemos mediante leis e regras, mas sim, com a experiência. O conhecimento não deve ser transmitido verticalmente do professor para o aluno, mas devem ser criadas condições de aprendizagem para que o aluno aplique o que sabe sem se equivocar depois.
- b) A compreensão de que tanto professores quanto alunos estão no mesmo nível e, por isso, não deve haver uma superioridade sobre os alunos. Com base nesse princípio, só se pode educar com dignidade e respeito mútuo entre ambos.

---

10 Tradução livre de: “que requiere la libre actividad cooperadora del educando, el cual a veces se constituye en educador de sus compañeros más jóvenes”.



c) Todo o processo de aprendizagem deve estar centrado no aluno. Nesse sentido, o professor se transforma em um facilitador, oferecendo técnicas e instrumentos que ajudem os alunos nesse processo.

d) A aprendizagem escolar deve ajudar a criança a se desenvolver como pessoa. Para isso, a criação, a expressão e a comunicação devem ser elementos essenciais no processo de aprendizagem.

Com base nesses elementos, Freinet (1984) introduziu alguns outros voltados para a cooperação entre os estudantes. Nesse sentido, fundamentou-se na produção de um texto livre, produzido pelo estudante, por meio do qual se desenvolve um processo de construção coletiva que tem como base a escrita do texto, a leitura do relato para o grupo e o comentário coletivo desse texto. Em seguida, desenvolve-se a reescrita do texto com base nas sugestões dos colegas.

Ovejero (1990) pondera que, ainda que o Movimento Freinet seja cooperativo, trata-se de um tipo de cooperativismo diferente em muitos aspectos dos que conhecemos hoje na aprendizagem cooperativa (JOHNSON; JOHNSON, 1990). Essa cooperação, em essência estaria centrada na relação professor-aluno, e não tanto na aluno-aluno, que é o essencial da aprendizagem cooperativa apresentada nesta tese. Esse teórico estende parte do raciocínio aos demais antecessores pedagógicos da aprendizagem cooperativa “[...] ainda que, entre os pedagogos, existam muitos e importantes antecedentes da aprendizagem cooperativa, entretanto, isso não é ainda aprendizagem cooperativa entendida em situação cooperativa [...]”<sup>11</sup> (OVEJERO, 1990, p. 66).

Ressaltamos que, mesmo que as propostas pedagógicas que antecederam a aprendizagem cooperativa não focassem a relação aluno-aluno como centro das ações, há nelas características comuns que colaboraram muito para fundamentar o pensamento cooperativo que temos estruturado nos dias atuais. Dessa forma, merecem destaque a preocupação que todos os estudantes aprendam ao máximo independente de suas limitações e/ou capacidades. Outro ponto interessante é a aprendizagem ativa do aluno que sai da condição de simples receptor e passa a participar ativamente das atividades. Por último, e talvez a mais marcante, está a ausência de competição entre os alunos, que aprendem juntos e se ajudam mutuamente.

Na próxima subseção, veremos as contribuições psicológicas e psicossociais para a aprendizagem cooperativa. Mostraremos como ela foi estruturada considerando-se a inteligência e a interação social.

---

<sup>11</sup> Tradução livre de: “[...] aunque entre los pedagogos existen muchos e importantes antecedentes del aprendizaje cooperativo, sin embargo, ello no es aún aprendizaje cooperativo entendiendo la situación cooperativa (...)”.



## 2.2 ORIGENS PSICOLÓGICAS E PSICOSSOCIAIS DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Neste tópico, refletiremos sobre os antecedentes psicológicos e psicossociais da aprendizagem cooperativa. Isso porque os estudos atuais nos permitem entender que, embora haja estudos importantes dentro da pedagogia, será dentro da psicologia e da psicologia social que aprendizagem cooperativa fixa mais concretamente suas raízes. Em termos de classificação, a maior parte da literatura identifica três correntes principais que explicam as origens psicológicas e psicossociais da aprendizagem cooperativa, que seriam: a Escola de Genebra, a Escola soviética e a Escola norte-americana (JOHNSON; JOHNSON, 1999a; OVEJERO, 1990).

Inicialmente, discorreremos sobre Piaget e a Escola de Genebra. Nossas considerações refletem sobre como esse pensador estruturou seu pensamento sobre o conhecimento e a interação como constituição do próprio sujeito. Para isso, consideraremos os conceitos construtivistas de compreensão do funcionamento da inteligência.

Ovejero (1990) aponta que é justamente com Piaget e com a Escola de Genebra que se mostram as grandes vantagens que possui a interação entre companheiros para o desenvolvimento cognitivo. Isso mais em razão dos conflitos sociocognitivos que ocorrem durante a interação. Por conta da necessidade de se confrontarem os pontos de vista, razão da inteligência de uma criatividade grupal comum, a aprendizagem cooperativa se transforma em uma aprendizagem com melhores resultados para o desenvolvimento do estudante.

Haveria muitas razões para explicar a eficácia do conflito sociocognitivo no desenvolvimento cognitivo, que podem ser resumir, segundo Mugny e Doise (1983), em: a criança se dá conta de que existem respostas diferentes das suas, outra pessoa pode lhe proporcionar as indicações necessárias para criar um novo instrumento cognoscitivo e este conflito sociocognitivo incrementa possibilidades de que a criança seja um agente ativo cognoscitivamente (OVEJERO, 1990).

Os sucessores da teoria de Piaget, Perret-Clermont (1979) e Mugny e Doise (1983), dão uma atenção especial às variáveis sociais na aprendizagem. Isso porque eles defendem que não se deve buscar as causas do progresso individual em confrontações intraindividuais, mas sim, em confrontações interindividuais derivadas das diferenças de pontos de vista dos participantes e, então, poderíamos falar em conflito sociocognitivo (GILLY; BLAYE; ROUX, 1988). Esse conflito sociocognitivo implicaria a “coordenação de esquemas diferentes em um contexto de interação social” (PÉREZ SAMANIEGO, 1995, p. 178).

Vygotsky (1934), de maneira similar a Piaget, porém de outra perspectiva, também defendeu a construção social da inteligência e a importância da interação social e das atividades cooperativas para o maior desenvolvimento intelectual. Para Vygotsky, pela interação se criam novas formações mentais e se desenvolvem processos mentais superiores. Sua teoria se constitui a base de que, para entender o desenvolvimento da criança, é necessário conhecer o meio social em que ela se encontra.

Para a teoria de Vygotsky, há o entendimento de que a interação social se realiza por meio de instrumentos e de signos, que servem como mediadores entre a pessoa e a realidade. Nesse processo de interação, “a linguagem tem um papel fundamental. É por meio dessa interação entre iguais que ocorrem as verbalizações, que servem como instrumentos para a interação, não sendo necessário assim o conflito cognitivo explícito” (PÉREZ SAMANIEGO, 1995, p. 181).

Um conceito muito importante em Vygotsky, e que tem sido utilizado ao longo dos anos para se traçar diretrizes educacionais, é o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP. A ZDP seria a distância que se situa entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver problemas, e o nível de desenvolvimento potencial com a ajuda de um adulto. Desse modo, a ZDP seria criada na interação social e nela a criança vai dominando progressivamente o sistema de signos necessários para regular e controlar sua conduta nas relações sociais. Isso quer dizer que trata de aprender o uso dos diferentes signos que a espécie humana vem elaborando durante a história sociocultural para regular e controlar a conduta de seus membros. É graças ao processo de interiorização que a criança consegue ampliar a zona de desenvolvimento proximal, à medida que é capaz de usar os signos sem a ajuda exterior (LINDESMITH; STRAUSS; DENZIN, 2006).

Cabe, nesse ponto, refletirmos sobre a proximidade entre o pensamento de Vygotsky e o de Bakhtin e seu Círculo. Sobre essa questão, merecem destaque os trabalhos de Magalhães e Oliveira (2011) e Brandist (2012).

Magalhães e Oliveira (2011) destacam que há uma corrente de pensadores que entende haver semelhanças entre Bakhtin, Volóchinov e Vygotsky em relação à importância do diálogo e da alteridade na constituição tanto da consciência humana quanto da subjetividade. Por outro lado, há outra corrente que pondera que devemos ter cautela nessa discussão, por se tratarem de teóricos com filiações teóricas e histórias distintas.

Nesse sentido, ainda para os autores anteriormente citados, tanto o pensamento de Bakhtin e seu Círculo como o de Vygotsky “criticavam as bases teórico-metodológicas reducionistas e dualistas, que apoiavam as pesquisas na época, na compreensão do desenvolvimento humano” (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2011). Além disso, os dois teóricos

tomaram como base o materialismo histórico-dialético e enfatizavam questões sociais e a centralidade da linguagem na constituição da consciência (HOLQUIST, 1994).

Brandist (2012), por sua vez, destaca que, desde a década de 1980, quando as obras de Vygotsky e do Círculo de Bakhtin ganharam repercussão, especula-se sobre a influência mútua desses estudiosos. Haveria, nesse momento, elementos que seriam obviamente semelhantes nos dois pensadores: “a centralidade do diálogo para o desenvolvimento da consciência humana, o entendimento do discurso interno como um diálogo internalizado e o surgimento da cultura a partir do pensamento mítico primordial” (BRANDIST, 2012, p. 91).

Consideramos necessário pontuar nosso entendimento de que há uma aproximação entre o pensamento de Bakhtin e do Círculo com o pensamento de Vygotsky, pois este trabalho sistematiza uma proposta de produção textual que tem como base a interação social e discute essa interação em contexto de aprendizagem cooperativa.

Nesse sentido, são muitos os autores que sinalizam que o processo de interação com os companheiros é uma forma eficaz para, a partir de tarefas desenvolvidas no nível atual de desenvolvimento do estudante, atuar sobre a zona de desenvolvimento proximal, facilitando dessa forma a aprendizagem significativa e não memorialística que possa se transferir a outros contextos e situações (JOHNSON; JOHNSON, 1999a; OVEJERO, 1990).

Lunt (1994), refletindo sobre as formas de avaliação existentes dentro da psicologia e da educação, elabora uma crítica aos modelos de avaliação que têm origem na tradição positivista e reducionista. Em oposição a esses modelos, ela propõe o modelo de avaliação dinâmica. Essa proposta se basearia na interação entre examinador e examinado tendo como foco o processo de aprendizagem. Dessa forma, o objetivo dessa avaliação seria entender o “como” a criança aprende, mais que “o que” ela já aprendeu. A autora advoga que a defesa da avaliação de acordo com esse enfoque está de acordo com os pressupostos vygotskyanos no que diz respeito ao aprendizado e ao desenvolvimento, ao papel do adulto nessa mediação da compreensão da zona de desenvolvimento proximal (FREITAS, 2001).

Dentro dos antecedentes psicológicos e psicossociais, por último, damos destaque a George Herbert Mead e à tradição norte-americana. Para muitos, essa tradição seria a que influenciou mais diretamente os referentes teóricos da aprendizagem cooperativa atual. No entanto, vale ressaltar que o conceito básico que perpassa todas as escolas influenciadoras da aprendizagem cooperativa é justamente a interdependência.

Ovejero (1990) destaca que existe, nos Estados Unidos, uma forte tradição interativa, fazendo a ressalva de que essa tradição não é totalmente americana, já que muitos dos seus expoentes, como Lewin ou Asch, eram alemães exilados nos Estados Unidos.

Mead (1972) defende que o “eu”, a consciência (o *self*) se origina justamente no transcurso da vida interativa e comunicativa do sujeito. Com essa linha de raciocínio, ele tende a se aproximar do psicossocial fugindo tanto do egocentrismo do individualismo metodológico como do sociocentrismo do holismo sociológico (OVEJERO, 1990). Seguindo esse pensamento, ele defende que “a pessoa é algo que tem desenvolvimento e é resultado das relações desse indivíduo com todo seu processo de desenvolvimento e com outros indivíduos” (MEAD, 1972, p. 167).

Mead defende que o ato social é uma pré-condição da consciência e sustenta essa afirmação com três premissas básicas: a primeira é a que defende que o ser humano orienta as coisas em função do que significam para ele; a segunda é a de que o significado dessas coisas se deriva (ou surge em consequência) da interação social e que cada um mantém com os outros; a terceira é que os significados se manipulam e se modificam mediante um processo interpretativo desenvolvido pela pessoa ao se enfrentar com as coisas que vai encontrando na sua trajetória.

É importante destacar que tanto Vygotsky quanto Mead rejeitaram o reducionismo psicológico individual, porque trataram de mostrar a gênese do homem e de sua consciência a partir da interação social.

Para Ovejero (1990) a principal contribuição de Mead para a psicologia seria o desenvolvimento da teoria da identidade, da teoria da pessoa como fruto da interação social através de símbolos significantes de altíssimo valor para a psicologia social.

À guisa de síntese, podemos dizer que a aprendizagem cooperativa, embora tenha antecedentes importantes na Pedagogia, fundamentou suas raízes na Psicologia e, com mais firmeza ainda, na Psicologia Social. Isso se vê claramente a partir do desenvolvimento das teorias de Piaget, Vygotsky ou Mead. Com isso, podemos dizer que a aprendizagem cooperativa tem o privilégio não só de melhorar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, mas também melhorar seu desenvolvimento social, principalmente em relação ao importante papel que a interação com as demais pessoas desempenha.

Kurt Lewin (1939) fundamentou mais ainda essa questão aplicando aos grupos a teoria de campo, segundo a qual o comportamento de um indivíduo depende de um conjunto de fatos coexistentes. Esses fatos têm o caráter de um “campo dinâmico”, de modo que o estado de cada uma das partes do dito campo depende das outras e, por sua vez, incide nas outras. Previamente, Lewin (1936, p. 12) havia representado matematicamente o comportamento de uma pessoa mediante a seguinte equação:

$$C = f (P, A)$$

Nessa equação (C) é a conduta de um indivíduo e é função de (*f*) da situação global que vem determinada pelo estado da pessoa (P) e as condições do ambiente (A). A esse todo, ele denomina de “espaço vital”. Para Lewin (1939), o estudo do comportamento de uma pessoa requer, portanto, estabelecer como esta pessoa, na verdade, interpreta uma determinada situação, bem como a estrutura dos fenômenos ambientais associados a tal situação e, o que é mais importante, a interdependência entre tudo isso. Dessa forma, ao aplicar a teoria do campo aos grupos conclui que a essência deles está na interdependência dos seus membros. Isso faz com que o grupo se comporte como uma entidade dinâmica. Já essa interdependência ocorre justamente quando os membros estabelecem metas comuns.

É justamente sobre essas bases que Deutsch (1949), discípulo de Lewin, formula sua teoria da cooperação e da competição em clássico artigo. Nessa proposta, ele aplicou a teoria da motivação de Lewin às situações interpessoais, concluindo que o impulso para a meta motiva as pessoas a se comportarem cooperativa ou competitivamente. Nesse sentido, quando um membro interage com outros em um grupo, o comportamento cooperativo dependerá justamente do fato de existirem ou não metas comuns e de se essas metas são desejadas ou não pelos diferentes indivíduos que compõem o grupo. Dito de outra maneira, se esse membro se dá conta de que as metas grupais estão vinculadas com suas metas individuais, se comportarão cooperativamente; caso contrário, não o farão. Além disso, a mudança de comportamento de um membro do grupo provoca mudança nas condutas dos outros componentes do grupo.

Deutsch (1949) conceitualizou os tipos de metas e nos deu umas definições claras, concretas e precisas desses conceitos, a saber:

a) Cooperativa: é uma situação social que acontece quando as metas estão estruturadas de tal maneira que cada membro ou subgrupo somente pode alcançar seus próprios objetivos se o resto dos indivíduos ou subgrupos alcançarem os seus. Essa situação se denomina “interdependência promotora de metas” (DEUTSCH, 1949, p. 132). Ao se garantir essa estrutura, por conseguinte, as pessoas tenderão a cooperar entre si para conseguir seus respectivos objetivos.

b) Competitiva: é uma situação social que acontece quando as metas estão estruturadas de forma que se alguns dos indivíduos ou subgrupos alcançam seus próprios objetivos, os outros indivíduos ou subgrupos não podem alcançá-los. Nesse caso, existe uma correlação negativa entre a consequência e seus objetivos. Essa situação é denominada de “interdependência contrariada de metas”. Por conseguinte, essa situação incrementará os laços competitivos entre os participantes.

Essa teoria defendida por Deutsch pontua as bases teóricas que nortearão as novas pesquisas orientadas a compreender o funcionamento interno dos grupos. Destas, umas das mais célebres talvez seja a de Sherif (1956), conhecida como experimento de Robbers Cave. Nela selecionaram os grupos de crianças de onze e doze anos de idade que assistiram, em 1954, a um campeonato num acampamento de verão no Parque Estadual Robbers Cave em Oklahoma. É necessário ressaltar que os participantes não se conheciam previamente. Antes de viajar, os meninos foram divididos aleatoriamente em dois grupos. São esses dois grupos que formaram a base do estudo de como o preconceito e os conflitos se constroem entre dois grupos de pessoas. Já no parque, os grupos foram levados a lugares diferentes de maneira que nenhum deles soubesse previamente da existência do outro.

Esses diferentes grupos realizaram, ao longo dos dias, habituais atividades de acampamento e os pontuam que cada um deles começou a estabelecer sua própria hierarquia social. Ambos os grupos escolheram um nome que eles tinham com estêncil em suas camisas e nas bandeiras: um grupo foi o *Eagles* e o outro, os *Rattlers*. Depois que os grupos já tinham desenvolvido sua organização grupal, os pesquisadores estabeleceram contato com eles e procederam ao estudo das relações intergrupais partindo da hipótese de que quando os grupos têm objetivos em conflito, há conflito entre os membros, mesmo nos grupos compostos por membros mais equilibrados (SHERIF, 1956).

Com o objetivo de produzir atrito entre os grupos, os pesquisadores introduziram um torneio que incluía diferentes jogos motores competitivos. Ainda que tenham começado com um espírito esportivo, os participantes logo começaram a se manifestar comportamentos de desprezo e de hostilidade em relação aos do outro grupo. Isso foi se incrementando dia após dia. Em contrapartida, aumentaram também as condutas cooperativas e democráticas dentro de cada grupo, mas esse tipo de comportamento não se estendia ao outro grupo.

Nesse ponto, os pesquisadores tentaram diminuir os contínuos atritos entre os grupos, primeiro promovendo atividades conjuntas: assistindo a filmes, fazendo refeições etc. Isso longe de conseguir diminuir os atritos, tiveram efeito contrário. Diante dessa situação, os pesquisadores levantaram a hipótese de que, se era a competição o que gerava os contínuos atritos entre os grupos, trabalhar com esforços comuns deveria promover harmonia entre eles. Dessa maneira, planejaram situações com metas urgentes que nenhum grupo poderia alcançar por si só, o que obrigava a cooperação entre eles: uma ruptura no sistema de abastecimento de água do acampamento, um caminhão que não podia se mover. Esses esforços conjuntos não dissiparam imediatamente a hostilidade, mas permitiram novos atos cooperativos que gradualmente conseguiram diminuir o comportamento hostil entre os grupos.

Concluindo, as investigações de Sherif (1956) mostram que as relações intergrupais se constituem com suma facilidade, que situações competitivas podem gerar hostilidade intergrupar e que, pelo contrário, situações cooperativas implicam a necessidade de trabalhar em equipe para alcançar metas comuns contribuem para reduzir dita hostilidade.

Já com as propostas de Dewey, Deutsch e Sherif, nos anos setenta, surgem os primeiros trabalhos orientados a investigar aplicações específicas da aprendizagem cooperativa no âmbito escolar.

Nessa época, já existem cinco grupos de investigação que, de forma independente, trabalham nesse sentido. Desses grupos, quatro surgem nos Estados Unidos liderados pelos irmãos Johnson (Universidade de Minnesota), Elliot Aronson (Universidade de Santa Cruz, Califórnia), Robert Slavin (Universidade Johns Hopkins, Baltimore) e Spencer Kagan (Universidade de Riverside, Califórnia) e um quinto, em Israel, liderado por Shlomo Sharan e Rachel Hertz-Lazarowitz (Universidade de Telavive), que, em 1979, organiza o primeiro congresso da International Association for the Study of Cooperation in Education (IASCE) (Associação Internacional para o Estudo da Cooperação em Educação). Então, se desenvolve uma primeira geração de investigadores “caracterizada pelo fato de estar muito centrada nos aspectos bem mais comparativos: desenho e experimentação de métodos ou da eficácia relativa destes sobre os processos individuais ou grupais” (ECHEITA, 1995, p. 175).

Com base no que vimos até este ponto, podemos dizer que a aprendizagem cooperativa, tal qual a entendemos atualmente, se difundiu primeiro pelos Estados Unidos e logo por outros países de forte influência norte-americana, como Israel, Canadá e Austrália (OVEJERO, 1990). Os resultados obtidos, já com os primeiros estudos que tinham como objetivo comparar a estruturação cooperativa, competitiva e individualista da aprendizagem, mostram a superioridade da aprendizagem cooperativa no âmbito educativo para alcançar objetivos acadêmicos e sociais (JOHNSON, *et al.*, 1983). Isso contribuiu para promover sua rápida difusão para outros países da Europa e da Ásia, da mesma forma que gerou um incremento da investigação e a diversificação desta proposta metodológica.

Dessa maneira, atualmente, os trabalhos científicos sobre a aprendizagem cooperativa se orientam por temas mais específicos que podemos agrupar em quatro blocos: “a dinâmica interna dos diferentes métodos de aprendizagem cooperativa, a preparação dos professores, a maneira de aprender a cooperar e a incidência da aprendizagem cooperativa em áreas específicas do currículo” (BOUZAS; SÁNCHEZ, 2010, p.102).



## 2.3 BASES TEÓRICAS DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA

De acordo com o entendimento de Johnson e Johnson (1999a), existem três grandes perspectivas teóricas que permitem explicar as possíveis vantagens do trabalho cooperativo para gerar aprendizagem acadêmica e social, que são: a perspectiva da interdependência social, a perspectiva behaviorista social e a perspectiva cognitivo-evolutiva, que analisaremos a seguir.

### 2.3.1 A perspectiva da interdependência social

A perspectiva da interdependência social (DEUTSCH, 1949; JOHNSON; JOHNSON, 1989, 2005, 2009) propõe que o modo como são estruturadas as metas determina a forma como os indivíduos interagem e, conseqüentemente, os resultados que alcançam. Nesse sentido, são identificados três possíveis modos de interdependência de metas: nula, negativa e positiva.

Quando estamos nos referindo à interdependência nula, dizemos que não há vínculo entre os indivíduos. Em outras palavras, o fato de uma pessoa alcançar seus objetivos não influencia, de nenhuma maneira, que a outra pessoa possa ou não alcançar os seus. Nessa situação, cada pessoa trabalha independentemente das outras para alcançar os seus próprios objetivos, que podem ser os mesmos das outras pessoas ou diferentes dos destas. Se analisamos essa situação no âmbito educativo, concluiremos que não existe inter-relação alguma entre as ações dos alunos, derivada do fato de que não existe interdependência entre suas realizações. Nesse contexto, os esforços tendem a ser individuais, inclusive ainda que o professor agrupe os estudantes e os peça para trabalharem em equipe. Nesse sentido, quando não existe interdependência de metas, fala-se de estruturação individualista do processo ensino-aprendizagem.

Já quando encontramos essa interdependência de objetivos, ou seja, quando uma pessoa só alcança seus objetivos se a outra também o consegue, estamos falando de interdependência social de metas. Esta, por sua vez, pode ser negativa ou positiva.

A interdependência negativa ganhar lugar quando as metas estão estruturadas de tal forma que o fato de que algum dos participantes do grupo alcance seus próprios objetivos determina necessariamente que os outros não possam alcançá-los. Isso se identifica com o que Deutsch (1949) denominou de “interdependência contrariada de metas”. Uma situação desse tipo no âmbito educativo tende a provocar que os estudantes se desafiem a alcançar objetivos que nem todos podem alcançar. Isso se trata, definitivamente, de se propor uma espécie de luta estruturada para definir quem é o melhor e na qual existem perdedores e ganhadores. Dessa



maneira, há, portanto, uma inter-relação negativa entre as ações dos alunos derivada de uma interdependência negativa entre suas realizações. Assim, quando existe uma interdependência negativa de metas, se fala de uma estruturação competitiva do processo de ensino-aprendizagem.

Por último, a interdependência positiva faz referência a uma situação em que as metas estão estruturadas de tal modo que cada indivíduo só pode alcançar seus próprios objetivos se o resto dos indivíduos alcançam os seus. Isso é o que Deutsch (1949) denominou de “interdependência promotora de metas”. No âmbito educativo isso se traduz em uma situação na qual cada estudante deve se esforçar para apoiar a seus companheiros porque é a única forma que tem para alcançar as suas próprias metas. Nesse contexto, existe uma inter-relação positiva entre as ações dos alunos que se deriva da interdependência positiva entre suas realizações. Desse modo, quando existe uma interdependência positiva de metas, fala-se de uma estruturação cooperativa do processo de ensino-aprendizagem.

A aplicação da teoria da interdependência social no âmbito educativo nos leva a pensar em três formas de estruturar os processos de ensino-aprendizagem: individualista, competitivo ou cooperativo.

### **2.3.2 A perspectiva behaviorista social**

A perspectiva behaviorista social (JOHNSON; JOHNSON, 1999a), conhecida também com o nome de “perspectiva motivacional” (SLAVIN, 1996) postula que o fator determinante para que as pessoas se esforcem na realização das tarefas é o modo em que se apresentam os incentivos ou, o que é o mesmo, a estrutura da recompensa. A aplicação desse princípio ao âmbito educativo supõe afirmar que os estudantes trabalharão naquelas tarefas que eles suponham que lhes trarão alguma forma de recompensa, enquanto que não se esforçarão para aquelas que não lhes ofereçam nenhuma recompensa ou que provoquem castigo.

De acordo com Slavin (1996), na aprendizagem cooperativa as realizações individuais estão vinculadas às realizações dos demais membros do grupo, o que promove nos estudantes o desenvolvimento de condutas orientadas com o objetivo de atingir essa meta, que, por sua vez, é o que permite que o grupo seja recompensado. Além disso, segundo Slavin, o fato de recompensar ao grupo em função dos resultados individuais é suficiente para motivar os estudantes a realizarem esforços conjuntos. Em outras palavras, poderia até se dizer que o fato de um grupo render mais estaria relacionado justamente à recompensa por isso (HUERTAS; MONTERO, 2001).

Slavin (1996, 1999) estabelece uma relação entre as recompensas grupais e o rendimento individual, ou grupal, como a soma dos individuais, que deve estar associada ao fato de que todos e cada um dos membros de uma equipe tenham as mesmas possibilidades de contribuir para o êxito coletivo. Somente nessas condições estariam assegurados os esforços individuais nos processos de trabalho em grupo.

A interdependência positiva de metas faz com que, quando se trabalhe na perspectiva da aprendizagem cooperativa, os esforços pessoais sejam orientados no sentido de promover não só o aprendizado próprio, mas também o dos demais membros do grupo. Isso, sob a condição de recompensas descritas se traduziria em condutas de ajuda, apoio e estímulo em relação aos companheiros. Esse feito se relaciona diretamente ao aumento da motivação destes para conseguir o máximo o rendimento grupal na tarefa proposta, o que, por sua vez, incrementaria o rendimento individual em termos de aprendizagem.

Por essa razão, Slavin insiste na necessidade de promover estruturas cooperativas de tarefa que garantam as condições anteriormente mencionadas, como *Teams Games Tournament* ou Torneio de Equipes de Aprendizagem (EDWARDS; DEVRIES, 1974 ) ou o *Student Teams Achievement Divisions* (SLAVIN, 1978) e que, diferente de outras como o *Jigsaw* ou quebra-cabeças (ARONSON *et al.*, 1978), se caracteriza por se basear em um trabalho grupal sem especialização<sup>12</sup>.

Em síntese, a teoria proposta por Slavin (2004) indica que, mesmo quando um trabalho grupal deva ter uma consequência positiva, ou, pelo menos, neutra, sobre o rendimento individual, existe um efeito derivado da estruturação cooperativa da recompensa que incidirá negativamente sobre a dita variável: a difusão da responsabilidade. Assim, pode acontecer que alguns estudantes sejam recompensados, mesmo que não tenham colaborado com nada em relação aos seus companheiros. Enquanto isso, por outro lado, outros estudantes podem não o ser, mesmo tendo feito o possível em seus respectivos grupos.

A difusão das responsabilidades é mais provável quando o trabalho dos membros de um grupo pode ser substituído por qualquer um de seus companheiros. Nesses casos, alguns estudantes podem não se esforçar na realização da tarefa sabendo que qualquer um dos companheiros do grupo fará seu trabalho, já que a estruturação cooperativa da recompensa considera que eles serão recompensados pela produção grupal.

Justamente por essa razão, Slavin propõe, por uma parte, que a recompensa grupal esteja vinculada às realizações individuais, mas que, ao mesmo tempo, permita a qualquer estudante, independentemente de suas características, contribuir com o êxito do seu grupo na

---

12 Apresentaremos detalhadamente todas as técnicas utilizadas na aprendizagem cooperativa na seção 2.5.

mesma medida que qualquer de seus companheiros. Por outra parte, aconselha a utilização da estrutura de tarefas que impeçam a difusão da responsabilidade, gerando assim condutas de apoio e ajuda que deveriam incidir positivamente sobre a motivação individual em relação à tarefa coletiva, o que, por sua vez, aumentaria o nível de envolvimento pessoal dos estudantes. Tudo isso estaria relacionado com um incremento do rendimento individual em termos de aprendizagem.

### **2.3.3 A perspectiva cognitivo-evolutiva**

Dentro desta perspectiva, que tem sua origem na psicologia cognitiva, estão incluídas a teoria do conflito sociocognitivo (PERRET-CLERMONT, 1979; MUGNY; DOISE, 1983) e o enfoque socioconstrutivista da aprendizagem (VYGOTSKY, 2009).

A teoria do conflito sociocognitivo teve seu antecedente, como já vimos anteriormente, nos trabalhos do Piaget, de forma que seus discípulos da escola de Genebra são os que relacionam o trabalho grupal com a ideia piagetiana de que a aprendizagem se produz por equilíbrio das desregulações do conhecimento consolidadas dentro do indivíduo e dos dados que este recebe através de sua interação com o meio.

Dessa maneira, os defensores dessa teoria (PERRET-CLERMONT, 1979; MUGNY; DOISE, 1983) explicam a efetividade da aprendizagem cooperativa pela necessidade de confrontar, durante o processo de interação grupal, o ponto de vista próprio com o dos companheiros. Isso aumentaria as possibilidades de gerar conflito cognitivo, derivado da necessidade de coordenar esquemas diferentes em um contexto de interação social, o que, definitivamente, seria o motor da aprendizagem.

Johnson e Johnson (1995, 1999a) fazem referência à teoria da controvérsia para se referirem ao fato de que enfrentar pontos de vista opostos cria incerteza ou conflito conceitual. Isso provoca uma reconceituação e uma busca de informações para provar hipóteses que, por sua vez, dão como resultado uma conclusão mais refinada e fundamentada.

O enfoque socioconstrutivista da aprendizagem, representado por Vygotsky e pela Escola soviética, parte da premissa de que a aprendizagem individual tem uma origem social, ou seja, as pessoas constroem suas próprias interpretações do mundo, a partir dos seus conhecimentos prévios e das suas experiências que derivam de suas relações com o ambiente, especialmente através da interação social já que “a aprendizagem desperta uma série de processos evolutivos internos capazes de operar somente quando a criança está em interação com as pessoas de seu ambiente e em cooperação com algum semelhante” (VIGOTSKY, 2009, p. 138-139).

De fato, um dos fatores que incidem no fracasso escolar é que o ensino tradicional “não tem levado em conta a importância e relevância das relações entre companheiros, como estratégia para gerar maiores cotas de conhecimentos, tanto cognitivo quanto social” (SAMANIEGO, 1995, p. 177).

Outro conceito fundamental na hora de entender como se produz a aprendizagem é o que Vygotsky denomina de zona de desenvolvimento proximal, que já definimos neste trabalho como a distância entre o nível real que um indivíduo tem, ou sua capacidade para resolver sozinho um problema, e seu nível de desenvolvimento potencial, ou sua capacidade para resolver o mesmo problema com a ajuda de outra pessoa (VYGOTSKY, 2009). “Durante a interação social na zona de desenvolvimento proximal, a criança é capaz de participar da resolução de problemas mais avançados que os que é capaz de resolver independentemente” (TUDGE; ROGOFF, 1995, p.105). Isso a permite praticar e progredir até conseguir fazer sozinha. De fato, alguns estudiosos enfatizam que um dos aspectos que provocam o baixo rendimento acadêmico das crianças em contextos sociais desfavorecidos são as diferenças entre a linguagem que utilizam em seu ambiente familiar e a que utilizam no ambiente escolar e acadêmico (OVEJERO; GARCÍA; FERNÁNDEZ, 1994) fundamentalmente pelos docentes e pelos livros de texto. A linguagem que um estudante estabelece na comunicação com seus colegas de classe estaria mais próxima a seu nível de desenvolvimento que a que usa o docente em suas explicações, com a qual a interação entre iguais para a realização das tarefas acadêmicas facilitaria a compreensão de conceitos, a correção de erros conceituais e, definitivamente, a aprendizagem, ao mesmo tempo que contribuiria para favorecer as relações sociais incidindo sobre outras variáveis que influiriam também no êxito acadêmico, como a motivação, o autoconceito e o nível de aspiração (OVEJERO, 1990; OVEJERO; GARCÍA; FERNÁNDEZ, 1994).

Dessa forma, a eficiência da aprendizagem cooperativa poderia ser explicada pelo fato de que, diante da interação grupal e da troca de ideias na busca de soluções, se atuaria diretamente sobre a zona de desenvolvimento proximal, o que facilitaria uma aprendizagem significativa e, a longo prazo, com capacidade de ser transferida a outros cenários e soluções (COHEN, 1999; JOHNSON; JOHNSON, 1999a; OVEJERO, 1990).

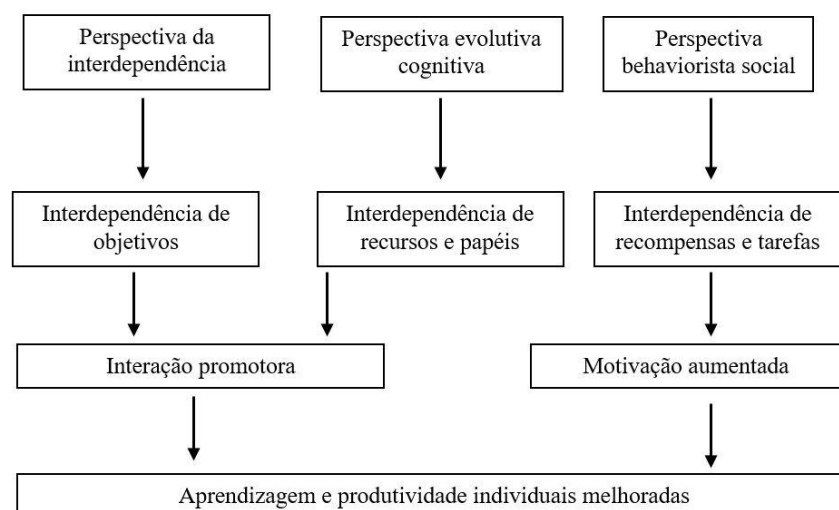
#### **2.3.4 A possibilidade de um modelo de integração**

Os três enfoques teóricos que acabamos de discutir oferecem uma base explicativa orientada para determinar o porquê da eficácia da aprendizagem cooperativa, no âmbito educativo, ao compararmos essas abordagens com as abordagens competitiva ou individualista.

Pois bem, é necessário deixar claro que existem diferenças substanciais entre os três enfoques e é preciso que levemos isso em consideração (JOHNSON; JOHNSON, 1999a). Nesse sentido, deve-se destacar que a teoria da interdependência social parte da ideia de que os esforços cooperativos se baseiam na motivação intrínseca gerada por fatores interpessoais unidos ao fato de se trabalhar junto de outros colegas e de se ter metas comuns. Por sua vez, a teoria behaviorista social ou motivacional, de acordo com o autor que tomemos como base para defini-la, sustenta que as condutas cooperativas dependem da motivação extrínseca que se deriva do fato de obter recompensas.

Johnson e Johnson (1999a) estabelecem também uma diferença entre a teoria da interdependência social, que eles definem, e a perspectiva evolutiva cognitiva. Para eles, a primeira entende que a cooperação só existe entre pessoas, dentro de cada uma delas, enquanto a segunda se centra no que acontece dentro de cada pessoa, com os processos de desequilíbrio e reorganização cognitiva. Desse modo, concordamos com Huertas e Montero (2001), ao entenderem que tanto a teoria da interdependência social como a teoria behaviorista social, ou inclusive a teoria do conflito sociocognitivo, partem de uma visão de trabalho individual desde que se trata de extrapolar o princípio explicativo de trabalho cooperativo. Entretanto, pensamos que, pelo contrário, o enfoque socioconstrutivista da aprendizagem tem, como já destacamos, a particularidade de considerar que a aprendizagem individual tem uma origem social, e não o contrário. De qualquer maneira, “estas diferenças nos pressupostos básicos das diferentes perspectivas teóricas ainda não foram resolvidas ou exploradas com profundidade” (JOHNSON; JOHNSON, 1999a, p. 264) e também poderíamos pensar em um modelo integrador que sirva como marco teórico geral como o apresentam os próprios irmãos Johnson.

### Diagrama 1 - Marco teórico geral da aprendizagem cooperativa



O que parece muito claro é que todas as teorias permitem evidenciar parcialmente por que a aprendizagem cooperativa favorece os maiores níveis de realização acadêmica e social que o individualista ou o competitivo. No entanto, tentar explicar, de uma forma mais completa, os resultados dessa proposta, exige necessariamente levar em consideração outras variáveis cognitivas e motivacionais dos estudantes, e não somente a metodologia educativa utilizada. Nesse sentido, Echeita (1995) defende o modelo completo atitudinal (CORNO; SNOW, 1986), que indica que a maior ou a menor realização na aprendizagem depende de três fatores inter-relacionados: (1) cognição ou habilidades intelectuais e conhecimentos prévios que a pessoa aprende, (2) conação ou formas em que essa pessoa interpreta e processa a informação que recebe, e (3) afeto ou motivação acadêmica dos estudantes com as características de personalidades relacionadas a ele.

A inter-relação entre este modelo e os diferentes enfoques anteriormente descritos nos leva a entender que dar uma resposta ao porquê da eficácia da aprendizagem cooperativa implica estudar e compreender os diferentes processos cognitivos, afetivos e motivacionais que ganham lugar durante as relações psicossociais, que podem ser, por exemplo: um conjunto de processos que ocorrem entre alunos, entre alunos e professores. Isso como consequência das estruturas de aprendizagem e do planejamento docente.

## 2.4 OS ELEMENTOS BÁSICOS DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA

De acordo com Johnson & Johnson e Smith (2000), a aprendizagem cooperativa é o coração do aprendizado baseado em problemas. Relaciona-se com a aprendizagem colaborativa, que enfatiza o “aprendizado natural”, que ocorre como um efeito da comunidade em que os alunos trabalham juntos em grupos não estruturados e criam sua própria situação de aprendizado. A simples divisão dos alunos em grupos, pedindo-lhes que trabalhem juntos, não resulta, por si mesmo, em esforços cooperativos. Às vezes, colocar os alunos sentados juntos pode resultar em competição com mais proximidade (pseudogrupos) ou em esforços individualistas nas conversas (grupos tradicionais de aprendizagem). A cultura predominante e o sistema de recompensas de nossa sociedade (e de nossos sistemas de ensino) são orientados no sentido do trabalho competitivo e individualista.

Para se garantir o bom funcionamento de um grupo, é necessário assegurar uma série de condições. Quando essas condições não são asseguradas, o grupo terá muita dificuldade para alcançar as metas estabelecidas. Johnson e Johnson (1997) se dedicaram a estudar as principais barreiras que dificultam a eficácia do grupo. Dentre elas, os estudiosos destacaram: a falta de amadurecimento grupal, quando os estudantes não tiveram tempo suficiente para

alcançar o amadurecimento necessário para o sucesso do grupo; a resposta dominante sem uma atitude crítica, que é um reflexo da falta de compromisso e participação dos membros para oferecer respostas; o relaxamento das responsabilidades<sup>13</sup>, que acontece quando alguns dos membros reduzem seus esforços sem que os demais percebam; os membros não perceberem que seus esforços sejam relevantes para se alcançar os objetivos e tenderem a realizar menos esforços; a perda da motivação por perceber injustiça no grupo decorrente do relaxamento das funções de alguns membros; a falta de heterogeneidade, por serem os grupos muito homogêneos; a falta de habilidade para se trabalhar em equipe e o tamanho inadequado do grupo, pois, quanto maior for o grupo, menor será a participação dos membros. É importante destacar que, para que seja estabelecida a cooperação, é fundamental seguir uma disciplina de trabalho.

Por essa e outras razões, é necessário termos clareza da diferença do trabalho em um grupo convencional para o trabalho em um grupo cooperativo. Isso nos leva a entender que o mero fato de colocarmos os estudantes em grupo e solicitar que realizem determinada tarefa, com o propósito de alcançar um ou vários objetivos de aprendizagem não é condição suficiente para que eles cooperem entre si (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1999a, 1999b). Além disso, é possível aparecerem condutas que podem ser prejudiciais aos esforços grupais e algumas dessas condutas já foram estudadas por diferentes autores.

No trabalho em grupo também pode acontecer uma divisão disfuncional das tarefas (SHEINGOLD; HAWKINS; CHAR, 1984), que seria o fato de os estudantes mais capazes e com maiores habilidades assumirem papéis de liderança, organizando e desenvolvendo todo o trabalho principal, beneficiando-se disso, enquanto o resto assume unicamente as tarefas secundárias, sem participar da tomada de decisões ou sem que sejam levadas em conta suas opiniões. Com isso, os benefícios desses estudantes, que assumem um papel secundário, em nível de aprendizagem, seria mínimo.

A literatura científica também aponta outros comportamentos negativos, como a renúncia (PUTNAM, 1997) ou o abandono do trabalho diante do menor problema com a tarefa ou com os colegas e a gestão destrutiva do conflito, quando se criticam as pessoas em vez de suas ideias, de maneira que o trabalho em grupo se torna uma espécie de luta entre seus membros para impor seus próprios critérios, o que, por sua vez, provoca um aumento da inflexibilidade e da hostilidade de uns contra os outros.

Latane, Williams e Harkins (1979) destacam o fenômeno da dispersão da responsabilidade ou o processo mediante o qual os membros de um grupo não assumem funções

---

13 Essa situação pode gerar uma reação de passividade por parte das pessoas, que têm que refazer o trabalho, conscientes do que está acontecendo, pois, o esforço individual de algum membro não é identificado.



de responsabilidade compartilhada, de maneira que, quando não alcançam os objetivos, tendem a se recriminar e a discutir sobre quem deveria ter realizado tais funções.

Logicamente, esses pontos apresentados poderiam ser utilizados como argumentos contra a implantação da aprendizagem cooperativa. No entanto, essa proposta pretende evitar esses problemas que surgem durante o trabalho em grupo através de uma estruturação explícita, por parte do docente, do trabalho com grupos de tamanho reduzido e da orientação dos estudantes. Definitivamente, e diferentemente de outros enfoques como a tutoria entre iguais ou a aprendizagem colaborativa, a aprendizagem cooperativa se baseia em estruturar o trabalho grupal sobre um conjunto de princípios que devem promover, necessariamente, a aprendizagem de todos os estudantes.

O ponto que se destaca como fundamental é, justamente, determinar quais são esses princípios que garantiriam uma interação efetiva entre os estudantes e, conseqüentemente, a realização das metas acadêmicas e sociais determinadas pelo professor. Nesse sentido, mesmo que haja pequenas diferenças entre os autores consultados (JOHNSON; JOHNSON, 1999a; KAGAN, 2000; SLAVIN, 1999), os requisitos mínimos propostos por esses autores coincidem em três:

- a) a existência de uma tarefa que deve ser resolvida e trabalhada em grupo e que deve gerar aprendizagem;
- b) a necessidade de uma responsabilidade individual, ou seja, de uma contribuição de todos e cada um dos membros do grupo para alcançar esse objetivo;
- c) a disponibilidade de recursos cognitivos suficientes e habilidades sociais dentro do grupo para manter e fazer progredir sua própria atividade grupal.

Johnson e Johnson (1999b) sistematizam melhor essas condições destacando cinco características que, segundo seu entendimento, determinam a eficácia da aprendizagem cooperativa. Esses componentes essenciais da aprendizagem cooperativa são: interdependência positiva, interação promotora face a face, responsabilidade individual, habilidades interpessoais e de trabalho em grupos pequenos e processamento de grupo.

#### **2.4.1 A interdependência positiva**

Muitos educadores entendem que a interdependência positiva seria o elemento mais importante dentro do trabalho cooperativo, pois o sucesso do grupo tem uma relação direta com a contribuição particular de cada um dos seus componentes (STRAHM, 2007).



Tomar como base esse princípio implica estruturar as aulas de uma forma que cada estudante beneficie os seus companheiros e também seja beneficiado por estes durante as atividades desenvolvidas.

Do ponto de vista do papel do professor, é possível estruturar a interdependência positiva de diferentes formas, com destaque para essas (JOHNSON; JOHNSON, 1999a):

- a) *Interdependência positiva de objetivos*: para que se alcance o objetivo da atividade, é necessário que todos os membros do grupo atinjam os seus objetivos pessoais.
- b) *Interdependência positiva de recursos*: nesse caso, os materiais são distribuídos ao grupo e têm que ser compartilhados entre seus membros para que o objetivo pretendido seja alcançado.
- c) *Interdependência positiva de recompensa*: caso o trabalho e esforços tenham sido produtivos, o grupo recebe uma recompensa. Essa recompensa pode ser adaptada de acordo com os diferentes contextos onde a atividade é desenvolvida.
- d) *Interdependência positiva de papéis*: cada membro do grupo tem uma função diferente dos restantes colegas de grupo. Essas funções se complementam com o objetivo de favorecer a atividade. Alguns exemplos de papéis seriam os de: controlador do tempo, guardião do silêncio e relator.
- e) *Interdependência positiva de identidade*: o grupo estabelece sua identidade conjunta mediante um nome, uma logo, um estandarte, que o diferencia dos demais grupos.

Sobre esse elemento básico da aprendizagem cooperativa, os trabalhos dos irmãos Johnson e de seus colaboradores (JOHNSON, 1986a, 1986b), que, tratando de relacionar a natureza da interdependência positiva com a eficiência dos grupos quando trabalham sob a perspectiva da aprendizagem cooperativa, concluíram que

- a) a interdependência positiva oferece o contexto no qual se pode produzir a interação promotora.
- b) o pertencimento a um grupo e a interação pessoal dos alunos não produz maiores realizações a menos que a interdependência positiva esteja estruturada.
- c) a combinação de objetivos e recompensas à interdependência aumenta mais as realizações que a interdependência por si só.
- d) a interdependência de recursos não incrementa o nível de realização se não existe interdependência de objetivos (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1999, p. 41).

Deduzindo, com base nos que dissemos anteriormente, a interdependência positiva é um processo de aprendizagem cooperativa que implica, pelo menos, três passos. O primeiro

é repassar para o grupo uma tarefa e garantir que tenha sido compreendida. Já o segundo consiste em estruturar a interdependência positiva de objetivos e o terceiro é complementar a interdependência de objetivos com outros tipos de interdependência positiva (JOHNSON; JOHNSON, 1999a). Nesse ponto, é importante que os estudantes entendam que o trabalho do grupo não é simplesmente a soma das individualidades. Na verdade, o trabalho em grupo é superior à soma das individualidades.

No Quadro 1, temos alguns exemplos de interdependência positiva adaptados por Prieto (2007) com base nas reflexões de (JACOBS; POWER; INN, 2002, p. 38).

**Quadro 1 – Tipos de interdependência positiva**

<b>Tipos de interdependência positiva</b>	<b>Exemplos</b>
<b>De meta</b>	- Todos do grupo devem completar as exigências da atividade. - Eles devem superar o desempenho alcançado em um teste grupal anterior.
<b>De recursos</b>	- Cada membro do grupo tem uma parte diferente de um texto teórico que todos devem aprender. - Cada estudante do grupo tem um material diferente, mas todos eles são necessários para completar um experimento no laboratório.
<b>De recompensas</b>	- Se atingem a meta grupal, os estudantes recebem pontos extras.
<b>De papéis</b>	- Um estudante no grupo fica responsável por organizar a informação; um segundo, por verificar que todos compreenderam; um terceiro, por preparar o material, por exemplo.
<b>De identidade</b>	- Cada grupo cria seu lema ou <i>slogan</i> .

Fonte: (JACOBS, POWER; INN, 2002, p. 38; PRIETO, 2007).

#### 2.4.2 Interação promotora face a face

Um dos componentes que diferenciam a aprendizagem cooperativa de outras metodologias de ensino é justamente a interação promotora face a face entre os membros do grupo. Essa interação é possibilitada pelo fato de o professor organizar as aulas de uma maneira que cada membro do grupo seja motivado a animar seus colegas, apoiá-los e ajudá-los quando tiverem dificuldades. Essa postura parte de uma visão positiva em relação ao outro e da empatia necessária para se colocar no seu lugar diante de determinadas dificuldades que possam surgir. Esse posicionamento possibilita que os estudantes animem em vez de insultar, incluam em vez de discriminar e pensem priorizando o “nós” ao invés do “eu”.

A interação promotora resulta na ajuda entre diferentes pessoas que formam um grupo, a troca de recursos necessários, o processamento eficiente da informação, o consenso de soluções, o estímulo mútuo, o desenvolvimento da empatia e da confiança, a motivação para se esforçar pelo benefício mútuo, o estabelecimento de um nível moderado de hesitação com

baixos níveis de ansiedade e tensão e a retroalimentação para melhorar todo o processo (JOHNSON; JOHNSON, 1999a; JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1999a, 1999b).

Obviamente, ao escolher adotar essa metodologia, o professor deve ter clareza de que poderá haver resistência por parte dos alunos principalmente na fase inicial do processo de implantação do trabalho cooperativo. Para que seja possível a utilização da aprendizagem cooperativa, é necessário que os participantes do grupo tenham algumas habilidades interpessoais básicas. Esse é outro componente, que facilita a organização e a gestão produtiva do trabalho, sobre o qual discorreremos nas seções posteriores desta tese.

É importante destacar que os principais teóricos da aprendizagem cooperativa aconselham, explícita ou implicitamente, que a interação entre os alunos se desenvolva face a face (OVEJERO, 1990; JOHNSON, JOHNSON; HOLUBEC, 1999a). É necessário considerar que, com o avanço das Tecnologias da Informação e da Comunicação – TICs, essa interação face a face é ressignificada. Levar em conta esse fenômeno é entender que mesmo em contexto virtual, Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVAs, por exemplo, é possível criar espaços que permitam uma interação quase presencial e mantenham os aspectos necessários para a resolução de problemas.

### **2.4.3 Responsabilidade individual**

No trabalho com a aprendizagem cooperativa, é necessário que as aulas sejam estruturadas de uma maneira que cada aluno desempenhe uma função e que seu trabalho no grupo seja fundamental para ajudar os demais participantes do grupo a aprender. Além disso, essa função deve ser desempenhada da melhor maneira possível pelo estudante.

Essa responsabilidade individual impacta não só no próprio aprendizado do estudante, mas também como o sucesso do aprendizado de seus colegas de grupo. Nesse sentido, podemos dizer que cada aluno tem uma dupla responsabilidade pessoal, consigo e com os demais.

O diferencial quando consideramos a responsabilidade individual como um elemento fundamental na aprendizagem cooperativa é que a ela implica avaliar o trabalho de todos e de cada um dos membros do grupo, facilitando a informação tanto à pessoa concreta como ao seu grupo para que possam comparar esses resultados como os objetivos estabelecidos. Dessa maneira, cada pessoa é responsável, junto a seus colegas, por assegurar sua parte no êxito do grupo (JOHNSON; JOHNSON, 1999a) e não é possível que alguém se esconda por trás do trabalho dos outros. Essa é uma forma de evitar as condutas negativas que podem surgir durante o trabalho em grupo, que já destacamos nas seções anteriores.

A responsabilidade individual é um elemento muito importante para evitar que alguns membros do grupo não realizem sua parte do trabalho que lhes foi atribuído. Quando se assegura que a responsabilidade individual está sendo assegurada, garante-se que cada membro contribuirá para o sucesso do grupo. Isso porque, ao se garantir a responsabilidade individual, assegura-se que cada estudante se esforce para beneficiar ao grupo, faça seu trabalho da melhor maneira possível e não se esconda no trabalho dos demais.

Para muitos teóricos (JOHNSON; JOHNSON, 1999a; JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1999a), há algumas formas de se promover a responsabilidade individual, que seriam:

- a) garantir que os grupos de aprendizagem cooperativa tenham tamanho reduzido. dessa forma, quanto menor for o grupo, mais difícil será um membro se esconder por trás do trabalho de outras pessoas e, portanto, maior é a responsabilidade individual.
- b) realizar provas individuais que determinem que pessoas estão alcançando os objetivos estabelecidos.
- c) examinar aleatoriamente os estudantes, pedindo a um deles que explique o trabalho do grupo.
- d) observar cada grupo e realizar um registro sistemático da frequência da participação de cada integrante.
- e) pedir para os estudantes explicarem a um companheiro o que aprenderam. isso pode ser feito, inclusive, simultaneamente e por pares.

Nesse sentido, também é possível, possibilitar a responsabilidade individual mediante a interdependência positiva de recursos ou, sobretudo, de papéis, mas sempre que se garantam duas condições com base no que vimos até agora. A primeira é que deve vir junto à interdependência positiva. A segunda é que considere uma avaliação individual de desempenho de cada estudante, de forma que, por exemplo, diferentes estudantes assumam papéis e seja possível realizar avaliação pessoal de cada um deles para avaliar o grau de cumprimento das funções que seu papel lhe exija realizar.

#### **2.4.4 Habilidades interpessoais e de trabalho em grupos pequenos**

Já apontamos que a literatura consultada destaca como uma das diferenças entre a aprendizagem cooperativa e o trabalho em grupo o fato de que o primeiro considera a necessidade de fomentar discretamente o ensino das habilidades interpessoais durante o processo de aprendizagem, enquanto o trabalho em grupo pressupõe a existência de

determinadas habilidades nos estudantes no momento de desenvolver a tarefa (JOHNSON; JOHNSON, 1999a; KAGAN, 2000; OVEJERO, 1990).

Nesse mesmo sentido, os autores consultados destacam o fato de que juntar várias pessoas em um grupo e lhes pedir que cooperem para realização de determinada tarefa não significa que estas a façam. Além disso, é necessário pontuar que mesmo havendo nesses estudantes o desejo para cooperar e alcançar algum objetivo estabelecido, é possível que não disponham de habilidades e conhecimentos necessários para interagir com seus companheiros e isso seja um fato desencadeante de algumas condutas que podem ser negativas para o desenvolvimento do grupo e, conseqüentemente, da aprendizagem. É necessário, portanto, ensinar uma série de habilidades sociais que permitam que os estudantes colaborem entre si no desempenho de uma tarefa. Os grupos de aprendizagem cooperativa exigem que os estudantes aprendam tanto conteúdos acadêmicos como as habilidades interpessoais e do grupo necessárias para o trabalho em equipe (JOHNSON; JOHNSON, 1999a).

No entendimento de Lobato (1998), é possível agrupar em duas categorias as habilidades cooperativas necessárias para o desenvolvimento eficaz da aprendizagem em grupo. Assim, de um lado temos as habilidades ligadas à tarefa ou, o que é o mesmo, ao conjunto de destrezas, fundamentalmente centradas na aprendizagem acadêmica, necessárias para realizar com êxito o trabalho encomendado, conforme os objetivos previamente definidos. Do outro lado, as habilidades de relação, organizadas no sentido de favorecer a coesão grupal e a capacidade do grupo de aprender a partir da interdependência de seus membros.

### Quadro 2 - Habilidades interpessoais e de grupo

<b>EDUCAÇÃO PRIMÁRIA</b>	<b>EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA</b>
<b>Habilidades de comunicação interpessoal</b>	
Animar os outros Parabenizar os outros Contribuir com ideias	Escutar ativamente Corrigir os erros oferecendo alternativas Incentivar os outros a participar da tarefa Crítico construtivamente Parfrasear e sintetizar
<b>Habilidades de gerenciamento de conflitos</b>	
Manter uma posição com razão Parfrasear a posição do outro Oferecer possíveis soluções	Sintetizar diversas perspectivas Mediar os conflitos de outras pessoas
<b>Habilidades de liderança</b>	
Explicar o que necessita ser feito Colaborar para que os colegas se concentrem na tarefa Checar se há todos os recursos necessários para a tarefa Servir de mediador entre outros e com o professor	Orientar o grupo Sugerir diferentes possibilidades de ação Gerenciar o esquema de ação combinado

Fonte: Adaptado de Putnam (1997, p. 72).

Lobato (1998) pensou um agrupamento para as habilidades cooperativas necessárias para o desenvolvimento eficaz da aprendizagem por categorias. De um lado, as habilidades ligadas às tarefas ou, o que seria o mesmo, conjunto de destrezas, fundamentalmente centradas na aprendizagem acadêmica, necessárias para realizar com êxito o trabalho encomendado, conforme alguns objetivos previamente definidos. De outro lado, as habilidades de relação, orientadas no sentido de favorecer a coesão grupal e a capacidade do grupo para aprender a partir da interdependência de seus membros.

**Quadro 3 - Habilidades cooperativas**

Habilidades de tarefa	Habilidades de relação
Propor questões	Reconhecer as contribuições
Pedir esclarecimentos	Verificar se há consenso
Verificar a compreensão	Discordar de maneira respeitosa
Focar o grupo no trabalho	Animar os colegas
Elaborar a partir das ideias dos outros	Expressar apoio
Dar informações ou ideias	Convidar os colegas a se expressar
Seguir orientações	Reduzir as tensões
Controlar o tempo do trabalho	Mediar os conflitos
Praticar a escuta ativa	Expressar sentimentos
Concentrar-se na tarefa	Demonstrar apreço
Resumir	

Fonte: (LOBATO, 1998, p. 35).

Quanto mais hábeis socialmente sejam os estudantes e mais insistente seja o professor no ensino de habilidades sociais, maior será o nível de êxito que se poderá esperar dos grupos de aprendizagem cooperativa (JOHNSON, JOHNSON; HOLUBEC, 1999a, 1999b). Nesse sentido, as pesquisas de Lew *et al.* (1986b) concluíram que o maior nível de realização se promovia por meio da combinação da interdependência positiva, da recompensa acadêmica, pelo alto desempenho de todos os membros do grupo e da recompensa pelas habilidades sociais.

Em síntese, podemos concluir que o professor deverá garantir, em sua proposta de trabalho, o desenvolvimento das habilidades interpessoais de cada aluno. Dentre essas habilidades, destacam-se a liderança, a tomada de decisão, a capacidade de comunicação, a boa administração dos conflitos e a tolerância às diferenças.

#### 2.4.5 Processamento de grupo

O quinto e último dos componentes básicos da aprendizagem cooperativa destacado nos trabalhos do irmãos Johnson e seus colaboradores (JOHNSON; JOHNSON, 1999a, 1999b; JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1999a, 1999b) é o processamento grupal, que pode ser definido como “a reflexão sobre uma seção grupal para: (1) descrever quais ações do grupo

foram úteis e quais foram inúteis, (2) tomar decisões a respeito de que condutas devem ser mantidas e quais devem ser mudadas” (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1999a, p. 45).

Com base nessa definição, é possível percebermos uma identificação entre o que os autores denominam processamento grupal e, na literatura sobre aprendizagem cooperativa se conhece como tal, e o que poderíamos identificar como um processo de autoavaliação grupal, baseado na avaliação compartilhada dos componentes do grupo. A autoavaliação do grupo pode se referir à qualidade do trabalho do grupo ou, também, de uma forma complementar, pode se valorizar a contribuição que cada aluno faz em relação ao trabalho em grupo de diferentes maneiras.

Esse elemento essencial da aprendizagem cooperativa possibilita um momento de reflexão sobre as atividades desenvolvidas e a interação das equipes. É importante assegurar esse momento pois é nele onde os estudantes podem refletir e, a partir disso, melhorar seus esforços para alcançar os objetivos estabelecidos previamente.

O objetivo do grupo é processar com clareza as melhoras para efetividade entre os membros e assumi-las como necessárias para alcançar as metas grupais. Nesse sentido, um grupo é efetivo quando reflete permanentemente sobre suas ações e planeja como melhorar o trabalho (JOHNSON; JOHNSON, 1999a, 2009b).

Seguindo essa linha de raciocínio, o processamento grupal pode ser entendido como uma sequência de eventos identificáveis em um momento no tempo. Desta forma, o processamento dos objetivos, a sequência dos eventos instrumentais para se alcançar as metas de rendimento e o processamento grupal são conseguidos quando são cumpridos os seguintes passos: (1) avaliação da interação entre os estudantes, (2) retroalimentação do professor a cada grupo, (3) planejamento dos objetivos por parte dos grupos para melhorar sua eficácia, (4) retroalimentação do professor com toda a classe quando socializa as observações oferecidas por cada grupo e (5) o reconhecimento público do trabalho bem feito (JOHNSON; JOHNSON, 1994, 1999c).

O processamento de grupo é muito mais efetivo com a retroalimentação individual por três razões: (1) a motivação pela realização, a uniformização das realizações em comparação com os membros do grupo e a influência para uma alta realização do grupo; (2) as realizações positivas entre os membros do grupo e entre os estudantes e o professor; (3) a autoestima dos alunos e suas atitudes positivas em relação à matéria de estudo. As habilidades sociais dos membros da equipe é uma variável moderadora da produtividade dos grupos (JOHNSON; JOHNSON, 1994). Além disso, o estabelecimento de relações positivas entre os membros possibilita que os grupos transcendam o âmbito acadêmico porque as interações são fortalecidas fora da sala de aula.

Johnson *et al.* (1990) descobriram que os estudantes com altos níveis de rendimento, quando trabalham cooperativamente junto com o professor, que especifica as ferramentas cooperativas que devem usar, e compararam seu processamento grupal com o que propõe o docente, demonstraram alcance de suas capacidades como grupo e como indivíduos. Durante o processamento de grupo, os membros expressam respeito às contribuições de cada um dos integrantes para que se conheça o esforço que cada um desempenhou durante a tarefa alcançada. “O processamento de grupo é outra das variáveis moderadoras entre a aprendizagem cooperativa e o rendimento. As ações individuais ajudam ou não a decidir que ações continuarão ou mudarão dentro do grupo” (JOHNSON *et al.*, 1990, p. 507).

Cabe destaque para o trabalho de Lima (2016), que analisou como se manifesta a interação escrita professor-aluno em turmas de 1º ano do ensino médio de uma escola pública do Estado do Ceará em contexto de uso da metodologia da aprendizagem cooperativa, levando em consideração a estrutura linguística e o contexto social do gênero *processamento de grupo*. Esse estudo tomou como base teórica as reflexões da Linguística Sistêmico-Funcional, mais especificamente, com investigações sobre as variáveis campo, relações e modo.

Nesse trabalho, foi realizada uma análise sistêmico-funcional do gênero *processamento de grupo*. Essa análise revelou que a interação entre professoras e alunos, neste universo de pesquisa, baseia-se numa relação dialógica, por meio da qual: a) os alunos descrevem ações positivas ou negativas realizadas em seus grupos cooperativos; e b) as professoras solicitam informações e avaliam aquilo que foi mencionado pelos estudantes. Verificou-se também que, “em determinadas situações, alguns estudantes repensam suas ações e decidem quais comportamentos devem ser mantidos ou banidos para a preservação do grupo” (LIMA, 2016, p. 123).

Essa pesquisa ainda demonstrou que a produção desse gênero é motivada por perguntas elaboradas pelas professoras e concluída por meio de comentários avaliativos/opinativos e de novas perguntas motivadoras expressas pelas docentes. Os participantes, nos textos sob análise, exercem os papéis, ora de enunciadores, ora de enunciatários. “Dessa forma, verificou-se que a interação escrita entre os participantes é baseada em uma relação dialógica em que há um esforço em incorporar os próprios estudantes em seu processo de aprendizagem”<sup>14</sup>.

É importante ressaltar que nem todos os grupos são grupos cooperativos eficientes. Como vimos até este ponto, há muitos detalhes na implementação da aprendizagem cooperativa e, conseqüentemente, no caminho para a eficácia dos grupos. Somente quando asseguramos

---

14 *Ibidem*, 2016, p. 123.



todos os elementos essenciais é que verdadeiramente podemos falar de um grupo efetivo de aprendizagem cooperativa (JOHNSON; JOHNSON, 2014a), pois o grupo é mais do que a soma das partes.

Nesta seção, situamos esta pesquisa no universo das pesquisas em aprendizagem cooperativa. Como vimos, fizemos um percurso pedagógico, psicológico e psicossocial para entendermos como as propostas cooperativas foram sendo estruturadas ao longo dos anos. Consideramos importante que o docente que pretenda trabalhar com a aprendizagem cooperativa em sala de aula possa conseguir distinguir com clareza as origens dessa metodologia.

De igual maneira, consideramos relevante que o professor entenda que as escolhas metodológicas implicam escolhas políticas, que são articuladas com os mecanismos utilizados em sala de aula. Isso também envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade. Desse modo, é fundamental ter clareza de que as escolhas indicam posicionamentos políticos e que, por trás das diferentes propostas de ensino, existe uma concepção de linguagem e de muitos outros conceitos subjacentes a ela, como os de: sujeito, texto e sentido, leitura, produção textual, gramática, objetivo de ensino, oralidade, variedades linguísticas, normas, caráter da língua, critérios de avaliação, dentre outros. Estudamos e discutimos essas questões na próxima seção.

### **3 PRESSUPOSTOS SOBRE A TEORIA DIALÓGICA DO DISCURSO E O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL**

Nesta seção, iniciamos a discussão que alicerça o enfoque dado à linguagem neste trabalho. Inicialmente, abordaremos a importância de Bakhtin e de seu Círculo para a história do pensamento linguístico. Para isso, tentaremos explicar como o pensamento desses teóricos sobre a linguagem foram fundamentais para o surgimento de inúmeras vertentes teóricas que repensem a linguagem e a interação.

Na sequência, destacaremos algumas noções gerais do pensamento bakhtiniano e sua importância. Nesse ponto, faremos considerações preliminares em relação aos estudos linguísticos do século XX para, em seguida, discorrer sobre o pensamento bakhtiniano. Mostraremos que as ideias de Bakhtin e seu Círculo se diferenciam das de Saussure (1975) por conceberem a língua como uma criação coletiva, participante de um diálogo entre o “eu” e o “outro”.

Em seguida, apresentaremos a noção de gêneros do discurso em Bakhtin (1992). Mostraremos que a concepção dos gêneros do discurso tem uma relação direta com a língua em práticas comunicativas reais e concretas. Assim, no entendimento do Círculo, a língua se constitui na comunicação verbal concreta, e não no sistema abstrato da língua. Os gêneros são elaborados para responderem às necessidades discursivas dos sujeitos que interagem nas diferentes esferas de relações humanas e da comunicação.

Também faremos uma discussão sobre as concepções de linguagem mostrando um pouco a trajetória das pesquisas que nortearam esse tema com a intenção de nos situarmos e entendermos a superação do paradigma positivista.

De igual modo, discutiremos sobre o processo de reescrita, considerando que esse fenômeno deve ser entendido como uma propriedade dialógica do próprio ato de escrever e possibilita que a versão final de um texto seja consequência de uma réplica produtiva que permite que o texto progrida, transforme-se e se constitua como unidade de sentido.

Em seguida, discutiremos sobre o conceito de exotopia, uma das categorias de análise deste trabalho. Com base na abordagem bakhtiniana, discutiremos que a riqueza da exotopia não está na duplicação do semelhante, e sim, na questão de que este outro vive (e continua vivendo) numa categoria de valores diferentes.

Por último, nesta seção, discutiremos sobre a compreensão responsiva, que se fundamenta na compreensão que prioriza a interação verbal e concebe o dialogismo como princípio fundador da linguagem e tem como consequência o destaque para a função comunicativa da linguagem.

### 3.1 BAKHTIN E SEU CÍRCULO LINGUÍSTICO

Nesta subseção apresentamos, de maneira geral, o Círculo de Bakhtin desde seu surgimento, sua configuração, seus membros, seu caráter multidisciplinar e a importância do pensamento de seus membros para pensar questões gerais relativas à linguagem e à interação.

Brait e Campos (2015) pontuam que compreender o que se denomina *pensamento bakhtiniano* significaria percorrer um caminho que não envolve somente Bakhtin como indivíduo, mas um conjunto de intelectuais, cientistas e artistas que, principalmente, durante as décadas de 1920 e 1930, estabeleceram diálogo com diferentes espaços políticos, sociais e culturais. Desse modo, por ser “um homem de seu tempo, não produziu sozinho nem esteve excluído das circunstâncias benéficas e maléficas de um longo período entre 1920 e 1970” (BRAIT; CAMPOS, 2015, p. 15).

Bakhtin e seu Círculo já estão consolidados na história do pensamento linguístico. Mesmo com os inúmeros problemas de seu percurso, é muito densa sua colaboração de natureza filosófica na soma de esforços, junto com outras reflexões, para apreender o Ser da linguagem (FARACO, 2009).

A utilização do termo Círculo de Bakhtin é adotada porque, para além das reflexões do próprio Bakhtin, as propostas também foram formuladas com base no pensamento de um grupo com vários intelectuais. Dessa maneira, o Círculo foi composto por um grupo de pensadores, boa parte nascida em 1890, que se reuniu com regularidade entre 1919 e 1929. Inicialmente, em Nevel e Vitebsk e, depois, em São Petersburgo (à época rebatizada de Leningrado).

No entendimento de Paula (2013), não podemos falar do Círculo sem fazer referência à importância da amizade entre seus membros e às suas produções teórico-filosóficas. Em alguns momentos, construídas em colaboração e, em outros, por meio de troca de identidade sob pseudônimos como forma de resistir à visão totalitária do stalinismo.

Os integrantes desse Círculo tinham formações nas mais diversas áreas do conhecimento, a saber: Matvei I. Kagan (filósofo), Ivan I. Kanev (biólogo), Maria V. Yudina (pianista), Lev V. Pumpianski (professor e estudioso de literatura) e os três com maior destaque dentre o grupo: Pavel N. Medvedev, Valentin N. Volóchinov e Mikhail Mikháilovitch Bakhtin. Este último tornou-se o mais conhecido dentre o grupo. Dentre esses, Volóchinov e Medvedev, compartilharam com Bakhtin a autoria de alguns trabalhos.

Volóchinov trabalhava como professor e, inicialmente, tinha uma inclinação para história da música, mas acabou se formando em estudos linguísticos em 1927 com dedicação à mesma área nos estudos de pós-graduação. Medvedev, formou-se em direito e atuou na área de

educação e gestão cultural. Também atuou na área do jornalismo cultural e ensinou literatura no Instituto Pedagógico Herzen, em Leningrado.

Já Bakhtin, formou-se em estudos literários e atuou como professor. Os constantes problemas de saúde foram um dos fatores que o impediram de estabelecer vínculos institucionais. Em 1929, ele foi preso e condenado ao exílio no Cazaquistão. Bakhtin só conseguiu um emprego permanente depois da Segunda Guerra Mundial, tornando-se professor do Instituto Pedagógico (posteriormente, na Universidade) de Saransk (Mordóvia). Ali se aposentou em 1969, passando seus últimos anos de vida em Moscou, onde morreu em 1975 (FARACO, 2009). Para muitos, Bakhtin foi, talvez, o filósofo mais importante do século XX. No entanto, seu isolamento, por mais de trinta anos, impediram o debate e a circulação de suas ideias.

Brait e Campos (2015, p. 17) destacam que a circulação dos trabalhos de Bakhtin e do Círculo “como num jogo de espelhos, aumenta, diminui, distorce aspectos essenciais à sua compreensão, muitas vezes refratando mais que refletindo”. As constantes polêmicas em torno do grupo foram destaque ao longo dos anos. Dentre elas, merecem atenção: a disputa em torno das assinaturas, a presença de vários participantes no Círculo e a origem, diversidade e particularidade das traduções.

O pensamento do Círculo de Bakhtin teve forte penetração no Brasil nos anos 1980. As traduções das obras, em sua maioria do francês e, depois, do russo, contribuíram para a divulgação dos conceitos estudados por ele em nosso país.

Para muitos autores, a reentrada em cena da obra do Círculo foi muito tumultuada. Por exemplo, os textos foram sendo publicados na Rússia sem uma ordem cronológica definida e sua publicação demorou em torno de vinte anos para ser completada. Faraco (2009) pontua que, de certo modo, isso também aconteceu no Brasil, pois, da mesma forma, sem nenhuma ordem cronológica, a publicação dos textos levou cerca de vinte e cinco anos para se completar. Além disso, em muitos casos, não houve o cuidado necessário com essas traduções e há muitos problemas na utilização de termos (CAMPOS, 2016).

A linguagem, no entendimento do Círculo de Bakhtin, tem um caráter essencialmente social. Isso porque ela se refere à atividade produzida, sob diferentes maneiras, como palavras, sinais, símbolos e que se concretiza na interação verbal. Nessa perspectiva, a linguagem é estabelecida na relação com o outro e se realiza como prática social desenvolvida. Nessa acepção, sua constituição é heterogênea dinâmica e social. Por essa razão, na perspectiva do Círculo, a linguagem não pode ser entendida como uma ação individual de um sujeito falante e varia de acordo com a época, a região, a situação e a interação.

O Círculo de Bakhtin, ao considerar esse caráter social da linguagem, possibilitou sua compreensão em diferentes práticas sociais da humanidade. As reflexões bakhtinianas em relação à linguagem compreendem que a realidade da língua se materializa na interação verbal. Desse modo, é possível entender que as palavras ganham sentido nas relações ideológicas e dialógicas entre os interlocutores. Elas também podem ganhar novas acentuações plenas de escolhas pessoais. Essas escolhas, que também são plenas, estabelecem uma relação direta com outras perspectivas que constituem a dialogicidade tanto do sujeito como de sua linguagem.

### 3.2 NOÇÕES GERAIS SOBRE O PENSAMENTO BAKHTINIANO

Nesta seção faremos algumas reflexões sobre pensamento bakhtiniano. Para a melhor compreensão dessas questões, inicialmente, faremos considerações preliminares em relação aos estudos linguísticos do século XX para, em seguida, discorrermos sobre o pensamento bakhtiniano.

Podemos afirmar que esses estudos linguísticos, em especial, as pesquisas de Ferdinand de Saussure, um genebrino, trouxeram importantes colaborações para a Linguística Moderna. Esse pensador está vinculado a um movimento do início do século XX denominado Estruturalismo Linguístico, que considera a língua como um sistema estruturado. As ideias de Saussure (2004), encontradas no Curso de Linguística Geral, constituem a base central desse movimento e foram desenvolvidas a partir da compreensão de que a língua seria um conglomerado de elementos heterogêneos, um sistema articulado, em que tudo estaria ligado de forma solidária e onde cada elemento tira seu valor de sua posição estrutural.

O estudo de Saussure (2004) compreende duas partes: a língua e a fala. A primeira seria compreendida como essencialmente social e a segunda constituiria a faceta individual da linguagem. O teórico genebrino elencou a língua (*langue*) como seu objeto de estudo, dando-lhe um caráter de natureza sistemática, objetiva e homogênea. Dessa maneira, a língua poderia ser entendida como um sistema de signos que transmitem ideias. Já o signo linguístico seria resultado da união de uma imagem acústica (significante) com um conceito (significado). Sua natureza seria arbitrária, linear e imotivada.

Na perspectiva da Teoria Saussuriana, a língua, compreendida como forma, seria concebida de uma maneira diferente daquela compreendida pelo Círculo de Bakhtin. Isso porque, para o genebrino, a língua não sofre nenhuma influência do meio, da estrutura ou da ideologia dominante. Com isso, compreendemos que não há prioridade, nos estudos saussurianos, para a fala (*parole*), pois essa seria entendida como individual e,

consequentemente, heterogênea e irregular. Dessa maneira, a língua, por se deixar classificar e não se confundir com a linguagem, é elencada como objeto de estudo pelo linguista genebrino.

As pesquisas do Círculo de Bakhtin começam a ganhar destaque na primeira metade do século XX e se diferenciam das de Saussure por conceberem a língua como uma criação coletiva, participante de um diálogo entre o “eu” e o “outro”. Embora com essa distinção bem marcada em relação à proposta saussuriana, tanto Bakhtin quanto o Círculo levaram em consideração os estudos de Saussure. No entanto, esses pesquisadores estruturaram suas reflexões indo além das considerações saussurianas ao considerarem a enunciação, o sujeito e a dinamicidade da língua.

Com isso, entendemos que o social, o contexto e o signo são imprescindíveis para Bakhtin. Ao adotar uma acepção do signo como um elemento de natureza ideológica, Bakhtin sistematiza uma compreensão distinta de Saussure: “Tudo o que é ideológico possui uma *significação*: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um *signo*. *Onde não há signo também não há ideologia.*” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 91, grifos do autor). Em outras palavras, tudo que é ideológico é um signo, sendo que o domínio dos signos é a esfera ideológica. Por essa razão, eles devem ser entendidos como carregados de sentidos ideológicos. Nessa linha de raciocínio, Faraco (2009, p. 49) ressalta que

Os signos emergem e significam no interior de relações sociais, estão entre os seres socialmente organizados; não podem, assim, ser concebidos como resultantes de processos apenas fisiológicos e psicológicos de um indivíduo isolado; ou determinados apenas por um sistema formal abstrato. Para estudá-los, é indispensável situá-los nos processos sociais globais que lhes dão significação.

De acordo com essa compreensão, o signo deve ser entendido como algo que, além de ser parte de uma realidade, também refletiria e refrataria uma realidade que lhe é exterior, compreendendo-a desde uma determinada posição. O refletir, nessa perspectiva, deve ser entendido como o discurso que retoma sentidos já estabelecidos. Nesse caso, as ideias gerais a respeito de um signo são retomadas. Por sua vez, o refratar se relaciona com a ideia de um discurso vivo e inimitável. Nessa compreensão, o locutor, para produzir o seu discurso, toma como base o discurso do outro e, da mesma forma, reage a ele. Com isso, mudanças significativas são operadas no próprio discurso, e novos sentidos são construídos. Esse discurso refratado tem a capacidade de fazer emergir novos sentidos de acordo com cada novo contexto de uso.

Para Volóchinov (2017), o signo não existiria apenas como parte de uma realidade, ele também pode refletir e refratar outras realidades. De igual modo, também pode distorcê-la, ser-lhe fiel ou apreendê-la a partir de um ponto de vista específico. Dessa forma, o falante pode

assumir outra posição em relação ao objeto e, simultaneamente, pode discordar de outras posições. De acordo com essa compreensão, o signo pode ser entendido como resultado de um uso social de indivíduos que se organizam no processo de interação. Destarte, tanto as condições nas quais a interação acontece quanto a maneira como os sujeitos se organizam socialmente condicionam e alteram as formas do signo.

De acordo com a compreensão de Volóchinov (2017), todo signo é essencialmente ideológico e se realiza nas relações sociais. Com isso, ao se considerar o signo como elemento à parte da luta de classes, ele perderá sua força e não será mais um instrumento racional e vivo para a sociedade. Os mesmos elementos que possibilitam que o signo seja esse instrumento vivo e dinâmico também o transformam em um instrumento de refração e de transformação do ser. Assim, há uma tendência, por parte da classe dominante, de querer tornar o signo monovalente e arrefecer a luta dos índices sociais conferindo-lhe um caráter inalcançável e que está acima dessas diferenças de classe.

No entendimento do teórico russo, há a compreensão de que todo signo tem duas faces. Essa compreensão pode tornar da crítica viva um elogio e fazer com que a verdade viva pareça uma mentira. Em situações de crise social ou de agitação, essa dialética interna do signo se tornaria mais aparente já que, no geral, a contradição estaria oculta. O signo teria um caráter refratário e deformador, nos limites da ideologia dominante, pois sua contradição não costuma ser descoberta em condições habituais da vida em sociedade. Isso porque o signo ideológico como uma perspectiva reacionária tenta estabilizar o estágio anterior da corrente dialética da evolução social e valorizar a verdade de ontem como sentido válido no momento atual.

Na perspectiva bakhtiniana, o signo verbal, a palavra, é considerada signo ideológico por excelência, por se converter em responsável pelas transformações sociais. Do ponto de vista ideológico, também é considerado o fato de o sistema linguístico ser usado por diferentes classes sociais e, por essa razão, os signos são impregnados de valores axiológicos contraditórios. Isso configura o signo como lugar de luta de classes e de embate entre vozes sociais.

No sentido adotado por Bakhtin e pelo Círculo, o termo “ideologia” não deve ser compreendido em sentido linear ou negativo ou, ainda, restrito ao entorno teórico marxista. Ele deve ser concebido como ponto de disseminação da criatividade humana. Com isso, os signos não podem ser desvinculados da realidade concreta onde foram criados. São justamente seus conteúdos valorativos os responsáveis por desvelar os valores de uma determinada sociedade, suas crenças, em constante conflito, determinando, dessa forma, a ideologia do cotidiano. Logo, há o entendimento de que “Na palavra se realizam os inúmeros fios ideológicos que penetram todas as áreas da comunicação social.” (VOLÓCHINOV, 2017, p.106). Em decorrência disso,



a palavra é redefinida como enunciado, pois se realiza como um elo na rede discursiva e, em cada situação, pode ser ressignificada por diferentes acentos valorativos.

Faraco (2009) entende que, dentro do Círculo de Bakhtin, muitas vezes o termo “ideológico” equivaleria a “axiológico”. Pondera, no entanto, que para o Círculo a significação dos enunciados teria sempre caráter social valorativo. Nesse sentido, qualquer enunciado, na compreensão do Círculo, seria sempre ideológico, termo que ganharia duas acepções: na esfera de uma das ideologias (no interior da atividade intelectual humana) e numa posição sempre avaliativa (nessa compreensão, não haveria enunciado neutro, pois, a própria retórica da neutralidade é uma posição axiológica) (FARACO, 2009, p. 47).

Essa discussão permite-nos compreender que, dentro do pensamento bakhtiniano, os signos remetem a uma realidade que lhes é externa. Eles são submersos em uma amplitude heterogênea de discursos estruturados pelas diferentes vozes sociais. Os sentidos do signo podem ser reconhecidos considerando as diversas compreensões ativas, que dependem das diferentes condições de produção. Nessa lógica, os signos podem assumir diferentes sentidos.

Volóchinov (2017) destaca a língua como uma atividade social. Nesse sentido todo ato enunciativo estabelece um diálogo tanto com os enunciados que o antecedem quanto com os que o sucedem. Assim, a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua e, por conseguinte, a realidade fundamental da interação verbal é seu caráter dialógico.

Nesse ponto, cabe-nos aprofundar a discussão sobre um dos princípios básicos do pensamento bakhtiniano; o dialogismo (BAKHTIN, 1992, 2008, 2010; VOLÓCHINOV, 2017). O dialogismo, um conceito base dentro da teoria dialógica do discurso, pode ser entendido como um princípio constituinte do sujeito e de suas práticas discursivas. A atividade discursiva pressupõe o *outro* (sujeitos e discursos) e provoca distintas relações de sentido, sem permitir que exista qualquer fechamento ou acabamento categórico. Dessa maneira, o sentido é compartilhado pelos sujeitos envolvidos, sem existir um receptor passivo já que o ouvinte ocupa uma posição responsiva ativa. Nessa acepção, Sobral (2009) entende que o dialogismo é um conceito que, além de dar conta do elemento constitutivo não apenas do discurso, mas da própria linguagem e, mesmo, do ser e do agir humanos.

Pode-se depreender que, por ser concebida de forma heterogênea, a linguagem pode ser histórica e ideológica, não podendo ser entendida como uma ação individual do sujeito. Como ela pode sofrer diferentes tipos de variações, nunca estando completa, pode ser compreendida como um fenômeno sempre por acabar. É interessante pontuar que Volóchinov (2017) não entende por dialogismo a simples troca oral entre duas pessoas na interação face a face, ou seja, “ao encontro fortuito de dois seres empíricos isolados e autossuficientes, soltos no espaço e no tempo, que trocam enunciados a esmo” (FARACO, 2009, p. 64). De modo



contrário, há um vínculo entre os enunciados de um determinado gênero de discurso. Tanto para Bakhtin quanto para o Círculo, a linguagem é entendida como um fenômeno histórico e social e, por isso, ideológico. Isso posto, o dialogismo é uma propriedade inseparável da linguagem, uma vez que, quando se produz enunciados, responde-se a algo, ou seja, a enunciados anteriores.

Soma-se a isso o fato de os enunciados que nós produzimos criarem uma disposição para que os outros também tenham uma compreensão responsiva ativa para com ele. Assim sendo, o diálogo para Bakhtin está na base das relações humanas, estruturando o vínculo entre um *eu* e um *outro* e esse fenômeno se manifesta na interação verbal.

Sob esse ângulo, a verdadeira substância da língua é constituída pelo “acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 218-219). Compreendido dessa forma, o diálogo, para a perspectiva bakhtiniana, não teria nenhuma proximidade com a contenção dos conflitos sociais.

Bakhtin (2015) entende que o discurso é originário de um contexto tenso do ponto de vista dialógico, pois as vozes carregadas de valores e acentos atuam refletindo e refratando sentidos das enunciações proferidas. A esse conjunto de vozes dá-se o nome de heterodiscursividade dentro da perspectiva bakhtiniana. A heterodiscursividade se situa no conjunto de linguagens presentes nos diferentes discursos dos sujeitos. Desse modo, há uma necessidade, segundo autor, de se conceber o mundo real como exterior ao mundo escrito.

Esses universos, no entanto, são associados e não excludentes. O romance se inscreve na heterodiscursividade que lhe é exterior. Isso porque a linguagem dos falantes é estratificada e dividida por uma diversidade de línguas nacionais e, sobretudo, de línguas sociais, nas quais o romancista se apresenta com uma linguagem fixa e, do mesmo modo, com múltiplas línguas incorporadas por ele. Bakhtin destaca que o romancista estrutura a representação literária da linguagem social do homem justamente com a imagem desse mesmo homem. Isso de uma maneira a determinar os problemas centrais da estilística do romance: a representação literária da linguagem e a imagem da linguagem, tomando o discurso como objeto do discurso, falando do sujeito que fala daquilo que ele fala.

Bakhtin (2015) estabelece uma relação entre enunciação e heterodiscursividade, ao afirmar que o verdadeiro meio para a enunciação, onde ela se vive e se forma, é justamente a heterodiscursividade. O autor faz questão de ressaltar que a heterodiscursividade não é um fenômeno restrito ao campo literário, embora seja possível encontrar uma vasta ocorrência na literatura. Do mesmo modo, a linguagem cotidiana é atravessada por uma multiplicidade de

vozes sociais, podendo ser contraditórias ou não. Assim, entende-se que a heterodiscursividade se estrutura na diversidade de vozes que se constroem no enunciado.

O teórico concebe a heterodiscursividade como um lugar de conflito no qual muitas vozes se entrecruzam. É importante considerar que as diversas linguagens se cruzam e se interligam de diferentes maneiras, mas não se excluem umas das outras. Considerando que a linguagem não pode ser tomada como um processo pronto e acabado, as vozes que surgem na heterodiscursividade “são pontos de vista específicos sobre o mundo, formas de sua interpretação verbal, perspectivas específicas objetais, semânticas e axiológicas.”<sup>15</sup>. Com esse entendimento, as vozes que compõem a heterodiscursividade podem ser confrontadas, complementadas e podem estar em situação de oposição, de correspondência ou tensão.

Bakhtin (2008, p. 207) considera que seu objeto de estudo é o discurso, definindo-o como “a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística”. Ele explica que seu interesse é analisar as relações dialógicas, no âmbito discursivo, e não se limitar às relações dialógicas que acontecem no âmbito da língua.

Essas relações só são possíveis entre enunciados completos de diferentes sujeitos do discurso. O teórico defende que as relações dialógicas só são possíveis onde há palavra e, conseqüentemente, linguagem (BAKHTIN, 1992). Nessa linha, podemos entender que essas relações dialógicas somente ocorrem no discurso, no ato concreto de comunicação nas diferentes esferas sociais, por determinarem e marcarem a posição de sujeitos sociais na interação. De maneira oposta, essas relações sociais não são percebidas no enfrentamento linguístico tradicional, isto é, na interpretação dos constituintes do sistema da língua. É necessário salientar que as relações lógicas e concretossemânticas são fundamentais para a sobrevivência das relações dialógicas.

Bakhtin (2008) pontua que as relações lógicas e concretossemânticas, para se tornarem dialógicas, devem materializar-se, passando para outro campo de existência, tornar-se discurso e ganhar posição de um sujeito, autor e criador de um dado enunciado, cuja posição ele emana.

É nesse contexto que o filósofo da linguagem propõe a metalinguística, que se propõe a estudar a língua concebida como discurso, levando em consideração os enunciados e suas relações dialógicas. Ele, entretanto, deixa evidente que as análises linguísticas não devem ser ignoradas e seus resultados devem ser considerados nas pesquisas metalinguísticas. O autor também observa que “a linguística e a metalinguística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético – o discurso, mas estudam sob diferentes aspectos e diferentes

---

15 *Ibidem*, 2010, p. 98.

ângulos de visão” (BAKHTIN, 2008, p. 207). Dessa forma, é possível entender que a linguística e a metalinguística abordam a língua sob diferentes aspectos e ângulos; elas são complementares, mas não chegam a se fundir. A primeira considera apenas a dimensão da língua em sua abstração no sistema. Já a segunda, assumida por Bakhtin, leva em consideração o discurso e sua dimensão extraverbal “Todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada” (BAKHTIN 2010, p. 89).

Considerando essa questão, Volóchinov (2017) entende que a verdadeira substância da língua não seria constituída nem por um sistema abstrato (objetivismo), nem pela enunciação monológica isolada (individualismo). No entanto, ela se constitui na interação verbal que se realiza na enunciação, portanto, foge da visão de mera estrutura e é compreendida a partir de seu uso concreto. Dessa forma, é considerada como atividade social, na qual o importante não é o produto, mas a enunciação, o processo verbal, o trabalho empreendido por seus usuários. Assim, a língua deve ser entendida como “um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva dos falantes”, que é a sua verdadeira substância (VOLÓCHINOV, 2017, p. 224). Essa compreensão remete ao princípio do dialogismo.

Isto posto, a enunciação é entendida como consequência da interação entre sujeitos socialmente ligados pelo fluxo da interação verbal. A “palavra” passa por transformações e ganha sentido diversos a cada atualização do locutor, pois

Desse modo, a consciência linguística do falante e daquele que escuta e compreende não lida na prática ou na fala viva como sistema abstrato de formas linguísticas normativas e idênticas, mas com a linguagem no sentido do conjunto de diferentes contextos possíveis em que essa forma linguística pode ser usada (VOLÓCHINOV, 2017, p. 180).

Na compreensão bakhtiniana, a palavra, para o falante nativo, não se apresentaria como um item de dicionário, mas seria, de certo modo, parte das mais diversas enunciações dos interlocutores. Sob esse ângulo, a palavra comporá dois lados ou dois momentos, pois é determinada tanto pelo fato de proceder de alguém, como pelo de se dirigir a alguém, realizando-se na interação entre ambos.

No que se refere à enunciação, é importante considerar dois elementos que a constituem: o tema e a significação. Volóchinov (2017) pontua que a distinção entre ambos, em função de suas particularidades, deve ser vista com cuidado. O tema faz referência ao modo de relação do enunciado com o objeto e é constituído por elementos não verbais da situação. Ele é irrepitível, já que cada momento histórico é singular, concreto (embora irredutível à análise) e é construído por um conjunto de elementos que compõem a enunciação.

É importante considerar que, no interior de cada cerne, possam existir componentes “reiteráveis e idênticos” (significação). Sobre essa questão, Sobral (2009, p.75) destaca que melhoraria a compreensão se a ideia fosse denominada de “unidade temática”. Isso porque, para esse autor, a expressão evidenciaria a distinção entre tema e assunto, definindo assim como “conjunto integrado de elementos únicos que se manifestam na enunciação concreta, os elementos não reiteráveis e não idênticos da enunciação, tão únicos quanto ela”.

Na perspectiva bakhtiniana, o enunciado é concebido como a unidade mínima da comunicação discursiva. Dessa maneira, é entendido como elo na cadeia discursiva, em razão de sempre pressupor outros vários enunciados que o antecedem e outros tantos que o sucedem, dessa forma servindo de passagem à palavra do outro (BAKHTIN, 1992).

As reflexões do Círculo de Bakhtin são fundamentais para a compreensão de que o discurso não pode ser concebido fora da questão ideológica. Ao se desconsiderar esse fundamento, corre-se o risco de cair em questões meramente estruturalistas e distanciar-se por completo de sua dialogicidade. Dessa maneira, entendendo a linguagem como um espaço de tensão entre vozes sociais, é necessário considerar o movimento de forças, aparentemente contraditórias, responsáveis por impulsionar a variedade de vozes e suas respectivas criações estéticas. Dentro dos estudos bakhtinianos, existem forças que são denominadas de forças centrípetas e centrífugas. Elas são responsáveis pelos embates discursivos e podem ser entendidas “como dois discursos atuando sobre as línguas, o que faz com que os enunciados reais sejam o terreno onde estas forças duelam.” (ALVES FILHO, 2010, p. 15). Essas forças caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação. Enquanto as forças centrípetas se empenhariam em manter a “unidade” e resistir às divergências, as centrífugas se empenhariam em garantir as variedades, as diferenças (FANTI, 2003).

Faraco (2009) considera que o diálogo, no sentido amplo do termo (“o simpósio universal”), deve ser entendido como um amplo espaço de luta entre as vozes sociais. Para o autor, essa questão deveria ser entendida como uma guerra dos discursos. De um lado, estão as forças centrípetas, que tentam impor uma centralização verboaxiológica sobre a heterodiscursividade e, do outro, as forças centrífugas, que lutam continuamente resistindo às tendências centralizadoras. Para isso, recorrem aos mais diversos processos dialógicos: o riso de qualquer natureza, a ironia, a polêmica explícita ou velada, a hibridização ou a reavaliação, a sobreposição de vozes, dentre outros (FARACO, 2009, p. 69-70).

O “simpósio universal”, lugar de disputas discursivas, deve ser compreendido como uma fonte de infinitas vozes coexistentes. Ele é regulado por duas dinâmicas centrais: as forças centrípetas e as forças centrífugas. De um lado, as forças centrípetas centram-se no apagamento

da diversidade e tornam-se monologizantes. Elas trabalham para unificar, centralizar e estabilizar as relações nas instâncias ideológicas, como o grupo das instituições religiosas e a gramática.

Na obra *A teoria do romance* (2015), o teórico russo faz considerações sobre as forças centrípetas. Dentre as questões levantadas, ele reflete que as forças centrípetas teriam como potencialidades “centralizar” e “unificar”, pois elas são inclinadas a superar os diversos discursos que constituem a heterodiscursividade. A obra bakhtiniana possibilita a compreensão de que o discurso monológico é estruturado por influência das forças centrípetas. Elas tendem a reduzir as diferenças das variedades linguísticas em uma língua unificada. Nesse sentido, a monologia poderia ser entendida como uma língua padrão que deveria ser dominada por todos os falantes.

Em sentido oposto, as forças centrífugas podem ser compreendidas como um movimento de vozes sociais que possibilitam a pluralização dos sentidos agindo como forças de ressignificação e desestabilização. Elas tendem a combater os sentidos unilaterais e corroer as possibilidades de centralidade discursiva. Nesse contexto, as produções têm como finalidade tanto sobreviver à hegemonização centrípeta quanto ganhar espaço e desestruturar a ordem centralizadora vigente.

Portanto, é importante entender que Bakhtin concebe a existência dessas duas forças e que elas operam nos gêneros. Como vimos, uma que os estabilizam e outra que os desestabilizam e os tornam heterogêneos. Desse modo, há uma relação dessas forças com a padronização dos gêneros. Assim, há gêneros que não apresentam muitas possibilidades de inovações, tornando-os mais estáveis, mas há outros mais acomodatórios a entradas individuais como é o caso dos gêneros literários (BAKHTIN, 1992).

### 3.3 OS GÊNEROS DO DISCURSO

Neste ponto do trabalho, abordaremos o conceito de gêneros discursivos com base nas discussões de Bakhtin e de seu Círculo. Inicialmente, é necessário entender que, desde as primeiras discussões do Círculo de Bakhtin na década de 1920, esses pensadores davam destaque ao reconhecimento das condições de uso da linguagem como fatores determinantes. Essa questão toma como princípio a compreensão de que toda a palavra é orientada em relação a um ouvinte específico, pois “Ela é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem* se dirige.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205, grifos do autor).

Assim, no entendimento do Círculo, a língua se constitui na comunicação verbal concreta, e não no sistema abstrato da língua. É com base nesse entendimento que Bakhtin defende que a linguagem deve ser estudada com base nos estudos dos enunciados considerando

sua posição social e historicamente demarcada. De igual maneira, devem ser consideradas a análise do estilo, da construção composicional e do conteúdo temático, pois esses elementos se concretizam nos textos que, por sua vez, se efetivam nos gêneros discursivos e estão dialogicamente vinculados<sup>16</sup>.

Assim, compreendemos que a linguagem constitui todos os campos da atividade humana. Embora todo enunciado seja individual, as diferentes esferas da interação social o organizam em forma relativamente estáveis. É necessário considerarmos que as relações entre o sujeito, a língua e o mundo não ocorrem de forma direta, mas estruturam-se em gêneros discursivos disponíveis na sociedade. Para entrar na comunicação, o sujeito, por sua vez, deve dispor desses gêneros. Esses gêneros estabelecem, em meios sociais determinados, o regime para o funcionamento da língua. Eles constituem um estoque de enunciados esperados, com uma estrutura prototípica de dizer ou de não dizer em determinado espaço discursivo.

Levando em consideração que o discurso é produzido por um sujeito, é necessário destacar que há uma relação entre a linguagem e a atividade humana, não somente na estruturação do diálogo, mas também na formação dos gêneros do discurso. Sobre essa questão, Faraco (2009, p. 126) destaca:

Assim, se queremos estudar o dizer, temos sempre de nos remeter a uma ou outra esfera da atividade humana, porque não falamos no vazio, não produzimos enunciados fora das múltiplas e variadas esferas do agir humano. Nossos enunciados (orais ou escritos) têm, ao contrário, conteúdo temático, organização composicional e estilo próprios correlacionados às condições específicas e às finalidades de cada esfera de atividade.

Nessa compreensão, o que se diz sempre está relacionado com as atividades estruturadas por sujeitos que participam da interação. Como já dissemos, esse enunciado se organiza em gêneros do discurso. No entanto, por não serem algo pronto e acabado, os gêneros do discurso são caracterizados por sua amplitude possibilitando que diferentes enunciados se agrupem com base em características comuns. Na compreensão do Círculo, “os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1992, p. 262), pois a mudança sempre é recorrente; embora conservem características parecidas, próximas, que são essenciais para a definição de um estilo, da forma composicional e do tema, por exemplo. Isso possibilitaria classificar esses enunciados, agregando-os em gêneros.

Com base ainda na afirmação sobre a instabilidade dos gêneros, o seu oposto, a estabilidade, tem relação com aquilo que é constantemente o mesmo. A instabilidade tem uma relação com o que está em constante mudança, com o que é constantemente outro. Os gêneros, como forma fundamental de existência, conseguem paradoxalmente ser os mesmos e outros. A

---

<sup>16</sup> *Ibidem*, 2017.

estabilidade, o mesmo, pode ser entendido pelo fato de Bakhtin entender que nenhum homem pode ser um “Adão bíblico”, no sentido daquele que romperia, pela primeira vez, o silêncio das palavras, já que um discurso sempre retoma outro discurso. Essa retomada é sempre feita de forma criativa e se adequam aos objetivos da interação verbal.

Para o teórico russo, não faz sentido conceber os gêneros como produtos acabados e homogêneos. Além disso, há dentro de um gênero outros gêneros que se estruturam tendo como base as esferas de atividade em que circulam e em que se constituem.

Ao refletir sobre uma possível classificação dos gêneros em uma lista dada como completa, Marcuschi (2002) destaca que, por serem fenômenos sócio-históricos e culturalmente sensíveis, não haveria possibilidade de elaborar uma lista fechada de todos os gêneros. O autor ainda destaca a desistência progressiva de teorias que pretendem fazer classificações gerais dos gêneros.

O entendimento de que cada gênero também é parte de outro gênero amplia a constituição dos gêneros. Nesse sentido, temos os gêneros primários e secundários sendo parte um do outro.

Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata (BAKHTIN, 1992, p. 263).

Como vimos, os gêneros primários estão relacionados à produção simples e os secundários surgem nas condições de produção mais complexas. Rodrigues (2004) chama a atenção para o fato de Bakhtin não ter elaborado uma tipologia dos gêneros, mas ele apenas fez uma classificação que considerou importante.

A compreensão do pensamento de Bakhtin e do Círculo sobre os gêneros do discurso é muito importante para esse trabalho. Isso porque o foco no trabalho com a produção textual sob a perspectiva da aprendizagem cooperativa implica no surgimento de outros gêneros que são inerentes a esse processo. Dito de outra forma, a produção de um gênero como a crônica, por exemplo, pressupõe que os estudantes também interajam (por meio de) e escrevam outros gêneros discursivos em contexto cooperativo.



### 3.4 AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

Nesse tópico, fazemos uma abordagem sobre as concepções de linguagem percorrendo um pouco a trajetória das pesquisas que nortearam esse tema com a intenção de nos situarmos e entendemos a superação do paradigma positivista. Ao final desta subseção, apresentaremos um quadro síntese, elaborado por Doretto e Beloti (2011), que apresenta os conceitos subjacentes a três grandes concepções de linguagem: *linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como interação*. O desenvolvimento desta seção tomará como base a discussão sobre essas três concepções.

Compreendemos que as concepções de linguagem são refletidas em todas as práticas pedagógicas e são consequências de opções teóricas, explícitas ou intuitivas, utilizadas para embasar o desenvolvimento de atividades com o uso da língua e da linguagem.

Nesse sentido, tem havido um esforço muito grande por parte de linguistas e educadores nas últimas décadas para romper com uma ideologia fortemente tradicional que tem se entranhado no ensino de língua materna. Essa luta de muitos educadores é para que estruturamos uma nova metodologia que tenha o foco no uso da linguagem, na produção de textos e na reflexão sobre os usos da linguagem.

Geraldi (1984) entende que as escolhas metodológicas implicam em escolhas políticas, que são articuladas com os mecanismos utilizados em sala de aula. Isso também envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade. Antunes (2003) considera que a escolha de uma atividade pedagógica de ensino de língua portuguesa pelo docente teria subjacente, de maneira explícita ou intuitiva, uma concepção de linguagem.

Ainda de acordo com Geraldi (1984), são justamente o conhecimento e a opção por determinada concepção de linguagem que nortearão o professor nas respostas a *para que ensina, o que ensina* e também nas correlatas *para que as crianças aprendem e por que aprendem*. Isso interfere diretamente na formação dos estudantes, pois essas escolhas nortearão todo o trabalho docente.

É importante entendermos que as propostas didáticas de trabalho com a Língua Portuguesa vêm passando por constantes transformações ao decorrer das décadas e essas influências têm uma relação direta com a forma como se concebe a linguagem.

Há muitos trabalhos mostrando que as diferentes concepções de escrita se fundamentaram em muitos pressupostos teóricos. Dentre esses trabalhos, podemos destacar: Geraldi (1984), Matencio (1994), Possenti (1996), Travaglia (1996), Garcez (2010), Koch e Elias (2015).



Garcez (2010) organizam as três grandes vertentes teórico-metodológicas que norteiam a produção escrita. A autora agrupou essas pesquisas em: *a) experimental/positivista b) cognitivista e c) sociointeracionista*<sup>17</sup>. Por seu turno, Koch e Elias (2015) organizaram três concepções principais: i) a escrita com foco na língua, baseada em uma *perspectiva estruturalista da linguagem*; ii) a escrita com foco no escritor, decorrente de uma *visão cognitivista da linguagem* e iii) a escrita com foco na interação, compreendida a partir de uma *perspectiva dialógica da linguagem*.

Nesse sentido, o trabalho de Geraldi (1984), que tomou como base os estudos bakhtinianos, sistematizou essas concepções de linguagem nas seguintes categorias: *linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação*. De acordo com o autor, a primeira concepção compreende o período que vai desde a tradição gramatical grega até meados do século XX, período em que começaram a serem figurados os pressupostos estruturalistas de Saussure (1916). A segunda vai até 1960, quando os trabalhos que consideravam a relação entre língua e sociedade se fortaleceram. A terceira vai da década de 1960 aos dias de hoje. Naturalmente, essa divisão por períodos aqui tem um caráter didático, pois sabemos, e veremos ao longo desse trabalho, que não são raras as visões de linguagem orientadas pela primeira concepção.

De acordo com Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), a rede brasileira de ensino de línguas recebeu as características dessa sistematização, que afetou diretamente os papéis de professor e aluno dentro da sala de aula.

Sistematizaremos essas três concepções de linguagem de uma maneira mais geral e depois discorreremos sobre cada uma delas. Em um primeiro momento, com uma abordagem mais subjetiva, foi desenvolvida a concepção de linguagem como expressão do pensamento. Em outra linha de raciocínio, diferente desse primeiro momento, temos a linguagem concebida do ponto de vista estrutural como um código. Com isso, a linguagem, como um olhar objetivo, estaria a serviço da comunicação. Já em um terceiro momento e superando as percepções dos pensamentos anteriores, a linguagem é concebida como forma de interação entre os interlocutores.

Perfeito (2005) pontua que o entendimento da linguagem como expressão do pensamento remontaria à Antiguidade Clássica, mais precisamente à tradição gramatical grega, passando pelos latinos, pela Idade Média e pela Moderna. Sua ruptura, de fato, só viria a acontecer no começo do século XX com as reflexões de Saussure. Segundo essa pesquisadora, essa seria a primeira concepção de gramática por se estruturar com base nas reflexões de

---

17 *Idem*, 2010, p. 24.

Dionísio de Trácia (século II a.C), que foi quem elaborou a primeira gramática ocidental e estruturou as noções de certo e errado sobre os usos da língua.

Quando tomamos como base a concepção de linguagem como expressão do pensamento, percebemos que há uma relação direta desta com o entendimento da linguagem como um dom individual, que seria produzido internamente nos indivíduos. Geraldi (1984) pontua que é justamente essa concepção que orienta os estudos tradicionais e ao entendermos a linguagem como tal, seria concordar com a linha de raciocínio que defende que as pessoas que não conseguem se expressar não pensam.

De acordo com a compreensão de Volóchinov (2017) esse viés é demarcado por uma visão de subjetivismo idealista. Segundo esse entendimento, as leis da criação linguística são as mesmas da psicologia individual. Nesse âmbito, a enunciação ganha o percurso do interior para o exterior e não leva em consideração fatores externos ao ouvinte e à comunicação. Com isso, a língua é entendida como produto acabado, um sistema estável, depósito inerte.

Nessa mesma linha de raciocínio, Travaglia (1996) compreende que, no entendimento dessa concepção, haveria regras que deveriam ser seguidas para a organização lógica do pensamento e, por consequência, da linguagem. Essas regras constituiriam as normas gramaticais do falar “bem” e tem como resultado o que é considerado como gramática normativa ou tradicional. Nesse sentido, o domínio da linguagem poderia ser mensurado por esse modo de falar e escrever “bem”.

Possenti (1996), por sua vez, entende que o entendimento essencial dessa gramática seria tornar explícitas as regras utilizadas pelos falantes. Em outras palavras, seria descrever e explicar as línguas da maneira como elas são faladas.

Essa concepção restringe o ensino da linguagem ao ensino da gramática teórico-normativa. As atividades de ensino decorrentes desse entendimento se resumem, no geral, a atividades de conceituação e classificação com o objetivo básico de compreender prescrições de concordância, de regência, de acentuação, de pontuação e do uso ortográfico (COSTA-HÜBES, 2008).

Já Matencio (1994) ressalta que o fundamento dessa concepção de ensino é a gramática tradicional. Consequentemente, as atividades didáticas que têm base nessa corrente de raciocínio estruturam suas estratégias na repetição e na cópia.

Já na segunda concepção, que se ampara nos princípios da Teoria da Comunicação e se contrapõe à primeira, a linguagem é compreendida como estrutura ou como instrumento de comunicação. Travaglia (1996) pontua que essa concepção teria uma estreita relação com os elementos da comunicação. Assim, a linguagem tem seus objetivos pragmáticos e utilitários. Objetivamente, o aluno é orientado a dominar o código escrito e, com base nele, emitir

mensagens verbais e não verbais. A língua, por sua vez, é entendida como esse código, um conjunto de signos que se combinam, com base em regras pré-estabelecidas, e são capazes de transmitir uma mensagem que parte de um emissor a um receptor<sup>18</sup>. O autor ainda pondera que, embora a linguagem seja reconhecida como social, por ser adquirida numa determinada sociedade, não há aproximação com as relações de uso e ela é tratada como um sistema de acordo com essa concepção.

De acordo com Geraldi (1984), essa concepção ainda valoriza a variante padrão da língua em detrimento das outras. Nesse caso, há uma relação direta entre essa variedade e a tradição gramatical, em particular, com as estruturas linguísticas.

As reflexões de Saussure (1916) foram fundamentais para o entendimento da linguagem como instrumento de comunicação. Ele é considerado o fundador da linguística moderna por defender que a linguística devia ter um objeto de estudo próprio, que seria o estudo dos signos da linguagem verbal. Seus estudos foram primordiais para que a linguística se constituísse como ciência no início do século XX. Em sua compreensão, a língua deve ser entendida como um fato social, pois pertence aos usuários de uma comunidade e, por ser exterior ao indivíduo, ele não pode criá-la ou transformá-la. O autor também é considerado o fundador do Estruturalismo.

As reflexões de Chomsky (1971), que estruturou a Gramática gerativo-transformacional, também fundamentaram os estudos da linguagem nessa concepção. Seus estudos tiveram muita repercussão no universo da linguística e seus trabalhos também muita divulgação no meio científico e repercutiram diretamente no ensino durante as décadas de 1960 e 1970. Matencio (1994) pontua que os estudos dessa concepção influenciaram o ensino de língua materna, que deveria ser realizado de maneira linear e descritiva, pois se entendia haver um conteúdo que deveria ser transmitido pelo professor, e não um objeto de estudo que pudesse ser (re)construído pela interação professor-aluno.

Bakhtin (1992) formula uma crítica a essa concepção ao pontuar que, para essa corrente de pensamento, o mais importante seria assimilar o signo linguístico. Com isso, o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais, pois o foco é o ensino do código.

Jakobson (2010) desenvolve seu trabalho paralelo às reflexões estruturalistas e tem como foco uma abordagem mais social da linguagem. Embora também, assim como Saussure (1916), ele entenda a linguagem como um código; consegue estender a discussão para o universo da comunicação e compreende que se a linguagem era social, deveria estabelecer alguma relação entre um emissor e seu(s) receptor(es). Em face disso, seria necessário que esse

---

18 *Ibidem*, 1996.

emissor tivesse o domínio do código, pois isso lhe asseguraria mais performance na comunicação. Consequentemente, o ensino de Língua Portuguesa seria pragmático e utilitário.

O ensino de Língua Portuguesa na década de 1970, que difundiu fortemente a Teoria da Comunicação, teve muita influência dessa segunda concepção de linguagem. De certa maneira, podemos dizer que essa corrente reformulou o ensino dessa língua. Isso porque, se o foco é a comunicação, o estudante deveria tanto aumentar o volume de leitura para, conseqüentemente, melhorar a decodificação, quanto aumentar o volume de escrita, pois isso demonstraria domínio do código. Com esse viés, foram reforçados o ensino da escrita e da leitura. No entanto, o foco era a estrutura e a forma da língua tendo como guia a gramática normativa.

Nesse momento, o ensino do aparelho de comunicação sistematizado por Jakobson (2010) foi muito explorado no ensino de Língua Portuguesa. Essa proposta circulou, de modo mais intenso, na esfera acadêmica, nos documentos legais, passando a constituir um dos aspectos organizadores do ensino de Língua Portuguesa. O autor estruturou um modelo composto por elementos da comunicação que estão diretamente relacionados a funções da linguagem. Dessa forma, o ato comunicativo estaria constituído por: remetente (emissor/codificador), mensagem (transmitida pelo emissor), destinatário (codificador), referente (assunto da mensagem), contato (canal entre emissor e receptor) e código (linguagem que organiza a mensagem). Para o teórico, “cada um desses seis fatores determina uma diferente função da linguagem” (JAKOBON, 2010, p. 157). No geral, a mensagem é constituída por mais de uma dessas funções tendo uma como predominante. O principal objetivo dessa proposta era definir o lugar da função poética em relação às demais funções da linguagem.

De acordo com o entendimento de Perfeito (2005), o Estruturalismo, a Teoria da Comunicação e, conseqüentemente, os estudos sobre as funções da linguagem contribuíram fortemente para a estruturação de uma nova proposta de ensino de Língua Portuguesa, no Brasil, que ficou bem marcada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, de 1971. A pesquisadora, no entanto, pontua que mesmo a leitura e a produção textual tendo ganhado espaço com a nova lei, a gramática continuou sendo priorizada no estudo da linguagem.

Já na terceira concepção, *a linguagem como forma de interação*, que toma como base as ideias do Círculo de Bakhtin, entende que o *lócus* da linguagem é a interação. Travaglia (1996) entende que esse lugar é constituído pela produção de sentido entre os interlocutores, numa situação de comunicação específica e em um contexto sócio histórico e ideológico.

Mendes (2012) reflete que o desenvolvimento de áreas como a sociolinguística, a pragmática, a linguística da enunciação, a análise do discurso, a linguística textual e a

linguística aplicada, por exemplo, influenciaram bastante e colaboraram para um deslocamento das visões sistêmicas de língua e colocaram em foco a língua como lugar de interação.

Esse deslocamento provocou alterações na perspectiva sobre os objetos estudados e, por sua vez, estes foram sofrendo alterações. Matencio (1994) entende que o desenvolvimento de áreas interdisciplinares implicou em novas propostas para a análise dos dados linguísticos. Com isso, houve várias mudanças no campo da ciência, da linguagem e das relações sociais.

De acordo com Pinto (2001), a Pragmática é um exemplo dessa mudança, pois sua tendência muda, de maneira radical, a forma de conceber a linguagem e a linguística. Nesse âmbito, ela representa uma ciência do uso linguístico e considera a fala, e nunca foca no estudo da língua sem considerar as questões sociais. Além disso, ainda segundo a autora, os estudos dessa área têm destaque para questões sociais como racismo, sexismo, diferenças socioeconômicas, relações de poder, questões ideológicas, éticas, dentre outras.

Nessa terceira concepção, distanciando-se do viés das anteriores, a linguagem é concebida como decorrente de um processo de criação histórica na interação do homem com seus semelhantes com o objetivo de satisfazer suas necessidades. Nesse sentido, Geraldi (2009) entende que a interação verbal é o espaço próprio da realidade da língua já que é nela onde ocorrem as enunciações enquanto trabalho dos sujeitos envolvidos nos processos de comunicação social.

Nessa mesma direção, Travaglia (1996) explica que, quando usamos a linguagem, agimos sobre o outro de forma bilateral. No caso da produção textual, isso acontece de forma interativa entre quem produz e quem recebe o texto. Geraldi (1997c) compreende a linguagem como princípio regulador do mundo, porque ela nos permite entendê-lo e agir sobre ele. O autor também pondera que é a linguagem quem possibilita encontro, desencontros e confrontos de posições. Nesse aspecto, ele considera que a interlocução ganha um lugar especial, pois é justamente na interação que produzimos a linguagem e somos constituídos por ela.

A concepção da linguagem como forma de interação se estrutura na aproximação dos pensamentos de dois teóricos russos, Bakhtin e Vygotsky. Eles destacam o viés processual da linguagem e a participação ativa do sujeito na construção do conhecimento numa perspectiva social. Volóchinov (2017) toma como base a compreensão socioideológica da linguagem, que é apreendida dialogicamente ao longo da vida. Vygotsky (1998) considera como fundamental a mediação do outro e dos signos no processo de desenvolvimento intelectual.

Entendemos que é possível dizer que as colaborações do materialismo sócio-histórico, levantadas tanto por Bakhtin quanto por Vygotsky, contribuíram para a compreensão da linguagem no desenvolvimento da cognição humana e na mediação entre o indivíduo e o

mundo real. Nesse sentido, merecem destaque a mediação semiótica (pela linguagem) e a mediação intersubjetiva, bases da teoria vygotskyana.

É dessa percepção que surge a noção dialógica de Bakhtin (1992) segundo a qual os interlocutores são plurais. Para o teórico, no processo de interação verbal, as relações discursivas são dialéticas. A dialogia é reconhecida como um princípio explicativo e epistemológico, que implica em um encontro de vozes em um espaço e tempo sócio-histórico. O ponto de vista bakhtiniano é indispensável para a concepção da linguagem como interação verbal, desvinculando-se em grande parte das concepções saussureana e chomskiana.

Como vimos, entendida como um fenômeno inerente às relações humanas, a linguagem tem diferentes formas de manifestação. Ela revela as escolhas políticas, ideológicas e, de igual modo, a opção por uma determinada teoria e metodologia. Além do conhecimento dessas perspectivas, é importante a prática consciente desses postulados teóricos.

Assumimos, nesse trabalho, uma posição que entende que o ensino fundamentado numa concepção interacionista de linguagem pode resultar em melhores resultados no ensino de língua aproximando muito mais as questões de uso da linguagem do cotidiano do estudante.

Para isso, acreditamos, com base nos autores estudados, que o ensino pautado na concepção interacionista da linguagem, assim como a prática de análise linguística, podem resultar num ensino de língua materna que venha a ser mais relevante, viável, interessante e muito mais produtivo para a vida do aluno. No entanto, nesse ponto, cabe destacar a pesquisa de Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011) que apresenta uma reflexão teórica, destacando os postulados a respeito das concepções de linguagem, demonstrando as concepções de leitura a elas atreladas, acompanhado de atividades de livros didáticos que envolvem o trabalho com o ensino da língua materna. Essa pesquisa constatou que “o que se observa no material didático oferecido aos professores é uma mescla teórico-metodológica, em que as três concepções de linguagem coexistem, para que o trabalho se efetive” (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011, p. 498).

Com isso, é importante que o professor tenha clareza sobre essas concepções e saiba transitar conscientemente entre elas. Isso porque não devemos condenar o que foi feito, pois cada momento contribuiu à sua maneira com o ensino (ZANINI, 1999) para que hoje os educadores possam fazer suas escolhas. Por último, trazemos o Quadro 4, elaborado por Doretto e Beloti (2011). Esse quadro, de certo modo, faz uma síntese do que discutimos nesta sessão ao apresentar alguns conceitos subjacentes a essas três concepções.

#### **Quadro 4 - Síntese de conceitos subjacentes às concepções de linguagem**

Conceitos	Concepções de Linguagem
-----------	-------------------------

<b>Subjacentes</b>	<b>Expressão do Pensamento</b>	<b>Instrumento de Comunicação</b>	<b>Processo de Interação</b>
<b>Gramática</b>	Prescritiva: conjunto de regras que devem ser seguidas, para garantir o êxito na escrita e na fala.	Descritiva: conjunto de regras que são seguidas. É uma produção em grupo, que descreve as regras utilizadas pela sociedade, na qual cada sujeito, individualmente, busca o código adequado à situação.	Internalizada: conjunto de regras que o falante domina e utiliza para interagir com os demais interlocutores nas situações reais de comunicação. Considera-se a gramática como contextualizada.
<b>Função da língua</b>	Exteriorizar um pensamento, ou seja, materializá-lo gráfica ou fonicamente, com o domínio do <i>eu</i> .	Transmitir (codificar) informações, portanto, há o domínio do tu.	Realizar ações, agir sobre o outro e, dessa forma, o domínio está nas interações verbais sociais.
<b>Sujeito</b>	A linguagem é considerada dom, o sujeito pode controlar o êxito e a boa comunicação, logo, é “consciente” e “individual”.	A linguagem é competência, o sujeito, determinado e assujeitado, ao codificar sua mensagem, espera que seu receptor a decodifique exatamente da maneira que foi intencionalizada.	A linguagem é interação, o sujeito psicossocial, ativo na produção de sentidos, construído na e pela linguagem, passa a ocupar posições sujeito determinadas.
<b>Texto e sentido</b>	Texto: produto pronto e acabado, dependente da capacidade de criatividade individual, ligado à retórica. Sentido: único.	Texto: modelo a ser seguido. Sentido: único.	Texto: é o próprio lugar da interação, produzindo sentido conforme a situação. Sentido: polissêmico.
<b>Leitura</b>	Decodificação: reconhecimento imediato dos sinais linguísticos.	Interpretação: reconhecimento do código de comunicação e estabelecimento de relações superficiais.	Compreensão: relacionamento do texto com os diversos contextos que o cercam. Coproduzir sentidos.
<b>Produção textual</b>	Colocar o pensamento em forma de linguagem e seguir as regras impostas pela gramática tradicional.	Seguir os modelos já existentes, baseados nas tipologias textuais: narração, descrição e dissertação.	Interagir com os demais sujeitos, a partir de reais necessidades, com finalidade, interlocutores e gênero discursivo definidos.
<b>Unidade básica de análise</b>	Palavra	Frase	Texto
<b>Principais atividades de ensino</b>	Classificação de palavras; análise lógica; regras gramaticais.	Seguir o modelo; preencher lacunas; repetir, treinar; centro nas estruturas da língua.	Leitura; produção de textos (baseada nos gêneros discursivos); análise linguística; oralidade.
<b>Objetivo ao ensinar</b>	Atividades Metalinguísticas para dominar a norma culta: estudo das regras e nomes.	Atividades Metalinguísticas para reconhecer as estruturas da língua e segui-las.	Atividades Epilinguísticas e Metalinguísticas para promover o desenvolvimento das habilidades linguísticas e discursivas.



<b>Oralidade</b>	Não é considerada e é entendida como idêntica à escrita.	Começa a ser considerada, em uma abordagem sincrônica, mas ainda há uma predominância da língua escrita.	Tida como tão importante quanto a escrita, já que a adequação de ambas depende da situação real de interação comunicativa.
<b>Variedades linguísticas</b>	Exclui, pois tudo o que foge à norma culta é considerado errado e deficiente.	Reconhece, apenas teoricamente, durante o uso da língua pelo falante.	Considera e entende, levando-se em conta o contexto, os objetivos e as circunstâncias.
<b>Norma</b>	Culta: somente a da classe dominante.	Culta: somente a da classe dominante, com reconhecimento do que é real e ideal.	Variantes: conforme as situações reais de uso.
<b>Caráter da língua</b>	Homogêneo e invariável.	Homogêneo e invariável.	Heterogêneo e variável.
<b>Critério de avaliação</b>	Certo x errado: norma imposta que reproduz o preconceito linguístico.	Certo x errado: de acordo com os modelos a serem seguidos.	Adequado/ inadequado à situação de uso da língua.

Fonte: Doretto e Beloti (2011, p. 100-101)

Na próxima subseção, discutiremos sobre a reescrita e sua importância para o ensino de produção textual. Essa seção, assim como as anteriores, é muito importante porque tem uma relação direta com as atividades desenvolvidas por esta investigação.

### 3.5 A REESCRITA

Há um entendimento, que já não é novo, em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais do terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental, de que um texto finalizado é, de fato, o resultado de sucessivas versões (BRASIL, 1998). Com isso, percebemos que a orientação de que a reescrita faz parte do cotidiano escolar não é tão nova. O termo utilizado pelo documento é “refacção textual”.

A proposta dos PCN tem como objetivo sensibilizar os professores, e consequentemente os alunos, que há momentos que são bem marcados durante as atividades de produção textual: o momento da produção do texto e o de sua reescrita. Esse segundo momento é marcado pelo distanciamento do aluno em relação ao próprio texto e por sua atuação crítica sobre o que escreveu.

Sobre essa questão, Campos (2016) examina a influência da teoria bakhtiniana, em particular, do conceito do gênero de discurso, nos documentos oficiais do Ministério da Educação no Brasil dirigidos aos professores da rede pública e privada. A autora pondera que, embora haja influência da teoria bakhtiniana nesses documentos, “também há diluição, omissão ou falta clareza quanto aos conceitos utilizados nos vários textos” (CAMPOS, 2016, p.124). Dentre os problemas pontuados, encontram-se: a confusão com o termo “gênero de texto” proposto por Jean-Paul Bronckart ou Bernard Schneuwly (1998) como se fosse a mesma noção



postulada por Bakhtin e o Círculo; e também confusões como entender “texto” como sinônimo de “gênero do discurso”.

Retomando a questão do estudante como leitor do próprio texto, Sautchuk (2003) mostra que, no texto escrito, as relações estabelecidas assumiriam um caráter dinâmico. Esse aspecto, numa perspectiva dialógica, se tornaria uma relação bilateral e reversível. Isso porque o produtor do texto assumiria dois papéis: “o indivíduo escritor torna-se, ao mesmo tempo, um escritor-ativo e um leitor-interno” (SAUTCHUK, 2003, p. 21). Esse fenômeno deve ser entendido como uma propriedade dialógica do próprio ato de escrever e possibilita que a versão final de um texto seja consequência de uma réplica produtiva que possibilita que o texto progrida, transforme-se e se constitua como unidade de sentido.

Nessa linha de raciocínio, quando consideramos as atividades de reescrita, quando ocorrem, não são solitárias, pois são realizadas, em muitos casos, entre professor e estudante. Fiad (1991) considera que, nas atividades de produção escrita, tanto estudantes quanto professores realizam modificações nos textos. Há nesse processo, no caso do aluno, uma alternância de papéis, pois atua como autor e leitor do próprio texto. No caso do professor, a partir de uma posição de quem tem mais conhecimento, observa o texto do estudante e indica as operações a serem realizadas. No entendimento dessa autora, professor e aluno ocupariam diferentes posições durante o processo de produção textual.

Nesse percurso, é muito importante a ajuda do professor, que é o responsável por pensar atividades e exercícios que forneçam condições para que o estudante possa revisar o próprio texto e reescrevê-lo. Nesta tese, defendemos que, em contextos cooperativos, o estudante terá mais condições e possibilidades de melhorar sua escrita por ser colocado em situação de interação com os seus colegas e por modificar exotopicamente a visão sobre seu processo de produção a partir do olhar dos companheiros de grupo.

É importante entendermos que a referência dos PNC à reescrita textual, consequência das muitas pesquisas já desenvolvidas sobre o tema até a publicação desses documentos, influenciou que iniciativas de procedimentos de produção textual que não contemplassem somente o texto como um produto comesçassem a ser disseminadas. Com isso, também as propostas, que refletiam sobre a reescrita textual, começaram a ser mais presentes em livros didáticos.

É fato que o processo de reescrita tem sido tema de inúmeras pesquisas nos últimos anos. Nesse ponto, daremos destaque a alguns desses trabalhos que discutiram pontos, de certo modo, similares aos abordados nesta pesquisa e complementares sobre o processo de reescrita, reconstrução, reestruturação, reelaboração ou retextualização.

O trabalho de Menegassi (1998) estudou as etapas de revisão e reescrita no processo de construção do texto de alunos com foco na influência dos comentários de sugestões de revisão feitos pelo professor nos textos dos alunos. Os resultados obtidos neste estudo demonstraram que o trabalho com as etapas de revisão e reescrita não estava sendo bem desenvolvido na escola em que os dados foram coletados durante o período de realização da pesquisa. O estudo constatou que o professor ainda não tinha se dado conta de que era considerado, pelo aluno, peça integrante do processo de construção do texto, ao apresentar comentários que auxiliassem a revisão e consequente reescrita.

Macedo (2005) estudou a refacção textual<sup>19</sup> na linguagem escrita de sujeitos afásicos, aprofundando o estudo das relações entre oralidade e escrita no campo da Neurolinguística. Esse trabalho trouxe reflexões sobre uso do computador nas atividades propostas para análise das refacções, discutindo por fim o conceito de *continuum* entre discurso oral e escrito. Considerando a refacção, essa pesquisa constatou uma relação estreita com o objetivo da produção do texto e não, por exemplo, com o gênero com o qual o sujeito tinha mais ou menos familiaridade. O trabalho ainda constatou que “a refacção só é possível em situações que promovem nos escreventes uma motivação real: um desejo de ser compreendido por um outro interlocutor” (MACEDO, 2005, p. 155).

Nessa mesma perspectiva, Nascimento (2007) analisou a relação existente entre os posicionamentos do sujeito e a instauração da autoria, nas diferentes versões originadas no processo de refacção textual de textos argumentativos produzidos por estudantes universitários. Esse trabalho demonstrou, dentre outras questões, como a refacção pode facilitar a assunção da autoria. É justamente a atividade de refacção que possibilita, ao sujeito-autor, espaço e tempo para que ele realize a necessária reflexão sobre a linguagem. Essa pesquisa mostrou que o sujeito-autor ocupou outras posições que são a de leitor e avaliador do próprio texto e isso lhe possibilitou a realização de diferentes procedimentos “em função do seu projeto de dizer” (NASCIMENTO, 2007, p. 165).

Seguindo essa abordagem discursiva, destacamos a pesquisa de Garcez (2010), que realizou um estudo sobre a escrita e o outro com foco nos modos de participação dos interlocutores nos comentários sobre os textos em elaboração. Nesse trabalho, a pesquisadora constatou que a participação do redator não apenas passiva como um simples receptor da instrução do outro; pelo contrário, com base nas propostas do outro ou em respostas a estas, o redator tem uma participação essencialmente ativa. Isso porque “age sobre o próprio

---

19 Nesse ponto, usamos o termo “refacção textual” e não “reescrita”, pois quisemos marcar a escolha da pesquisadora ao fazermos referência a essa pesquisa. Também adotaremos o mesmo procedimento para nos referirmos a outros trabalhos aos quais faremos referência ao longo desta tese e que tenham o mesmo posicionamento.

comportamento mental enquanto reavalia o texto, refletindo durante a ação interativa” (GARCEZ, 2010, p. 157). Já sobre o papel do professor nesse processo, a autora compreende que o papel dele vai além do suporte ou andaime estático. Pois ficou evidente que o educador age de forma mobilizadora, encorajadora, impulsionadora e construtora.

Ainda nesse sentido, embora em outro nível de ensino, Conceição (2011) realizou estudo comparativo das operações linguísticas realizadas na primeira versão e na reescrita de relatórios de estágio de alunos do último ano do Curso de Letras. Uma das constatações desse trabalho foi a verificação da importância de o aluno-autor se colocar na posição de leitor de si mesmo. Segundo esse estudo, o professor tem um papel muito importante quando se coloca como interessado na produção dos estudantes porque, quando isso acontece, ele aponta caminhos que auxiliam o aluno-autor a decidir sobre mudanças que podem enriquecer o texto e também leva “o aluno a se responsabilizar pela autoria de seu dizer” (CONCEIÇÃO, 2011, p.140).

Já Possati (2013) estudou como um texto reescrito num contexto escolar é construído a partir dos diálogos instaurados entre seu autor, outros sujeitos e, principalmente, entre aluno e professor. Essa pesquisa analisou algumas produções textuais oriundas de oficinas de leitura e escrita que a pesquisadora desenvolveu com estudantes do ensino médio numa escola particular da cidade de Campinas. O trabalho identifica indícios de como a professora influenciou com suas sugestões a reescrita dos estudantes. Esse estudo constatou que

os outros influenciam, sim, a reescrita, pois esta, ao constituir-se como um “turno de fala”, aproximando-se de um enunciado proferido oralmente, é guiada e é dependente das ações de enunciadores anteriores. No contexto das Oficinas, bem como das salas de aula, o professor aparece como uma peça fundamental, que guiará o aprendizado do aluno e que terá as suas ações e enunciações analisadas pelos aprendizes – que buscam seguir o mestre (POSSATI, 2013, p.153, grifo da autora).

Como podemos ver, esses trabalhos mostram a importância da atividade de reescrita textual em diferentes contextos e níveis educacionais. As investigações convergem para um ponto em comum: fica evidente que o sujeito enunciativo se bifurca e passa a ser leitor de si mesmo. Essas pesquisas também mostram a influência do outro sobre o texto do produtor (sujeito-autor). Esse papel de outro, na maioria desses casos, é desempenhado pelo professor, que ocupa uma posição a partir da qual ajuda o estudante na estruturação do seu projeto de dizer. Em outras situações (poucas) outro estudante também desempenha o papel daquele que influencia no texto do colega.

Passarelli (2012, p. 153-175) tomou como base alguns modelos que tratam processualmente o ato de escrever e sistematizou um roteiro para ensinar o processo de escrita dividido em etapas, a saber: *1ª etapa: planejamento; 2ª etapa: tradução de ideias em palavras;*

3ª etapa: *revisão e reescrita* e 4ª etapa: *editoração*. A seguir, apresentaremos e discutiremos essas etapas fazendo uma correlação com a proposta estrutura nesse nosso trabalho.

Com relação ao *planejamento*, a autora faz uma correspondência com o trabalho de Hayes e Flower (1980) e indica que essa sua primeira etapa corresponderia ao que esses teóricos denominaram de *geração*. É nessa fase que o produtor do texto organiza suas ideias. Para isso, ele precisa eliminar alguns elementos e acrescentar outros. Ela destaca que essa é a fase que os estudantes pouco e nem sempre utilizam. Isso porque eles associam a fase um adiamento do momento de escrever e isso seria pura perda de tempo. Ela pondera e defende que tudo que se planeja antes leva economia de tempo.

Já sobre a segunda etapa, *a tradução de ideias em palavras*, ela aponta que seria o momento da organização do texto em unidades de base, os parágrafos. Já a configuração desse parágrafo vai depender da ideia que se pretende desenvolver. Em síntese, essa etapa tem relação com a conversão em língua escrita das ideias que foram aventadas no planejamento. Esse texto tem um caráter provisório, pois sofrerá uma consequente revisão.

A terceira etapa é o momento de *revisão e reescrita*. Embora as ocorrências de reescrita possam ser iniciadas desde a etapa de revisão, é nessa etapa que elas serão tratadas. A autora pontua que é fundamental a elaboração de diferentes versões do texto com base nas orientações feitas pelo professor ou pelos colegas. Percebemos que, nesse ponto, a autora menciona a possibilidade da colaboração do colega com os textos, embora não entre em detalhes ou sugira como se daria essa colaboração. Isso ela só fará com mais detalhes na etapa seguinte. Na qual chama a atenção para o fato de a escrita não ser linear, mas desordenada.

Sob esse prisma, Fiad (2009) analisou um manuscrito da escritora Hilda Hilst com muitas anotações e fragmentos de textos complementares. Esse estudo demonstrou questões que ficam ocultas no texto finalizado. A pesquisadora entende que a versão manuscrita dos textos é bem diferente daquela à qual nós, leitores, temos acesso, porque nos mostra o processo de escrita e os percursos utilizados pela escritora. Esse tipo de pesquisa se insere no universo das pesquisas de natureza genética e demonstram os processos de criação das obras literárias. Com base nesses manuscritos e nas teorias da enunciação, a análise das marcas enunciativas presentes nos rascunhos possibilitaria a reconstrução parcial do processo de produção textual (FIAD; BARRO, 2003).

Obviamente, conforme defende Possenti (1996), esse processo de reestruturação e reescrita do texto não estaria restrito ao universo literário, mas seria uma prática cotidiana das pessoas que escrevem. As pessoas que lidam com a produção textual no seu dia a dia, como jornalistas, por exemplo, que precisam ir às ruas, conversar com as pessoas, gravar, transcrever os áudios, buscar arquivos, checar em diferentes fontes a informação e buscar livros de

referência nas respectivas áreas investigadas. Após todo esse percurso, e obviamente também dentro dele, é que as pessoas leem e releem o que escreveram. Depois, reescrevem, mostram aos colegas, aos editores, discutem pontos específicos no texto para, então, publicá-lo.

Esse autor também entende que a escola deva repensar o trabalho com a prática da leitura e da escrita e assumi-la da mesma forma como ela é vivenciada na sociedade. Isso implicaria na compreensão da escrita como trabalho e não somente como pretexto para atividades eventuais e avaliações (entenda-se provas de redação, por exemplo).

Quando sistematizamos um roteiro de produção textual sob a perspectiva da aprendizagem cooperativa e estruturamos essa investigação, de fato, estamos tentando compreender os indícios deixados pelos estudantes em seus textos. Com isso, entendemos que não existe uma “receita de produção textual” que possa ser utilizada em todo e qualquer contexto e que permita que o estudante produza um “texto perfeito”. A produção textual deve ser entendida como um processo que demanda muito esforço e dedicação, além de inúmeras estratégias que, com o tempo, vão sendo incorporadas ao repertório do estudante. Assim, entendemos que escrita não é resultado de inspiração (FIAD, 2006; GARCEZ, 2010; PASSARELLI, 2012).

Ainda na *terceira etapa*, Passarelli (2012) pontua essa alternância de papéis do sujeito em relação ao próprio texto: de leitor para escritor e vice-versa. Nisso, ela considera que, quando o estudante começar a revisar, provavelmente ele descubra que, quanto mais o texto é revisado, melhor é para seu produto final. Ela ainda destaca:

**Se houver condições, sugiro que alguém faça uma parceria com o redator neste momento. Tenho desenvolvido essa correvisão com alunos de diferentes níveis e cursos.** Ora em duplas, os alunos trocam seus textos provisórios, ora um aluno lê em voz alta para toda a turma o que produziu, para que todos possam comentar, sugerir. O resultado tem sido bastante proveitoso. O mais interessante é que, frequentemente, ao terminar a leitura socializada em voz alta e apesar de ter relido *n* vezes seu texto, o próprio autor percebe as lacunas, inadequações e outros problemas localizados em relação aos procedimentos coesivos, por exemplo (PASSARELLI, 2012, p. 164, grifo da autora).

Nesse fragmento, é possível perceber que a autora percebe a importância do colega, que aqui é chamado de “redator”. Ela relata que já vem trabalhando dessa forma e aponta a troca dos textos entre os colegas como um desses recursos, além da leitura em voz alta pelo próprio produtor do texto. Há nesse ponto dois elementos sobre os quais gostaríamos de refletir.

Primeiro, já vimos, nas pesquisas apresentadas nesta seção e em inúmeros outros trabalhos, que a participação do outro, nesse caso, de um colega, colabora de fato para a melhoria do texto. No entanto, embora haja uma sistematização de uma proposta e o reconhecimento da interação e da “correvisão”, a autora não sistematiza esse processo interativo. Identificamos que essa é uma limitação da proposta apresentada por Passarelli.

A segunda questão é que esse processo de leitura em voz alta tem uma relação direta com o que apontaram alguns trabalhos discutidos nesta seção, que seria o distanciamento que o sujeito tem em relação ao próprio texto. Dessa maneira, o sujeito enunciador se bifurca e passa a ser leitor de si mesmo exercendo as funções de escritor e leitor do próprio texto.

Tendo em vista as considerações anteriores, em nossa pesquisa, evidenciamos o processo de produção escrita em grupos de aprendizagem cooperativa, pois entendemos que as possibilidades de trabalho com a produção escrita e a reescrita textual são potencializadas. Também estruturamos um roteiro de produção textual, como já apresentamos antes, e nele contemplamos a etapa de reescrita textual. Entendemos, com base nas pesquisas sobre a aprendizagem cooperativa, que é importante que a sala de aula seja dividida em grupos, de acordo com critérios de heterogeneidade, e que sejam assegurados os cinco elementos básicos dessa proposta. Nisso, cada participante, e não um somente, deve desempenhar uma função e ser responsável por determinada atividade no grupo. Sem isso, o trabalho fica incompleto e há necessidade de reflexão sobre esses problemas no processamento de grupo.

Defendemos essa posição porque, ao trabalhar com a aprendizagem cooperativa, o professor terá melhores condições de acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, já que ele valoriza o potencial de cada um deles ao atribuir funções e responsabilidades dentro do processo. Assim, o estudante sai de uma condição de coadjuvante para a de protagonista do seu processo de aprendizagem, sem ver no seu colega um potencial adversário.

Nesse ponto, quando consideramos os colegas dos grupos como mediadores nesse processo de ensino-aprendizagem, cabe retomarmos um conceito importante já apresentado neste trabalho, a zona de desenvolvimento proximal – ZDP (VYGOTSKY, 1998). Ela seria a distância que se situa entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, aquilo que ele realiza em colaboração com os outros elementos do seu grupo social. Esses outros elementos que são destacados em nosso trabalho são o professor e principalmente seus colegas de grupo.

Entendemos que é exatamente nessa distância que o professor consegue agir criando condições para que os estudantes interagem, compartilhem suas ideias, critiquem, discutam sua colaboração com as atividades do grupo e também reflita sobre suas concepções sobre a escrita e sobre o ensino. Esses elementos são fundamentais, porquanto essa relação com o outro possibilita que o estudante melhore suas estratégias de escrita e, conseqüentemente, melhore sua produção textual. Com base no conceito de exotopia, discorreremos melhor sobre essas questões na próxima subseção.

### 3.6 O OLHAR EXOTÓPICO

Bakhtin (1992) constrói os pressupostos da Teoria Dialógica do Discurso tomando como base a interação verbal e o enunciado. Assim, ele propõe que pensemos a interação verbal como realidade da linguagem. O autor defende que a linguagem deve ser estudada como o lugar da interação humana na qual os sujeitos situados historicamente efetuam todo tipo de discurso.

O teórico estrutura esse conceito a partir de suas reflexões relacionadas ao universo literário. Nessa discussão inicial, a exotopia se refere ao papel do autor em relação ao herói/personagem. Posteriormente, esse conceito foi transposto para a discussão sobre cultura. Ao longo de suas publicações, Bakhtin consegue estabelecer analogias, diferenças e interdependências entre esses campos em suas obras.

Para o teórico, o excedente de visão seria um dos elementos fundamentais da exotopia:

Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre serei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver (BAKHTIN, 1992, p.43).

De fato, quando me coloco diante do outro, por estar fora dele, o excedente da minha visão me permite contemplar elementos que só eu consigo ver a partir da posição única que ocupo. O meu olhar sobre o outro é singular dada minha posição em relação a ele e que só pode ser ocupada por mim. Ainda de acordo com o teórico russo: “o excedente de minha visão, com relação ao outro, instaura uma esfera particular da minha atividade, isto é, um conjunto de atos internos ou externos que só eu posso pré-formar a respeito desse outro e que o completam justamente onde ele não pode completar-se”<sup>20</sup>.

Para Janzen (2012, p.110), através de um processo dialógico, o autor postula a efetivação da empatia: "ver o mundo através dos valores do outro", esse exercício permite a percepção de aspectos que só seriam acessíveis a um dos interlocutores, para depois retornar (através da contemplação) à posição inicial, que possibilita elaborar o seu acabamento e o do outro. O destaque de Bakhtin a essa categoria deve-se ao fato de a riqueza da exotopia não está na duplicação do semelhante, porém na questão de que este outro vive (e continua vivendo) numa categoria de valores diferentes.

Em face dessas questões, entendemos que, através dos princípios da aprendizagem cooperativa, potencializamos a exotopia. Isso porque, nos grupos de produção textual, as

---

<sup>20</sup> *Ibidem*, 1992, p. 44.



contribuições dialógicas dos parceiros possibilitam uma reelaboração interpessoal do próprio texto, construindo uma nova visão de seus elementos. Nesse sentido, com base no desenho sobre o qual se estruturou esse trabalho, considerando, por exemplo, os antecedentes pedagógicos, psicológicos e psicossociais da aprendizagem cooperativa, bem como as bases teóricas dessa metodologia, podemos dizer que a interação é o componente essencial desta tese.

Quando consideramos as interseções da proposta de produção textual sob a perspectiva da aprendizagem cooperativa, estamos levando em consideração a interação numa perspectiva bakhtiniana. Ao considerar essa questão, Fiorin (2016) mostra que a obra bakhtiniana tratou fundamentalmente das relações do eu com o outro. No entanto, pondera que as relações dialógicas de que Bakhtin se ocupou “não são apenas o diálogo face a face, mas as relações entre posições sociais” (FIORIN, 2016, p. 18-19).

Sob essa ótica, Magalhães Júnior (2010), considerando a análise literária com base em Bakhtin, ressalva que, quando nos referimos às formas dialógicas, temos que pensar na quantidade de réplicas a muitos outros discursos que estão no campo ideológico da personagem. Essas réplicas aqui são muito interessantes na medida em que são vozes que aparecem refratadas pelo discurso tanto do personagem quanto do narrador. Seguindo essa linha de raciocínio, Bakhtin não poderia ser considerado um teórico da Análise da Conversação, embora, logicamente, pudesse ajudar em alguns pontos.

Essa discussão é interessante para nosso trabalho porque colocamos em evidência um elemento essencial da aprendizagem cooperativa “interação promotora face a face” (JOHNSON; JOHNSON, 1999) que, em nosso entendimento, potencializa a utilização de mais recurso pelo produtor de texto na construção do seu projeto de dizer. No entanto, quando consideramos essa interação do ponto de vista bakhtiniano, o outro é uma posição social e não, necessariamente, uma pessoa. Essa posição social do outro pode ser ocupada pelo próprio produtor de texto no intercâmbio de papéis.

Sobre essa questão, Sautchuk (2003) chama a atenção para as condições de produção do texto escrito. Essas, ao serem compreendidas dentro de uma *disjunção temporoespacial* entre emissor e receptor, marcariam um traço que ainda não pode ser refutado: a autossuficiência em sua textualidade. Dito de outra maneira: por não poder contar com o suporte de um contexto experiencial, compartilhado, interagindo entre os interlocutores, funcionando como marco de referência no momento da produção, essa condição exige a criação de marcos de referência internos que garantem a autonomização do texto em relação ao momento e às circunstâncias concretas de produção. A autora ressalta que há uma condição de autossuficiência contextual: um indivíduo-escritor bifurcado em dois coprodutores.



Ela detalha melhor essa relação ao explicar que o ato de escrever, quando concebido dialogicamente *in praesentia*, pode ser entendido como uma relação *bilateral* (porque o produtor de texto pode exercer dois papéis) e *reversível*, pois o indivíduo escritor se transforma, simultaneamente, em um escritor-ativo e um leitor-interno. A autora completa dizendo que “é essa propriedade dialógica do ato de escrever que permite que o texto produzido seja o resultado de uma réplica produtiva, que faz com que a informação transmitida progrida, transforme-se, satisfazendo uma integridade semântica ideal do texto” (SAUTCHUK, 2003, p. 21).

Esse cenário configura o jogo discursivo do ato de escrever, isso porque é perceptível a presença de dois interlocutores em junção temporoespacial. Esse jogo se configura pela troca alternada de respostas a respeito de um determinado assunto, num cenário onde ambos estão preocupados com a forma linguística em que se revelam essas respostas.

Esse raciocínio está em consonância com as reflexões de Volóchinov (2017), pois, considerando a produção textual em sala de aula, é necessário que o estudante troque de lugar com ele mesmo para poder dar acabamento ao seu texto, realizando, assim, sua atividade de criação. O possível não distanciamento do texto interfere diretamente na construção do projeto de dizer dos estudantes e pode aparecer marcado no texto na reprodução de discursos que não foram problematizados. Ou seja, pode haver a predominância de uma voz institucional, da uniformidade, dificultando a ocorrência das singularidades do sujeito.

Dentro da perspectiva bakhtiniana, há um privilégio da posição autor-criador em relação à personagem. Isso porque, a partir dessa posição, é possível enxergar todos os elementos que as personagens veem e conhecem. Dada a sua condição, é possível enxergar além delas, de uma posição a elas inacessível. De acordo com o teórico, é justamente nesse excedente de visão do autor que as possibilidades de acabamento da obra se configuram. O excedente de visão deve ser entendido justamente como essa possibilidade que um sujeito possui de enxergar mais do outro do que o próprio deveria enxergar sobre si, de enxergar um outro lado, inacessível ao outro. Isso só é possível porque o sujeito ocupa um lugar exterior em relação ao outro.

A exotopia estabelece uma relação direta, de forma geral com a criação estética e artística. Podemos relacionar seu significado com o colocar-se em posição exterior, situar-se fora em relação às pessoas e aos objetos. Nesse sentido, Emerson (2003, p. 253) relaciona os elementos que seriam basilares em qualquer evento criativo: singularidade, responsividade, caráter participativo, que somente são possíveis pela exterioridade.

Como podemos perceber, ao considerarmos a exotopia, tratamos de analisar o discurso a partir da relação eu-outro, em que a alteridade é constituidora do sujeito do início ao fim. De acordo com Amorim (2006), foi Todorov que traduziu do russo para o francês o termo

*exotopie*, dentro de uma proposta que sistematizava o pensamento de Bakhtin para a Europa Ocidental. O termo faz referência à atividade criadora no geral, tendo como foco inicial a atividade estética e depois se estendendo às pesquisas em Ciências Humanas. Do ponto de vista do enunciado, e não da língua, esse termo é bastante feliz por sintetizar o sentido que se produz na obra bakhtiniana que é justamente o de se situar em *lugar exterior*<sup>21</sup>.

É necessário destacar que na tradução da obra *Estética da Criação Verbal* (Por Paulo Bezerra), diretamente da língua original, o russo, a categoria de exotopia (*vnienakhodímost*) foi traduzida como “distância” ou distanciamento (BAKHTIN, 1992, p.21).

De outra maneira, Faraco (2009) comentando o excedente de visão estética definido por Bakhtin, define esse distanciamento como extralocalidade. Mesmo com as diferenças de nomenclaturas, a descrição do fenômeno da tensão entre os olhares, desenvolvida pelos autores, é similar. Assim esclarecemos que, nesta pesquisa, adotamos o termo “exotopia” (TODOROV, 1981) como sinônimo dos termos “excedente de visão” (BAKHTIN, 1992) e “extralocalidade” (FARACO, 2009).

Castro (2014, p. 12) entende que o conceito de exotopia foi cunhado já nos escritos do jovem Bakhtin e reinterpretado pela teoria bakhtiniana nos anos seguintes. Depois que foi elaborada na linguagem de maneira absoluta, teria aberto os olhos do teórico para o entendimento das particularidades dialógicas da literatura e do romance em particular, mostrando que a criação do romance é “fruto da alteridade e do exercício exotópico exigido e propiciado pelo ato de quem narra”.

Por sua vez, Machado (2010, p. 231) entende que o termo “tornou-se matriz terminológica e conceitual das formulações da arquitetônica que procura abarcar a importância do olhar contido num campo de visão e também daquele que se revela excedente aquilo que excede campo de visão dos envolvidos”.

Algumas publicações bakhtinianas, que trazem a ideia de lugar exterior, como *Para a filosofia do ato* e *O autor e o herói*, indicam que o termo foi concebido em 1919 e tomou forma em 1922 e 1924. Como essa ilustração, Amorim (2006) toma como exemplo o universo da criação estética, que expressa a diferença e a tensão entre dois olhares, a partir das relações que se estabelecem entre dois pontos de vista. Ao delimitar a exemplificação, a autora ilustra que, se tomarmos como base o exemplo do retrato, em pintura, podemos falar do olhar do retratado e, do mesmo modo, do olhar do retratista ou artista. O trabalho deste consiste nos movimentos de tentar captar o olhar do outro e tentar entender o que o outro olha, que logicamente é inalcançável a partir da vivência daquele. Além disso, há outro movimento

---

21 *Ibidem*, 2006.

importante que é justamente o retorno do artista ao seu lugar, numa ação totalmente exterior ao retratado, “para sintetizar ou totalizar o que vê, de acordo com seus valores, sua perspectiva, sua problemática” (AMORIM, 2006, p. 96). Nesse jogo, o retratista tenta entender o ponto de vista do retratado, mas não se funde com ele. No entanto, essa interação dá um sentido ao retratado e lhe fornece uma visão que lhe é completamente inacessível. Desse modo, para “a *exotopia*, se o outro é realmente um outro, é preciso que num certo momento eu fique surpreso, desorientado, e que nos encontremos, não mais no que temos de semelhante, mas no que temos de diferente, e isso supõe uma transformação tanto de mim mesmo quanto do outro” (BAKHTIN, 1992, p. 89).

Nesse sentido, Amorim (2006) destaca que os acontecimentos maiores que definem nossa existência, nosso nascimento e nossa morte não nos pertencem. Para que ganhem sentido, necessitam estar situados em relação a um antes e a um depois. Nós não podemos estar antes do nosso nascimento nem depois da nossa morte. Dessa maneira, somente o outro constrói o que nos define. Com isso, de acordo com a concepção bakhtiniana, ninguém poderia ser herói de sua própria vida. Somente o outro, que está fora de mim, é quem tem a possibilidade de dar uma figura acabada de mim. Isso deve ser um dom do artista para seu retratado. Como é comum no estudo de muitos conceitos bakhtinianos, o conceito de *exotopia* parece estar sujeito a uma gradação. Desse modo, podemos dizer que há relações interativas que são mais *exotópicas* que outras e, de forma análoga, há textos mais *exotópicos* que outros.

Sobre esse ponto, Magalhães Júnior (2010, p. 118) destaca que “é muito possível e interessante falar em graus de *exotopia*, matizes *exotópicas*, do que propriamente um conceito único dela”. Desse modo, no contato com uma obra de arte, uma pintura ou até mesmo um filme, por exemplo, podem proporcionar maior ou menor visibilidade da *exotopia*. Ou ainda, nas relações onde haja choque causado pela obra de arte e a, conseqüente, desconstrução de conceitos estéticos como o de beleza e/ou feiura, desfazendo-se toda a ilusão entre o objeto do olhar e o olhar que o representa, pode-se perceber relação *exotópicas* em menor ou maior grau.

O universo literário brasileiro, por exemplo, fornece-nos vários textos nos quais podemos perceber flagrantes de *exotopia*. Em particular, selecionamos duas ocorrências que consideramos interessantes para ilustração desse conceito.

O primeiro exemplo trata-se de um trecho do livro *O Quinze* de Raquel de Queiroz, o primeiro e mais popular romance da autora, publicado em 1930. Nessa obra, em segundo plano, a escritora narra a triste trajetória do vaqueiro Chico Bento com sua mulher e seus cinco filhos, todos retirantes. O personagem foge da seca com a família em busca de sobrevivência.

Dentro de sua perturbação, Chico Bento compreendeu apenas que lhe tomavam aquela carne em que seus olhos famintos já se regalavam, da qual suas mãos febris já tinham sentido o calor confortante. E lhe veio agudamente à lembrança Cordulina exânime na pedra da estrada...O Duquinha tão morto que já nem chorava... Caindo quase de joelhos, com os olhos vermelhos cheios de lágrimas que lhe corriam pela face áspera, suplicou, de mãos juntas: - Meu senhor, pelo amor de Deus! Me deixe um pedaço de carne, um taquinho ao menos, que dê um caldo para a mulher mais os meninos! Foi pra eles que eu matei! Já caíram com a fome!... - Não dou nada! Ladrão! Sem-vergonha! Cabra sem-vergonha! A energia abatida do vaqueiro não se estimulou nem mesmo diante daquela palavra. Antes se abateu mais, e ele ficou na mesma atitude de súplica. E o homem disse afinal, num gesto brusco, arrancando as tripas da criação e atirando-as para o vaqueiro: - Tome! Só se for isto! A um diabo que faz uma desgraça como você fez, dar-se tripas é até demais! [...] O homem, sem se importar com o sangue, pusera, no ombro, o animal sumariamente envolvido no couro e marchava para a casa cujo telhado vermelhava, lá além. Pedro, sem perder tempo, apanhou o fato que ficara no chão e correu para a mãe. Chico Bento ainda esteve uns momentos na mesma postura, ajoelhado. E antes de se erguer, chupou os dedos sujos de sangue, que lhe deixaram **na boca um gosto amargo da vida** (QUEIROZ, 1993, p. 68-69, grifo nosso).

Nesse enunciado, para saciar sua fome e a da família, o personagem Chico Bento mata uma cabra que encontra na estrada. No entanto, é surpreendido pelo dono que arrebatou o animal, já morto, de suas mãos. Chico, que outrora podia garantir sustento e segurança à família, agora está reduzido a uma condição de flagelo da qual tenta escapar. A princípio, não entende muito bem o que se passa, pois, “suas mãos febris já tinham sentido o calor confortante” da carne e podemos entender que aquilo já lhe trazia algum alento.

Esse episódio possibilitou ao vaqueiro uma posição exotópica, ao sair do seu lugar de flagelado e contemplar a sua desgraça a partir da perspectiva do estanho que lhe possibilita o excedente de visão. Há elementos muitos significativos nesse fragmento o “caindo quase de joelhos”, “suplicou de mãos juntas: - Meu senhor, pelo amor de Deus! Me deixe um pedaço de carne”. Esses elementos colocam o retirante em situação de subserviência, de inferioridade, de súplica e contrição, emergindo a questão religiosa que aqui aparece explicitamente no rogo à figura de “Deus”.

Chico Bento tenta entender o que o outro olha, e consegue lhe fazer ver, pois é inalcançável desde sua própria posição: “Ladrão! Sem-vergonha! Cabra sem-vergonha!” é o que ele ouve. Então, do ponto de vista bakhtiniano, podemos afirmar que, nessa relação com o outro, Chico, surpreso e desorientado, ressignifica sua existência, encontra-se e se perde. O dono da cabra vai embora e o que lhe resta são as tripas do animal e “na boca um gosto amargo da vida”. Esse último fragmento é, ao mesmo tempo, sintético e metonímico. Sintético porque resume o amargor que era a vida de Chico Bento e metonímico porque Chico era apenas parte (um retirante) de um todo (muitos brasileiros que perderam a vida pelos descasos dos governantes em lidar com a seca).

Já o segundo exemplo, trata-se de um trecho do livro *O Cortiço* de Aluísio Azevedo publicado em 1890. Considerada por muitos críticos como uma das mais representativas da literatura brasileira, a obra destaca, dentre muitos temas importantes, a ambição e a exploração do homem pelo homem tendo como pano de fundo o contexto abolicionista e de crescimento desordenado das grandes cidades. Vamos ao texto:

Reconheceu logo o filho mais velho do seu primitivo senhor, e um calafrio percorreu-lhe o corpo. **Num relance de grande perigo compreendeu a situação; adivinhou tudo com a lucidez de quem se vê perdido para sempre: adivinhou que tinha sido enganada; que a sua carta de alforria era uma mentira, e que o seu amante, não tendo coragem para matá-la, restituía-a ao cativo.** Seu primeiro impulso foi de fugir. Mal, porém, circunvagou os olhos em torno de si, procurando escapula, o senhor adiantou-se dela e segurou-lhe o ombro. - É esta! disse aos soldados que, com um gesto, intimaram a desgraçada a segui-los. - Prendam-na! É escrava minha! A negra, imóvel, cercada de escamas e tripas de peixe, com uma das mãos espalmada no chão e com a outra segurando a faca de cozinha, olhou aterrada para eles, sem pestanejar. Os policiais, vendo que ela se não despachava, desembainharam os sabres. Bertoleza então, erguendo-se com ímpeto de anta bravía, recuou de um salto e, antes que alguém conseguisse alcançá-la, já de um só golpe certo e fundo rasgara o ventre de lado a lado. E depois embarcou para a frente, rugindo e esfocinhando moribunda numa lameira de sangue. João Romão fugira até ao canto mais escuro do armazém, tapando o rosto com as mãos. Nesse momento parava à porta da rua uma carruagem. **Era uma comissão de abolicionistas que vinha, de casaca, trazer-lhe respeitosamente o diploma de sócio benemérito.** Ele mandou que os conduzissem para a sala de visitas (AZEVEDO, 1997, p.130, grifo nosso).

O Cortiço conta a história de João Romão, um português ganancioso, que compra um comércio no subúrbio do Rio de Janeiro. Bertoleza, vizinha e escrava que trabalha para comprar sua alforria, se envolve com João. Ele passa a cuidar, então, do dinheiro dela e constrói um cortiço. Com a ascensão social, João Romão se casa com a filha de Miranda, mas, antes, para que isso se concretize, ele precisa entregar a negra Bertoleza ao seu antigo dono.

Nesse trecho, temos o momento em que os policiais chegam para prender Bertoleza. O narrador descreve a maneira como a mulher se reconhece exotopicamente com a chegada da polícia: “compreendeu”, “adivinhou”, “adivinhou”. A sequência desses verbos pode indicar a maneira e a rapidez com que Bertoleza passa a perceber a posição que ocupa a partir do excedente de visão do outro. Assim como no texto de *O Quinze*, aqui a personagem ressignifica sua existência na relação eu-outro, que a desatina. Essa situação é ilustrada pelo narrador por meio de uma comparação “com a lucidez de quem se vê perdido para sempre”. Ou seja, com a lucidez de quem percebe que já não há mais saída.

A condição de escrava liberta lhe escorre por entre os dedos ao perceber que fora enganada, pois a carta de alforria que João Romão tinha lhe dado era falsa. Até então, a posição que a personagem ocupava não lhe possibilitava ter uma visão acabada de si. Aqui, o elemento catalisador dessa mudança é a chegada dos policiais e o consequente estranhamento da

personagem que, a partir da perspectiva daqueles que irão prendê-la e do seu excedente de visão, percebe-se de outra maneira.

Sobre essa questão, Batista (2010, p. 14) entende que “Para lidar com a rejeição e o sofrimento, a morte foi a única maneira que a negra encontrou para adquirir a liberdade, pois em vida jamais a conheceu.” No final do texto, de forma irônica e como denúncia social, o narrador faz questão de ressaltar que João Romão foi condecorado como abolicionista. “A condecoração de Romão como abolicionista, ao final do romance, é o indício de que as benesses do seu enriquecimento não serão mais apenas materiais (...)” (SEREZA, 2014, p. 192).

Como dissemos, esses textos da Literatura Brasileira são exemplos interessantes de flagrantes de exotopia. Amorim (2006) faz questão de ressaltar o fato de que a noção de exotopia (lugar exterior) tem uma ideia de construção de um todo, “o que implica sempre um trabalho de fixação e de enquadramento, como uma fotografia que paralisa no tempo. O espaço é a dimensão que permite fixar, inscrever o movimento”. Compreendido dessa maneira, o conceito de exotopia relaciona pelo menos dois espaços “o do sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, estando de fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro” (AMORIM, 2006, p. 100-101).

Dentro da concepção bakhtiniana, podemos dizer que há uma ligação entre as noções de distanciamento e criação e as de exotopia e acabamento. Sob esse ângulo, não devemos confundir acabamento com unilateralidade ou fechamento, já que é justamente o distanciamento que permite ao autor colocar sua voz nas vozes alheias. Nisso, os enunciados concebem valores que têm relação com fenômenos que os antecedem e que os sucedem.

Magalhães Júnior (2010, p. 24) pondera que o movimento exotópico pressupõe um “retorno” a nós mesmos, não só pela simples informação que obtivemos nesse “deslocamento”, mas pela noção de acabamento que ganhamos a respeito do outro e em outra visão mais completa de nós mesmos. “Do contrário, nos restaria um Narciso catártico que se manteria, no mesmo, nos limites do conhecido, do familiar, do ordenado, sem o perigo da margem, do estrangeiro, do desconhecido.”. Em outras palavras, o “antigo compositor baiano” diria “É que Narciso acha feio o que não é espelho” (VELOSO, 1978).

Seria interessante considerar esse percurso eu-outro como vetorial, pois, numa perspectiva exotópica, podemos entender todo voltar como um voltar-se. Esse voltar-se só ganha sentido na surpresa, no estranhamento e no perder-se nas fronteiras do desconhecido.

Considerando as questões anteriormente discutidas, entendemos que o conceito de exotopia está intimamente relacionado à produção textual na perspectiva da aprendizagem cooperativa. Como veremos na análise dos dados, há momentos muito pontuais nesse processo nos quais as relações exotópicas são mais marcadas: *na elaboração do contrato de cooperação,*

*na elaboração e discussão dos comentários de revisão e no processamento de grupo.* É a interação com os colegas, sistematizada pela aprendizagem cooperativa, que permite aos estudantes ver elementos que lhes são inacessíveis em contextos competitivos e individualistas e podem surpreendê-los pela realização de gestos ou poses de que eles não têm consciência; isso ocorre mutuamente.

No caso específico dos comentários de revisão, por exemplo, o contato com seu próprio texto a partir do olhar do outro faz com que ele, já também outro, tenha outro olhar sobre sua própria escrita através de seu excedente de visão. Isso não só a partir de elementos apontados no próprio texto e escrito nas observações, mas também no diálogo oportunizado pela interação face a face. Desse modo, partimos do princípio que a própria disposição dos estudantes em grupos cooperativos já lhes serve como catalizador de elementos exotópicos.

Nas interações sociais, os sujeitos podem responder ativamente ao seu interlocutor e essa ação implica em ação concreta dotada de intencionalidade. Dito isso, na próxima seção, discutiremos sobre o conceito de responsividade em Bakhtin.

### 3.7 A COMPREENSÃO RESPONSIVA

Há uma concepção, nas reflexões de Bakhtin e do Círculo de que, em qualquer nível, a comunicação deve ter um agente de resposta (VOLÓCHINOV, 2017). Esse entendimento se fundamenta na compreensão que prioriza a interação verbal e concebe o dialogismo como princípio fundador da linguagem e tem como consequência o destaque para a função comunicativa da linguagem.

A compreensão da linguagem como essencialmente responsiva antecipa uma crítica aos modelos da teoria da informação, que influenciou por muito tempo a forma como a linguística concebia a comunicação. A crítica de Bakhtin tem como foco a linearidade e a visão mecanicista centrada na relação falante-ouvinte. Nessa compreensão dualista, não há similaridade entre o sujeito que produz a mensagem e o outro a quem ela se destina, pois enquanto aquele se restringe a enviar; este, a receber.

De forma contrária, Bakhtin entende que essa representação esquemática do ato comunicativo suprimiria elementos essenciais e deformaria o papel do outro. Desse modo, entende-se como primordial a comunicação e o papel do coparticipante da interação e que esse é equivalente, em grau de importância, ao do sujeito que produz o enunciado.

Dentro da concepção bakhtiniana, o enunciado deve ser concebido como unidade real de significação e apresentar as seguintes propriedades:



a delimitação em suas extremidades pela alternância dos sujeitos falantes; o contato imediato estabelecido com a realidade; a relação construída com o enunciado dos outros e o fato de possuir uma significação plena e uma capacidade de suscitar uma atitude responsiva do outro, ou seja, de determinar uma resposta (ALESSI, 2014, p. 80).

Tomando como base a enunciação e partindo da compreensão do significado, o enunciado é delimitado pela alternância dos sujeitos falantes. Isso possibilita a transferência da palavra para o outro. Nisso, o coparticipante além de ter uma atitude reativa, responde ativamente, materializando sua participação de diferentes maneiras: concordando e discordando, ouvindo e silenciando, efetuando ações, deixando-se influenciar, por exemplo (BAKHTIN, 1992). Essas diferentes formas de resposta indicam uma postura ativa e avaliativa diante do enunciado. De acordo com o teórico, essa atitude responsiva é estruturada ao longo de todo o processo de audição e compreensão, em muitas ocasiões, a partir da primeira palavra do falante:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bem diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta. (BAKHTIN, 1992, p. 271)

Nesse ponto, o que é necessário se considerar é que a resposta a esse enunciado não necessariamente pode ocorrer ao longo do discurso proferido. Isso porque, para o autor, a atitude responsiva pode se dar em uma ação imediata, pode ficar como compreensão responsiva silenciosa de efeito retardado (BAKHTIN, 1992). Com isso, o teórico destaca que cedo ou tarde, o que é ouvido e entendido será respondido em discursos posteriores ou, ainda, no comportamento do interlocutor.

Sob essa ótica, dentro da teoria dialógica, não há lugar para o participante interativo passivo, independentemente da posição que ele ocupe na comunicação. Há uma relação direta dessa compreensão com a de sujeito do Círculo, que é dialógico; singular, por ocupar uma posição única no mundo e ativamente responsável. Da mesma maneira, há uma relação com o conceito de enunciado, uma vez que, prevendo que os sujeitos se alternem, todo enunciado é a concretização de um diálogo.

Nesse sentido, a linguagem não é compreendida como a simples troca de mensagens e a responsividade, por sua vez, é concebida como inerente à linguagem em uso em situação concreta. Com base nas relações de alteridade e intersubjetividade, o ato comunicativo é compreendido como um completo que é constitutivo dos sujeitos.



Assim, ele propõe que pensemos a interação verbal como realidade da linguagem. O autor defende que a linguagem deva ser estudada como o lugar da interação humana, na qual os sujeitos situados historicamente efetuam todo tipo de discurso.

Para Bakhtin, a enunciação seria o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, pois a palavra dirige-se sempre a um interlocutor. De acordo com ele,

Em sua essência, *a palavra é um ato bilateral*. Ela é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem* se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o *produto das inter-relações do falante com ouvinte*. Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205, grifos do autor).

Da mesma forma que entendemos a existência da dinamicidade dialógica em diferentes gêneros discursivos, é necessário que consideremos as relações exteriores no momento enunciativo. Assim sendo, é necessário atentarmos para a relação eu-outro, justamente porque a análise da perspectiva bakhtiniana prescinde da consideração da subjetividade inerente aos sujeitos. Considerando essas questões, podemos depreender uma das facetas da responsividade, em outras palavras, o que espero ou suponho como o outro irá receber meu enunciado não é um processo passivo e tranquilo, muito pelo contrário, foge ao nosso controle, enunciando o diálogo infindo entre os enunciados.

É precisamente por que a inconclusibilidade e a maleabilidade são inerentes às personalidades vivas, aos acontecimentos cotidianos e aos parâmetros espaço-temporais que a realização (não o reconhecimento, não a descoberta, mas precisamente a realização) de uma totalidade é tão indispensável – e, portanto, carregada de responsabilidades. A totalidade de qualquer coisa só pode ser observada de uma posição que lhe é exterior no espaço e posterior no tempo. Mas, dado que uma totalidade pode ser percebida de uma infinidade de ângulos diferentes (e cada uma dessas percepções só será plenamente reconhecido como tal por “aquele que a conclui”), o sentido da totalidade é sempre “atribuído” e não decretado ou revelado (EMERSON, 2003, p. 267-268).

Nesse sentido, embora consideremos um diálogo direto entre duas pessoas, não podemos ter a garantia total da compreensão de tudo o que foi dito. Isso porque fatores extralinguísticos podem fazer interferências na interlocução. Para exemplificar, podemos considerar que, durante uma conversa, uma das pessoas altera o tom de voz. Essa simples alteração poderia modificar o que ela pretendia dizer. Dessa forma, é preciso que consideremos sempre a função do sujeito como o principal elemento na relação dialógica. Somamos a isso o fato de não haver um sentido único imanente ao signo linguístico, ou que pode atribuir sentido(s) é o sujeito. Assim sendo, “toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor” (BAKHTIN, 1992, p. 290).

Menegassi (2009), refletindo sobre a responsividade, defende que a atitude responsiva pode ser imediata nas situações em que o outro, compreendendo o enunciado, apresente uma resposta devolutiva ao locutor. Isso, expressando publicamente sua posição em relação ao conteúdo verbal que lhe foi direcionado. Essa mesma atitude pode ser considerada passiva, quando essa devolutiva ao enunciado do falante se manifestar no outro pelo entendimento e cumprimento.

De outra perspectiva, só é possível compreendermos a relação dialógica como algo interacional com a consideração do deslocamento do conceito de emissor. Isso porque, para Bakhtin, o emissor é entendido como sujeito discursivo, pois é formado por discurso no qual estão presentes diferentes vozes sociais.

Os limites de cada enunciado concreto como unidade de comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes. Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. (BAKHTIN, 1992, p.275)

Ao enunciar, o enunciador já antecipa imageticamente seus possíveis leitores. Desse modo, pressupõe também as prováveis atitudes responsiva deles. Assim sendo, os pressupostos bakhtinianos nos levam a compreensão do papel do outro nesse jogo discursivo. Seguindo esse raciocínio, nenhuma voz seria totalmente nossa, mas traria em si a perspectiva de outra voz. Dessa forma, defendemos a ideia de que quando os estudantes ao produzirem seus textos, dentro ou fora da escola, independente do momento, eles esperam uma resposta ao que escreveram.

De acordo com Leal (2003, p.54-55), o estudante, na escola, ao dar lugar à compreensão responsiva ativa do professor, espera algum retorno, não um retorno qualquer, mas algo capaz de permitir uma dialogia, entendendo-a como um momento de produção de sentido, de dizeres e de trocas significativas. Diferente disso, o que acontece, muitas vezes, é que o estudante obtém como resposta o silêncio ou a marca de um visto ou, ainda, uma nota ou um conceito, pode-se deduzir que esse aluno se encontra destituído das reais possibilidades de interação.

Quando está em jogo a intencionalidade discursiva, mesmo quando implícitas ou explícitas, podemos dizer que existem diferentes vozes que dialogam entre si para a elaboração do enunciado, pois, se considerarmos a produção textual em grupos de aprendizagem cooperativa, para os quais as atividades são estruturadas objetivando a interação, temos explicitamente essa característica enunciativa.

Também destacamos o papel do falante que precisa ser considerado dentro da percepção enunciativo-discursiva, isso porque o enunciado possui um ponto de vista da perspectiva do receptor. Assim sendo, cada posição em relação ao(s) sentido(s) de um texto implica em um processo dinâmico e ativo entre os enunciantes. Para essa noção de compreensão ativa, “é necessária uma percepção dialógica da enunciação, na qual compõe o território comum entre os (inter)locutores, projetando por antecipação o que outro iria dizer sobre o enunciado proferido” (SILVA, 2011).

Podemos compreender a construção dos sentidos através da materialidade linguística, pois “tudo se encontra no exterior, na troca, no material e, acima de tudo, no material da palavra.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 107). Da mesma maneira, é possível aprendermos também a relação entre falante e ouvinte num processo organizado de interação, sendo necessário que consideremos a questão do horizonte social comum no momento de enunciação, pois os sentidos podem mudar de acordo com os sujeitos e o momento sócio histórico.

Com base nessas discussões, há muitas pesquisas que tomam como base as reflexões de Bakhtin e do Círculo sobre a responsividade para analisar problemas de uso da linguagem tanto em contextos educacionais como em situações gerais de uso.

Sob esse ângulo, destacamos o trabalho de Araújo, Ribeiro e Santos (2012) que analisou as características das atitudes responsivas de alunos de duas turmas de 1ª ano do Ensino Médio de uma escola pública em Fortaleza, durante a interação com textos em um jogo educativo voltado para o ensino de leitura em Língua Portuguesa. Essa pesquisa constatou que, a partir observação do desenvolvimento da tarefa de leitura pelos sujeitos da pesquisa, o uso do Objeto de Aprendizagem (OA) favorece maior grau de atitude responsiva ativa.

Ainda sobre esse ponto, com base na responsividade, Araújo (2015, p. 160) reflete sobre o papel das tecnologias nas práticas de linguagem realizadas nas escolas de educação básica brasileiras e sobre responsabilidades que a adoção de tecnologias acarreta a professores e estudantes:

No caso do uso de OA, no ensino de conteúdos de língua portuguesa, a própria motivação para realizar as atividades já é manifestação de responsividade ativa. Esse tipo de responsividade perdura durante a interação entre aluno-aluno e aluno-conteúdo mediada pelo recurso didático digital. Usar OA em sala de aula é promover responsividade no ensino.

Nesse caso, como vimos, a pesquisadora destaca a importância de OA para o ensino de língua portuguesa, pois duas questões: a) a própria motivação pelo uso entendida como manifestação da responsividade ativa e b) o OA é promotor da responsividade no ensino.

Com base na análise da produção escrita, Fuza e Menegassi (2008) verificaram as características das atitudes responsivas discursivas de alunos de uma 3ª série do Ensino Fundamental, de uma escola particular de Maringá-PR, em função dos discursos presentes no contexto escolar. Esse trabalho identificou a existência de diferentes discursos no contexto escolar, a saber: da professora, do livro didático e do aluno. E que esse discurso do estudante está fortemente marcado na oralidade e na relação face a face entre estudante e professora. No entanto, de acordo com os pesquisadores, nesse trabalho não se constatou, na escrita, a discursividade vista na oralidade. Essa discursividade ocorreu somente na reescrita. Isso faz “com que a internalização da leitura não seja alcançada, ou seja, não haja a compreensão ativa do estudante diante do texto e sua resposta ativa na produção textual.” (FUZA; MENEGASSI, 2008, p. 9).

O trabalho de Casado Alves (2009), que também se fundamentou na arquitetura das concepções bakhtinianas sobre linguagem, apresentou uma experiência em sala de aula com o diário de leitura como lugar de registro de leituras de textos teóricos lidos em uma disciplina do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. A pesquisadora pontua que o tipo de solicitação a que o diário respondia era o registro dos textos teóricos/científicos lidos e estudados ao longo de um semestre na disciplina Leitura e Produção de Textos I.

Esse trabalho identificou, dentre outros fatores, que “a leitura compartilhada dos textos possibilitou a discussão de tópicos dos textos teóricos que se mostravam mais resistentes a uma compreensão responsiva imediata por parte dos alunos”<sup>22</sup>. De acordo com a pesquisa, o diário possibilita tanto o posicionamento quanto a autoavaliação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, é justamente no comentário dos textos lidos que se revela o exercício de contrapalavra, da responsividade.

Freire (2015) fez uma análise translinguística do estilo e da responsividade na campanha propagandística antiviolação sexual infantojuvenil. A análise desse trabalho consistiu em uma investigação sobre as estratégias estilísticas utilizadas no anúncio e no vídeo que compõem a campanha de propaganda social da ONG *Childhood Brasil*. Essa investigação identificou que, além de assumir a responsividade para si, o locutor e os heróis dos enunciados requisitaram a compreensão ativa para que os interlocutores ficassem atentos e, caso houvesse suspeitas dos crimes, ligassem para o Conselho Tutelar Infantil.

Por sua vez, o trabalho de Alves (2017) analisou a realidade de catadores/as de uma associação da cidade de Limoeiro do Norte, Ceará que estiveram apoiados/as pela Cáritas

---

22 *Ibidem*, 2009, p. 13.

Diocesana da referida cidade em 2015. O pesquisador procurou compreender como catadores/as realizaram um processo de diálogo com sua sociedade a partir de práticas de letramentos responsivos materializados através de recursos multissemióticos verbais e não verbais. De forma sintética, podemos dizer que essa pesquisa indicou que os letramentos responsivos não dependem apenas da interação dos sujeitos com o processo de leitura e de escrita institucionalizadas, mas podem ocorrer também através de gêneros multissemióticos que marcam a compreensão responsiva ativa de catadores/as que tentaram ressignificar com seus enunciados concretos o seu protagonismo social.

No mesmo sentido das pesquisas apresentadas, entendemos que a produção textual em grupos de aprendizagem cooperativa promove a responsividade no ensino, pois na sistematização estruturada por esta tese, os estudantes, em contextos cooperativos, refletem sobre suas produções e reestrutura seu projeto de dizer em face dos *comentários de revisão* e das discussões mediadas pelos textos. Além disso, os estudantes ressignificam suas práticas intragrupo pela elaboração e discussão de gêneros oriundos da aprendizagem cooperativa, tais como: *o contrato de cooperação* e *o processamento de grupo*.

Definidos os pressupostos gerais que sustentam este trabalho dentro da arquitetura bakhtiniana, apresentados os gêneros do discurso, as concepções de linguagem, as noções de reescrita e sua importância para esse trabalho, além explicados os conceitos bakhtinianos de exotopia e responsividade, encerramos a seção 3. Na próxima seção, apresentamos a metodologia adotada nesta investigação para que possamos compreender como estabelecemos as categorizações de análise, como escolhemos os participantes, estruturamos as fases do processo de produção textual cooperativa e definimos o tratamento dos dados e os procedimentos de análise.

## 4 METODOLOGIA

O nosso propósito nesta seção é delinear os passos desta investigação, pontuando, de forma geral, as nossas escolhas teórico-metodológicas. Para isso, decidimos como estratégia organizacional, inicialmente, contextualizá-la dentro do universo da Linguística Aplicada, área do conhecimento na qual se insere. Em seguida, caracterizamos a pesquisa no escopo das abordagens cartográficas, mostrando as características essenciais dessa metodologia de pesquisa. Na sequência, apresentamos o universo e amostra deste trabalho. Nesse ponto, detalhamos todo o nosso percurso, a escolha do contexto onde este estudo foi realizado, dos participantes e do *corpus*. Em seguida, concentramos esforços para mostrar como foram estruturadas as categorias de análise, os procedimentos e o tratamento dos dados oriundos deste trabalho.

### 4.1 UMA PESQUISA NO UNIVERSO DA LINGUÍSTICA APLICADA

A Linguística Aplicada (LA) é uma ciência que se insere dentro do universo das Ciências Sociais (MOITA LOPES, 1996, 2006) e tem como interesse de pesquisa a comunicação verbal (EVENSEN, 1998). Ao articular diversos campos do conhecimento como a Sociologia, Antropologia, a Educação, a História, a Psicologia (CELANI, 1998), para citar alguns, sua preocupação está voltada para os problemas de usos da linguagem tanto em contextos educacionais quanto nas mais diversas situações sociais em que possa haver preocupação com a linguagem.

Diferentemente do campo das Ciências Naturais, o termo “aplicada”, adotado pela LA, não tem relação com o método dedutivo, que tem como uma de suas principais características partir do geral e seguir para o particular. Essa abordagem consiste na elaboração de teorias e hipóteses com o objetivo de testá-las, isto é, aplicá-las, em determinado contexto, guiadas pelo ponto de vista do observador. Desse modo, o método dedutivo parte de princípios, reconhecidos como verdadeiros e indiscutíveis, e possibilita chegar a conclusões de maneira puramente formal, em virtude de apenas uma lógica.

Evensen (1998) destaca o fato de a LA ter uma tradição empírica forte, considerando sempre a perspectiva do participante, por essa razão seu *modus operandi* prioriza o método indutivo, que estrutura seu percurso partindo dos dados reais para a teoria, e o método abdução, que formula hipóteses ousadas, tomando como base dados concretos, para um posterior exame minucioso que *insights* teóricos significativos.

É importante pontuarmos que não temos a intenção de retomar o debate sobre o estatuto teórico da LA, muito evidente nos anos 1980-1990. No centro dessas discussões, estavam a) problematização da LA como uma área do saber independente da Linguística, embora estabelecendo com ela uma relação basilar por discutir a linguagem (CELANI, 1992); b) o fato de que a LA seria uma área do saber dependente da Linguística pela natureza do seu objeto de investigação (a linguagem). Entendemos que essa discussão está superada e esclarecida, pois a LA cresceu muito nos últimos anos e são muitos os trabalhos dentro dessa área que sinalizam que essa discussão não seria tão relevante. Nesse ponto do nosso texto, gostaríamos de ressaltar algumas questões que, em nossa compreensão, indicam a inserção desta tese nesse campo do saber.

Nessa linha, Corrêa (2008, p. 45) chama a atenção para o fato de a LA se ocupar de um objeto completo analisado em dois sentidos:

Num primeiro sentido, essa complexidade se deve ao fato de que a LA deve lidar com a língua(gem) como um objeto, ao mesmo tempo, de estudo/de ensino. Num segundo sentido, ocupa-se, por um lado, de um objeto de estudo (língua/linguagem) complexo – lida com a língua em discurso e não simplesmente tomada como organização gramatical, sistema ou coisa equivalente. Por outro lado, ocupa-se de um objeto de ensino complexo – na prática didática, explora o caráter reflexivo e processual da linguagem (ênfase nas atividades linguísticas e epilinguísticas) e não simples e tão somente da transmissão de uma reflexão acabada sobre a linguagem (ênfase na atividade metalinguística).

Destacamos que a discussão sobre o caráter reflexivo e processual da linguagem perpassa toda esta tese, pois a posição adotada por esse trabalho compreende o dialogismo como elemento constitutivo da própria linguagem, que é concebida como processo de interação entre os sujeitos. Estes, por sua vez, são sócio e historicamente marcados.

Signorini (1998) entende que a LA provoca rupturas e deslocamentos em relação a outras metodologias e pressupostos já conhecidos. Isso porque esse campo do saber toma por base uma “língua real” utilizada por falantes em suas práticas reais cotidianas e específicas. Esses deslocamentos, segundo a autora, implicariam percursos investigativos voltados “mais por um plano que por um programa fixo pré-montado” (SIGNORINI, 1998, p. 103). É importante destacar que LA não restringe suas pesquisas a contextos educacionais, já que sua preocupação tem como abordagem os diversos problemas de usos da linguagem nos mais diferentes contextos sociais (CAVALCANTI, 1990; MOITA LOPES, 2006).

Considerando essas questões, ressaltamos que nossa pesquisa se situa no universo dos trabalhos em LA. Embora as pesquisas no contexto brasileiro, inicialmente, tenham tido como foco o ensino de línguas, na atualidade são vastos os trabalhos que desenvolvem pesquisas em vários contextos investigativos. Como uma área do saber que integra suas

pesquisas com outras áreas do conhecimento, a LA explora e concebe a linguagem em sua natureza contínua e buscar compreender e investigar os seus problemas de uso em práticas discursivas. Para isso, adota o texto como objeto de análise em suas mais diversas modalidades.

Cada vez mais, tem crescido mais a quantidade de pesquisas de natureza interdisciplinar com foco na resolução de problemas de uso da linguagem tanto fora quanto dentro da sala de aula. Nesse sentido, os pesquisadores têm situado suas bases teóricas cada vez mais em regiões fronteiriças (ALMEIDA FILHO, 2008).

Conforme já destacamos na introdução desta tese, assumimos um viés de uma Linguística Aplicada reflexiva e indagadora (RAJAGOPALAN, 2003), pois analisamos os fenômenos a partir de uma “subjetividade refletida” e, por lidarmos com seres humanos, não acreditamos em “fatos nus”. Por isso, nosso ponto de vista e nossos interesses foram levados em conta nesse trabalho.

De maneira muito específica, articulamos, nesta tese, a teoria da aprendizagem cooperativa com a teoria social do discurso para refletir sobre o processo de produção textual em grupos de aprendizagem cooperativa no contexto da escola pública de ensino médio. Desse modo, foi fundamental, para a compreensão dos fenômenos, o olhar a partir da perspectiva da LA.

Consideradas essas questões sobre a inserção desta pesquisa no universo da LA, na subseção seguinte, apresentamos a caracterização metodológica deste trabalho.

## 4.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A posição que assumimos nesse trabalho foi a de cartografar o que estava (e está) em movimento. A consciência dessa postura nos exigiu também um “estar em movimento” afetando e sendo afetado por aquilo que cartografávamos. Nossa preocupação sempre esteve sobre os processos (e não no fim, nos produtos, por exemplo) envolvidos nessa pesquisa. Vimos num território onde nos perdemos e nos achamos muitas vezes nos inúmeros (des)encontros possibilitados por esta tese.

Ao nos lançarmos nessa pesquisa, estávamos cientes que nossa proposta exigiria uma metodologia de investigação que nos permitisse “investigar os processos sem deixá-los escapar por entre os dedos” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p.8).

Quando consideramos a narrativa de muitos percursos metodológicos, não é raro encontrarmos muitos trabalhos científicos que se estruturam metodologicamente com base na oposição entre pesquisa quantitativa e qualitativa. Os maiores desafios metodológicos são



atribuídos à pesquisa qualitativa, por abrigar parte dos trabalhos no campo de estudos da subjetividade.

Passos, Kastrup e Escóssia (2015) consideram insuficiente o debate entre pesquisa quantitativa e qualitativa já que os processos de produção da realidade se expressam de múltiplas maneiras. Dessa forma, torna-se oportuna a inclusão de dados tanto quantitativos quanto qualitativos.

Quando iniciamos o trabalho de campo para implementação desta pesquisa, já tínhamos consciência de que nosso olhar deveria estar além desse binômio e de que o olhar binário (e, muitas vezes, maniqueísta) limita as possibilidades de entendimento de muitos fenômenos ao longo de um trabalho científico.

Ao estruturar essa proposta, inicialmente, surgiram vários questionamentos sobre as estratégias que poderíamos utilizar nesse trabalho, visto que já percebíamos que, por se tratar de uma proposta de investigação processual, sobre a produção textual, utilizaríamos (ou adequaríamos) estratégias para estudar fenômenos que também fossem surgindo ao longo do percurso do trabalho em grupos cooperativos.

Isto posto, adotamos o método da cartografia, cuja apropriação conceitual tem como base, principalmente, a filosofia desenvolvida por Deleuze e Guattari (1995) e tem sido utilizado sistematicamente em pesquisas de campo que tinham como objetivo o estudo da subjetividade (KASTRUP, 2007; KIRST *et al.*, 2003). O método cartográfico se coloca como uma importante ferramenta de avaliação, pois permite contemplar a complexidade, investigando o coletivo de forças em situações específicas e fazendo um enorme esforço para não se curvar aos dogmas reducionistas. Podemos dizer que a cartografia visa a acompanhar um processo, e não representar um objeto.

É necessário ponderar que, além de um método de investigação, a perspectiva cartográfica “é um modo de conceber a pesquisa e o encontro do pesquisador com seu campo” (ROMAGNOLI, 2009, p. 4). Por se tratar de um método, a cartografia não toma como base um modelo pré-determinado, mas questiona o objeto de estudo com uma fundamentação própria. Por essa razão, afirma uma diferença no intento de reencontrar o conhecimento diante da complexidade<sup>23</sup>. Por conseguinte, o pesquisador ganha um papel central, pois a produção do conhecimento acontece justamente a partir de suas percepções, sensações e seus afetos vivenciados com o encontro com seu campo. Vale ressaltar que, nessa perspectiva, a postura do pesquisador não é neutra, nem isenta de interferências e, muito menos, tem foco nos significados relacionados por ele. Com essa proposta, a cartografia “desencadeia um processo

---

23 *Ibidem*, 2009.

de desterritorialização no campo da ciência, para inaugurar uma nova forma de produzir o conhecimento, um modo que envolve a criação, a arte, a implicação do autor, artista, pesquisador, cartógrafo” (MAIRESSE, 2003, p. 259).

Entendemos a proposta metodológica adotada nesta tese como um método de pesquisa-intervenção, pois nossa orientação como pesquisador não se fez de modo prescritivo, por regras previamente determinadas, fechadas, nem com todos os objetivos estabelecidos de forma estanque (PASSOS; BARROS, 2009); embora tenhamos apresentado um conjunto de técnicas de aprendizagem cooperativa que podem ser implementadas em sala (e que também utilizamos nesse trabalho).

Dito isso, é necessário ponderar que este trabalho não ocorreu sem seguir direcionamentos, já que a cartografia não descarta a orientação do percurso de pesquisa. Nesse entendimento, e considerando a etimologia da palavra “metodologia” (*metá-hódos*), o grande diferencial seria não mais caminhar para realizar metas pré-fixadas (*metá-hódos*)<sup>24</sup>, mas primar um caminhar que traça, durante esse percurso, suas metas, afirmando, assim, um *hódos-metá*. Em vista disso, a cartografia propõe uma reversão metodológica (PASSOS; BARROS, 2009). Há também a compreensão de que *metá* tem o sentido de “entre”, “através de”. Isso sinalizaria para uma outra acepção para “método”, que seria: “caminho para o entre”, “caminho para a duração do caminho”. Ou seja, esta pesquisa se fez por pistas que orientaram nosso percurso. Nele, também consideramos os efeitos do processo de pesquisar sobre o objeto de pesquisa, sobre nosso olhar de pesquisador e sobre os nossos resultados.

Neste trabalho, assumimos o pressuposto de que há uma inseparabilidade entre conhecer e fazer, entre pesquisar e intervir. Por esse ângulo, toda pesquisa é intervenção. Essa intervenção “se realiza por um mergulho na experiência que agencia sujeito e objeto, teoria e prática, num mesmo plano de produção ou de coemergência – o que podemos designar como plano da experiência.”<sup>25</sup>.

Vale mencionar também que as análises aqui foram feitas sem distanciamento, pois estão mergulhadas na experiência coletiva em que tudo e todos estão implicados. Isso coloca em cheque as concepções de objetividade, neutralidade e imparcialidade do conhecimento (PASSOS; BARROS, 2009).

Estamos seguros de que essa escolha foi a mais adequada, pois, dada a complexidade das questões que foram investigadas e a atualidade do tema, a cartografia foi fundamental nas respostas a muitos questionamentos. Essa complexidade tornou-se mais

---

24 *Metá* (reflexão, raciocínio, verdade) + *hódos* (caminho, direção).

25 *Ibidem*, 2009, p. 17.

acentuada ainda, pois esta pesquisa envolveu participantes e a compreensão de alguns fenômenos que estão diretamente relacionados a eles.

#### 4.3 UNIVERSO E AMOSTRA

O *corpus* dessa pesquisa foi composto, em parte, pelas diferentes versões dos textos produzidos pelos estudantes participantes do Projeto de Extensão Universitária *Curso de produção textual sob a perspectiva da aprendizagem cooperativa*. Esse curso teve uma carga horária de 80 h/a (oitenta horas-aula) e foi desenvolvido em uma escola de ensino médio pertencente à Rede Estadual de Ensino de Fortaleza – CE, e localizada na zona urbana deste município. Ele foi ministrado na modalidade presencial e ocorreram dois encontros semanais de três horas de duração cada. Ao todo, foram mais de trinta encontros<sup>26</sup> que aconteceram às terças e quintas-feiras, das 13h30 às 16h30 na escola. Além dos encontros previstos no projeto do curso, tivemos vários encontros em horários alternativos para discutirmos questões específicas sobre o processo de produção e para a realização de entrevistas individuais e em grupo com os estudantes.

A princípio, pensamos em estabelecer uma comparação entre duas escolas: uma que já trabalhasse com a aprendizagem cooperativa e outra escola que desenvolvesse uma metodologia convencional de ensino da escrita. Garcez (2010) critica esse tipo de proposta, muito comum dentro da vertente experimentalista/positivista de pesquisa, voltada essencialmente ao produto, pois procura analisar a qualidade do texto escrito, principalmente, por meio do método que realiza pré-teste e pós-teste. Nesse tipo de proposta, são comparados dois grupos: um experimental, trabalhando de forma específica dentro da proposta de investigação, e outro de controle, que não recebe tratamento especial e segue a forma tradicional de trabalho. Dois testes são aplicados: um no início e outro no final do trabalho. Com eles, são comparados os resultados, as performances e as diferenças entre as duas propostas de trabalho. A crítica a esse modelo é que “naturalmente, o resultado é favorável ao grupo experimental” (GARCEZ, 2010, p. 24). No entanto, a autora pondera que, mesmo com suas limitações, o conjunto de pesquisas desse universo “levantou questões importantes e permitiu que o processo de produção se tornasse um foco de investigação” (GARCEZ, 2010, p. 24).

Com a proposta já bem definida, entramos em contato com a escola onde viríamos a desenvolver esta pesquisa. O contato inicial foi por *e-mail*, ocasião em que nos identificamos e apresentamos de forma geral a proposta. Essa primeira tentativa foi desanimadora, porque

---

26 Ver projeto completo do curso no Apêndice C, p. 266.

não nos respondiam os *e-mails*. Foi então que socializamos o problema com alguns amigos pesquisadores, que nos indicaram que falássemos diretamente com um dos professores de Língua Portuguesa da escola.

Fizemos conforme sugerido e, para nossa alegria, depois de algumas conversas com esse professor, já havíamos definido um cronograma de trabalho. Ele nos alertou para o fato de a escola estar em greve e que isso poderia prejudicar um pouco o andamento das atividades, mas, por outro lado, poderíamos ficar à vontade, pois não teríamos muita concorrência de atividades letivas no horário estabelecido. Então, oferecemos o *Curso de produção textual sob a perspectiva da aprendizagem cooperativa*.

É necessário registrar que, no período do curso, os estudantes ocuparam a escola em apoio à greve dos professores da rede pública estadual, iniciada em 20/04/2016, e também em defesa de pautas específicas do próprio corpo estudantil. Esse fenômeno se estendeu para muitas outras escolas em todo o estado do Ceará. A escola onde desenvolvemos a pesquisa também estava ocupada, após deliberação em assembleia estudantil com mais de 150 alunos.

Após os ajustes iniciais, seguimos com a organização didático-pedagógica do curso e marcamos uma data para apresentação geral da proposta. A escola ficou responsável por repassar a informação aos estudantes do terceiro ano e, em particular, aos que já atuavam como monitores em diferentes disciplinas<sup>27</sup>, pois, no entendimento da coordenação escolar, esses seriam potenciais multiplicadores do curso dentro da escola. Em síntese, o projeto de monitoria tem como objetivo:

[...] formar um Banco de Alunos Monitores que tenham perfil de liderança e habilidades para realizar atividades voltadas para desenvolver competências dos alunos abaixo da média, potencializando o Protagonismo Juvenil, no âmbito do Programa Ensino Médio Invador Jovem de Futuro, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativa na escola, estimulando a cultura dos estudos fora da sala de aula, potencializando o desempenho escolar e os índices de frequência dos participantes, como impacto na redução do abandono, da evasão e na melhoria no desempenho nas avaliações internas e externas (SEDUC/CE, 2016).

Quando chegou o dia da apresentação do projeto, nossa expectativa era grande. Nós já tínhamos ajustado muitos detalhes do curso com nossa orientadora. Ela prontamente disponibilizou uma bolsista de extensão da universidade, para trabalharmos juntos nesse processo. Juntamente com a bolsista, fizemos reuniões para ajustes no projeto antes desse primeiro encontro. De fato, não dava para esconder nossa alegria e expectativa.

---

27 Essa escola trabalha com um sistema de monitoria, que consiste em selecionar alguns estudantes para ajudarem os colegas em disciplinas específicas.

Ao chegarmos à escola, houve uma quebra de expectativa muito grande, pois só havia treze alunos em sala e alguns deles chegaram muito atrasados para o encontro, perdendo parte da explicação. Houve falha na divulgação do projeto, pois, com a greve, a escola não conseguiu articular os monitores como deveria. Nesse primeiro encontro, nós explicamos todo o processo. O desejo de muitos dos presentes era fazer um curso de Redação para o Enem<sup>28</sup>. Explicamos que, embora não fosse o foco principal, também trabalharíamos esse gênero discursivo.

Entendemos, de maneira análoga a alguns pesquisadores, que a redação Enem constitui um gênero discursivo, dentre muitos motivos, por atender a um propósito social, isto é, a uma finalidade/demanda social, que tem como propósito aferir a competência linguística, gramatical e interativa do candidato ao término da educação básica (PRADO; MORATO, 2017) e seguir algumas estruturas básicas relativamente estáveis (BAKHTIN, 1992).

Além disso, Paulinelli e Fortunato (2016) defendem, com base na arquitetura bakhtiniana, que a redação Enem é um texto reconhecido por características próprias da produção que envolvem: um tema a ser elaborado (escolhido e preparado pela instituição promotora do evento), dentro de um estilo (padrão formal da língua), uma forma composicional (texto dissertativo-argumentativo) e, obrigatoriamente, uma proposta de intervenção social (característica particular deste texto e o que o diferencia dos demais de exames públicos).

Nesse primeiro dia, tiramos todas as dúvidas e apresentamos a proposta principal do curso e os conteúdos a serem trabalhados. Para participar, eles deveriam fazer uma inscrição. Para isso, criamos um blog de divulgação do curso com um *link* para um formulário de inscrição. Depois da reunião, conversamos com a gestão da escola e falamos da importância da divulgação e que seria importante que mais estudantes pudessem participar. Eles divulgaram e fizeram com que as primeiras informações chegassem aos estudantes que não tinham participado do primeiro encontro. Após finalização das inscrições, tivemos 40 (quarenta) inscritos. Desses, 25 (vinte e cinco) compareceram às aulas.

A proposta de trabalho com os gêneros discursivos durante o curso foi subdividida nas seguintes categorias: gêneros da ordem do narrar, gêneros da ordem do relatar e gêneros da ordem do argumentar<sup>29</sup>. Esses gêneros foram: história de vida (autobiografia), conto, crônica,

---

28 O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é uma prova realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, autarquia vinculada ao Ministério da Educação criada em 1998 com o objetivo de avaliar as competências básicas para o exercício pleno da cidadania e como uma “modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior” (BRASIL, 1998, p. 2). A redação do Enem, da mesma forma que a parte objetiva da prova, é uma avaliação de competências. Atualmente, essa prova é a porta de entrada para estudantes que querem cursar o ensino superior em uma universidade pública ou em uma instituição de ensino particular.

29 Sobre essa classificação, ver Schneuwly & Dolz (2004).

*Curriculum vitae* e redação estilo Enem<sup>30</sup>. Essa redação constitui-se de um texto em prosa “do tipo dissertativo-argumentativo”, de acordo com a Cartilha do Participante (BRASIL, 2016).

Escolhemos o gênero crônica por entendermos a importância do seu caráter informativo e descontraído, no ambiente escolar, enquanto ferramenta educacional. De igual modo, esse gênero serve para desenvolver no educando habilidades como prática de leitura oral e escrita realizada de maneira autônoma e prazerosa (ARAÚJO; BARBOSA, 2013).

No caso do trabalho com o gênero conto, nossa intenção foi incentivar o contato com um gênero essencialmente literário e, por ser de uma leitura breve, contribui tanto para o crescimento intelectual dos estudantes quanto para o desenvolvimento de suas habilidades com a escrita.

Já a história de vida (autobiografia), de acordo com os pressupostos da aprendizagem cooperativa, facilita a criação de laços entre os estudantes e pode colaborar para o fortalecimento dos grupos. Além disso, considerando a escrita desse gênero pelo estudante, “sua vida e seu ato autobiográfico tendem a constituí-lo com uma imagem que vive no e pelo olhar dos outros.” (CALLIGARIS, 1998). Essa relação fica muito perceptível quando consideramos essa relação sob a perspectiva da exotopia, uma das categorias de análise deste trabalho (Ver subseção 5.3 – *Relações exotópicas na produção textual sob a perspectiva da aprendizagem cooperativa*).

É necessário ressaltar que, durante todo o curso, havia uma grande preocupação dos estudantes em relação à Redação do Enem. Na verdade, esse era o gênero que mais os preocupava, pois, uma boa nota na prova de redação do Exame é um elemento fundamental para o ingresso na universidade. Nesse sentido, é necessário dizer que alguns deles desistiram do curso logo nos primeiros encontros pois, ao se depararem com o programa, viram que trabalharíamos também outros gêneros e questões referentes à aprendizagem cooperativa e o foco não era somente o Enem. Embora tenhamos enfatizado a importância da proposta, cerca de cinco estudantes só compareceram à primeira semana do curso.

Como estratégia de lidar com essa situação de ansiedade por parte da turma, colocamo-nos à disposição para revisar as redações no estilo Enem que eles porventura viessem a produzir fora do curso. Dessa maneira, em momentos posteriores aos encontros, sentávamos com alguns estudantes para revisar os seus textos e tirar algumas dúvidas sobre a produção escrita.

---

30 Ver programa do curso no Apêndice D, p. 275. Vale a pena destacar que a divisão desses gêneros dessa maneira não é estanque e tem o objetivo didático. Fazemos essa ponderação pois não há unanimidade quanto a essa classificação.

De fato, esses momentos de revisar as redações produzidas fora do curso, que não estavam previstos no programa, foram muito enriquecedores e nos possibilitaram um maior contato com o grupo e estreitar ainda mais nossas relações. Isso impactou positivamente o andamento das atividades durante o próprio curso.

Selecionamos os gêneros apresentados anteriormente porque, em nosso entendimento, eram importantes para o contexto social dos participantes da pesquisa, pois estavam em uma esfera discursiva dentro da qual os fenômenos foram investigados. Entendemos que os fenômenos cognitivo-discursivos, embora presentes na comunicação em geral, apareceriam, de maneira mais evidente, em contextos específicos. Dessa forma, nossa determinação do universo de investigação também foi guiada pela possibilidade de tal universo apresentar mais facilmente o fenômeno analisável.

Nesse ponto, é importante destacar que a perspectiva cartográfica nos permitiu enxergar muitos fenômenos que não foram elencados previamente e que foram inerentes ao formato que demos a esse trabalho e, conseqüentemente, ao andamento das atividades cooperativas.

É importante registrar que os estudantes criaram um grupo no WhatsApp para interação da turma. Nós fomos adicionados ao grupo e, apesar de sentirmos que não deveríamos participar do grupo, entendemos que esse recurso tinha se tornado uma ferramenta muito importante para interação entre todos nós.

Como já esclarecemos na seção anterior, a posição adotada por nós nessa pesquisa não é a de pesquisador-observador e sim a de pesquisador-intervencionista. Isso nos deixou cientes de que os fenômenos foram analisados de um ponto de vista mais comprometido e, conseqüentemente, isentos de neutralidade. Por essa razão, nossa atenção foi redobrada durante todo o processo.

O curso foi inicialmente organizado em quatro etapas. Na primeira, *Formação em aprendizagem cooperativa*, os estudantes tiveram uma formação geral sobre a essa metodologia através da exposição da teoria e da realização de quatro oficinas<sup>31</sup>: Oficina de História de vida<sup>32</sup>, Oficina de Habilidades sociais<sup>33</sup>, Oficina de Interdependência Positiva<sup>34</sup> e Oficina de

---

31 Participamos da aplicação dessas oficinas em 2012 por ocasião do Projeto de Extensão Tecnológica de Apoio ao Desenvolvimento Institucional da Aprendizagem Cooperativa na Rede Estadual de Ensino sob a coordenação da Coordenadoria do Protagonismo Estudantil da Secretaria Estadual de Educação – SEDUC/CE. Elas foram elaboradas por uma equipe do PRECE, que desenvolvia um projeto de estruturação da aprendizagem cooperativa na Rede Estadual de Ensino. Ressaltamos que essas oficinas passaram por modificações para atender as demandas específicas desta pesquisa.

32 Ver Apêndice E, p. 277.

33 Ver Apêndice F, p. 278.

34 Ver Apêndice G, p. 279.



Gerenciamento de Conflitos<sup>35</sup>. Consideramos fundamental essa formação inicial porque partimos do pressuposto de que essa era uma metodologia nova para os participantes e, por isso, seria importante desenvolvermos essa formação. De fato, embora já tivessem alguma experiência com trabalho em grupo, os estudantes desconheciam a metodologia da aprendizagem cooperativa.

Na etapa seguinte, a segunda, começamos a *Formação em Produção Textual*<sup>36</sup>, trabalhando alguns gêneros da ordem do narrar (conto e crônica). Na terceira, trabalhamos os gêneros da ordem do relatar: História de vida (autobiografia) e *Curriculum vitae*. Por último, na quarta etapa, trabalhamos com o gênero da ordem do argumentar (texto dissertativo argumentativo - redação estilo Enem<sup>37</sup>). É importante destacarmos que, durante todo o curso, intensificamos o trabalho com a leitura e a compreensão de textos relacionados aos temas das propostas de produção textual e estimulamos a pesquisa dos estudantes em diferentes fontes para aprofundamento nos temas.

Como já dissemos, para participar do curso, como pré-requisito, esses estudantes deveriam estar regularmente matriculados no terceiro ano do ensino médio. Justificamos a escolha por essa série marcar o fim de um ciclo e ser um ano de muita ansiedade por parte dos estudantes para ingresso na universidade. Portanto, a escolha por esse público possibilitou uma maior aproximação da universidade com a escola pública e nos permitiu o melhor entendimento da realidade dessas instituições. Isso deixa pistas de nossa posição política em entender que a universidade, e nós como pesquisadores, devemos ter, dentre muitos, o compromisso de colaborar com os problemas que envolvam a linguagem dentro e fora do ambiente escolar (CAVALCANTI, 1990; MOITA LOPES, 2006). O curso, desse modo, foi um espaço essencialmente dialógico como o é a sua proposta metodológica.

Consideramos como obrigatória a frequência no curso. Isso porque entediamos que a baixa frequência dos estudantes poderia dificultar o andamento das atividades. No entanto, é necessário destacar que a participação no curso não obrigava que o estudante necessariamente participasse da pesquisa, já que a participação na pesquisa foi voluntária. Paralelamente aos horários reservados aos encontros do curso, foram previstos períodos para atendimento individual, e dos grupos, de orientação e para entrevistas sobre o processo de reescrita textual com grupos entre dois e cinco participantes conforme cada proposta de produção textual.

---

35 Ver Apêndice H, p. 281.

36 É necessário pontuar que, de fato, as atividades de produção escrita aconteceram desde os primeiros encontros com a produção de gêneros como: contrato de cooperação, registros de atividades e processamento de grupo.

37 De acordo com Franco (2005), a redação de vestibular pode ser entendida como gênero textual por sua funcionalidade complexa: objeto simultaneamente de comunicação, de ensino/aprendizagem e meio de aprovação no concurso do vestibular. Assim sendo, entendemos que esse mesmo raciocínio se estende à redação do Enem.



Como vimos na seção teórica sobre aprendizagem cooperativa, o trabalho com grupos cooperativos, em sala de aula, exige que o professor siga algumas orientações que são indispensáveis para o sucesso do trabalho (JOHNSON; JOHNSON, 2000). Dito isso, ressaltamos que o modelo adotado por esse trabalho teve caráter modular, pois ele aconteceu por etapas com tarefas e objetivos bem definidos. Embora o foco do trabalho fosse a escrita, a oralidade também foi trabalhada nessa proposta. Isso porque elaborávamos questões de interpretação textual que fomentavam o debate nos grupos antes no início das atividades.

É preciso pontuar que essa proposta girou em torno de um “polo imantado” que foi propor interseções entre a participação em contextos cooperativos de aprendizagem e a produção textual vivenciada pelos estudantes. Para assegurar esse desenho, o estudante tinha, em um primeiro momento, o colega como interlocutor.

A metodologia de produção que nós adotamos nessa pesquisa seguiu, em parte, a proposta de Cassany (2004, 2009), que apresentou uma demonstração prática de uma proposta didática adaptada ao trabalho com as habilidades de compreensão e produção escrita para o nível médio e avançado de espanhol como L2. Dessa maneira, esta tese sistematiza uma proposta de produção textual cooperativa organizada em nove fases, a saber: 1) apresentação da proposta; 2) geração de ideias; 3) planejamento; 4) esboço; 5) reescrita; 6) versão intermediária; 7) processamento de grupo; 8) considerações do professor e 9) versão final. Cada fase do trabalho teve um tempo que foi especificado no roteiro de produção. Para os diferentes gêneros, fizemos algumas alterações neste roteiro de produção.

Destacamos que, para o sucesso da proposta, estávamos cientes de que seria necessário garantir que os cinco elementos básicos da aprendizagem cooperativa fossem contemplados durante o processo (JOHNSON; JOHNSON, 1999b). Logo a seguir, explicaremos os procedimentos adotados em cada uma das etapas do processo de produção textual sob a perspectiva da aprendizagem cooperativa. Na sequência, temos um esquema com a síntese dessas etapas.

#### 1) Apresentação da proposta

Nós apresentávamos, inicialmente, de forma expositiva, as diretrizes gerais do gênero a ser estudado. Os estudantes eram divididos em grupos de 03 componentes. Para essa divisão, definimos critérios diversos de heterogeneidade. Os grupos eram informais, pois funcionaram durante um período de tempo menor que o dos formais. Em alguns casos, de apenas uns minutos até uma aula inteira (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1999; JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 2007).

Em seguida, os grupos elaboravam seus respectivos *contratos de cooperação* com termos que deveriam ser cumpridos durante a atividade do dia. Cada componente do grupo deveria desempenhar uma função, por exemplo: “controlador do tempo”, “guardião do silêncio” e “relator”. Essa atribuição de tarefas garantia a responsabilização individual dentro do processo, um elemento fundamental para a aprendizagem cooperativa.

Cada componente do grupo deveria desempenhar uma função, por exemplo: “controlador do tempo”, “guardião do silêncio” e “relator”. Essa atribuição de tarefas garantia a responsabilização individual dentro do processo, um elemento fundamental para a aprendizagem cooperativa.

Eram distribuídas folhas com orientações sobre a aula e o conteúdo a ser estudado pelos estudantes. Apresentávamos os objetivos da atividade e o critério de sucesso a ser atingido. Também estabelecíamos uma meta coletiva: por exemplo, ao final do encontro, todos deveriam entregar a versão final do gênero a ser produzido ou todos deveriam chegar, no mínimo, até a fase “x” do processo de produção.

Também discutíamos as possíveis modalidades de circulação do gênero em produção e seus respectivos suportes. Em cada encontro, apresentávamos, líamos e discutíamos alguns exemplares dos gêneros estudados. Para isso, eram elaboradas algumas questões de compreensão textual, adequadas aos textos trabalhados, para estimular a discussão nos grupos. Nesse primeiro momento, os alunos discutiam as questões propostas.

## 2) Geração de ideias

Essa era a fase de elaboração do plano textual. Nesse momento, sugeríamos aos grupos que utilizassem a técnica de tempestade de ideias. Eles registravam, individual e aleatoriamente, as ideias que seriam consideradas, revisadas e disseminadas entre os colegas. O grupo poderia combinar de eliminar as ideias duplicadas e que fugissem ou tangenciem à proposta de produção.

## 3) Planejamento

Na etapa seguinte, eles agrupavam essas ideias e organizavam-nas em um esquema individual. Disponibilizávamos alguns modelos de organização textual, mas os estudantes também eram estimulados a desenvolverem suas próprias estratégias.

## 4) Esboço

Com base em seus esquemas, os estudantes desenvolviam seus textos atendendo às exigências do gênero em estudo e suas necessidades. Caso algum estudante tivesse dificuldade para chegar a essa etapa, seria ressaltado ao grupo a importância da interdependência positiva e da meta coletiva. Após concluírem os esboços, os estudantes trocavam os textos e discutiam sobre as estratégias utilizadas para a organização das ideias.

### 5) Reescrita

Nessa etapa, cada estudante repassava seu texto ao colega do lado (no sentido horário, por exemplo) e cada um tinha um tempo específico para ler o texto do colega. Terminado esse tempo, o texto passava para o colega seguinte.

O número de pausas poderia variar de acordo com o número de integrantes no grupo. Deste jeito, em tempo cronometrado, todos os estudantes, em cada grupo, liam e tinham os seus textos lidos por todos os colegas. Incentivávamos os estudantes a colaborar com sugestões para melhorar a produção textual. Esclarecíamos que eles deveriam fazer essas intervenções por escrito em uma folha específica para os *comentários de revisão*.

Ao longo do curso, com base nos problemas recorrentes nas produções, discutíamos alguns textos com a turma toda. Além de revisar, eles deveriam discutir (interagindo face a face) os pontos considerados. Assim, a reescrita na presença ativa de um ouvinte, permitia ao falante tomar o seu dizer como objeto de atenção e análise em função de um leitor real e construir sentidos (MACEDO, 2005).

### 6) Versão intermediária

Nesse ponto, considerando as observações dos companheiros sobre o rascunho, cada estudante escrevia a versão intermediária do seu texto. Nesse momento, eles consideravam as colaborações dos colegas nos comentários de revisão e na interação para as versões intermediárias. Após a reescrita, o texto e as diversas etapas do processo eram entregues ao professor. Esclarecíamos aos estudantes que o mais importante não seria a versão final do texto (o produto em si), mas o processo, a interação e todos os registros decorrentes das diferentes etapas.

### 7) Processamento de grupo

Essa fase era o momento de autoavaliação grupal. Dentre seus vários objetivos do processamento de grupo, podemos destacar o fato de ele concentrar a atenção sobre as contribuições dos membros do grupo, a fim de aumentar a responsabilização individual; reduzir ou eliminar ações que não contribuem positivamente para a aprendizagem do grupo e permitir que o grupo possa melhorar o seu trabalho em conjunto.

É importante ponderar que os diferentes grupos eram monitorados durante a atividade. Para isso, eram observadas as ações dos estudantes e, quando necessário, intervíamos para melhorar a aprendizagem dos grupos. De acordo com Johnson *et al.* (1991, p. 27), há alguns fatores que são fundamentais no processamento de grupo. Eles estão elencados nos tópicos a seguir.

a) *Feedback*: cada aluno dá e recebe um *feedback* positivo sobre a sua contribuição para o grupo. É muito importante que o *feedback* seja positivo, a fim de gerar um impulso para melhorar o desempenho;

b) Reflexão: os estudantes analisam e refletem sobre o *feedback* que lhes foi dado;

c) Metas de melhoria: os alunos podem definir metas individuais ou grupais para melhorar o seu trabalho. Essa é uma estratégia interessante para os grupos base de aprendizagem cooperativa, dado o caráter de trabalho por um período de tempo maior no mesmo grupo. Uma meta individual pode ser, por exemplo, o uso mais eficaz de uma habilidade social particular. Como meta grupal, pode ser definida uma habilidade de colaboração para trabalhar em próxima vez;

d) Celebração: os grupos devem celebrar o trabalho e as duras contribuições dos membros, bem como o sucesso do grupo. As celebrações proporcionam aos alunos o incentivo para melhorar o seu trabalho em grupo.

Logo a seguir, há dois exemplos de fichas de processamento de grupo que trabalhamos durante as atividades. Lembramos que a forma de registro poderia mudar de acordo com a atividade de produção, os objetivos do gênero em estudo e a quantidade de estudantes no grupo.

### Quadro 5 - Ficha de Processamento de grupo 1

Nome:	Data:		
Para responder às questões a seguir, identifique de 01 a 03 os componentes do seu grupo. Considere-se o número 01 e nomeie os seus colegas nos outros espaços. Mantenha essa numeração em todas as questões. Ao final, discuta com seus colegas essa ficha de processamento.			
<b>Marque um X no componente que corresponde à assertiva:</b>			
<b>Avaliação de processo em grupo</b>	1	2	3
Dispersou-se durante o trabalho			
Ouviu o colega e esperou sua vez de falar			
Prejudicou o desempenho do grupo			
Sentiu-se aceito pela equipe e integrado a esta			
Conseguiu compreender o conteúdo			
Ensinou algo a alguém			
Encorajou o grupo a participar			
Soube valorizar as opiniões do outro			
Teve problemas de relacionamento com o grupo			
Passou confiança a você (No seu caso, sentiu-se confiante?)			
<b>Responda sim ou não para as questões a seguir, marcando um X em cada quadro correspondente</b>	<b>Sim</b>		<b>Não</b>
Você se sentiu integrado ao grupo?			
Você se sentiu à vontade para dar opinião no grupo?			

Você ensinou algo a alguém?		
Houve conflitos?		
Sua interação no grupo o ajudou a construir relacionamentos positivos?		

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas reflexões de Johnson, Johnson e Smith (1991).

### Quadro 6 - Ficha de Processamento de grupo 2

Nome:	Data:		
<p>Para responder às questões a seguir, identifique de 01 a 03 os componentes do seu grupo. Considere-se o número 01 e nomeie os seus colegas nos outros espaços. Mantenha essa numeração em todas as questões. Ao final, discuta com seus colegas essa ficha de processamento.</p> <p>Quando os critérios não forem aplicáveis, por favor, indique isso, anotando “N/A” (Não Aplicável) nos espaços apropriados em vez de um número à medida que você avalia os participantes dentro de seu grupo.</p> <p>Por favor, não preencha este formulário antes de completar a atividade de produção textual<sup>38</sup>.</p> <p>1 Insatisfatório      3 Média              5 Notável 2 Abaixo da média    4 Acima da média</p>			
Critérios de Avaliação	Membros do grupo		
	1	2	3
Cumprimento da tarefa em tempo			
Atenção aos detalhes			
Crítica construtiva			
Cooperação			
Domínio do conteúdo			
Participação			
Incentivo aos colegas			
Organização			
Ideias criativas			
Reação aos pensamentos divergentes			

Fonte: Elaborado pelo próprio autor com base nas reflexões de Johnson, Johnson e Smith (1991).

#### 8) Considerações do professor

Nessa etapa, revisávamos os textos dos estudantes considerando tanto seus progressos como tudo o que lhes faltava para chegar a uma produção efetiva do seu texto. Apontávamos os caminhos que levam o estudante-autor a decidir sobre mudanças que poderiam enriquecer seu conhecimento, sua prática e a sua reflexão sobre seu próprio texto, além de levar o aluno a se responsabilizar pela autoria do seu dizer.

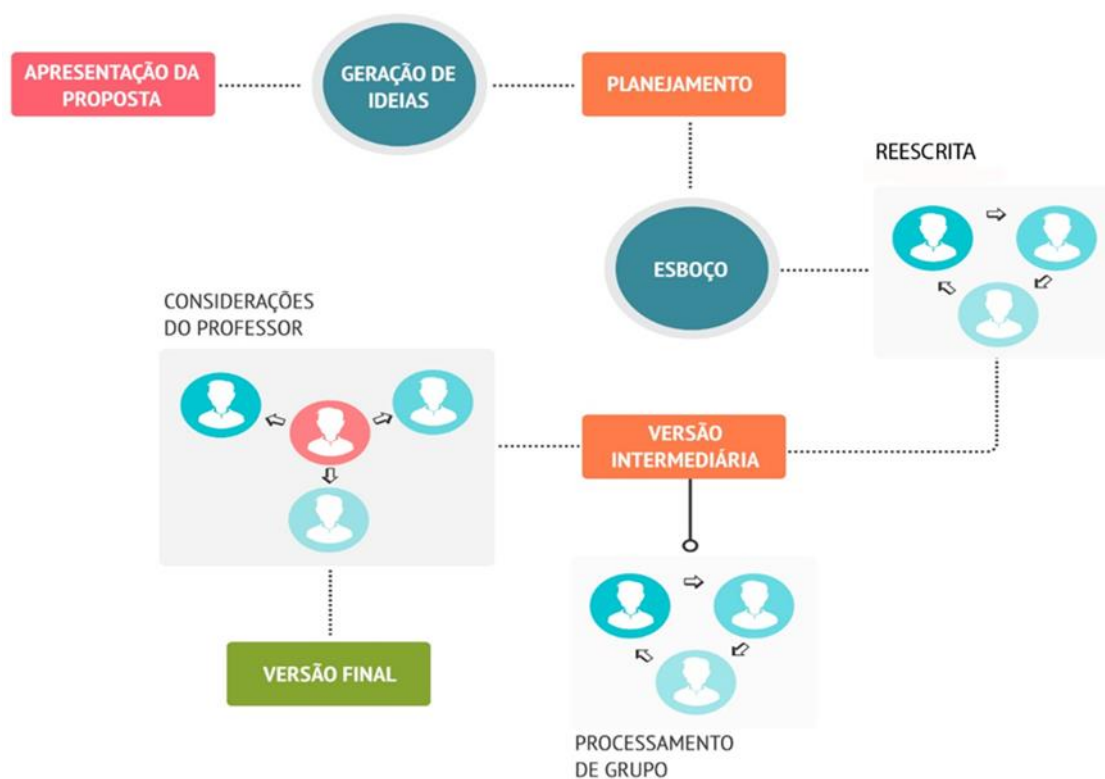
#### 9) Versão final

Com base nas colaborações do professor, e a partir de sua posição exotópica, eles faziam, em todo ou em parte, as modificações sugeridas e entregavam a versão final do texto.

<sup>38</sup> É necessário esclarecer que essa solicitação era necessária para evitar que os estudantes realizassem o preenchimento da ficha sem fazer, necessariamente, o processamento de grupo. Também é oportuno dizer que dada a dinâmica da nossa proposta, sistematizada em diferentes fases do processo de produção, os textos não eram concluídos em um único encontro. Até porque seria inviável o professor revisar todas as produções na mesma aula para que os estudantes pudessem produzir a versão final.

Conforme já mencionamos, na sequência, temos um esquema com a síntese dessas etapas.

**Figura 1 - Síntese do processo de produção textual cooperativa**



Fonte: Elaborada pelo autor.



É necessário ponderar, com a sistematização desse processo de escrita, que essas fases propostas nesta tese e trabalhadas ao longo da pesquisa não são de natureza estanque. Essa sequência têm um caráter didático de organização das aulas e de todo o processo de produção escrita para o trabalho cooperativo. Desse modo, não entendemos a produção escrita necessariamente como estágios lineares e subsequentes, pois compreendemos, por exemplo, o planejamento como um procedimento que perpassa o processo total de escrita e que a reescrita, de igual modo, pode ocorrer (e ocorre) também em qualquer fase do processo.

A título de ilustração, a seguir, temos uma produção textual do gênero redação estilo Enem e suas diferentes versões seguindo a orientação das fases anteriormente descritas.



Figura 2 - Fase 1 - Geração de ideias do processo de produção textual sob a perspectiva da aprendizagem cooperativa

Redação Enem

FOLHA DE REDAÇÃO – GERAÇÃO DE IDEIAS



Nome: \_\_\_\_\_  
 Título: \_\_\_\_\_

O voto como exercício de cidadania.

1	O que é cidadania?
2	As pessoas têm conhecimento dos seus direitos e deveres como cidadãos?
3	Houve mudanças no Brasil quando o voto deixou de ser censitário e passou a ser livre?
4	
5	↳ no primeiro momento mulheres não votavam
6	
7	
8	↳ Era Vargas conseguiram o direito ao voto
9	
10	↳ nada na Constituição as impediam de votar, mas também não permitia
11	
12	
13	
14	↳ desenvolvidas
15	Nas pessoas em que o voto é facultativo, as pessoas se absterem de votar? Eleitores são conscientes e motivados.
16	
17	
18	Na democracia representativa o voto NÃO é a única forma de participar da política do país.
19	
20	
21	↳ as pessoas tem que exercer o seu papel como cidadãos
22	
23	
24	
25	
26	↳ sociedade tem que se mobilizar e cobrar o Governo pelo prometido
27	
28	
29	

Fonte: Texto elaborado pela estudante Patrícia.

Figura 3 - Fase 2 - Planejamento do processo de produção textual sob a perspectiva da aprendizagem cooperativa

**FOLHA DE REDAÇÃO – PLANEJAMENTO**


Nome: \_\_\_\_\_  
 Título: \_\_\_\_\_


1	Introdução:
2	Conceituar cidadania? → falar de T.H Marshall
3	→ cidadania não é conceito de democracia ←
4	
5	
6	
7	
8	
9	Desenvolvimento:
10	Deixar claro que a instituição eleitoral não pode <sup>→ manter-se</sup> <del>privar-se</del> <sup>→ renunciar</sup> do mundo da política.
11	
12	Impedir a realização de atividades ←
13	→ Intervenções
14	Cidadania está em permanente construção
15	→ mais direitos, maior liberdade, garantias individuais e coletivas
16	→ de escolher participar ou não de votar
17	
18	voto facultativo → consciente
19	Democracia representativa
20	→ o voto não é o único meio de se manter presente na
21	política do país
22	
23	direitos e deveres => Se mobilizar e cobrar o Governo
24	do cidadão
25	→ ACI dos EUA => dos 236 países, 33 têm voto obrigatório
26	IDEA => melhora e eleva a qualidade do pleito → votos conscien-
27	tes
28	
29	
30	

Fo



Figura 4 - Fase 3 - Esboço do processo de produção textual sob a perspectiva da aprendizagem cooperativa


Possuindo o  
Tendo em vista os


governo  
democrático

FOLHA DE REDAÇÃO - RASCUNHO

Nome: \_\_\_\_\_

Título: A importância do voto consciente

1			
2	*	Tendo conhecimento dos direitos do cidadão, e que o Brasil tem co-	
3	*	mo forma de governo uma Democracia Representativa, em que os habi-	
4		tantes possuem liberdade de expressão, isso acabou não ocorrendo na	
5		política, pois, o voto é obrigatório. Sabendo que uma democracia somente	
6		se constrói a partir da vontade de participação dos eleitores, é incoerente	
7		que, na contemporaneidade, um país se posicione dessa forma.	
8		De acordo com a Associação Brasileira de Consultores Políticos (ABCEP),	
9		no dia das eleições para cargos legislativos, 45% <sup>dos partidos</sup> dos eleitores saem da	
10		casa sem saber <sup>eleger</sup> em quem <sup>eleger</sup> votar. Isso deslegitima o <sup>plebiscito</sup> voto e demonstra	
11	*	que o sufrágio obrigatório não gera cidadãos politicamente <del>interessados</del> inte-	
12	*	ressados. Sendo o voto facultativo, <sup>também</sup> uma excelente alternativa para a parti-	
13		cipação consciente na política do país.	
14		Reconhecida a liberdade de expressão como um direito do ci-	
15		dadão, deveria ter ele a escolha de abster-se ou não do processo elei-	
16		torial do país. Segundo a Agência Central de Inteligência dos Estados Uni-	
17	*	dos da América, dos 236 países em que há eleições, em apenas 24	
18		o voto é obrigatório. Tal fato evidencia o subdesenvolvimento do Brasil.	
19	*	<span style="color: red; font-size: 1.2em; vertical-align: middle;">sufrágio</span> Dessa forma, faz-se necessário que o Governo Federal disponha, por	
20		plebiscito, a permanência do voto facultativo apenas para os menores de	
21		18 anos e maiores de 70 ou que o mesmo entre em vigor para todos	
22		tendo em vista que essa decisão cabe aos eleitores. No Brasil, <u>además</u> ,	
23		é preciso que seja imposto nas escolas, através do Ministério da Edu-	
24		cação, o ensino de política e cidadania para que os cidadãos se tornem	
25		cidadãos interessados e <del>que</del> tenham conhecimento de seus direitos e	
26		deveres. Visto que, de acordo com Immanuel Kant, o homem é aquilo	
27		que a educação faz dele.	
28			
29			

Fonte: Texto elaborado pela estudante Patrícia.

Figura 5 - Comentários de revisão dos colegas

1	Colega J: Sua redação está muito boa! Tem uma boa argu-
2	mentação, e bastantes dados. Mas tem erros pon-
3	tuais de gramática, mas busque diversificar ainda
4	mais os <u>relos coesivos</u> ! :)
5	
6	02
7	. O texto está bom e bem desenvolvido.
8	. Nas linhas 2-3 e 11-12, tente reescrever os períodos, pois ficou um pouco confuso.
9	. Usou muito o elo "depois disso".
10	. Na linha 17, a frase "Tal fato evidencia o subdesenvolvimento do Brasil" ficou um pouco
11	desfocada.
12	. Tente colocar um conclusão antes de expor os propósitos de intervenção.
13	
14	

Fonte: Comentários de revisão elaborado pelos estudantes.



Figura 6 – Fase 5 - Versão intermediária do processo de produção textual sob a perspectiva da aprendizagem cooperativa

FOLHA DE REDAÇÃO – VERSÃO INTERMEDIÁRIA

Nome: \_\_\_\_\_

Título: A importância do voto consciente

1 Tendo em vista os direitos do cidadão, e que o Brasil tem como forma  
 2 ma de governo uma democracia representativa, em que os habitantes possuem  
 3 suam liberdade de expressão, isso acabou não ocorrendo na política, pois,  
 4 o voto é obrigatório. Sabendo que um governo democrático somente se constitui  
 5 trói a partir da vontade de participação dos eleitores, é incoerente que, na  
 6 contemporaneidade, um país se posicione dessa forma.

7 De acordo com a Associação Brasileira de Consultores Políticos (ABCEP),  
 8 na dia das eleições para cargos legislativos, 45% das pessoas saem  
 9 da casa sem saber quem eleger. Isso deslegitima o pleito e demonstra  
 10 que o sufrágio obrigatório não gera cidadãos politicamente interessados.

11 Reconhecida a liberdade de expressão como um direito do cidadão, de-  
 12 voria ter ele a escolha de se abster ou não do processo eleitoral  
 13 do país. Sendo o voto facultativo, também, uma excelente ~~alter~~ alter-  
 14 nativa para a participação consciente na política. Segundo a Agência  
 15 Central de Inteligência dos Estados Unidos, dos 236 países em que  
 16 há eleições, em apenas 24 o sufrágio é obrigatório. Tal fato evi-  
 17 dencia o subdesenvolvimento do Brasil.

18 Portanto, medidas não necessárias para resolver o impasse. O  
 19 Governo Federal deve dispor, através de um plebiscito a permanência  
 20 do sufrágio obrigatório ou que o mesmo se torne facultativo e entre  
 21 em vigor para todos, não apenas aos menores de 18 anos e maiores  
 22 de 70, uma vez que essa decisão cabe à população. No Brasil, ademais,  
 23 é preciso que seja <sup>instituído</sup> ~~imposto~~ nas escolas, através do Ministério  
 24 da Educação, o ensino de política e cidadania para que as crianças  
 25 se tornem sujeitos interessados e tenham conhecimento de seus di-  
 26 reitos e deveres. Sabendo que, de acordo com Immanuel Kant, o homem  
 27 é aquilo que a educação faz dele.

28

29 <sup>instituído</sup>

30 Pois, segundo Immanuel Kant...

no entanto, isso não ocorreu na política

Fonte: Texto elaborado pela estudante Patrícia.



**Figura 7 - Fase 9 - Versão final do processo de produção textual sob a perspectiva da aprendizagem cooperativa**

FOLHA DE REDAÇÃO – VERSÃO FINAL	
Nome: _____	
Título: _____	
1	Tendo em vista os direitos do cidadão, e que o Brasil tem como forma
2	de governo uma democracia representativa, em que os habitantes possuem
3	em liberdade de expressão, no entanto, isso não ocorreu na política, pois,
4	o voto é obrigatório. Sabendo que um governo democrático somente se cons- trói a partir da vontade de participação dos eleitores, é incoerente que,
5	na contemporaneidade, um país se posicione dessa forma.
6	
7	Em meio a escândalos envolvendo corrupção no cenário político brasilei- ro, como, por exemplo, o Mensalão e a Lava Jato, a política se tornou
8	um adjetivo pejorativo, generalizar que todo parlamentar é desonesto vi- nou comum, assim, a maioria dos cidadãos deixam de pesquisar sobre
9	os seus representantes e votam em qualquer um, inconscientemente.
10	Como resultado, o pleito é deslegitimado, demonstrando que o sufrágio obriga- tório não gera cidadãos politicamente interessados.
11	
12	Reconhecida a liberdade de expressão como um direito do cidadão, deveria ter ele a escolha de abster-se ou não do processo eleitoral do país.
13	Sendo o voto facultativo, também, uma excelente alternativa para a partici- pação consciente na política. Segundo a Agência Central de Inteligência dos Es- tados Unidos, dos 236 países em que há eleições, em apenas 24 o sufrágio
14	é obrigatório. Tal fato evidencia o subdesenvolvimento do Brasil
15	
16	Pontando, medidas são necessárias para resolver o impasse. O Governo Federal deve dispor, através de um plebiscito a permanência do sufrágio
17	obrigatório ou que o mesmo se torne facultativo e entre em vigor para todos, não apenas aos menores de 18 anos e maiores de
18	70, uma vez que essa decisão cabe à população. No Brasil, ademais, é preciso que seja instituído nos escolas, através do Ministério da Edu- cação, o ensino de política e cidadania para que as crianças se tornem su- jeitos interessados e tenham conhecimento de seus direitos e deveres. Po- is, segundo Immanuel Kant, o homem é aquilo que a educação faz dele.
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

Fonte: Texto elaborado pela estudante Patrícia.

É necessário mencionarmos que, em cada encontro, os estudantes recebiam um material específico com folha de orientações sobre a atividade daquele dia. Além disso, recebiam um bloco com as folhas, uma para cada fase do processo apresentado anteriormente, e também tinham à disposição outros exemplares dessas, pois sempre era necessária a utilização de folhas complementares principalmente nas fases iniciais do processo de produção. De igual

modo, eram disponibilizadas fichas para o processamento de grupo e folhas para o contrato de cooperação.

O texto apresentado anteriormente se trata de uma produção do gênero redação estilo Enem elaborada pela estudante Patrícia<sup>39</sup>. Na Fig. 3 temos a geração de ideias, em que já percebemos certa organização das ideias a serem desenvolvidas no texto já nessa fase inicial. Embora, houvesse orientações para somente registrar o que viesse à mente ao se deparar com a proposta de produção, os registros dos estudantes nessa etapa foram muito diversos.

A preocupação com essa organização se vê mais marcada na Fig. 4 – Planejamento. Isso porque, a princípio, esse seria o momento no qual os estudantes organizariam suas ideias de diferentes maneiras. Ao longo do curso, foram apresentados diferentes modelos de organização de ideias que foram incorporados e implementados (ou não) de diferentes formas pelos estudantes. Como já destacamos, eles eram instigados a desenvolver suas próprias estratégias de organização textual. No caso de Patrícia, nessa produção, ela optou por organizar o texto em dois grandes grupos Introdução e Desenvolvimento e, dentro de cada um, estabelecer conexões entre as ideias de maneira a atribuir encadeamento lógico e sentido ao seu raciocínio.

No Esboço, Fig. 5, era a fase onde o texto se materializava por completo em parágrafos seguindo uma ordem lógica de organização e construção do sentido. Nessa imagem, já podem ser percebidas algumas observações dos colegas no texto de Patrícia. Como já dissemos, nessa fase eles trocavam os textos de maneira que, em um grupo de três estudantes, cada um tinha seu texto analisado por outros dois colegas e analisava os textos deles.

A Fig. 6 – Observações dos colegas – mostra o registro textual com as considerações sobre o texto do companheiro de grupo. Embora ainda não estejamos apresentando a análise detalhada dos dados, é necessário adiantar que, além desse espaço reservado para as observações, os registros eram feitos no corpo do texto, como vimos na Fig. 5 – Esboço –, e também oralmente com a discussão de questões pontuais do texto como veremos na análise das transcrições das entrevistas em grupo.

Com base nessas observações dos colegas, os estudantes produziam uma versão intermediária do texto, ver Fig. 7 – Versão intermediária. Nessa versão, já podemos ver a incorporação ou rejeição das sugestões dos colegas e outras mudanças, como o acréscimo de informações no texto decorrentes do processo de construção do sentido. Após essa fase, o texto era encaminhado para nossa avaliação. Nessa fase, eu fazia as intervenções em uma folha à parte pontuando questões específicas no texto e fazendo sugestões.

---

39 Como já ressaltamos anteriormente, os nomes dos estudantes foram trocados por pseudônimos (identificamos apenas o sexo). Embora para uma pesquisa cartográfica seja interessante a atribuição dos nomes reais aos participantes da pesquisa, nos preocupou a eventual possibilidade de constrangimento de algum estudante ao ter seus textos identificados ainda em fase elementar do processo de produção.

Por último, com base nas minhas sugestões, os alunos produziam a versão final (ver Fig. 8). Nessa figura, é possível identificar as diferentes alterações incorporadas ao texto a partir do que sugeriram os colegas ou o professor.

Após termos ilustrado esse processo, é necessário ressaltar que, em nosso trabalho, estruturado sob a perspectiva da aprendizagem cooperativa, a garantia do princípio da interação face a face oportunizou esses momentos de interação dos estudantes com os colegas em todas as fases do trabalho de produção textual.

Destacamos, como já dissemos, que os estudantes, ao participarem do curso, não estavam automaticamente participando da pesquisa. Isso porque seguimos todas as orientações legais presentes na Resolução 196/96 (BRASIL, 2003) que define as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Essa resolução assegura os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, aos sujeitos da pesquisa e ao Estado. Também descreve quais devem ser os aspectos contemplados pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, mecanismo pelo qual os participantes, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais, manifestaram a sua anuência à participação na pesquisa.

Por meio desse termo, quando concordou/concordaram em participar, o estudante e/ou seu representante legal declarou/declararam que foi/foram informado(s) - de forma clara, detalhada e por escrito - da justificativa, dos objetivos e dos procedimentos da pesquisa.

Para cumprimento dessas exigências, ressaltamos que a identidade dos participantes foi preservada através dos pseudônimos: Paula, Fernanda, Patrícia, Marcos, Samara, Rafael, João, Cristina, Sara e Júlia. Destacamos que a presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e aprovada conforme Parecer Consubstanciado Nº 1.634.743 de 2016 (Ver Anexo A, p. 288).

#### 4.4 PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

A escolha pelo método cartográfico também se deu pelo fato de buscarmos um método que estivesse em sintonia com o caráter processual desta investigação. Passos, Kastrup e Escóssia (2015) ponderam que embora conveniente, o vocabulário que muitos pesquisadores importam da pesquisa etnográfica e das pesquisas qualitativas em psicologia e nas ciências humanas seria muito genérico e estaria longe de ser satisfatório para as pesquisas cartográficas.

Quando levamos em consideração a etapa de pesquisa tradicionalmente conhecida como “coleta de dados”, os referidos autores ressaltam que para os estudos recentes de cognição, sob uma perspectiva construtivista, não há coleta de dados, mas sim desde o início, uma produção dos dados da pesquisa. Com isso, os autores defendem que há uma real produção



que estava lá de certo modo virtual. Como exemplo, como produção de algo que já estava lá, os teóricos recorrem à ilustração da produção das mãos de um pianista através de repetidos treinos.

Kastrup (2015) considera dois pontos muito importantes na produção de dados no trabalho cartográfico. O primeiro seria a função da atenção e o segundo seria que a atenção, como processo complexo, pode assumir diferentes funcionamentos. Em relação ao primeiro, a autora destaca que esse se faz através de signos e forças circulantes, ou melhor, de pontas do processo em curso. Desse modo, a detecção desse material aparentemente desconexo, de cenas e discursos, exige uma concentração sem focalização.

Outro ponto importante na cartografia é o exercício da atenção desenvolvido pelo aprendiz do cartógrafo. Essa atitude serve como uma espécie de equilíbrio para evitar os extremos entre o relaxamento passivo e a rigidez controlada<sup>40</sup>.

A proposta de produção dos dados ganha uma dimensão mais ampla que uma simples coleta de dados, pois é um processo que ocorre desde as etapas iniciais da pesquisa e se estende às etapas posteriores: análise, escrita dos textos e continua até a publicação dos resultados e, não seria exagero afirmar, que segue depois dela com a circulação dos textos.

Dito isso, é necessário detalharmos nossa travessia na produção dos dados. Como já dissemos, as inscrições para o curso foram feitas por meio do preenchimento de um *questionário*, disponível em formulário *on-line*. A utilização desse recurso nos possibilitou ter uma visão panorâmica do um perfil geral dos estudantes (situação socioeconômica, vida escolar, vida cultural, perspectivas, escolaridade dos pais, etc.)<sup>41</sup>. É necessário dizer que sentimos a necessidade de estabelecer um diálogo com os estudantes, com conversas nas aulas, ao longo do curso, para termos mais detalhes sobre suas vidas, além de termos trabalhado com uma *Oficina de histórias de vida*.

No primeiro encontro com a turma, antes de passarmos maiores informações sobre a proposta do curso, aplicamos um *questionário com questões abertas* (questões discursivas)<sup>42</sup> que foram respondidas pelos participantes. Esse instrumento visava obter informações sobre a experiência e concepção anteriores dos estudantes com e sobre a produção escrita. De igual modo, recorreremos a *entrevista semiestruturada* e a conversas ao longo do curso para completar algumas dessas informações. Essas entrevistas foram realizadas, informal e aleatoriamente, ao longo do curso e registradas de forma não sistematizada. Elas tiveram um caráter conceitual e tentaram identificar como os estudantes viam o processo de escrita, como organizavam suas

---

40 *Idem*, 2015.

41 Ver questionário no Apêndice A, p. 261.

42 Ver questionário no Apêndice B, p. 263.



estratégias, como lidavam com o intercâmbio de papéis nos grupos (de produtor a revisor de textos), que estratégias utilizam no processo de reescrita textual, dentre outros aspectos. Ao longo do curso e, na medida em que as atividades foram sendo desenvolvidas, a atenção e o olhar cartográfico nos permitiram identificar alguns fenômenos que foram interessantes para essa tese. Então, essas entrevistas foram gravadas em vídeo.

Também destacamos que adotamos um *diário de campo* que levávamos sempre conosco e foi muito útil para registros imediatos, atitudes, fatos e fenômenos percebidos durante a investigação. Por meio desse registro, pudemos estabelecer relações entre as vivências da pesquisa e o nosso aporte teórico. Esse instrumento foi fundamental para conseguirmos visualizar as mudanças e os novos percursos traçados durante a pesquisa. Ele também foi muito relevante para nosso aprendizado, pois nos permitiu fazer ajustes ao nosso processo de produção e interpretação de dados.

Por último, destacamos as *gravações áudio visuais*<sup>43</sup> dos eventos de reescrita textual e dos relatos dos grupos sobre esse processo. Esse instrumento, além do caráter documental, garante fidedignidade aos dados coletados durante o processo de reescrita textual. Além das gravações durante as aulas com escolhas aleatórias de grupos, foram escolhidos grupos pontuais para gravação das descrições dos procedimentos e escolhas realizados pelos participantes durante a interação face a face com o colega. Garcez (2010) defende que esse tipo de atividade “aproxima-se” do pensar alto, mas amplia sua validade por se tratar de um evento real onde um colega voluntariamente colabora com o outro. Isso pode ser entendido como parte constitutiva da dialogia porque “estabelece a interação e a colaboração real”.

Destacamos que após aplicação e avaliação de alguns dos instrumentos e do desenrolar do curso, delimitamos o *corpus* aos participantes que demonstravam mais interesse para o trabalho com as gravações já que estas aconteceram em horários alternativos conforme disponibilidade dos participantes e também aos que conseguiram concluir o curso.

Somam-se a esses instrumentos as produções textuais dos diferentes gêneros trabalhados ao longo do curso em suas diferentes versões. É necessário pontuar que dos 40 (quarenta) inscritos, apenas 25 (vinte e cinco) compareceram às aulas e que, destes, 10 (dez) estudantes concluíram o curso. Dessa forma, é necessário destacar que tivemos um bom número de produções (considerando as diferentes versões de cada texto) e, logicamente, nem todas entraram em nossa análise nesta tese.

---

43 Foram utilizados os seguintes equipamentos para captação audiovisual: *Gopro Hero 3 Black* Edition, Canon T2i (com lentes 50 mm 1.8 e 17-50 mm 2.8), microfones Rode VideoMic Pro e Microfone Sony Uwp-d16 lapela sem fio, além do Gravador Zoom Handy Recorder H4n. Os vídeos foram editados no Adobe Premiere Pro CC.

Além desses instrumentos, diversos documentos foram reunidos na produção dos dados. Dentre eles, podemos destacar: projeto do curso de extensão com seu respectivo programa de trabalho, os contratos de cooperação, as fichas dos processamentos de grupo e as diferentes versões originadas do processo de reescrita textual.

#### 4.5 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Neste ponto, apresentamos as nossas categorias de análise. Em um primeiro momento, retomaremos, de forma geral, a ancoragem teórica desta investigação e, em seguida, apresentamos as categorias propriamente ditas, que são sustentadas na teoria enunciativo-discursiva de ordem bakhtiniana.

Como já destacamos, neste trabalho, aproximamos a metodologia da aprendizagem cooperativa da teoria enunciativo-discursiva de ordem bakhtiniana por meio de uma sistematização de uma proposta de produção textual que unisse as duas perspectivas que, de fato, têm muitos pontos de interseções e agregam muitas possibilidades de trabalho não só com o ensino de língua, mas nas diversas áreas do conhecimento.

Do ponto de vista bakhtiniano, quando se compreende um texto, participa-se de um diálogo com ele e também com seu destinatário. Isso porque essa compreensão não se dá sem que se entre em uma situação de comunicação e também com outros textos sobre os mesmos pontos. Nessa perspectiva, a leitura de uma obra é social, mas, de igual maneira, singular. A compreensão do texto não surge da sua subjetividade, na medida em que o leitor se coloca como parte do diálogo que é estabelecido em torno de um determinado texto (FIORIN, 2016). A subjetividade, assim, seria consequência de outras compreensões. Da mesma maneira, e ao mesmo tempo, o leitor se insere nesse diálogo mobilizando seu repertório de leitura, dando uma resposta ativa a esse material. Dessa maneira, sua leitura pode ser compreendida como singular.

Nesta tese, quando consideramos o processo de produção textual em grupos cooperativos, não é difícil perceber tantos aspectos responsivos quanto *exotópicos* desenvolvidos por Bakhtin. Dentro da perspectiva bakhtiniana, elencamos as categorias de análise do nosso trabalho: *a exotopia e a responsividade*.

A primeira delas, a *exotopia*, como já vimos, possibilita não só compreender a teoria bakhtiniana, mas também definir uma visão de mundo. De acordo com a perspectiva exotópica, o nosso acabamento só pode ocorrer se for dado pelo outro e, da mesma forma, nós lhe damos acabamento. Por nos situarmos em horizontes diferentes, precisamos um do outro para nos fornecermos a visão a que não temos acesso desse nosso lugar.

Em práticas sociais mais gerais de interação pela língua, e em práticas mais específicas como a produção textual em grupos de aprendizagem cooperativa, podemos dizer que há um processo ativo tanto de troca como de compartilhamento de sentidos entre interlocutores que estão socialmente situados. Dentro desse processo, a perspectiva de responsividade é essencial. Ao levarmos em consideração todas as propostas inovadoras dos estudos bakhtinianos, merece lugar especial o papel assumido pelo outro no que se refere aos enunciados que lhe são dirigidos.

Bakhtin (1992) destaca que, quando percebe e compreende o significado linguístico, o outro ocupa em relação a ele uma posição que pode ser compreendida como posição responsiva. Isso porque ele reage aos enunciados de diferentes maneiras: discordando total ou parcialmente deles, completando-os, aplicando-os, dentre outras. Essa posição do ouvinte é processual e se forma ao longo de todo o processo de audição, desde as primeiras palavras do falante. Com isso, percebe-se que essa atitude responsiva está diretamente relacionada com a compreensão do significado do que foi enunciado por aquele a quem a palavra é dirigida.

O autor faz questão de ressaltar que aquilo que pronunciamos ou escutamos não são palavras, mas sim, verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, etc. Nisso a palavra deve ser compreendida como essencialmente carregada de sentido ideológico ou vivencial. É dessa maneira que nós compreendemos as palavras e nossa reação só ocorre em relação àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou que tem relação com a vida.

A ressalva que necessária de fazermos é a de que há diversas formas de assimilação da responsividade. Sendo assim, não há uma forma única pela qual ela é assinalada. É importante a compreensão desse aspecto pois, por exemplo, em atividades desenvolvidas sob a perspectiva da aprendizagem cooperativa, onde a interação face a face é um elemento essencial ou até mesmo em relações mais gerais de interação cotidiana nem sempre haverá uma resposta direta e imediatamente verbalizada. É possível que a resposta nem sempre seja sensivelmente notada por parte do interlocutor.

Já a segunda categoria, a *responsividade*, pode ser imediata nas situações em que o outro, compreendendo o enunciado, apresente uma resposta devolutiva ao locutor. Isso, expressando publicamente sua posição em relação ao conteúdo verbal que lhe foi direcionado, configurando uma *atitude responsiva ativa*. Essa mesma atitude pode ser considerada *atitude responsiva ativa*, quando essa devolutiva ao enunciado do falante se manifestar no outro pelo entendimento e cumprimento. A ponderação que fazemos aqui é que o imediato não implica em ação que será essencialmente determinada pelo fator tempo. Isso porque a responsividade exige,

em determinadas situações, distanciamento temporal. Essa resposta, de fato, é imediata em relação à provocação do falante (MENEGASSI, 2009).

Com base nas reflexões sobre a categoria *exotopia*, desenvolvemos três subcategorias, a saber: a) *relações exotópicas decorrentes dos contratos de cooperação*; b) *relações exotópicas decorrentes dos comentários de revisão*; c) *relações exotópicas decorrentes dos processamentos de grupo*.

Destacamos que o trabalho de Ohuschi e Silva (2016) foi fundamental para melhor sistematização das subcategorias de responsividade. Nesse trabalho, as autoras destacam o processo dialógico da linguagem, envolvendo atitudes compreensivas docentes no trabalho com o gênero propaganda no interior de uma sequência didática (SD). Essa investigação teve o objetivo de refletir sobre a responsividade docente no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, com o intuito de contribuir para a formação do professor.

Seguindo a proposta organizacional da referida pesquisa, consideramos, além da 1) visão de Bakhtin sobre a responsividade ativa, passiva e silenciosa, 2) as categorias de responsividade estruturadas por Menegassi (2008), definidas como a) atitude responsiva ativa com expansão explicativa e exemplificativa, b) atitude responsiva ativa sem expansão explicativa e exemplificativa, c) atitude responsiva passiva sem expansão, d) os níveis de responsividade ampliados por Ohuschi (2013); e) por último, os níveis de responsividade estruturados por Silva (2014) que fez uma ampliação do trabalho de Ohuschi (2013). Os quadros que seguem são sistematizações dos níveis de responsividade expandidos por Ohuschi (2013) e por Silva (2014).

**Quadro 7 – Categorias de responsividade propostas por Ohuschi (2013)**

CATEGORIAS	NÍVEIS	SIGNIFICADO
Responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa	Crítica	Resposta imediata do parceiro da situação de interação, com análise, julgamento e avaliação.
	Opinião	Resposta imediata, normalmente ligada à crítica, a partir de posicionamento, revelando marcas de reflexão pessoal.
	Comentário e exemplificação	Resposta imediata que pode apresentar-se: a) por meio das vivências pessoais; b) a partir das experiências do trabalho cotidiano de sala de aula - saber experiencial – (TARDIF, 2002); c) pelas experiências da graduação – saber profissional – (TARDIF, 2002).
	Explicação	Resposta imediata do parceiro da situação de interação, com marcas de reflexão, explicitando compreensão ativa.
	Discordância	Resposta imediata do parceiro da situação de interação, discordando daquilo que está sendo discutido.
	Sugestão	Resposta imediata, evidenciada a partir da busca de solução de um problema encontrado, evidenciando amadurecimento.

	Questionamento	Resposta imediata, mobilizada por meio de pergunta, com marca explícita de continuidade do diálogo.
<b>Responsividade ativa sem expansão explicativa e exemplificativa</b>	Concordância	Resposta imediata em que o parceiro da situação de interação demonstra concordar com o que está sendo debatido, apenas para que a discussão prossiga, sem marcas de reflexão pessoal.
<b>Responsividade passiva sem expansão</b>	Desconsideração	O parceiro não realiza as tarefas solicitadas, impossibilitando a instauração do diálogo.
<b>Responsividade silenciosa</b>	Dúvida	O parceiro demonstra ainda ter dúvida/dificuldade sobre algo discutido, por apresentar-se em processo de sedimentação do conhecimento.
	Compreensão	O parceiro revela tentativas de compreensão, encontrando-se em processo de internalização (VYGOTSKY, 1988).

Fonte: Ohuschi (2013, p. 161-162).

#### Quadro 8 - Categorias de responsividade propostas por Silva (2014)

CATEGORIAS	NÍVEIS	SIGNIFICADO
<b>Responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa</b>	Autoria	Resposta imediata mobilizada pela implantação de um conteúdo à parte, do sugerido.
	Reavaliação e Reposicionamento	Resposta imediata, mobilizada por fatos que levam à reformulação de opiniões e posteriormente à reflexão pessoal.

Fonte: Silva (2014, p. 69).

#### Quadro 9 - Categorias de responsividade propostas por Ohuschi e Silva (2016)

CATEGORIAS	NÍVEIS	SIGNIFICADO
<b>Responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa</b>	Contribuição	Mobilizada por uma atitude ativa, permitindo a manutenção do diálogo por meio de uma contribuição de caráter intelectual, com acréscimos de informações.
	Indagação	Mobilizada pela tentativa de suscitar respostas dos alunos por intermédio de questionamentos.

Fonte: Ohuschi e Silva (2016, p. 214).

## 4.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Barros e Kastrup (2015) fazem questão de ressaltar que nas propostas de ciência moderna, as etapas de pesquisa – coleta, análise e discussão dos dados – constituem uma série sucessiva de momentos separados. Ao terminar uma, passa-se a outra. A proposta cartográfica, de forma diferente, entende esse processo como uma sequência de passos que se sucedem sem haver necessariamente uma separação entre eles. Como ilustração, as autoras tomam de forma análoga o próprio ato de caminhar “onde um passo segue o outro num movimento contínuo, cada momento da pesquisa traz consigo o anterior e se prolonga nos momentos seguintes”<sup>44</sup>.

44 *Ibidem*, 2015, p. 59.

Considerando os volumosos dados decorrentes do processo de produção e dos instrumentos utilizados, faz-se necessário destacarmos que o ponto de interseção entre as nossas fontes foi possível através atenção aos indícios, aos traços e às pistas nos inúmeros dados gerados ao longo do processo. Destacamos que o ponto de interseção entre as nossas fontes será possível, através da metodologia de triangulação das informações e das evidências, pois com o objetivo de conferir maior fidedignidade aos resultados, faremos o cruzamento de diferentes fontes de coleta (BORTONI-RICARDO, 2008).

Ao considerarmos alguns dos instrumentos, nosso primeiro aplicado foi o *questionário objetivo*<sup>45</sup>, que foi preenchido no ato da inscrição dos estudantes no curso. Para análise desse instrumento, seguimos as seguintes etapas:

- a) Seleção das informações.
- b) Codificação do material bruto.
- c) Tabulação através da organização de tabelas.
- d) Representação gráfica dos dados.
- e) Análise e interpretação do material<sup>46</sup>.

Os dados decorrentes desse processo foram fundamentais para nos ajudar a conhecer um pouco mais os participantes de nossa pesquisa. De igual modo, procedemos com a análise do segundo instrumento, o *questionário com questões abertas*<sup>47</sup>. Esse instrumento nos auxiliou no entendimento das experiências anteriores dos nossos participantes com a produção escrita. Esses questionários foram lidos e relidos e esses dados foram organizados e categorizados, conforme as ocorrências. Isso nos possibilitou uma análise constante e a comparação com dados oriundos de outros instrumentos.

Também utilizamos a *entrevista semiestruturada* individual. Em um primeiro momento, ela foi desenvolvida de forma aleatória, e, em um segundo momento, já foi mais direcionada para alguns participantes de quem foram emergindo dados mais relevantes para os objetivos desta pesquisa ao longo do processo. Nesse momento, o registro foi feito por *gravação audiovisual*, que nos permitiu que analisássemos com mais precisão os dados encontrados. Durante essas entrevistas, o nosso foco foi voltado para o processo de interação verbal, possibilitado por meio de perguntas e da interação social oportunizada pelo trabalho de produção textual em grupo. As gravações aconteceram tanto durante as aulas, quando selecionaremos aleatoriamente alguns grupos para captura das fases do processo de produção textual cooperativa, como também, em outro momento, quando convidamos os grupos para

---

45 Ver Apêndice A, p. 261.

46 Como já ressaltamos, mesmo no questionário, a interpretação dos dados ocorreu em todo o processo.

47 Ver Apêndice B, p. 263.

conversarmos com mais detalhes sobre as intervenções feitas por meio da interação face a face durante o processo de produção textual.

Essas gravações capturaram comportamentos valiosos e interações mais complexas nos permitindo reexaminar continuamente nossos dados. Objetivamente tivemos as gravações das interações dos grupos, compostos em média por três componentes, e as gravações das entrevistas individuais com os alunos sobre todo o processo.

É necessário pontuarmos que as entrevistas pessoais e em pequenos grupos com os estudantes foram transcritas. Inicialmente, esses momentos foram gravados em vídeo e depois transcritos. Essas transcrições são consideradas livres pois não obedeceram à normatização para transcrições. Isso porque a transcrição normatizada não viria a contribuir com os objetivos dessa proposta, pois os objetivos da nossa proposta não estavam relacionados aos efeitos ou particularidades das marcações de oralidade, entendemos que o procedimento adotado em relação às transcrições não traria nenhum prejuízo à análise dos dados. Nesse sentido, Marcuschi (2001) destaca que “Transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados” (MARCUSCHI, 2001, p. 49).

Também procedemos com a análise contrastiva das diferentes versões de cada texto tentando identificar a recorrência das categorias apresentadas na seção anterior. Para isso, fizemos um recorte dos textos mais produtivos para nossa análise por conterem indícios e pistas das categorias selecionadas para nosso estudo.

Como já destacamos na seção anterior, o *diário de campo* foi um instrumento que levamos conosco durante o curso e que foi muito útil para registros imediatos, atitudes, fatos e fenômenos percebidos durante a investigação. A análise dos dados contidos nesse instrumento foi processual e contínua.

Barros e Kastrup (2015, p. 70) defendem que, “para a cartografia, essas anotações colaboram na produção de dados de uma pesquisa e têm a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer”. Respeitando os limites de cada um dos gêneros, o mesmo raciocínio vale para as fichas de processamento de grupo dos estudantes. Elas complementaram informações que apareceram nos outros instrumentos e foram fundamentais para o monitoramento do trabalho cooperativo nos grupos.

#### 4.7 TRATAMENTO DOS DADOS

Pelo exposto nas subseções anteriores, fica evidente a identificação desse trabalho com a pesquisa qualitativa. Nesse ponto, cabe ponderar que a cartografia não descarta o uso de



dados quantitativos. Pelo contrário, eles podem ser muito importantes para ajudar o cartógrafo a compreender os diferentes fenômenos durante o processo de produção dos dados.

Lembramos que os diferentes participantes escreveram sobre temas comuns, em cada atividade de produção, e estiveram submetidos às mesmas condições de produção. Destacamos ainda que priorizamos em nossa análise os dados mais prototípicos para os objetivos dessa investigação. Como dito, não nos interessou a quantificação das ocorrências para nosso trabalho. Com isso, assumimos a decisão de fornecer uma interpretação qualitativa para os dados encontrados, a qual tem como cerne os critérios de análise selecionados, compreendidos, principalmente, à luz dos nossos pressupostos teóricos.

Na próxima seção, faremos a análise do *corpus* desse trabalho considerando as teorias de base e a metodologia apresentada nesta seção.

## 5 ANÁLISE DO PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM GRUPOS DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA SOB UMA PERSPECTIVA DIALÓGICO-DISCURSIVA

Nesta seção, apresentamos as análises dos dados produzidos ao longo de nossa investigação. A exposição desses dados toma como base os diversos instrumentos utilizados ao longo da pesquisa: questionários (subjetivo e objetivo) e transcrições das entrevistas individuais. Além das versões dos gêneros trabalhados durante o curso que ofertamos (conto, crônica, *Currículo Vitae*, história de vida/autobiografia e redação estilo Enem), analisamos também os gêneros oriundos do processo de produção textual cooperativa, a saber: o contrato de cooperação, os comentários de revisão e o processamento de grupo. Além disso, consideramos algumas anotações que foram tomadas durante o curso registrando alguns fenômenos relevantes para esta tese.

No entanto, antes de procedermos com a análise, faz-se necessário esclarecermos algumas questões. Outros estudantes também concordaram em participar da pesquisa, porém eles não produziram todas as versões dos textos solicitados e isso, conseqüentemente, comprometeria nossa análise, que toma como base a comparação entre as diferentes versões desses textos.

Como já dissemos anteriormente, todos os estudantes produziram seus textos sobre temas iguais e em condições similares de produção seguindo o roteiro desenhado com base na metodologia da aprendizagem cooperativa. No caso das análises dos textos, priorizamos as diferentes versões dos textos nos quais pudemos identificar fenômenos relacionados às categorias de análises definidas para esta tese.

A primeira subseção desta seção traz algumas informações gerais sobre o público participante do curso. Essa análise teve como objetivo nos possibilitar uma visão panorâmica sobre o perfil socioeconômico dos participantes e foi fundamental para garantir a heterogeneidade nos grupos. Para aprofundar o nosso conhecimento sobre esses participantes, analisaremos o segundo questionário, com perguntas abertas, com o objetivo de entender melhor as práticas de letramentos dos estudantes especificamente em relação à produção escrita.

Em seguida, discutimos um pouco sobre as concepções de linguagem que perpassam a fala dos estudantes participantes desta pesquisa. Nesse ponto, conhecemos melhor suas experiências com a leitura e a produção textual.

Na subseção seguinte, analisamos as relações exotópicas na produção textual cooperativa. Essa seção está subdividida em três partes. Na primeira, o foco será a análise das relações exotópicas decorrentes dos contratos de cooperação. Na segunda, a análise será feita

com base nas relações exotópicas decorrentes dos comentários de revisão e, na última parte, analisaremos as relações exotópicas decorrentes do processamento de grupo.

Na quinta subseção, analisamos o processo de produção textual cooperativa com base na responsividade e suas subcategorias de análise. Nessa parte, faremos uma comparação entre as diferentes versões dos textos dos estudantes, e delas com os comentários de revisão, para entender o processo de construção de sentidos nos textos.

Por último, nesta seção, fizemos uma análise do processo de produção textual cooperativa na perspectiva dos estudantes. Para isso, tomamos como base as entrevistas individuais concedidas durante esta investigação. Com isso soubemos, dentre outras questões, como foi para eles participar dessa experiência. Pontuadas essas questões, seguimos com nossa primeira parte da análise.

## 5.1 ANÁLISE DO PERFIL DOS PARTICIPANTES DA NOSSA PESQUISA

Nesta subseção, apresentamos os participantes da nossa pesquisa, com base no Questionário 1 (ver Apêndice A, p. 261), respondido pelos estudantes no ato da inscrição no curso. Esse instrumento nos forneceu uma visão panorâmica sobre o perfil socioeconômico dos nossos participantes. É necessário pontuar que não realizamos tratamento estatístico dos dados nem o cruzamento de variáveis. Recorremos a esse instrumento para termos uma noção do perfil dos estudantes com os quais trabalharíamos no curso de produção textual e, de certo modo, fazer alguns ajustes nas atividades ao longo do curso para garantia da heterogeneidade dos grupos (JOHNSON; JOHNSON, 1987; CASSANY, 2004, 2009). Justificamos essa escolha também porque gostaríamos de ter uma amostragem que pudesse, de certa maneira, representar também o perfil da escola onde foi desenvolvida esta pesquisa.

É necessário dizer que 40 (quarenta) estudantes responderam esse questionário e esse número corresponde à quantidade de inscritos no curso. No entanto, a seguir, somente consideramos o perfil dos 10 (dez) estudantes que concluíram o curso e que, por conseguinte, participam dessa pesquisa.

A aplicação do questionário abrangeu dois eixos temáticos: a) o perfil socioeconômico e a formação familiar; e b) questões culturais e de acesso à informação. Buscamos caracterizar o perfil dos participantes sobre idade, escolarização dos pais, renda familiar, quantidade de membros que dependem e contribuem com a renda familiar, meio de transporte para ir à escola, tipo de residência, frequência de acesso a determinados meios de informação, volume de leitura de livros por ano e frequência de idas a equipamentos e atividades culturais e de lazer.

Como já dissemos, por questões éticas, as identidades foram preservadas e adotamos pseudônimos para codificação dos estudantes. Com isso, a seguir, temos a descrição dos seguintes perfis: Paula, Fernanda, Patrícia, Marcos, Samara, Rafael, João, Cristina, Sara e Júlia.

A seguir, no Quadro 10, temos uma síntese do perfil de cada um dos participantes de nossa pesquisa. Essas informações serão retomadas na análise de dados por uma questão de praticidade ao leitor.

**Quadro 10 - Síntese do perfil dos participantes**

Nome	Descrição dos perfis
Paula	Tem 17 anos, considera-se parda, é solteira e vai para a escola de ônibus. Seus pais são separados e ela vive com a mãe. A residência da família é própria. Ela não soube informar a escolaridade do pai, mas a mãe tem ensino médio completo. A renda familiar varia de 1 a 3 salários mínimos. Essa renda é dividida entre 3 a 5 pessoas da família, que residem na casa e dependem dela. Destas, 1 a 2 contribuem financeiramente com os gastos da família. Paula respondeu que tem acesso a jornais e revistas às vezes. Em relação ao acesso à internet e à televisão, informou que quase diariamente tem contato. Já sobre o contato com o rádio, informou que raramente tem contato. Já em relação aos livros, tem contato diariamente. Em relação à leitura dos livros, informou que lê de 6 a 10 livros por ano. Com relação a visitas a equipamentos culturais, informou que, pelo menos, 1 vez por ano vai ao teatro, ao cinema e ao museu. Com essa mesma frequência, vai a parques. Paula nunca vai a estádios. Ao responder sobre a frequência de idas a shows/concertos, shoppings e bares/danceterias, informou que vai, ao menos, uma vez ao ano. Sobre a frequência da prática de esportes, informou que pratica, pelo menos, 1 vez ao ano.
Fernanda	Tem 17 anos, considera-se negra, é solteira e vai para a escola de ônibus. Seus pais são casados e ela vive com eles. A residência da família é própria. Seu pai tem o ensino fundamental e sua mãe tem o ensino médio. A renda familiar varia de 1 a 3 salários mínimos. Essa renda é dividida entre 3 a 5 pessoas da família, que residem na casa e dependem dela. Destas, 1 a 2 contribuem financeiramente com os gastos da família. Fernanda respondeu que raramente tem acesso a jornais e revistas. Em relação ao acesso à internet e à televisão, ela informou que, quase diariamente, tem contato com aquela e diariamente com esta. A estudante nunca tem acesso a rádios. Diariamente, tem contato com livros e lê de 06 a 10 livros por ano. Com relação a visitas a equipamentos culturais, informou que, pelo menos, 1 vez por ano, vai ao cinema e que nunca vai ao teatro, ao museu, a estádios ou a parques. Considerando a frequência de idas a shoppings, informou que vai, pelo menos, 1 vez por ano. Ao responder sobre a frequência de idas a shows/concertos, informou que vai, pelo menos, 1 vez ao ano. Já sobre a ida a bares/danceterias, informou que nunca vai. Sobre a frequência da prática de esportes, informou que nunca pratica.
Patrícia	Tem 17 anos, considera-se parda, é solteira e vai para a escola de ônibus. Seus pais são casados e ela vive com eles. Não especificou o tipo de residência da família (própria, alugada ou cedida, por exemplo). Seu pai tem o ensino médio e sua mãe tem o ensino fundamental. A renda familiar varia de 1 a 3 salários mínimos. Essa renda é dividida entre 5 a 8 pessoas da família, que residem na casa e dependem da renda. Destas, 3 a 5 contribuem financeiramente com os gastos da família. Patrícia respondeu que diariamente tem acesso a jornais e raramente, as revistas. Ela informou que diariamente tem acesso à internet e televisão. A estudante nunca tem acesso a rádios. Diariamente tem contato com livros e lê mais de 30 livros por ano. Com relação a visitas a equipamentos culturais, não declarou a quantidade de vezes que vai ao cinema. Ao responder sobre a frequência de idas ao teatro, museus, estádios e parques, informou que nunca vai. Considerando a frequência de idas a shoppings, informou que vai, pelo menos, 1 vez por ano. Ao responder sobre a frequência de idas a shows/concertos, informou que vai, pelo menos, 1 vez ao ano.

	Já sobre a ida a bares/danceterias, informou que nunca vai. Sobre a frequência da prática de esportes, informou que pratica, pelo menos, 1 vez ao ano.
Marcos	Tem 17 anos, considera-se negro, é solteiro e vai para a escola a pé. Seus pais são casados e ele vive com eles. A residência da família é própria. Seu pai tem o ensino médio e sua mãe também. A renda familiar varia de 1 a 3 salários mínimos. Essa renda é dividida entre 3 a 5 pessoas da família, que residem na casa e dependem da renda. Destas, 3 a 5 contribuem financeiramente com os gastos da família. Marcos respondeu que diariamente tem acesso a jornais e revistas. Em relação ao acesso à internet, à televisão e ao rádio, ele informou que diariamente tem acesso. Diariamente o estudante tem contato com livros e lê mais de 30 livros por ano. Com relação a visitas a equipamentos culturais, informou que, pelo menos, 1 vez por mês, vai ao cinema e que semanalmente vai ao teatro. Ele vai ao estádio e ao museu, pelo menos, 1 vez ao mês. Considerando a frequência de idas a shoppings, a shows/concertos e a parques informou que vai, ao menos, 1 vez por mês. Já sobre a ida a bares/danceterias, informou que vai semanalmente. Por último, sobre a prática de esportes, informou que pratica semanalmente.
Samara	Tem 19 anos, considera-se negra, é solteira e vai para a escola de ônibus. Seus pais são divorciados e ela não declarou com quem reside, embora tenha declarado que a residência da família é própria. Seu pai e sua mãe têm ensino médio. A renda familiar varia de 1 a 3 salários mínimos. Essa renda é dividida entre 3 a 5 pessoas da família, que residem na casa e dependem dela. Destas, 1 a 2 contribuem financeiramente com os gastos da família. Samara respondeu que, às vezes, tem acesso a jornais e revistas. Em relação ao acesso à internet, informou que diariamente tem acesso. Já em relação à televisão, quase diariamente, e ao rádio, às vezes. Diariamente a estudante tem contato com livros e lê mais de 30 livros por ano. Com relação a visitas a equipamentos culturais, informou que, pelo menos, 1 vez por mês, vai ao cinema e que, pelo menos, 1 vez ao ano, vai ao teatro e ao museu. Com essa mesma frequência, ela também vai ao estádio. Considerando a frequência de idas a shoppings, informou que vai, pelo menos, 1 vez por mês. Ao responder sobre a frequência de idas a shows/concertos e a parques, informou que vai, pelo menos, 1 vez por ano. Já sobre a ida a bares/danceterias, informou que vai 1 vez por ano. Por último, sobre a prática de esportes, informou que pratica, pelo menos, 1 vez ao ano.
Rafael	Tem 17 anos, considera-se pardo, é solteiro e vai para a escola de carro ou moto. Vive com os pais e não especificou o estado civil deles, respondendo apenas “outro”. A residência da família é alugada. O pai tem o ensino médio e a mãe o ensino fundamental. A renda familiar varia de 3 a 6 salários mínimos. Essa renda é dividida entre 3 a 5 pessoas da família, que residem na casa e dependem dela. Destas, 1 a 2 contribuem financeiramente com os gastos da família. Rafael respondeu que, às vezes, tem acesso a jornais e a revistas. Informou também que, quase diariamente, tem acesso à televisão e diariamente tem acesso à internet. Raramente, o estudante tem contato com livros e não lê nenhum livro por ano. Com relação a visitas a equipamentos culturais, informou que, pelo menos, 1 vez por mês, vai ao cinema e que, ao menos, 1 vez por ano, vai ao teatro. Rafael nunca vai ao museu e vai ao estádio uma vez por ano. Sobre a frequência de idas a parques, ele não declarou. Considerando a frequência de idas a shoppings, informou que vai, pelo menos, 1 vez por mês. Ao responder sobre a frequência de idas a shows/concertos e a bares/danceterias, ele afirmou que vai, ao menos, 1 vez por ano. Por último, sobre a prática de esportes, informou que pratica, ao menos, 1 vez por ano.
João	Tem 17 anos, considera-se branco, não declarou seu estado civil e vai para a escola a pé. Sua mãe é viúva e João vive com ela. Ele não especificou o tipo de residência da família, respondendo apenas “outro”. Não soube informar a escolaridade que o pai tinha. Já a mãe, tem o Ensino Superior. Não declarou a renda familiar, mas informou que entre 3 e 5 pessoas da família, que residem na casa e dependem da renda. Destas, 1 a 2 contribuem financeiramente com os gastos da família. João respondeu que, quase diariamente, tem acesso a jornais, a revistas à televisão. Informou também que quase diariamente tem acesso à internet. Raramente, o estudante tem acesso a rádio. Quase diariamente, tem acesso a livros e lê de 3 a 5 livros por ano. Com relação a visitas a equipamentos culturais, informou que, ao menos, 1 vez por ano, vai ao cinema e não declarou a frequência de idas ao teatro. Também não declarou nada sobre a prática de esportes. João nunca vai a museus

	nem a estádios. Sobre a frequência de idas a parques, ele informou que vai, ao menos, 1 vez por mês. Considerando a frequência de idas a shoppings, informou que vai, pelo menos, 1 vez por mês. Ele informou que nunca vai a shows/concertos e não declarou a frequência de idas a bares/danceterias.
Cristina	Tem 18 anos, considera-se branca, é solteira, vai para a escola de ônibus. Os pais são casados e ela vive com eles. A residência da família é própria. Não declarou a escolaridade do pai e informou que a mãe tem o ensino fundamental. A estudante não declarou sua renda familiar. Embora tenha informado que a renda é dividida entre 3 a 5 pessoas da família, que residem na casa e dependem dela. Destas, 1 a 2 contribuem financeiramente com os gastos da família. Cristina respondeu que quase diariamente tem acesso a jornais e nunca, as revistas. Ela informou que diariamente tem acesso à internet e à televisão. A estudante nunca tem acesso a rádio. Quase diariamente tem contato com livros e lê de 11 a 15 livros por ano. Com relação a visitas a equipamentos culturais, ao menos 1 vez ao mês, ela vai ao cinema e, ao menos, 1 vez por ano, vai ao teatro e ao museu. Informou que nunca vai ao estádio. Também informou que vai a shoppings, parques e shows/concertos, ao menos, 1 vez por mês. Já sobre bares/danceterias, informou que nunca vai. Por último, sobre a prática esportiva, declarou que nunca pratica.
Sara	Tem 17 anos, considera-se parda, é solteira, vai para a escola de ônibus. Sobre o estado civil dos pais, informou “outros”, mas não especificou. Ela reside com eles e a residência da família é própria. Tanto o pai quanto a mãe têm o ensino médio. Sua renda mensal familiar é de 1 a 3 salários mínimos. Essa renda é dividida entre 3 a 5 pessoas da família, que residem na casa e dependem dela. Destas, 1 a 2 contribuem financeiramente com os gastos da família. Sara respondeu que quase diariamente tem acesso a jornais e, raramente, as revistas. Ela informou que diariamente tem acesso à internet, à televisão e a rádio. Diariamente tem contato com livros e lê de 21 a 30 livros por ano. Com relação a idas a equipamentos culturais, ela não declarou a frequência de idas ao cinema nem ao teatro. Da mesma maneira, não declarou sobre a frequência de idas ao shopping. Ela informou que nunca vai ao museu, a estádios, nem a bares/danceterias. Também informou que vai a parques, ao menos, 1 vez ao mês. Ao responder sobre a frequência de idas a shows/concertos, ela informou que nunca vai. Por último, sobre a prática esportiva, declarou que nunca pratica.
Júlia	Tem 17 anos, considera-se parda, é solteira, vai para a escola de ônibus. Os pais são casados e ela vive com eles. A residência da família é própria. Tanto o pai quanto a mãe têm o ensino fundamental. Sua renda mensal familiar é de 3 a 6 salários mínimos. Essa renda é dividida entre 3 a 5 pessoas da família, que residem na casa e dependem dela. Destas, 3 a 5 contribuem financeiramente com os gastos da família. Júlia respondeu que nunca tem acesso a jornais ou a revistas. Ela informou que raramente tem acesso à televisão ou ao rádio. De outro modo, ela tem acesso diariamente à internet e a livros. Sobre seu volume de leitura, ela informou que lê de 11 a 15 livros por ano. Com relação a idas a equipamentos culturais, ela declarou que vai ao teatro e ao cinema, ao menos, 1 vez por mês. Júlia informou que nunca vai a museus, a parques, a estádios, a shows/concertos ou a bares/danceterias. Considerando a frequência de idas ao shopping, registrou que vai, ao menos, 1 vez por mês. Por fim, sobre a prática esportiva, declarou que nunca pratica.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como base nos nossos dados e no que já foi sintetizado no quadro, de maneira resumida, podemos dizer que os nossos participantes são estudantes regularmente matriculados no terceiro ano do ensino médio de uma escola localizada na cidade de Fortaleza (CE). Eles têm idades que variam entre 17 e 19 anos. Destes, 7 são do sexo feminino e 3 do sexo masculino. Ao responderem a identificação de cor/raça, dentre as opções (branco, negro, pardo, amarelo, indígena e não declarado), tivemos a predominância de pardos (5), seguidos de negros (3) e brancos (2). Ao responderem sobre o estado civil, com base nas opções (solteiro, divorciado, viúvo, casado, separado e não declarado), quase todos responderam que são solteiros, com

exceção de 1 que não declarou. Ao responderem sobre o meio de transporte ou forma de locomoção para ir à escola, com base nessas opções (a pé, carro ou moto, ônibus, bicicleta, metrô e não declarado), a maioria respondeu que vai “de ônibus” (7); seguidos de “a pé” (2) e “de carro ou moto” (1).

No que diz respeito à família e à habitação, ao responderem sobre com quem residem, com base nas opções (pais, amigo, casa do estudante, sozinho e não declarado), tivemos os seguintes resultados: vivem com os pais (9) e não declarou (1) com quem vive. Considerando o tipo de residência com base nas opções (própria, alugada, outros e não declarado), tivemos: próprias (7), alugada (1) e não declarou (1). Sobre o estado civil dos pais, com base nas opções (casados, viúvo(a), divorciados, solteiros, separados e outros), responderam: casados (5), separado (1), divorciado (1), viúvo(a) (1) e outros (2), que não especificaram o tipo de relação. Em relação ao grau de escolaridade dos pais, com base nas opções (não alfabetizado, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, pós-graduação, não sei e não declarado), tivemos os seguintes resultados para o pai: ensino médio (5), ensino fundamental (2), não declarado (1) e não sabe (2). Ainda sobre a escolarização dos pais, agora considerando a da mãe, eles responderam: ensino médio (5), ensino fundamental (4), ensino superior (1).

Nossa preocupação em saber o perfil da escolaridade dos pais deve-se ao fato das pesquisas apontarem que o que mais causa impacto na escolaridade das crianças é justamente a escolaridade dos seus pais, principalmente da mãe. Ao se considerar a educação infantil, por exemplo, as pesquisas mostram que é maior a probabilidade de as crianças estarem na creche, pré-escola ou escola, conforme aumenta o grau de escolaridade dos seus pais. Esse índice chega a 100% no caso de mães com mestrado ou doutorado (KAPPEL; CARVALHO; KRAMER, 2001). Da mesma maneira, é possível relacionar o fator escolaridade dos pais com o desempenho dos estudantes.

Em relação à renda familiar, perguntamos qual a renda mensal do grupo familiar (somando o rendimento de todos que contribuem com a renda), com base nas opções: menos de um Salário Mínimo, de 1 a 3 salários mínimos, de 3 a 6 salários mínimos, de 6 a 10 salários mínimos, mais de 10 salários mínimos e não declarado. Eles responderam: de 1 a 3 salários mínimos (6), de 3 a 6 salários mínimos (2), não declarados (2). Ainda sobre a renda, perguntamos sobre o total de pessoas que residem na casa e que dependem da renda (incluindo o próprio estudante e o provedor da renda), com base nas opções (1 a 2 pessoas, 3 a 5 pessoas, 5 a 8 pessoas, 8 a 10 pessoas, acima de 10 pessoas e não declarado), tivemos as seguintes repostas: de 3 a 5 pessoas (8) e de 5 a 8 pessoas (2). Por último, sobre o quesito renda, perguntamos sobre a quantidade de pessoas que contribuem com a renda familiar. Com base



nas opções (1 a 2 pessoas, 3 a 5 pessoas, mais de 5 pessoas e não declarado) responderam: de 1 a 2 pessoas (7) e de 3 a 5 pessoas (3). Com isso, é possível estabelecermos uma relação entre a condição socioeconômica e a permanência do estudante na escola.

Do mesmo modo, interessou-nos também conhecer um pouco sobre o universo sociocultural, educacional e sobre as atividades de lazer dos estudantes. Para isso, consideramos questões como acesso a equipamentos culturais e eventos, bem como questões culturais, de acesso à informação e práticas situadas de letramento (STREET; BAGNO, 2006; CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007; KLEIMAN, 2010).

Street e Bagno (2006) ressaltam que preferem a utilização termo *prática de letramento* do que mesmo *letramento*. Isso porque as várias maneiras que representamos os nossos usos e também nossos significados de ler e escrever em diferentes contextos e sociedades seriam muito diversos para caberem em um conceito tão compacto, *letramento*. Nessa perspectiva, seria engano pensar e tentar resumir essas diferentes práticas nesse único conceito.

Sob esse ângulo, Castanheira, Green e Dixon (2007) destacam a perspectiva que entende o *letramento como uma construção social*. Desse ponto de vista, em qualquer sala de aula, tanto professores quanto estudantes podem construir modelos bem particulares de letramento e de compreensão dos aspectos envolvidos na aprendizagem. Isto é: “[...] quando professores e estudantes constroem as normas e as expectativas, os papéis e as relações, os direitos e os deveres que orientam sua participação na vida cotidiana da sala de aula, estão também definindo o que significa letramento e ação letrada nos eventos locais da sala de aula<sup>48</sup>.

Por sua vez, Kleiman (2010) chama a atenção para uma *concepção identitária do letramento*. Ela se oporia à concepção meramente instrumental, que tem como foco, geralmente, as capacidades individuais de uso da língua escrita análoga a uma norma universal do que é ser letrado. Essa perspectiva identitária considera tanto as trajetórias peculiares de cada sujeito, que são agentes de letramento, como também seus esforços coletivos para inserção na cultura letrada motivados por diferentes questões: políticas, econômicas, sociais ou culturais. Sendo que essas trajetórias, geralmente são marcadas por lutas individuais e coletivas de resistência.

Já em nossa pesquisa de mestrado (FURTADO, 2011), ao analisarmos quais as práticas letradas (dominantes e vernaculares) um grupo de professores em formação, aprendizes de Espanhol como Língua Estrangeira - E/LE, tiveram contato ao longo de suas vidas e as possíveis implicações desse fenômeno para a aquisição dos múltiplos letramentos com ênfase no digital e no crítico, identificamos a ocorrência de práticas letradas heterogêneas vinculadas às diferentes agências de letramento às quais estes participantes estiveram e estão relacionados.

---

48 *Ibidem*, 2007, p. 8.

Essa pesquisa também apontou para a predominância de práticas letradas vernaculares, autorreguladas, que aparecem ao longo de toda a trajetória dos participantes e que, em geral, não são valorizadas pela escola.

Dentro desse universo, nesta pesquisa, ao perguntarmos sobre a frequência com que têm acesso a jornais, com base nas seguintes opções (diariamente, quase diariamente, às vezes, raramente, nunca e não declarado), tivemos as seguintes respostas: diariamente (3), quase diariamente (2), às vezes (3), raramente (1) e nunca (1). Também perguntamos sobre a frequência de acesso a revistas, com base nos mesmos critérios anteriores de frequência, eles responderam: às vezes (3), raramente (3), nunca (2), quase diariamente (1) e diariamente (1). De igual maneira, perguntamos sobre a frequência de acesso à televisão e tivemos as seguintes respostas: quase diariamente (5), diariamente (4), raramente (1). Já sobre a frequência de acesso à internet, tivemos as seguintes respostas: diariamente (9) e quase diariamente (1). Nesse mesmo sentido, sobre a frequência de acesso a livros, eles responderam: diariamente (7), quase diariamente (2) e raramente (1). Ao responderem sobre o acesso a rádios, tivemos as seguintes respostas: raramente (4), nunca (2), diariamente (2), quase diariamente (1) e às vezes (1). De igual modo, nos interessou saber sobre o volume de leitura de livros ao ano por parte dos estudantes, com base nas opções (nenhum livro, de 2 a 5 livros, de 06 a 10 livros, de 11 a 15 livros, de 16 a 20 livros, de 21 a 30 livros, mais de 30 livros e não declarado), eles responderam: mais de 30 livros (3), de 6 a 10 livros (2), de 11 a 15 livros (2), de 2 a 5 livros (1), de 21 a 30 livros (1) e nenhum livro (1).

Hoyo e Salinas (2012) consideram a média de consumo de livros por ano como um dos indicadores mais significativos do desenvolvimento do leitor. Os pesquisadores mostram que esse indicador no Brasil é de 4 livros por pessoa durante o ano. Considerando a América Latina, o Chile e a Argentina dominam com 5,4 e 4,6 livros lidos por pessoa respectivamente. Nesse ranking, logo atrás do Brasil, temos a Colômbia e o México com 2,2 e 2,9 livros, em média, por cada habitante. Já no caso da Espanha, o país registra uma média de 10,3 livros lidos por habitante no ano de 2011 (HOYO; SALINAS, 2012). Os pesquisadores ainda consideram que esse indicador é o que fornece melhores ideias sobre o desenvolvimento leitor dos países e deve ser analisado com critério para o entendimento dos fenômenos e para proposição de políticas públicas para a leitura.

Com esses padrões de referência, podemos dizer que os participantes dessa pesquisa, em relação à quantidade de livros lida por ano, se encontram acima da média nacional brasileira. Obviamente devemos considerar as discrepâncias, como é o caso de um estudante na turma que informou que não lê nenhum livro durante o ano. Outro fator é que entendemos também a importância das práticas vernaculares de letramento dos participantes da pesquisa,

sendo que a leitura do livro não pode ser o único fator a ser considerado quando se estuda a inserção ou exclusão de sujeitos em práticas letradas. Isso foi levado em consideração no questionário, como veremos a seguir.

Com foco em atividades socioculturais e de lazer, perguntamos aos estudantes sobre a frequência de idas ao cinema, com base nas seguintes alternativas (semanalmente, ao menos 1 vez por mês, ao menos 1 vez por ano, nunca e não declarado), eles responderam: ao menos uma vez ao mês (4), ao menos 1 vez por ano (4), não declarado (2). Sobre a frequência de idas ao teatro, com base nas mesmas opções anteriores, eles responderam: ao menos 1 vez por ano (5), nunca (2), semanalmente (1) e não declarado (2). Em relação à frequência de ida aos estádios, os estudantes responderam: nunca (8) e ao menos 1 vez por ano (2). A intenção de identificar esse índice pode ter se dado pelo fato de o futebol ser o esporte mais popular no Brasil e muitos jovens irem aos estádios para se divertir. No entanto, conforme identificamos, no grupo de participantes desta pesquisa, a grande maioria não frequenta estádios. Considerando a frequência de ida a museus, os estudantes responderam: nunca (6), ao menos 1 vez por mês (1) e ao menos 1 vez por ano (3). Nesse mesmo sentido, sobre a frequência de ida ao shopping, eles responderam: ao menos 1 vez por mês (7), ao menos 1 vez por ano (2) e não declarado (1). Em relação a idas a parques, eles responderam: ao menos 1 vez por mês (4), ao menos 1 vez por ano (2), nunca (3) e não declarado (1).

Já sobre a frequência de ida a shows/concertos, os estudantes responderam: ao menos 1 vez por ano (5), nunca (3) ao menos 1 vez por mês (2). Com relação à frequência da prática de esportes, os participantes responderam: ao menos 1 vez por ano (4), nunca (3), semanalmente (1) e não declarado (2). Por último, sobre a frequência a bares ou danceterias, eles responderam: nunca (5), ao menos 1 vez por ano (3), semanalmente (1) e não declarado (1).

Esses dados apontaram uma frequência considerável de idas ao cinema, mas o mesmo não ocorre com a ida ao teatro, já que os dados apontam que 4 participantes da pesquisa nunca foram ao teatro. É importante mencionar que, em Fortaleza, cidade onde vivem os participantes da pesquisa, a quantidade de salas de cinemas é muito maior se comparadas às poucas de teatro existentes (para as dimensões populacionais da cidade). Outro fator é que a grande maioria dos cinemas estão localizados dentro de *shopping centers*, que acabam agregando um conjunto de atrações para esses jovens.

Após a visualização e breve discussão do perfil dos participantes, é necessário pontuamos que identificar esse perfil foi fundamental para a divisão dos grupos de aprendizagem cooperativa durante o curso. Nesse momento, o professor deve ter uma atenção maior, pois deverá verificar, por exemplo, se há algum estudante em condições especiais de

aprendizagem, do ponto de vista físico ou psicológico e, até mesmo, se há estudantes de etnias ou culturas diferentes.

Ter essas informações com base em um questionário preenchido no ato da inscrição no curso foi fundamental para que a heterogeneidade dos grupos fosse assegurada. Obviamente, à medida que alguns foram desistindo ou dependendo do número de estudantes presentes em cada encontro, os grupos eram reestruturados.

Na próxima seção, analisamos, com base nas informações do questionário com perguntas abertas, as concepções e experiências dos estudantes com e sobre a produção escrita.

## 5.2 CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DOS ESTUDANTES COM E SOBRE A PRODUÇÃO ESCRITA

Nesta seção, analisamos o questionário aberto, composto por 10 questões (ver Apêndice B, p. 263), que teve o objetivo de identificar as concepções e experiências dos estudantes sobre e com a produção escrita. Com isso, com base nas ocorrências, fizemos ajustes ao longo dos encontros e focamos em algumas limitações que emergiram da produção dos dados. Diferentemente do primeiro questionário analisado, este foi aplicado nos primeiros dias do curso em sala de aula, sob a forma impressa, e depois foi digitado e organizado nos quadros a seguir. Tal como na análise anterior, nesta só consideramos os estudantes que efetivamente concluíram o curso e, por conseguinte, tiveram as diferentes versões de seus textos analisadas nesta tese. Ao todo, consideramos as respostas dos 10 estudantes que estão dispostas nos quadros a seguir e, na sequência, são analisadas. Como já mencionamos, cada quadro corresponde a uma pergunta do questionário. Dito isso, vamos às análises.

**Quadro 11 - Maiores dificuldades ao escrever**

Quais suas maiores dificuldades ao escrever?	
Participantes <sup>49</sup>	
Paula	Organizar minhas ideias e, no caso do texto dissertativo - argumentativo, encontrar uma intervenção para o problema proposto.
Samara	Tenho umas certas dificuldades na gramática em si, também tenho um problema chamado dicção, ela é mais mental, que infelizmente, às vezes atrapalha na minha escrita.
Cristina	Expor as ideias de modo que fique coerente.
Patrícia	Começar um texto e organizar minhas ideias.
Fernanda	Criatividade e falta de confiança.
Sara	Acho que manter escrevendo, eu realmente sou uma pessoa relaxada, e me distraio fácil demais.

49 Embora já tenhamos explicado na metodologia, lembramos que esses são pseudônimos. A única equivalência que há entre esses nomes e os verdadeiros é o sexo (masculino ou feminino).

Júlia	Quando tenho que seguir um modelo de texto, isso limita.
João	Minha maior dificuldade situa-se em algumas regras gramaticais.
Marcos	Coesão e gramática.
Rafael	Organizar ideias, pensamentos... Saber o que escrever, por onde começar, repertório, etc.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A análise do Quadro 11, sobre as dificuldades com a escrita, nos permitiu perceber que elas são de origens diversas. No entanto, nos nossos dados, a mais recorrente está relacionada ao fator “organização de ideias”, que aparece explicitamente com esse nome nas respostas dos participantes Paula – “Organizar minhas ideias”; Cristina – “Expor as ideias de modo que fique coerente”; Patrícia – “organizar minhas ideias” e Rafael – “Organizar ideias”. Com base nessa informação, demos uma atenção especial às fases 2 e 3 de nossa proposta de produção textual sob a perspectiva da aprendizagem cooperativa: “Geração de ideias” e “Planejamento”. Ao longo do curso, expusemos e disponibilizamos diversos modelos e estratégias de organização de ideias. De igual maneira, estimulamos os estudantes a desenvolverem seus próprios esquemas de organização textual, como podemos ver nas Figuras 8 e 9.

**Figura 8 - Fase 2 – Geração de ideias do processo de produção do gênero crônica**

1.	<del>↳ Propriedade metalinguística</del>
2.	↳ falta de ideias
3.	+
4.	↳ pressão → tempo se esgotando
5.	+
6.	↳ muitos apêndices
7.	+
8.	↳ vestibular no final de semana
9.	+
10.	↳ responsabilidades
11.	
12.	↳ Não sei no que falar por conta da quantidade de coisas a ser-
13.	rem feitas
14.	<del>↳ pressões são um empecilho</del>
15.	↳ falta de prática → escrever crônicas
16.	↳ falta de leitura → ler crônicas

Fonte: Texto elaborado pela estudante Patrícia.

**Figura 9 - Fase 3 – Planejamento do processo de produção do gênero crônica**

	• Preciso escrever uma crônica → sem ideias mas cabeça cheia
2.	• Motivos que explicam isso:
3.	→ Não tenho o hábito da escrita
4.	→ Tempo se esgotando
5.	→ Tem que resolver outras coisas ainda hoje
6.	→ vestibular na final de semana
7.	→ Semana mais parada da vida
8.	→ não parece que é a do meu aniversário
9.	

Fonte: Texto elaborado pela estudante Patrícia.

Essas duas imagens ilustram o percurso de Patrícia na construção do seu texto. Na Fig. 8 - Fase 2 – Geração de ideias, percebe-se que, mesmo sendo uma fase em que o texto não teria que seguir necessariamente uma organização, a aluna já lança suas ideias em forma esquemática. É importante registrar que essa temática era livre, embora tivéssemos apresentado e discutido com os estudantes, e eles entre si nos grupos, os diferentes tipos de crônica. Uma ocorrência interessante nessa primeira figura é a indicação de uma espécie de título “Crônica Metalinguística”, que foi riscado logo em seguida. O fato de a estudante ter colocado esse título e tê-lo riscado possibilita-nos levantar algumas discussões: a) provavelmente sua ideia inicial não era escrever uma crônica metalinguística; b) talvez a falta de concentração a tenha levado à escolha desse formato; c) a sequência sugere que ela se deu conta de que poderia escrever uma crônica metalinguística durante o próprio processo de organização do pensamento (como uma espécie de *insight*) e d) mesmo tendo se dado conta dessa possibilidade; ela, por um curto espaço de tempo, desistiu da proposta. Essa hipótese pode ser reforçada pelo apagamento do título e pela retomada da escrita do texto em seguida.

Já na Fase 3 do processo de produção, Planejamento, representada pela Fig. 9, vemos o esquema de planejamento da estudante Patrícia. Nele, ela recorre ao recurso metalinguístico para explicar (ou justificar) sua dificuldade com a organização de ideias ao apresentar de forma esquemática seus pensamentos. Inicialmente, ela registra a necessidade de escrever uma crônica. Em seguida, constata que está sem ideias, embora esteja com a “cabeça cheia”. Essa referência à “cabeça cheia” antecipa alguns problemas que estão “enchendo” a cabeça da estudante e, logicamente, a impedem de desenvolver sua escrita como gostaria. Dentre as justificativas apresentadas, ela explica: “Não tenho o hábito da escrita”. Com isso, associa a dificuldade com a escrita, naquela situação de produção, com a ausência da produção escrita em seu cotidiano. Os problemas que estão dificultando a escrita são apontados como uma lista de pendências: “Ter que resolver outras coisas ainda hoje”; a estudante puxa uma seta



e explícita: “também preciso de ideias”, “não tá tendo”. Ao usar esse recurso, ela se distancia do próprio texto e estabelece uma ação responsiva com seu próprio planejamento textual e recorre ao humor para constatar uma situação da qual é participante.

O interessante dessa ocorrência é que a estudante, mesmo afirmando não conseguir organizar suas ideias em relação ao gênero trabalhado, usa com muita habilidade um esquema para organizar as diversas ideias que enchem sua cabeça e demonstra que, de fato, domina estratégias de organização de ideias.

Quando consideramos a Fase 4 – Esboço, podemos constatar que a estudante de fato seguiu sua estratégia de produção na elaboração da primeira versão completa do texto que, em seguida, foi submetida à apreciação dos colegas de grupo. A Figura 9 traz o texto dessa fase com algumas intervenções pontuais dos colegas. Cabe ressaltar que não é nossa intenção, nesse momento, desenvolver uma análise tomando como base as categorias escolhidas para esta tese. Nesse momento, estamos discutindo questões pontuais, neste caso, as “Maiores dificuldades ao escrever” apontadas pelos estudantes a partir da análise do questionário aberto. Vejamos a Figura 10.



Figura 10- Fase 4 “Esboço” do processo de produção do gênero crônica

	Boatos de que eu tenha que escrever uma crônica - infelizmente,
2.	ou felizmente, as boatas estão se esvaziando. A questão é, crônica
3.	é um gênero textual tão abrangente que eu não sei o que pensar
4.	ou não fazer a falta de prática com a escrita não é culpa, nem
5.	culpa de eu ter um prazo.
6.	A verdade é que parece que tudo resolveu: escreverei esta
7.	semana. O problema é o momento que eu vou começar a escrever.
8.	Essa semana meus afazeres deram um jeito de acabar - O. Neste final
9.	de semana tem um vestibular a qual eu não estou me preparando;
10.	termina a 4ª fase da OMB e ainda têm coisas a serem feitas;
11.	vai dar 15h e eu ainda não sei o que estou fazendo. Eu só
12.	quero que segunda-feira chegue logo, junto com a aprovação para
13.	a 5ª fase.
14.	No começo eu tinha a intenção de escrever uma crônica
15.	metalinguística <del>que juro!</del> , mas agora acho que isso está
16.	virando um "daily vlog", só que escrito. Pensando bem, acho que
17.	nem isso.
18.	? Falando em falta de prática, tanto de ler quanto escrever, acho
19.	que este é o ano em que eu menos li na minha vida. O terceiro
20.	ano fiz isso com a gente, o que é uma pena. Devo fazer umas
21.	3 semanas que eu estou tentando ler um livro da Jane Austen.
22.	Falando nos livros dela, eu indico que você leia, definitivamente não
23.	é uma perda de tempo.
24.	Como eu não sei escrever uma crônica, não é surpresa
25.	que eu não saiba concluí-la. Bem, essa é a conclusão. Eu ten-
26.	tei, blonato!
27.	
28.	
29.	
30.	

Fonte: Texto elaborado pela estudante Patrícia.

Na quarta fase do processo de produção, a estudante começa seu texto com a seguinte construção: “Boatos de que eu tenha que escrever uma crônica”. Essa ocorrência, perpassada de humor, faz uma referência a um dos memes<sup>50</sup> mais famosos na internet brasileira: Luiza Marilac. Desse meme, em vídeo<sup>51</sup>, popularizou-se a expressão “E teve boatos que eu ainda estava na pior”. Do ponto de vista bakhtiniano, a estudante mantém uma relação dialógica, compreendida aqui como relação de sentido que se estabelece entre dois enunciados. Fiorin (2016) ressalta que todo discurso que fala de qualquer objeto não está voltado para a realidade em si, mas para os discursos que a circundam. Nesse caso, a aluna inicia seu texto em tom humorístico retomando um elemento cultural muito conhecido na internet em contexto

50 Meme foi um termo cunhado por Richard Dawkins em seu livro O Gene Egoísta (1976), no qual o autor postula a ideia de “meme” – unidade de informação cultural que é replicada de pessoa para pessoa – em analogia ao gene.

51 Conferir vídeo no seguinte link: <https://goo.gl/xv3Te6>.

brasileiro que foi incorporado ao universo linguístico de muitos jovens. Com isso, demarca seu posicionamento em relação ao próprio texto. Além disso, continua usando esse tipo de recurso ao longo do texto, na construção daquilo que já tinha sinalizado desde a primeira fase do processo de produção: escrever uma crônica metalinguística.

Esse exemplo de produção da estudante Patrícia sinaliza que, embora ela tenha encontrado dificuldade no fator “organização de ideias”, conseguiu, nessa produção e também em outras posteriores, como veremos, demonstrar um bom domínio dos mecanismos de organização textual e o uso de estratégias para superar possíveis limitações e construir sentidos em sua produção seguindo a estrutura do gênero proposto.

Ainda com base nos dados do quadro “Maiores dificuldades ao escrever”, encontramos algumas ocorrências relacionadas à gramática. Elas foram citadas pelos estudantes: Samara – “Tenho umas certas dificuldades na gramática em si”; João – “Minha maior dificuldade situa-se em algumas regras gramaticais.” e Marcos – “gramática”. Ao longo do curso, fomos confirmando algumas dessas dificuldades dos estudantes, especificamente, em relação à escrita, à pontuação e à acentuação. Além de outros problemas bem pontuais como uso inadequado de verbos e de regência verbo-nominal, por exemplo. Embora não fosse o foco do curso trabalhar com questões gramaticais, a estratégia utilizada foi identificar esses problemas mais recorrentes e, em algumas aulas, discutir alguns dos textos produzidos, com consentimento dos produtores, para fazermos uma análise grupal e discussão dos problemas encontrados.

Houve outras situações nas quais o estudante demonstra dificuldade em manter o foco durante o processo de produção, como podemos observar no Quadro 13: Sara – “Acho que manter escrevendo, eu realmente sou uma pessoa relaxada, e me distraio fácil demais.”; e Júlia – “Quando tenho que seguir um modelo de texto, isso limita.”. Ao longo do curso, muitos estudantes relataram que gostavam do modelo de produção por nós proposto, pois produzir o texto em etapas ajudava a melhorar a organização de ideias e também de tempo. Embora alguns estudantes tenham criticado inicialmente a proposta por pensarem que não seria possível produzir, da maneira como produziam em sala, em contextos oficiais de avaliações, como o Enem. Esse foi outro ponto sobre qual dedicamos atenção especial sempre conversando com os estudantes e mostrando que estamos imersos em práticas de letramentos e que elas perpassam muitas esferas da nossa vida. Assim, não deveríamos restringir a importância da atividade de escrever a uma prova. Sensibilizá-los sobre esses pontos foi uma tarefa gradual ao longo de todo o curso.

No Quadro 12, temos as repostas dos estudantes para a pergunta sobre o “escrever bem”. Em seguida, faremos algumas considerações.

### Quadro 12 - Compreensão sobre o que é “escrever bem”

O que significa para você quando ouve que alguém “escreve bem”? O que você entende com isso?	
Participantes	
Paula	A habilidade de organizar suas ideias e conseguir quebrar a perspectiva linear.
Samara	Significa que essa pessoa tem facilidade em pôr a suas ideias em papel e tem um mínimo de conhecimento em gramática. Entenda que para escrever bem, tem que ler bastante.
Cristina	Que a pessoa não tenha muitos erros ortográficos, com coesão e coerência, sem que ela precise saber todas as regras gramaticais.
Patrícia	Que ela sabe se expressar muito bem, sendo bastante coerente e coesa.
Fernanda	Escrever bem é escrever com coesão e coerência, com poucos erros gramaticais e com um bom repertório de textos e palavras e sócio gramaticais.
Sara	Acredito que alguém que "escreva bem", seja uma pessoa mais aperfeiçoada com as palavras. Um alguém que nasceu com verdadeira "alma de poeta".
Júlia	Popularmente diz-se que alguém "escreve bem" quando este domina a norma padrão da língua portuguesa. Acredito que um bom escritor sabe, através das palavras, expressar seus pensamentos, expor suas opiniões para qualquer tipo de leitor.
João	Uma pessoa que sabe se articular com as palavras. Entretanto, escrever bem vai muito além de palavras, pois é necessário, dependendo do texto, uma criatividade da parte do escritor.
Marcos	Coesão textual.
Rafael	Se tenho habilidade criativa, se tenho domínio da língua.

Fonte: Elaborado pelo autor.

### Quadro 13 - Depoimentos de escritores sobre o desafio do papel em branco

Como alguns escritores driblam o branco	
1. Escrevendo mais – para se livrar do desespero.	Jorge Caldeira
2. Caminhando pelo centro da cidade.	Maria Adelaide Amaral
3. Com um cigarro e um tango.	Lygia Fagundes Telles
4. Com muito trabalho – e transpiração.	Patrícia Melo

Fonte: Folha de São Paulo, 8 ago. 1995 *apud* (PASSARELLI, 2012, p. 43)

A autora pondera que, a princípio, pode-se pensar que os escritores estão em busca de inspiração, mas, de fato, eles estariam planejando suas ideias mentalmente e isso não precisaria ser feito no local de trabalho. Isso reforça a ideia de que escrever não seria uma questão de “inspiração”, mas de “transpiração”, para ilustrar o difícil trabalho do ato de escrever. Esses relatos nos alertam para o fato de que é muito importante que rompamos com a ideia de que a escrita é fruto de um dom que somente alguns privilegiados teriam. Passarelli (2012, p. 145) ainda destaca que “a diferença a favor dos bons escritores é que estes realizam três etapas: planejamento, releitura e edição”.

Em sala de aula, devemos levantar esse tipo de reflexão cotidianamente. É importante que implodamos essa estrutura de pensamento conservadora sobre a produção

escrita que vem sendo transmitida ao longo dos anos que não tem ajudado os alunos a evoluírem como produtores de texto. É oportuna a reflexão de Geraldi (1997) que propôs a distinção entre escrever, na escola, que corresponderia à produção de texto, e escrever para a escola, atividade associada à redação. O importante da produção textual nos grupos é que o estudante vai se deparar com colegas com níveis diferentes, mas que compartilham das mesmas angústias, dentre elas: a dificuldade na hora de colocar as ideias no papel.

O Quadro 14 traz o registro dos estudantes sobre os “tipos de texto mais difíceis de produzir” na opinião deles. Como fizemos com os dois quadros anteriores, após o quadro seguimos com a análise.

**Quadro 14 - Tipos de textos mais difíceis para produzir**

Que tipo de texto você tem mais dificuldade para produzir?	
Participantes	
Paula	Contos, fábulas ou outros tipos que necessitam a criação de personagens, locais etc.
Samara	Tenho dificuldade em textos argumentativos, pois na hora não consigo arrumar plenamente.
Cristina	Dissertativo – argumentativo
Patrícia	Narração/Ficção
Fernanda	Todos, menos dissertativo argumentativo.
Sara	Textos dissertativos - argumentativos, acho bastante entediante, e poesias, sou muito ruim com rimas, nunca consigo fazer uma decente.
Júlia	Textos objetivos.
João	Todos que têm muitas exigências de formalidade, ou seja, que restringem minha criatividade.
Marcos	Dissertação, argumentativa.
Rafael	Crônica, biografia, poema...

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 14 apresenta as respostas dos estudantes sobre os textos que eles afirmam ter mais dificuldade para produzir. Embora não apareça o termo “gênero discursivo” nessa pergunta, a distinção entre “tipo” e “gênero” foi trabalhada ao longo do curso. Com base nessas repostas, a recorrência maior como “tipos de textos mais difíceis de produzir” foi o “dissertativo argumentativo”, como podemos perceber nas declarações dos estudantes: Samara – “Tenho dificuldade em textos argumentativos”; Cristina – “Dissertativo-argumentativo”; Sara – “Textos dissertativos-argumentativos” e Marcos – “Dissertação, argumentativa.”. É necessário pontuar que, possivelmente, o tipo dissertativo-argumentativo talvez seja a proposta textual mais

trabalhada nas escolas de ensino médio por conta do Enem<sup>52</sup>. Mesmo assim, os estudantes ainda apontam como texto com maior dificuldade na escrita.

Eles também relataram dificuldade na produção de gêneros discursivos da esfera literária, como consta nas seguintes respostas: Paula “Contos, fábulas ou outros tipos que necessitam a criação de personagens, locais etc.”; Patrícia – “Narração/Ficção”; Sara – “poesias, sou muito ruim com rimas, nunca consigo fazer uma decente.” e Rafael – “Crônica, biografia, poema...”. Dentro dos gêneros citados nesse universo, a recorrência maior recai sobre a prosa. Nessas ocorrências, há apenas um registro sobre a poesia.

A estudante Paula destaca que tem dificuldade com elementos básicos da narrativa “personagens, locais etc”. Talvez por exigirem dos estudantes um esforço artístico/criativo maior, se comparados com os outros gêneros, eles apresentem essas dificuldades. Ou ainda por ser carente o trabalho com a produção específica desses gêneros, uma vez que o relato dos estudantes destaca que o trabalho com a produção textual no ensino médio tem como foco principal a redação estilo Enem. Mesmo assim, é necessário ponderarmos, pois essa não foi a maior dificuldade de todo o grupo, como veremos na análise do Quadro 15. De igual maneira, não poderemos estender a toda a escola e generalizar as ocorrências desse questionário. No entanto, os dados que emergiram são muito relevantes e nos apontam algumas pistas.

Em nosso curso, fizemos questão de inserir também os gêneros: conto, crônica, autobiografia e *curriculum vitae* para estimular essa dimensão criativa dos estudantes. Foi uma experiência muito interessante e pudemos discutir e produzir muitos desses gêneros discursivos.

De forma análoga, fizemos um questionamento sobre os tipos de textos que os estudantes mais tinham facilidade em produzir. A seguir, temos o Quadro 15 com as respostas e, na sequência, suas respectivas análises.

**Quadro 15 - Tipos de texto mais fáceis para produzir**

Que tipo de texto você tem mais facilidade para produzir?	
<b>Participantes</b>	
Paula	Acredito que dissertativo-argumentativo, mas apenas pela prática.
Samara	Textos curtos como: crônicas, contos.
Cristina	Crônica literária
Patrícia	Dissertação-Argumentativa
Fernanda	Texto dissertativo argumentativo
Sara	Narrativas, adoro escrever contos, e começos de alguma coisa. Criar personagens, mundos, e problemas, é algo que realmente gosto. Não sou ótima nisso, mas realmente estou disposta a melhorar.
Júlia	Textos subjetivos

52 É necessário esclarecer que entendemos a redação estilo do Enem como um gênero discursivo já consolidado e, como tal, possui estruturas relativamente estáveis (PRADO; MORATO, 2017).



João	Poesia, conto e crônica
Marcos	Poemas
Rafael	Dissertação

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como já havíamos ponderado anteriormente, quando analisamos as respostas dos estudantes sobre os “tipos de texto mais fáceis para produzir”, emergiram os gêneros literários, como podemos perceber nas seguintes respostas: Samara – “Textos curtos como: crônicas, contos.”; Cristina – “Crônica literária”; Sara – “Narrativas, adoro escrever contos, e começos de alguma coisa. Criar personagens, mundos, e problemas, é algo que realmente gosto. Não sou ótima nisso, mas realmente estou disposta a melhorar.”; João – “Poesia, conto e crônica” e Marcos – “Poemas”. Embora Júlia não seja mais específica em sua resposta, talvez também quisesse se referir aos gêneros da esfera literária. Essas ocorrências poderiam até ser confundidas com uma contradição nos dados, se comparadas, a grosso modo, com as respostas anteriores. No entanto, não são os mesmos estudantes que respondem positivamente essa questão. Com isso, podemos constatar que, mesmo não sendo os gêneros trabalhados com ênfase pela escola onde se desenvolveu esta pesquisa, ainda há estudantes que registram facilidade em sua produção e, talvez, até uma elevada frequência de contato ou produção escrita desses gêneros em práticas fora do ambiente escolar. No entanto, a frequência de produção desses gêneros não foi componente de análise deste trabalho.

O Quadro 16 apresenta as produções dos estudantes fora do ambiente escolar. Interessou-nos identificar que gêneros seriam esses.

#### Quadro 16 - Ocorrências de escrita fora da escola

<b>Você costuma escrever fora da escola? Em caso afirmativo, em que situações isso mais acontece e que tipo de texto você escreve?</b>	
<b>Participantes</b>	
Paula	Não
Samara	Gosto de escrever histórias da vida real, adicionando um pouco mais de drama
Cristina	Sim, quando estou inspirada a escrever. Não denomino nenhum tipo de texto
Patrícia	Não costumo escrever fora da escola.
Fernanda	Sim, textos dissertativos - argumentativos para vestibular nacional.
Sara	Sim, escrevo contos, quando quero.
Júlia	Sim, gosto de fazer poesia.
João	Sim, expresso meus sentimentos e opiniões através da poesia, crônica e conto.
Marcos	Poemas e crônicas
Rafael	Não

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em nossas diversas atividades cotidianas, estamos imersos em práticas de letramento não institucionalizadas (STREET; BAGNO, 2006; CASTANHEIRA; GREEN; DIXON, 2007; KLEIMAN, 2010; FURTADO, 2011). O Quadro 16 apresenta algumas dessas práticas, mais especificamente, as de produção escrita sem a motivação formal da escola. Os gêneros que mais aparecem, dentre os estudantes que responderam positivamente, são gêneros da esfera literária, como podemos comprovar nas seguintes respostas: Samara – “Gosto de escrever histórias da vida real, adicionando um pouco mais de drama”; Sara – “Sim, escrevo contos, quando quero.”; Júlia – “Sim, gosto de fazer poesia.”; João – “Sim, expresso meus sentimentos e opiniões através da poesia, crônica e conto.” e Marcos – “Poemas e crônicas”. Embora a estudante Samara não nomeie explicitamente nenhum gênero literário, pela descrição, podemos inferir que os textos que ela produz se aproximem dos textos literários verossímeis.

A estudante Cristina respondeu “Sim, quando estou inspirada a escrever. Não denomino nenhum tipo de texto”. É necessário ressaltar que não alteramos ou fizemos revisões nas respostas dos estudantes. Isso, em algumas situações pode causar dificuldade na compreensão, como é o caso dessa resposta da estudante Cristina. Em nosso entendimento, a estudante faz referência ao fato de que quando “está inspirada” a escrever, ela não se limita a classificar o que está escrevendo como um gênero discursivo específico. De outro modo, ela condicionou as situações em que escreve aos momentos em que se sente inspirada. No caso da estudante Fernanda que respondeu “Sim, textos dissertativos-argumentativos para vestibular nacional.”, percebemos uma preocupação com o ingresso na universidade e a prática da escrita com esse fim mesmo em situações fora do ambiente escolar.

O Quadro 17 traz as respostas dos estudantes sobre seus hábitos de revisão e reescrita escolar. Como essas práticas seriam comuns na proposta do curso, interessou-nos saber se eles já tinham alguma experiência com elas. Vamos ao quadro.

**Quadro 17 - Hábitos de revisão e reescrita textuais**

<b>Você costuma revisar e reescrever os textos que produz? Em caso afirmativo, explique porque?</b>	
<b>Participantes</b>	
Paula	Sim, para revisar e corrigir erros.
Samara	Para ser sincera, não muito, pois acho que iria modificar o meu pensamento no momento dos ajustes, porém são mínimos.
Cristina	Não
Patrícia	Sim, para perceber e corrigir um possível erro cometido.
Fernanda	Sim, para chegar aos erros e aperfeiçoar-se
Sara	Geralmente sim, pois posso corrigir erros, e consertar algumas coisas que não achei legal.
Júlia	Sim
João	Sim, pois acredito que a revisão dos meus textos irá me ajudar a escrever melhor.



Marcos	Sim, para evitar erros, empecilhos, que possam atrapalhar a comunicação.
Rafael	Sim, pois às vezes me atrapalho na hora da escrita, esqueço a pontuação.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como se percebe, a maioria dos estudantes afirmou que tem o hábito de revisar e reescrever seus textos. Isso pode ser percebido nas respostas dos estudantes: Paula – “Sim, para revisar e corrigir erros.”; Patrícia – “Sim, para perceber e corrigir um possível erro cometido.”; Fernanda – “Sim, para chegar aos erros e aperfeiçoar-se”; Sara – “Geralmente sim, pois posso corrigir erros, e consertar algumas coisas que não achei legal.”; Júlia – “Sim”; João – “Sim, pois acredito que a revisão dos meus textos irão me ajudar a escrever melhor.”; Marcos – “Sim, Para evitar erros, empecilhos, que possam atrapalhar a comunicação.” e Rafael – “Sim, pois às vezes me atrapalho na hora da escrita, esqueço a pontuação.”. Dentre esses que responderam positivamente, e justificaram, percebe-se o predomínio da revisão voltada para os aspectos formais e/ou gramaticais do texto. Não há ocorrência de revisão que mencione, por exemplo, fatores de textualidade, de construção do sentido ou de readequação do gênero.

Dentre os que responderam negativamente, destacamos Samara – “Para ser sincera, não muito, pois acho que iria modificar o meu pensamento no momento dos ajustes, porém são mínimos.”. Ela relacionou a reescrita como um fator negativo, pois pode “modificar o pensamento” na hora dos ajustes. Quando ela menciona ajustes, possivelmente está se referindo a questões de escrita, pontuação e acentuação de palavras. Podemos inferir que, para ela, seria complicado, por exemplo, alterar um argumento ou uma ideia pontual dentro do texto.

O Quadro 18 traz as respostas dos estudantes sobre os incentivos para escrever durante a vida escolar. Na sequência, prosseguimos com a análise.

### Quadro 18 - Incentivos para escrever durante a vida escolar

Você teve ou tem algum incentivo para escrever durante sua vida escolar? Em caso afirmativo, como isso acontecia/acontece?	
Participantes	
Paula	Não
Samara	Sempre tive incentivo para ler, mas para escrever não me lembro. Porém quando eu gostava muito de uma história e não queria que ela terminasse ali, inventava uma continuação e escrevia.
Cristina	Não
Patrícia	Sim, durante o ensino fundamental quando estudado contos, crônicas e a professora pedia para a gente escrever.
Fernanda	Sim, todas as escolas em qual estudei tiveram incentivo à leitura e ao escrito por meio de olimpíadas ortográficas e concursos redacionais.
Sara	No meu primeiro ano, teve esse professor que sempre me incentivava a escrever mais, acreditava em mim, e foi naquela época que melhorei a minha escrita.
Júlia	Sim
João	Sim. O meu incentivo partia do apoio dos professores de literatura, que fizeram-me acreditar no poder da escrita.
Marcos	Sim. Companheiras que gostavam dos poemas que eram feitos por mim.

Rafael	Só as aulas de redação.
--------	-------------------------

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao responderem se tiveram incentivos para escrever durante a vida escolar, a maioria afirmou que sim e alguns deles justificaram a resposta: Patrícia – “Sim, durante o ensino fundamental quando estudado contos, crônicas e a professora pedia para a gente escrever.”; Fernanda – “Sim, todas as escolas em qual estudei tiveram incentivo à leitura e ao escrito por meio de olimpíadas ortográficas e concursos redacionais.”; Sara – “No meu primeiro ano, teve esse professor que sempre me incentivava a escrever mais, acreditava em mim, e foi naquela época que melhorei a minha escrita.”; Júlia – “Sim”; João – “Sim. O meu incentivo partia do apoio dos professores de literatura, que fizeram-me acreditar no poder da escrita.”; Marcos – “Sim. Companheiras que gostavam dos poemas que eram feitos por mim.” e Rafael – “Só as aulas de redação.”. O que podemos perceber nessas respostas positivas é a presença marcada de um agente motivador das atividades de produção escrita (um amigo, os companheiros, um professor ou professores). Essa figura pode ser fundamental para inserção do estudante em práticas de escrita futuras.

A estudante Samara respondeu o seguinte: “Sempre tive incentivo para ler, mas para escrever não me lembro. Porém quando eu gostava muito de uma história e não queria que ela terminasse ali, inventava uma continuação e escrevia.”

Essa resposta tem um dado interessante: a nítida relação entre leitura e produção escrita. Nessa situação, percebe-se nitidamente a leitura influenciando uma prática de escrita não institucionalizada.

Nessa linha de raciocínio, Orlandi (2000) destaca que essa relação entre leitura e escrita é um dos elementos constituintes do processo de escrita. No entanto, a autora ainda ressalta que esse processo não é somente mecânico, ou melhor, que não há uma relação automática entre ler muito e escrever bem. Ao considerar a redação como forma de se ter acesso à leitura do aluno, ela destaca que se pode verificar a história do leitor no que diz respeito às suas significações e aos modelos que ele tem domínio.

Também nos interessou saber qual a opinião do grupo sobre a disciplina de Língua Portuguesa. A intenção era entender como eles lidavam com a disciplina e também termos uma visão geral das expectativas e experiências dos estudantes com essa disciplina. Esses registros encontram-se no Quadro 19.

### Quadro 19 - Opiniões sobre a disciplina de Língua Portuguesa

Qual a sua opinião sobre a disciplina de Língua Portuguesa?	
Participantes	
Paula	A disciplina facilita a comunicação.
Samara	Apesar de não ser literalmente nossa, ela faz parte da nossa vida. Com ela aprendemos a escrever corretamente, a ler e conhecemos autores fantásticos. Enfim, simplesmente amo.
Cristina	É importante como todas as outras, só que fazemos uso dessa disciplina para a resolução das demais.
Patrícia	Necessária, não só para estudos mas também para a vida.
Fernanda	A língua portuguesa é uma das mais complexas do mundo, sempre há algo para se aprender.
Sara	Acho que é uma das disciplinas mais importantes da nossa grade escolar. No começo, aprendemos a ler e escrever, e continuamos aprendendo a ler e escrever durante a nossa vida, por isso acho ela importante.
Júlia	Acho muito importante.
João	É essencial para o desenvolvimento escolar, acadêmico e pessoal do indivíduo.
Marcos	Infelizmente, ela se restringe muito ao ensino de regras gramaticais, não sendo explorado seu potencial.
Rafael	Necessário, mas não me identifico.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Uma análise das opiniões dos estudantes sobre a disciplina de Língua Portuguesa nos permitiu perceber que a maioria deles considera a disciplina como muito importante e essencial para as questões gerais do cotidiano. No entanto, há alguns pontos que merecem reflexão. A estudante Fernanda afirmou que “A língua portuguesa é uma das mais complexas do mundo, sempre há algo para se aprender.”. Essa afirmação contém um mito que coloca a Língua Portuguesa no patamar da “língua mais difícil do mundo” ou como afirmou a estudante “uma das mais complexas”.

Bagno (1999) aponta uma série de mitos em relação à língua portuguesa. Dentre eles, mitos como “brasileiro não sabe português”. O pesquisador relaciona esse mito ao fato de termos aprendido um português cujas regras que “aprendemos na escola em boa parte não correspondem à língua que realmente falamos e escrevemos no Brasil”. Ele pontua que a afirmação “português é uma língua difícil” se deve ao fato de termos que decorar regras e conceitos que não tem significado para nós<sup>53</sup>.

O autor destaca que essa ainda é uma opinião muito disseminada entre os portugueses e também os brasileiros. Isso seria um indício de um complexo de inferioridade decorrente, provavelmente, do nosso processo de colonização por Portugal. Ele entende que, para muitos, é mais fácil tachar os brasileiros como um povo que não sabe falar a própria língua, do que, de fato, entender os fenômenos que distanciam a língua mãe do português falado no Brasil.

53 *Ibidem*, 1999, p. 33.

Possenti (1996), por sua vez, embora, de um lado, deixe claro que o “objetivo da escola é ensinar o português padrão” ou, pelo menos, de “criar condições para que ele seja aprendido”; por outro, pondera que saber a língua e saber gramática são coisas bem diferentes. Saber a língua não implica, necessariamente, em saber analisá-la. Como ilustração, o autor recorre ao exemplo de que sabe evidentemente mais inglês uma criança de três anos que fale em inglês frequentemente com as pessoas adultas e com outras de sua idade do que uma pessoa que tenha estudado gramática por três anos, mas não consegue dar informações turísticas.

O autor ainda defende que “não há línguas fáceis ou difíceis” (BAGNO, 1999, p. 25). Isso seria um dogma difundido para justificar o não aprendizado do português, por muitos considerada uma língua difícil. De fato, o que ocorre é que as diversas línguas são diferentes, mas não há sustentação para defender que algumas são simples e outras complexas.

Ao longo das nossas atividades, tentamos discutir e desconstruir alguns desses mitos e dogmas. Embora esse dado, de que a “língua portuguesa é uma das mais complexas no mundo”, esteja registrado em uma resposta da estudante Fernanda, esse pensamento era comum entre os estudantes. Outro aspecto que merece nossa atenção está presente na resposta do estudante Marcos, que disse: “Infelizmente, ela se restringe muito ao ensino de regras gramaticais, não sendo explorado seu potencial.”. O estudante aponta o que entende como uma limitação no ensino de língua portuguesa: a restrição dela ao ensino de regras gramaticais. Ele faz isso, mas reconhece que a língua tem muito mais potencial do que esse reducionismo ao “ensino de regras”.

No Quadro 20, apresentamos as respostas dos estudantes sobre as coisas que mais gostam nas aulas de Língua Portuguesa.

**Quadro 20 - Coisas que mais gosta nas aulas de Língua Portuguesa**

Do que você mais gosta nas aulas de Língua Portuguesa?	
Participantes	
Paula	Estudo de escolas literárias
Samara	A parte da literatura tem sempre algo ou alguém para se ler ou conhecer. Na literatura encontro um pouco de tudo (na parte das humanas) e tudo sobre os períodos.
Cristina	Redação, os debates. Explicações, literatura.
Patrícia	Quando estudamos literatura, principalmente a brasileira, porquê nas aulas nós vemos o contexto histórico no qual está inserida a escola literária.
Fernanda	Ler e refletir sobre diversos assuntos.
Sara	Gosto de interpretar textos, gosto de tentar decifrá-los, e descobrir o que o autor quer passar com aquele texto.
Júlia	Gosto de explorar diversas linguagens da própria língua portuguesa, na literatura por exemplo, as formas com que os escritores se expressam, em produção textual, as várias formas com que posso me expressar.
João	As aulas de literatura
Marcos	Normas da língua e literatura

Rafael	De como os professores se comunicam com os alunos.
--------	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao analisarmos as respostas dos estudantes sobre o que mais gostam nas aulas de língua portuguesa, as maiores recorrências estão relacionadas a atividades que envolvem literatura, como podemos observar nessas respostas: Paula – “Estudo de escolas literárias”; Samara – “A parte da literatura tem sempre algo ou alguém para se ler ou conhecer. Na literatura encontro um pouco de tudo (na parte das humanas) e tudo sobre os períodos.”; Cristina – “Explicações, literatura.”; Patrícia – “Quando estudamos literatura, principalmente a brasileira, porque nas aulas nós vemos o contexto histórico no qual está inserida a escola literária.”; Júlia – “Gosto de explorar diversas linguagens da própria língua portuguesa, na literatura por exemplo, as formas com que os escritores se expressam, em produção textual, as várias formas com que posso me expressar.”; João – “As aulas de literatura” e Marcos “Normas da língua e literatura”. Dentre essas repostas, destacamos a do estudante Marcos, que, para a pergunta anterior, apontou como fator negativo o fato do ensino de língua se restringir ao ensino de normas e nessa resposta destacou as “normas da língua” como uma das atividades que mais gosta nas aulas de Língua Portuguesa. Consideramos que, embora o ensino das normas seja uma das atividades mais interessantes para o estudante, ele conhece o potencial da língua e não entende que ela deva se restringir a isso.

No Quadro 21, temos as respostas dos estudantes sobre a facilidade de se expressar oralmente na sala de aula ou em outros ambientes. Interessou-nos essa informação para tentarmos organizar os grupos considerando também o critério da expressão oral como um dos nossos critérios de heterogeneidade.

#### **Quadro 21 - Facilidade de se expressar oralmente na sala de aula ou em outros ambientes**

<b>Você se considera uma pessoa com facilidade de se expressar oralmente na sala de aula ou em outros ambientes mais formais (igreja, trabalho, grupos de jovem)?</b>	
<b>Participantes</b>	
Paula	Não. (Nem para a leitura)
Samara	Sim. Gosto de expressar minhas opiniões sobre o tema e debater as conclusões.
Cristina	Não.
Patrícia	Não me considero uma pessoa com facilidade de me expressar oralmente.
Fernanda	Em lugares mais formais.
Sara	Não... não sei... talvez? É estranho falar na frente de pessoas, todos aqueles rostos desconhecidos olhando pra você e esperando você falar algo interessante. Sempre acabo me enrolando quando vou falar em público, acabo falando demais, e às vezes de menos.
Júlia	Não achoo que tenho uma boa oratória, mas nem por isso deixo de falar quando preciso.

João	Possuo um pouco de timidez, mas ao conhecer o ambiente onde me encontro, crio uma facilidade para me expressar.
Marcos	Sim. Entretanto, às vezes eu acabo sendo prolixo.
Rafael	Não, às vezes não consigo organizar minhas ideias, fazendo com que eu não consiga transmitir meu pensamento.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com base nas respostas dos estudantes sobre a facilidade de se expressar oralmente na sala de aula ou em outros ambientes, a metade informou ter dificuldades de se expressar em público, como podemos ver nessas respostas: Paula – “Não. (Nem para a leitura)”; Cristina – “Não.”; Patrícia – “Não me considero uma pessoa com facilidade de me expressar oralmente.”; Sara – “Não... não sei... talvez? É estranho falar na frente de pessoas, todos aqueles rostos desconhecidos olhando pra você e esperando você falar algo interessante. Sempre acabo me enrolando quando vou falar em público, acabo falando demais, e às vezes de menos.”; Júlia – “Não acho que tenho uma boa oratória, mas nem por isso deixo de falar quando preciso.” E Rafael – “Não, às vezes não consigo organizar minhas ideias, fazendo com que eu não consiga transmitir meu pensamento.”.

A análise desse questionário foi muito importante para conhecermos melhor os estudantes, além do perfil socioeconômico; possibilitado pela análise do primeiro questionário. É necessário destacar que muitos ajustes e negociações foram sendo feitas ao longo do curso e isso tornou a experiência muito interessante. Uma coisa que ficou bem clara para mim como educador, mais que nunca, é que o trabalho com a aprendizagem cooperativa exige muita dedicação do professor. Muito tempo dessa dedicação deve ser gasto em conhecer os estudantes através da aplicação de instrumentos como este, mas, sobretudo, através dos inúmeros diálogos que são traçados antes, durante e, principalmente, após cada encontro.

Na seção a seguir, apresentamos a análise das relações exotópicas na produção textual sob a perspectiva da aprendizagem cooperativa. Essa subseção tem três subdivisões, a saber: relações exotópicas decorrentes dos contratos de cooperação, relações exotópicas decorrentes dos comentários de revisão e relações exotópicas decorrentes dos processamentos de grupo.

### 5.3 RELAÇÕES EXOTÓPICAS NA PRODUÇÃO TEXTUAL SOB A PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Nessa seção, analisamos as formas de participação do outro, a partir da categoria exotopia (BAKHTIN, 1992; AMORIM, 2006; MAGALHÃES JÚNIOR, 2010), na negociação de sentidos durante processo de produção textual em grupos de aprendizagem cooperativa

(OVEJERO, 1990; JOHNSON; JOHNSON, 1999). Compõem o *corpus* desta seção do trabalho, os gêneros oriundos das diferentes fases do processo de produção textual cooperativa, a saber: a) os *contratos de cooperação*; b) os *comentários de revisão* e c) os *processamentos de grupo*, analisados sob uma perspectiva dialógica tal como proposto por Bakhtin e seu Círculo.

Como vimos, o conceito de exotopia dialoga com o de alteridade, que pressupõe que um sujeito não pode ter uma visão completa de si mesmo; somente um outro pode ter essa visão e ajudar a construir os elementos que configuram esse sujeito.

O movimento exotópico implica em uma relação de tensão de, no mínimo, dois lugares. O primeiro é o daquele que vive e olha a partir do lugar de onde vive. Já o segundo, é daquele que, estando fora, demonstra o que vê do olhar do outro. Essa tensão não implica, necessariamente, relação conflituosa e, por isso, não deve ser entendida no sentido negativo. Ela está mais para uma relação de troca na qual um ocupa o lugar do outro ampliando, desse modo, sua visão de mundo.

A obra bakhtiniana avalia de maneira profunda diferentes aspectos que vão além da análise do personagem e pontua questões que têm uma relação direta com uma cosmovisão, com uma filosofia e com uma ética. Para Azevedo e Gonçalves (2013), podemos entender que a influência mútua entre autor-personagem, seria pré-condição da exotopia, e esse entendimento poderia se estender a outras esferas discursivas, como a política, por exemplo.

Com base nesse raciocínio, podemos dizer que os contextos cooperativos, diferentemente dos individuais e dos competitivos, são potencializadores da exotopia, pois neles os participantes são colocados em relação de tensão, no sentido bakhtiniano, e são estimulados a externarem seu ponto de vista sobre o trabalho do outro.

Identificamos que, durante o processo de produção textual sob a perspectiva da aprendizagem cooperativa, há momentos nos quais são mais marcadas as características exotópicas, que são: a) momento de discussão e elaboração do *contrato de cooperação*; b) momento de troca dos textos, discussão e elaboração dos *comentários de revisão* na Fase 5 (Reescrita) do processo de produção textual e c) durante a produção do *processamento de grupo*.

Como vimos nos procedimentos metodológicos, os estudantes trocavam os textos durante a fase de reescrita textual e, após lerem os textos dos colegas, em uma folha específica, faziam uma revisão com comentários sobre os textos lidos.

Embora já tenhamos explicado anteriormente, é necessário retomarmos, de forma mais sintética, os procedimentos que foram adotados para o trabalho com esse gênero. No que concerne ao procedimento metodológico para as questões linguísticas envolvendo os gêneros, nos ancoramos, em parte, a proposta de Cassany (2004, 2009), que apresentou uma



demonstração prática de uma proposta didática adaptada ao trabalho com as habilidades de compreensão e produção escrita para o nível médio e avançado de espanhol como segunda língua (L2). Além disso, incluímos componentes e procedimentos sugeridos pela aprendizagem cooperativa, como podemos ver no trabalho de Johnson & Johnson (1989). No que diz respeito à organização das etapas, definimos nove etapas do processo de produção, já apresentadas anteriormente. Elas foram sistematizadas como componente essencial dessa pesquisa.

Sem dúvidas, a redação estilo Enem foi o gênero discursivo mais aguardado pelos estudantes. De fato, eles estavam bem mais empolgados que nos dias anteriores. É necessário dizer que para o desenho de nossa proposta, com o tempo utilizado, ficou impossível os estudantes concluírem todas as etapas de produção dos textos em uma mesma aula. Dessa maneira, as produções eram retomadas nos encontros posteriores.

Dividimos os participantes em grupos de 03 componentes. Para essa divisão, definimos critérios diversos de heterogeneidade. Isso foi feito com base na mescla de critérios sociais e acadêmicos (JOHNSON; JOHNSON, 1987; CASSANY, 2004, 2009). Em seguida, pedimos que os grupos elaborassem seus respectivos contratos de cooperação com termos que deveriam ser cumpridos durante a atividade do dia. Cada componente do grupo desempenhou uma função: “controlador do tempo”, “guardião do silêncio” ou “relator”. Na sequência, foram distribuídas folhas com orientações sobre a aula e o conteúdo a ser estudado pelos estudantes. Logo a seguir, temos o registro de dois contratos de cooperação da turma.

Nas subseções a seguir, subdividimos nossa análise da categoria exotopia com base em três momentos, do processo de produção textual cooperativa, a saber: a) Relações exotópicas decorrentes do *contrato de cooperação*; b) Relações exotópicas decorrentes dos *comentários de revisão* e c) Relações exotópicas decorrentes dos *processamentos de grupo*. A seguir, vamos às análises.

### **5.3.1 Relações exotópicas decorrentes do contrato de cooperação**

Dividimos os estudantes em grupos de três componentes. Para essa divisão, definimos critérios diversos de heterogeneidade. De acordo com Freitas & Freitas (2002), a implementação de grupos heterogêneos constitui a primeira dificuldade para o professor que pretenda implementar a aprendizagem cooperativa.

De outro modo, haveria três possibilidades de organização dos grupos que seriam: a) formação ao acaso; b) escolha feita pelos próprios alunos e c) decisão pelo professor. Essas possibilidades podem ser utilizadas e adequadas aos momentos e aos objetivos que se desejem alcançar. No nosso caso, como já tínhamos os dados das fichas de inscrição, fizemos as divisões

tentando contemplar aspectos gerais de heterogeneidade (sexo, idade, cor, frequência a atividades culturais, por exemplo).

Após a divisão, pedíamos para que os grupos elaborassem seus respectivos contratos de cooperação com termos que deveriam ser cumpridos durante a atividade do dia. Cada componente do grupo desempenhava uma função: “controlador do tempo”, “guardião do silêncio” ou “relator”<sup>54</sup>. Era no contrato de cooperação em que os estudantes, após discussão no grupo, registravam as regras que deveriam ser seguidas para que as metas propostas para aquela atividade fossem alcançadas. Para permitir que os estudantes interagissem com o maior número possível de colegas, os grupos foram rotativos. Seguidamente, distribuíamos folhas com orientações sobre a aula e o conteúdo a ser estudado pelos estudantes. A seguir, temos o registro de dois contratos de cooperação da turma.

**Figura 11 - Contrato de cooperação 1**

The image shows a handwritten document titled "Contrato de Cooperação" on lined paper. At the top right, there is a date field labeled "data" with boxes for "S", "T", "Q", "Q", "S", "S", "D". The main text is written in cursive and includes the following:

- Contrato de Cooperação:
- ∴ Controlador do tempo:
- ∴ Guardião do silêncio:
- ∴ Relator:
- Usar o celular <sup>apenas</sup> com necessidade
- ~~Não~~ Respeitar a opinião do componentes do grupo.
- Sem redes sociais

Fonte: Texto elaborado cooperativamente por um grupo de estudantes participantes da pesquisa.

<sup>54</sup> Por questões éticas, retiramos os nomes dos estudantes nas imagens dos contratos de cooperação. Fizemos o mesmo procedimento nas folhas de produção textual e em outros registros nos quais eles pudessem ser identificados.

**Figura 12 - Contrato de cooperação 2**

Contrato de Cooperação.

Dispõe o contrato a ~~os~~ algumas atividades que visam o melhor aproveitamento do grupo.

- Excluir temas que não participam do projeto.
- Conversar com outros grupos.
- Usar internet somente para fins do grupo.

Relator: \_\_\_\_\_

Controlador do Tempo: \_\_\_\_\_

Guardião do Silêncio: \_\_\_\_\_

Fonte: Texto elaborado cooperativamente por um grupo de estudantes participantes da pesquisa.

As Fig. 11 e 12 trazem dois exemplos de *contratos de cooperação*. Esses textos exemplificam que os grupos de aprendizagem cooperativa também são espaços de desenvolvimento de protagonismo, pois o contrato, produzido pelos próprios estudantes, é um acordo sobre condutas coletivas que devem ser seguidas pelos membros de cada grupo. Cada grupo tem seu próprio contrato.

Se tomarmos como base o ponto de vista bakhtiniano, o momento de elaboração e registro dos contratos de cooperação pode ser entendido como um momento de tensão. Embora as atividades tenham sido desenvolvidas como um curso extra dentro de uma escola pública, mais que as normas gerais da própria escola, cada grupo pensou e discutiu as suas próprias. Essas tensões se deram porque, a partir do olhar do outro e do seu excedente de visão, os estudantes puderam refletir sobre as regras que estavam propondo.

Nas Fig. 11 e 12, há um ponto comum nos dois contratos: considerações sobre o uso do celular. No primeiro, deve-se “Usar internet apenas para fins do grupo” e, no segundo, deve-se “Usar o celular apenas com necessidade” e “Sem redes sociais”. É fácil perceber que os grupos se posicionam de forma levemente diferente em relação a esse assunto; o primeiro concorda com o uso, mas somente para os objetivos do grupo. Já o segundo coloca como única restrição: só usar o telefone com necessidade. Com isso, podemos dizer que os dois grupos, em discussões separadas, não proibiram o uso do celular, mas definiram algumas restrições para o seu uso.

Os fragmentos “apenas para fins do grupo” e “apenas como necessidade” sinalizam que os estudantes estavam cientes de outras possibilidades de uso do celular e que elas entrariam em conflito com o desenvolvimento das atividades do grupo. Os registros dos contratos de cooperação foram resultado de discussões e consenso. Desse modo, cada grupo tinha um contrato produzido coletivamente.

É necessário pontuarmos que nem sempre a chegada a um consenso era tranquila, pois, quase sempre, houve discordância, negociação e pequenos debates, o que é muito natural nesse tipo de proposta. Salientamos, nesse ponto, a importância do olhar exotópico para conferir um melhor acabamento aos enunciados. Isso porque o estudante, avaliador das sugestões do outro para o contrato, no geral, tem melhores recursos para fazê-lo, pois ele tem uma posição avaliativa externa, que não pode ser atingida pelo proponente das sugestões. Esse acabamento ocorre não só no aspecto linguístico, mas também no semântico, ético, estético e axiológico.

Pontuadas essas questões sobre o contrato de cooperação, é necessário esclarecer que, propositalmente, escolhemos temas que possibilitassem mais debate dentro dos grupos. O tema escolhido para esse dia foi: “Os desafios para garantia do respeito à diversidade sexual” (ver Apêndice I, p. 284). Definimos uma meta coletiva a ser atingida durante essa primeira aula: todos os membros do grupo deveriam produzir até a versão intermediária e submeter os textos aos colegas.

Antes da fase de geração de ideias, distribuimos algumas perguntas que deveriam ser debatidas pelos estudantes nos grupos. Essas questões foram as seguintes:

- a) Quais seriam os principais desafios para que, na prática, as pessoas respeitem a diversidade sexual?
- b) Como a política pode influenciar na garantia à diversidade?
- c) Você conhece alguma história de pessoas que tenham sofrido algum ato de violência por conta de intolerância?
- d) Qual a sua opinião sobre o termo “Cura gay”?
- e) Qual é sua reação ouvir falar de violência contra gays?

O momento das discussões foi oportuno para trabalharmos as habilidades sociais dos estudantes. Por exemplo, às vezes, era muito comum, no grupo, os estudantes discordarem dos colegas e não de suas ideias. Isso os deixava muito chateados, porque, em vez de desenvolver um argumento contrário à ideia do outro, ele simplesmente atingia o colega. Orientamos os grupos que, sempre que, se isso acontecesse, qualquer componente deveria intervir e evitar que viesse acontecer um conflito maior. O exercício de pedir desculpas, agradecer aos colegas e respeitar os turnos de fala foram cada vez mais frequentes à medida em

que o curso foi avançando. O interessante é que isso foi percebido ao longo do curso e na produção dos diferentes gêneros discursivos.

Vale ressaltar que tínhamos um grupo de estudantes mais conservadores que sempre questionava algumas posições, como o casamento gay, por exemplo. No entanto, esses argumentos eram, na maioria das vezes, de base moral e religiosa sem considerar outras questões além desses tópicos, como: questões sociais, históricas, culturais, identitárias, dentre outras. Ao longo das aulas, fomos percebendo que eles se tornaram mais flexíveis.

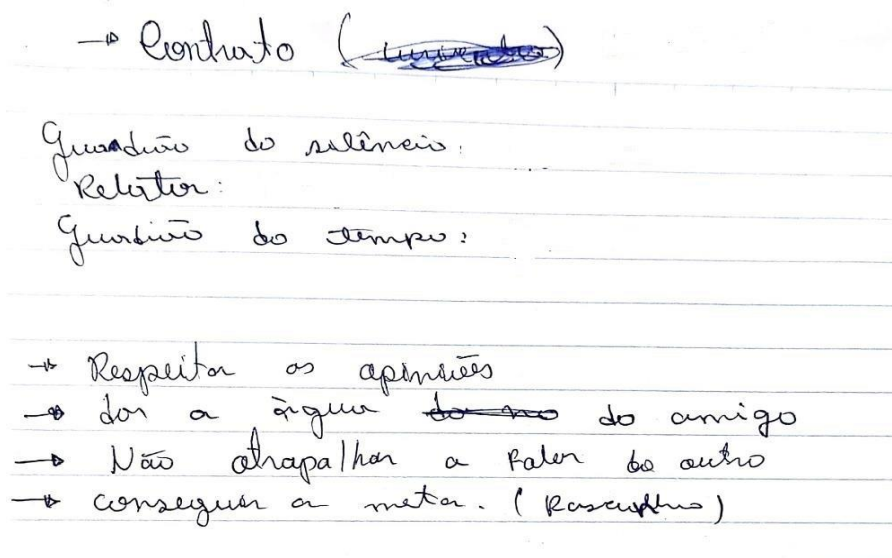
A sequência da produção textual seguiu o roteiro de produção proposto para esse trabalho. No entanto, é necessário registrar que tivemos que fazer alguns ajustes. Isso porque a escola estava em greve e, como o curso não era obrigatório, alguns estudantes chegavam atrasados ou faltavam.

A chegada atrasada dos estudantes em sala era sempre um desafio porque prejudicava o andamento das atividades que eram coletivas. Mesmo que formássemos um grupo somente com os que chegavam atrasados, teríamos que repassar especificamente para aquele grupo as orientações.

É necessário pontuar que não estávamos ofertando um curso dentro do programa regular da escola, mas sim um curso extra, em período de greve estudantil, em que parte dos estudantes ocupavam a escola. Havia um grupo de estudantes que ficou “morando” na escola durante esse período de greve e, alguns desses, participavam do curso. Também é preciso frisar que, durante o período de greve, foram ofertados outros cursos e atividades na escola e que podíamos ver uma grande movimentação de estudantes durante esse período nas dependências da escola.

As faltas exigiam que reajustássemos os grupos com maior frequência. Mas isso, não era interessante para o andamento das atividades, pois quebrava o ritmo e essas já tinham sido iniciadas por aquele grupo. Não obstante, como já dissemos, esses foram ajustes necessários dado o contexto no qual estávamos inseridos. Na Fig. 13, destacamos os aspectos éticos ressaltados pelos estudantes.

**Figura 13 - Contrato de cooperação 3**



Fonte: Texto elaborado cooperativamente por um grupo de estudantes participantes da pesquisa.

Ao analisar a Fig. 13, gostaríamos de destacar, inicialmente, o enunciado “dar a água do amigo”. Esse grupo, indiretamente, retomou um episódio que havia acontecido no encontro anterior: um estudante havia tomado a água do colega e não tinha devolvido a garrafinha. Isso gerou um pequeno conflito naquele grupo, que foi contornado rapidamente. No encontro seguinte, já em outro grupo, mas com base em sua experiência anterior, um dos estudantes sugere que, caso isso aconteça, é preciso “dar a água do amigo”. Em outras palavras, deveriam respeitar os materiais que não lhes pertenciam.

Ainda nesse texto, há dois enunciados que tratam do respeito às falas dos colegas: um com relação às opiniões “Respeitar as opiniões”; e outro, aos turnos de fala: “Não atrapalhar a fala do outro”. O respeito ao diferente e ao contraditório é fundamental nos grupos de aprendizagem cooperativa. Por isso, fizemos questão de promover, dentro do curso, uma *Oficina de habilidades sociais* com dois objetivos bem definidos: i) reconhecer a importância das habilidades sociais para a convivência cotidiana e ii) saber trabalhar com pessoas de pensamentos divergentes (ver Apêndice F, p. 278).

Durante as atividades, caso algum dos membros desrespeitasse as decisões registradas, o grupo deveria refletir sobre isso na etapa de *processamento do grupo*. Essa fase era, de certo modo, uma retomada dos objetivos das atividades e do que havia sido proposto no *contrato de cooperação*.

É necessário ponderar que não era o professor quem estava determinando as regras. Cada grupo, sempre respeitando o espaço dos outros grupos, tomava suas próprias decisões. Isso ficou evidente, pois muitas escolhas foram tomadas também pensando nos outros grupos:

“Conversar com outros grupos”, no “Contrato de cooperação 1”, está pontuado dentro de um conjunto de atividades que devem ser evitadas. A conversa com outro grupo pode diminuir a interação intragrupo e, conseqüentemente, atrapalhar o andamento das atividades dos dois grupos.

Na próxima subseção, analisaremos as relações exotópicas decorrentes dos comentários de revisão.

### 5.3.2 Relações exotópicas decorrentes dos comentários de revisão

Nessa parte do trabalho, analisamos o segundo gênero oriundo do processo de produção textual em contextos cooperativos: os *comentários de revisão*. O *corpus* deste ponto é composto pelos comentários dos estudantes sobre três produções textuais dos colegas. Cada bloco possui dois comentários de revisão, totalizando seis. Para marcarmos os comentários de revisão, utilizamos os termos “Colega 1” e “Colega 2”<sup>55</sup>. Essa mesma denominação era utilizada na folha disponível para os comentários durante o curso de produção textual.

Ressaltamos que os textos são analisados sob uma perspectiva dialógica tal como proposto por Bakhtin e seu Círculo. Como na análise anterior, trabalhamos com a categoria de exotopia. Nesses textos, ela se manifesta pelo olhar do revisor, que é outro colega inserido no mesmo contexto (temporal e espacial) de aprendizagem. Diferentemente dos contextos educacionais competitivos ou individualistas, os contextos cooperativos possibilitam que o primeiro olhar externo sobre o texto produzido pelo estudante seja o do colega e não, necessariamente, o do professor. Dotado do seu excedente de visão, o revisor lança seu olhar sobre o texto do colega e faz observações possibilitando um melhor acabamento ao texto. Isso, em muitos casos, não seria possível (ou muito limitado) ao produtor do texto a partir de sua própria posição. Nessa proposta, esses papéis são intercambiados e, além de ter seu texto revisado, o estudante também revisa o texto dos colegas. Vamos ao primeiro bloco de comentários.

---

55 É necessário pontuar que “Colega 1” e “Colega 2” não são as mesmas pessoas ao longo das ocorrências desse *corpus*. Tratam-se simplesmente de funções desempenhadas pelos estudantes para indicar seus comentários de revisão.



**Figura 14 - Comentários de revisão 1**

1	Na linha 1 e 2, ficou confuso. Talvez trocando a ordem dos
2	períodos ajude na clareza da redação.
3	Na linha 5, a palavra depois de crime não ficou clara.
4	Na linha 11, a palavra "hibitus" deve aparecer entre
5	parênteses para melhor compreensão e seria bom explicá-la.
6	Na linha 29, não entendi o uso da liberdade de
7	expressão.
8	• O 2.º • O TEXTO PARECE COESO.
9	• A CITAÇÃO <del>DE</del> DE BURDEUV • MOSTRA UM ASPECTO CULTURAL.
10	• ENTRETANTO, EU NÃO CONSEGUI ENTENDER A IDEIA DO TEXTO. • ALGUMAS PALA-
11	VRAS (SUBLINHADAS DE VERMELHO) • PRECISAM SER MELHORADAS.
12	• O TEXTO POSSUI MAIS DE 38 LINHAS, SÓ CONSIDEREI ATÉ A 30. NESSE
13	ASPECTO, A CONCLUSÃO ESTÁ INCOMPLETA.
14	• NA LINHA 4; TEM USO DE COLETIVO.
15	

Fonte: Texto elaborado por dois estudantes participantes da pesquisa.

A Fig. 14 representa a Fase 5 do processo de produção textual sob a perspectiva da aprendizagem cooperativa. No início do processo de produção textual, cada estudante recebeu um bloco com folhas para cada um dos registros do processo. Após a produção do “Esboço”, os estudantes trocaram os textos e fizeram a leitura crítica e o registro com sugestões de alteração para o texto do colega com destaques para pontos que eles tivessem considerado importantes.

Na Fig. 14, há duas observações dos colegas, ou seja, dois outros olhares sobre o texto do produtor. Este, por sua vez, também analisou outros dois textos. Trata-se de uma atividade essencialmente cooperativa. Tanto o Colega 1, quanto o Colega 2, fazem observações bem pontuais no texto. O interessante nessa ocorrência é que esses olhares vão além da questão normativa da língua, eles consideram a revisão de elementos textuais e discursivos que implicam na construção de sentidos no texto. Como, por exemplo, nos enunciados: “Na linha 1 e 2, ficou confuso. Talvez trocando a ordem dos períodos ajude na clareza da redação” e “Eu não consegui entender a ideia do texto, algumas palavras (sublinhadas de vermelho) precisam ser melhoradas”. Nesses dois exemplos, os possíveis ajustes melhorariam a compreensão do texto, na visão dos interlocutores. Além disso, um deles faz intervenções diretamente no texto marcando pontualmente as passagens que considera que tenham problemas “O texto possui mais de 38 linhas, só considerei até a 30. Nesse aspecto a conclusão está incompleta”. Esse também faz considerações sobre o tamanho do texto, inadequado às normas da redação estilo Enem, e chama a atenção do colega para a conclusão.

De acordo com a Cartilha do Participante (2016), ao elaborar a redação estilo Enem, o candidato deve defender uma tese, uma opinião acerca do tema proposto, apoiada em

argumentos coerentes e coesos que compoñham uma unidade textual. Por último, o candidato deve elaborar uma proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto que respeite os direitos humanos. Na Fig. 15 podemos ver a síntese dessa estrutura.

**Figura 15 – Estrutura da redação estilo Enem**

TEMA → TESE → ARGUMENTOS → PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Fonte: Brasil (2016, p. 07).

Também são feitas outras observações bem pontuais como o uso de uma palavra na linha 5 do texto que não ficou claro, “Na linha 11, a palavra ‘habitus’ deve aparecer entre parêntesis para melhor compreensão e seria melhor explicá-la” e “Na linha 29, não entendi o uso da liberdade de expressão”. O outro colega seguiu com suas considerações julgado elementos textuais e pontuou: “o texto parece coeso”. Nesse fragmento, ele não assume a responsabilidade pelo seu dizer. Isso porque, modaliza ao afirmar que o texto está coeso utilizando a palavra “parece”. Esse recurso é um tipo de antecipação de uma possível resposta do colega ao comentário. A seguir, analisamos a Fig. 16 com outros dois comentários de revisão.

**Figura 16 - Comentários de revisão 2**

1	Colega 1: Sua redação está muito boa! Tem uma boa argu-
2	mentação, e bastantes dados. Não tem erro pon-
3	tuais de gramática, mas busque diversificar ainda
4	mais os seus recursos! :)
5	
6	02
7	. O texto está bom e bem desenvolvido.
8	Nas linhas 2-3 e 11-12, tente reescrever os períodos, pois ficou um pouco confuso.
9	Usou muito o verbo “desse forma”.
10	No linha 17, a frase “Tal fato evidencia o subdesenvolvimento do Brasil” ficou um pouco
11	desprezada.
12	Tente colocar um conclusão antes de expor os aspectos de intervenção.
13	
14	

Fonte: Texto elaborado por dois estudantes participantes da pesquisa.

Na Fig. 16, o Colega 1 chama a atenção para a boa argumentação do texto “Tem uma boa argumentação, e bastantes dados.”. Numa perspectiva de quem está de fora, ele, ocupando uma posição de revisor e a partir do seu excedente de visão, consegue mostrar para o produtor do texto que os argumentos foram bem utilizados. Lembrando que, por se tratar de uma redação estilo Enem, esse é um elemento muito importante para a composição desse gênero. Inclusive é um dos critérios de avaliação da prova “Competência 4 - Demonstrar

conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.” (BRASIL, 2016, p. 8).

Ainda em relação à argumentação, o revisor chama a atenção para um fator de textualidade, a coesão: “[...] busque diversificar ainda mais os elos coesivos!”. O Colega 2 também pontuou esse aspecto “Usou muito o elo ‘dessa forma’”. Mesmo entendendo que os argumentos estão bem colocados, ele reconhece a necessidade de melhorar a coesão. Ocupando o papel de revisor (embora por alguns instantes), e a partir de sua posição exotópica, o colega entende que todas as partes de um texto devem estar ligadas umas às outras para que se alcance a unidade e se construa o sentido pretendido pelo produtor do texto. No entanto, pensando em como o produtor do texto poderia receber esse comentário, ele modaliza usando um *emoticon*<sup>56</sup> de felicidade para atenuar uma possível reação negativa do produtor do texto a sua observação.

Rodrigues (2001), em um estudo do gênero artigo numa perspectiva bakhtiniana, pontua que os índices modais seriam traços que o articulista faz da reação-resposta ativa do leitor, manifestando relações dialógicas que atravessam o enunciado. Por meio desses elementos, conforme sustenta a autora, é possível perceber a relação dialógica orientada para o leitor. Esses indicadores modais projetariam uma antecipação de suas possíveis contestações e indagações. Eles também orientariam a reação-resposta do leitor, verbal ou não verbal, imediata ou retardada. Nesse contexto, o *emoticon* pode ser entendido como um índice modal. Dessa maneira, entendemos que o revisor assume uma posição de exterioridade em relação ao que enuncia com o intuito de lhe dar maior acabamento. O modalizador é um indício desse posicionamento outro do revisor.

No processo de reescrita textual cooperativa, a mudança na organização do projeto de dizer do estudante ocorre pela noção de diferença possibilitada pelo excedente de visão do colega, cuja interação é potencializada pelo contexto cooperativo.

Quando contrastamos os comentários dos Colegas 1 e 2, percebemos que há pontos em comum em suas observações, embora pontuados de maneira diferente, a saber:

- a) *Elogio ao texto*: Colega 1 “Sua redação está muito boa!” e Colega 02 “O texto está bom e bem desenvolvido”;
- b) *Destaque para os elementos coesivos*: Colega 1 “[...] busque diversificar ainda mais os elos coesivos!” e Colega 2 “Usou muito o elo ‘dessa forma’”;

O Colega 2 ainda fez referência a dois aspectos não mencionados pelo Colega 1, que são: i) *a construção do sentido* “Na linha 17, a oração ‘Tal fato evidencia o

---

56 Os *emoticons* (*emotion* + *icons* em inglês) são ícones de emoção ou símbolos formados por sinais diacríticos e de pontuação, que servem para o usuário expressar desde emoções – como alegria, tristeza, ansiedade – até suas características físicas (NADER, 2001, pp. 30-31).

subdesenvolvimento do Brasil' ficou um pouco deslocada.” e ii) *aspectos estruturais do gênero produzido* “Tente colocar uma conclusão antes de expor as propostas de intervenção”<sup>57</sup>.

Numa perspectiva bakhtiniana, ser humano é significar, produzir sentidos na interação. O lugar singular que o homem ocupa só pode ser definido em relação ao outro com o qual interage dialogicamente (MACHADO, 2010). O Colega 2, a partir de sua visão extraposta, consegue entender que aquela oração não produziria o efeito sentido planejado pelo produtor para aquele contexto.

Em relação à estrutura, há uma recomendação muito específica na Cartilha do Participante (BRASIL, 2016, p. 8) na descrição da Competência 5 “Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.”, que orienta que a proposta de intervenção seja “detalhada”. Segundo essa orientação, não tem uma boa nota nessa competência, segundo os critérios do Enem, o texto que não permita ao leitor o “julgamento sobre sua exequibilidade”. Em outras palavras, isso significa dizer que o texto deve conter a exposição da intervenção sugerida, que esta seja aplicável na realidade e deva apresentar o detalhamento dos meios para realizá-la.

O revisor, a partir de sua posição exotópica, identifica no texto do produtor essa limitação do ponto de vista estrutural. Para isso, faz uma referência a um critério exigido pela prova “propostas de intervenção”. Além disso, sugere um marcador discursivo para indicar a conclusão do texto, antes mesmo da proposta de intervenção “Tente colocar um conclusão antes”. A seguir, analisaremos mais uma ocorrência que consideramos prototípica para a nossa pesquisa.

---

57 Os problemas de escrita e/ou ortografia foram preservados, pois sua correção implicaria em muitas mudanças de sentido nos enunciados dos estudantes.



Figura 17 - Comentários de revisão 3

1	Deixa mais espaço para o parágrafo.
2	Cuidado com as pontuações.
3	
4	
5	Oi,
6	Percebi que há algumas falhas no que se na
7	organização das frases. Elas fazem sentido, mas se lida pode
8	não compreender o que você escreveu ou pode ficar confuso.
9	Eu, na minha concepção, melhores maneiras de articulação e
10	disposição <del>no</del> que colocarem no seu texto. Por exemplo,
11	na introdução, a repetição da palavra democracia e
12	seus derivados <del>se</del> torna cansativa a leitura e há vírgulas
13	demais. Vamos recomeçar!!
14	Observe que o primeiro período está longo, isso não é
15	um problema, mas a disposição dele pode ser. Quando você
16	fala dos atenienses e sua democracia, explique melhor
17	como era isso, com certeza, lá dava <sup>os</sup> pontos positivos!!
18	Nas <del>as</del> orações não estão conectadas. Não ficaria melhor
19	se <del>uma</del> <del>usarmos</del> utilizarmos:
20	"Os atenienses foram os primeiros a <del>iniciarem</del> desenvolver
21	um regime democrático, definida atualmente como democracia
22	direta. Esse modelo difere <del>de</del> da atual democracia representativa
23	utilizada no Brasil, onde os cidadãos escolhem seus
24	representantes, através de eleições."
25	Peco que tente apenas na nova disposição e que
26	não copie, mas tome como base. Talvez ajude a melhorar.
27	A sua última frase da introdução não possui ligação
28	com o resto da introdução. Você coloca uma ótima
29	informação, mas não mostra uma prévia sobre seu
30	texto lembre-se também de usar um <del>o</del> seu reclusário.
	Se achar dificuldade, use um dicionário ou plataformas

Fonte: Texto elaborado por dois estudantes participantes da pesquisa.

Em nossa terceira ocorrência de comentários de revisão, Fig. 17, é nítido o contraste visual dos comentários de revisão. O comentário do Colega 1 é bem menor que o do Colega 2. Nesse ponto, é oportuno ponderar que muitos estudantes comentavam mais oralmente para o colega do que escreviam. Também houve casos de estudantes que sentiram mais dificuldade de fazer comentários sobre os textos e também aqueles que resistiram à participação nessa etapa do processo.

O Colega 1 pontua apenas duas questões: i) *uma estrutural* "Deixa mais espaço para o parágrafo." e outra ii) *relacionada à pontuação* "Cuidado com a(s) pontuações.". No segundo comentário, ele cometeu um desvio de concordância nominal, que foi revisado pelo Colega 2, acrescentando um "s" à construção. Isso indica que os revisores, além de lerem o texto principal em análise, também leem os comentários de revisão uns dos outros.

Há algumas questões que gostaríamos de destacar no comentário do Colega 1. Primeiro, ela se dirige a sua interlocutora com o uso de vocativo, que foi omitido do texto para não expor o nome verdadeiro da estudante “Oi, Fulana!”. Com isso, estabelece uma espécie de diálogo com a produtora do texto.

O segundo ponto que destacamos é que o revisor considera a existência de um leitor real para o texto e que, mesmo fazendo sentido da forma como está, pode gerar dificuldade para quem lê “Elas fazem sentido, mas o leitor pode não compreender o que você escreveu ou pode ficar confuso.”. É a posição de distanciamento, não necessariamente espacial, do revisor que possibilita essa exterioridade sobre o texto do colega. A partir de sua posição, possivelmente, o produtor do texto não conseguiu considerar que seu texto talvez não fizesse sentido para o leitor. E a interação com o outro que possibilita esse entendimento.

De modo análogo ao que ocorre nos “Comentários de revisão 2”, aqui também o revisor recorre aos *emoticons* como modalizadores e a outras estruturas verbais que se repetem ao logo do comentário: “Vamos recomeçar!”, “Não ficaria melhor se utilizarmos”, “Peço apenas que atente na nova disposição”, dentre outros.

Outra questão importante nesse comentário é a sugestão do revisor para que o produtor consulte fontes disponíveis *on-line* “Lembre-se também de usar o seu vocabulário. Se achar dificuldades, use um dicionário ou plataformas”. Essa é uma questão interessante porque, de acordo com o revisor, provavelmente o produtor não soubesse ou, se soubesse, não usasse as plataformas como forma de consulta na hora da escrita.

Na subseção a seguir, de modo análogo ao que fizemos nesta, analisaremos as relações exotópicas decorrentes dos processamentos de grupo.

### **5.3.3 Relações exotópicas decorrentes dos processamentos de grupo**

Nessa parte do trabalho, analisamos as relações exotópicas decorrentes dos *processamentos de grupo*. O processamento de grupo pode ser realizado tanto em grupos pequenos quanto em grandes. Nesse trabalho os grupos eram compostos de 3 (três) participantes na maioria dos casos. Para a realização dessa atividade, especificávamos a importância das habilidades sociais e também que elas deveriam ser consideradas na avaliação. Em algumas situações, discutíamos com a turma inteira alguns elementos particulares que emergiam das discussões nos grupos.

Nesse ponto do trabalho, tomamos como elemento básico de análise as fichas utilizadas para registro dessa atividade. Os estudantes preenchiam essas fichas ao final de cada encontro como forma de avaliação do seu trabalho individual e do trabalho em grupo. Após o

preenchimento, pedíamos que eles discutissem no grupo, com base em suas percepções, os fatores mais relevantes (tanto positivos quanto negativos). Essa atividade foi fundamental para que eles pudessem melhorar suas condutas e para auxiliá-los no desenvolvimento das habilidades sociais e no fortalecimento da cooperação.

Nesta análise, consideramos a avaliação das *Fichas de Processamento de grupo 1* com base na exotopia e em pressupostos da aprendizagem cooperativa. Nessa ficha, os papéis desempenhados pelos estudantes são bem específicos. Há, na primeira coluna, a figura do “Estudante avaliador”. Desse modo, as ocorrências dessa coluna dizem respeito à autoavaliação do desempenho desse estudante dentro das atividades do grupo. Ele, de igual modo, também avaliou outros dois companheiros denominados aqui de “Colega 1” e “Colega 2”. Conforme ressaltamos no tópico de avaliação dos *Comentários de revisão*, esses colegas não são as mesmas pessoas ao longo das ocorrências desse *corpus*. Assim, o “Colega 1” de um “Grupo A” não foi o mesmo de um “Grupo C”, por exemplo. Tratam-se, simplesmente, de funções desempenhadas pelos estudantes em cada atividade e dentro de cada grupo.

Conforme já mencionamos, tomaremos como base a exotopia para análise das ocorrências no processamento de grupo. Como já vimos, a exotopia possibilita um colocar-se fora considerando a palavra alheia manifestada nos limites da linguística e da identidade. Isso possibilita a abertura de caminho para a alteridade e para o privilégio do outro. Partimos do entendimento de que assegurar os elementos essenciais da aprendizagem cooperativa, com destaque para a interação face a face e o processamento de grupo, é fornecer contextos ou situações que estimulem os estudantes a se colocarem fora de sua posição com o objetivo de apreender a situação problema a partir de um distanciamento. Tezza (2005) destaca que somente o outro pode nos dar um ambiente e o que nos falta ao nosso próprio olhar. O Quadro 22 traz uma síntese das ocorrências de uma atividade de produção textual do gênero redação estilo Enem. Dessa maneira, a título de amostragem, as reflexões que são feitas nesse tópico consideram essa aula em particular e os dados que dela emergiram.

**Quadro 22 - Análise das Fichas de Processamento de grupo 1**

Elementos avaliados	Estudante avaliador	Colega 1	Colega 2
Dispersou-se durante o trabalho	2	2	1
Ouviu o colega e esperou sua vez de falar	10	10	10
Prejudicou o desempenho do grupo	1	2	3
Sentiu-se aceito pela equipe e integrado a esta	9	8	9
Conseguiu compreender o conteúdo	8	9	10
Ensinou algo a alguém	8	8	7
Encorajou o grupo a participar	6	5	5
Soube valorizar as opiniões do outro	9	9	10



Teve problemas de relacionamento com o grupo	1	1	2
Passou confiança a você (No seu caso, sentiu-se confiante?)	4	4	7
	<b>Sim</b>		<b>Não</b>
Você se sentiu integrado ao grupo?	10		0
Você se sentiu à vontade para dar opinião no grupo?	6		4
Você ensinou algo a alguém?	8		2
Houve conflitos?	3		7
Sua interação no grupo o ajudou a construir relacionamentos positivos?	8		2

Fonte: Elaborado pelo autor com base na análise das Fichas de processamento de grupo 1 propostas por Johnson, Johnson, Smith (1991).

É necessário dizer que utilizamos igualmente outros modelos de ficha de processamento de grupo, além das duas registradas nesta tese. Como podemos perceber nesse quadro, consideramos alguns critérios gerais que nortearam o olhar do “Estudante avaliador” sobre seu desempenho nas atividades do grupo e sobre o desempenho dos colegas. Entendemos que, quando ele avalia os colegas, também está refletindo sobre sua posição no grupo. Embora outros estudantes tenham respondido essa ficha, somente consideramos, para esta análise, as respostas dos 10 (dez) participantes desta pesquisa como “Estudante avaliador”. Isso significa que os “Colega 1” e “Colega 2” podem ter sido, em alguns casos, estudantes que não figuram entre esses 10 (dez). É importante dizer que o “Estudante avaliador” também pode ter aparecido como “Colega 1” ou “Colega 1” já que este ocupa outro papel em relação ao colega que também respondeu a ficha. Essas questões são bem pontuais e não interferem na análise a que nos propomos nesse tópico.

Inicialmente, interessou-nos saber sobre a dispersão nos grupos. Para isso perguntamos aos estudantes se algum componente “Dispersou-se durante o trabalho”. Em relação a sua autopercepção no grupo, houve 2 (duas) ocorrências para o “Estudante avaliador”, seguidas de 2 (duas) para o “Colega 1” e 1 (uma) para o “Colega 2”. Assim, de acordo com a percepção dos estudantes sobre seu próprio trabalho e o dos colegas, entendemos que não houve muita dispersão na realização da atividade.

Compreendemos que há muitos fatores que podem levar à dispersão dos estudantes. O que podemos dizer sobre essa ocorrência é que o fato de estarem em contexto cooperativo (com papéis definidos, objetivos e metas esclarecidos, por exemplo) coloca o estudante em uma outra posição no processo de aprendizagem. Por esse ângulo, destacamos o protagonismo estudantil, pois o papel de cada estudante é bem definido em contextos cooperativos e são criadas situações para que ele também se sinta responsável pelo aprendizado dos colegas.

Nessa lógica, destacamos o trabalho de Azevedo (2013), que realizou um estudo sobre o pronunciamento do presidente dos Estados Unidos, Barack Obama, em visita ao Brasil, em 2011, com base nas categorias bakhtinianas alteridade, exotopia e entonação. A autora observou, nos olhares inaugurados por Barack Obama em seu pronunciamento, como o excedente de visão dele em relação ao Brasil deu acabamento ao nosso país. Nisso, foram percebidos novos sentidos no exercício da alteridade e se provocou estranhamento pelo reconhecimento da diferença.

A situação autoavaliativa e comunicativa do processamento de grupo e, dentro dessa situação, a discussão com os outros estudantes sobre pontos avaliados, oportuniza que o excedente de visão dos colegas redimensione posturas intragrupo, pois o estudante sabe que, ao final de cada atividade, as questões vivenciadas ao longo processo serão colocadas em discussão. Isso possibilita que, desde o início da atividade de produção textual, ele reflita (e redimensione) sobre suas ações no grupo e sobre o papel que desempenha.

Já sobre o respeito à fala do outro no grupo, perguntamos quem “OuvIU o colega e esperou sua vez de falar”. Foram 10 (dez) ocorrências para o “Estudante avaliador” e a mesma quantidade para os outros colegas. Ou seja, na percepção dos estudantes avaliadores, tanto eles quanto todos os colegas do grupo, respeitaram os turnos de fala nessa atividade. Esse dado é interessante porque demonstra que os estudantes respeitaram a fala dos colegas, mesmo que discordassem do que falavam e esperaram sua vez para se expressarem. Não obstante essa ocorrência, estamos cientes, com base em outros processamentos de grupo, em outros instrumentos desta pesquisa e em nossa percepção que esse cenário não foi o mesmo durante todo o curso.

Percebemos uma sobreposição de falas tanto nas atividades dos grupos quanto nas atividades gerais com toda a turma principalmente nos primeiros encontros do curso. À medida em que o curso foi avançando e fomos trabalhando muitas habilidades sociais, percebemos essa progressão dos estudantes. Isto é, ao decorrer das atividades eles foram melhorando suas habilidades para o trabalho em grupo.

Perguntamos, do mesmo modo, aos estudantes sobre quem “Prejudicou o desempenho do grupo”. Nas ocorrências, tivemos 1 (uma) para o “Estudante avaliador”, seguida de 2 (duas) para o “Colega 2” e 3 (três) para o “Colega 3”. Dessa forma, podemos entender que, embora tenha havido, não foram muitos os prejuízos para o andamento da atividade. Isso sinaliza que o trabalho nos grupos não teve muitos problemas e conseguiu avançar.

Também quisemos saber sobre o sentimento de aceitação do grupo em relação aos estudantes em particular e sobre a percepção de cada estudante em relação aos sentimentos dos

colegas. O tópico foi “Sentiu-se aceito pela equipe e integrado a esta”. Houve 9 (nove) ocorrência para o “Estudante avaliador”, seguida de 8 (oito) para o “Colega 1” e 9 (nove) para o “Colega 2”. Nessa mesma perspectiva, também perguntamos “Você se sentiu integrado ao grupo?”. Para essa pergunta, os 10 (dez) estudantes responderam que sim. Como podemos perceber, a maioria dos estudantes se sentiu aceita no grupo e percebeu essa aceitação dos colegas. Isso é interessante porque, se contraposto aos contextos competitivos e individualistas, percebemos nesses contextos um cenário bem mais negativo com predominância de muita rejeição entre os colegas, principalmente quando o estudante apresenta alguma diferença em relação ao grupo.

Nesse sentido, o trabalho de Tonelotto (2002) analisou como crianças se percebem e são percebidas dentro de sala de aula. Essa pesquisa foi feita com 128 estudantes de uma escola pública. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas e tratados estatisticamente. Esses estudantes foram divididos em dois grupos: um com problemas de atenção identificados e outro em que esses problemas não foram identificados. A pesquisa constatou a presença de um maior número de atitudes negativas em relação aos colegas e à escola no grupo de crianças com problemas de atenção. Esse grupo também se caracterizou com o maior índice de rejeição e como o menos aceito pelos colegas em sala, figurando seus participantes como menos populares.

Já a pesquisa de Sisto (2005) analisou as relações entre agressividade e aceitação-rejeição em 1281 estudantes de quatro escolas de ensino fundamental. As escalas de agressividade desse trabalho forneceram três medidas: em situação familiar, em situação escolar e geral. Essa pesquisa identificou correlações significativas entre as medidas sociométrica e de agressividade escolar nas quatro escolas e com agressividade geral em uma delas, indicando que quanto maior a aceitação social, menor a agressividade.

Assim, por potencializarem o sentimento de aceitação de cada estudante pelo grupo, podemos inferir que é menor o índice de agressividade em contextos cooperativos. Essa é uma constatação muito importante para repensarmos as nossas ações educativas, no geral, e as de trabalho com a linguagem em particular.

Ainda nesse sentido, também nos interessou saber sobre a interação e a construção de relacionamentos positivos, em relação a esse aspecto, perguntamos: “Sua interação no grupo o ajudou a construir relacionamentos positivos?”. Nos resultados, tivemos: 8 (oito) estudantes que responderam “sim”, e 2, “não”. Isso sinaliza que a maior parte desses estudantes, além de se sentir aceita pelo grupo construiu relacionamentos positivos com seus colegas.

O estar junto, interagindo face a face e discutindo questões específicas sobre o próprio aprendizado redimensiona a relação dos estudantes com a escola, com os colegas e com seu próprio aprendizado.

Perguntamos a cada estudante se “Conseguiu compreender o conteúdo”. Tivemos os seguintes dados: “Estudante avaliador” 8 (oito), “Colega 1” 9 (nove) e “Colega 2” 10 (dez). A maior parte dos estudantes afirmou ter compreendido o conteúdo e percebeu também que a maioria dos seus colegas compreenderam.

O trabalho cooperativo oportuniza que os estudantes ensinem para e aprendam com seus colegas. Sobre isso, perguntamos “Você ensinou algo a alguém?” e colocamos o tópico “Ensinou algo a alguém”, no qual eles identificariam se tinham ensinado e quais dos seus colegas também tinham. Para a primeira a primeira pergunta, tivemos: 8 (oito) “sim” e 2 (dois) “não”. Já para o tópico tivemos: “Estudante avaliador” 8 (oito), “Colega 1” 8 (oito) e “Colega 2” 7 (sete).

Ainda quisemos saber “Quem encorajou o grupo a participar?”. Sobre esse ponto, os resultados foram: “Estudante avaliador” 6 (seis), “Colega 1” 5 (cinco) e “Colega 2” 5 (cinco). Consideramos esse encorajamento como fator importante dentro do trabalho com a aprendizagem cooperativa. Sobre esse ponto, Pinho, Ferreira e Pinto Lopes (2013, p. 932) realizaram uma pesquisa para compreender as opiniões sobre a aprendizagem cooperativa de professores que a utilizavam no processo de ensino e aprendizagem. Com base em uma investigação qualitativa, por meio da realização de entrevistas semiestruturadas aplicadas, os pesquisadores identificaram que a aprendizagem cooperativa é um método que tem como principais vantagens o aumento do rendimento acadêmico e da autoestima dos alunos e a melhoria das suas competências sociais. Além disso, dentre outras vantagens, destacou-se o fato de a metodologia motivar os estudantes ajudando na “motivação intrínseca” deles. Guimarães e Boruchovitch (2004) definem motivação intrínseca como “uma tendência natural para buscar novidade, desafio, para obter e exercitar as próprias capacidades. Refere-se ao envolvimento em determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, envolvente ou, de alguma forma, geradora de satisfação”.

Boruchovitch (2008) mostra, com base em várias evidências de estudos nacionais e internacionais, que há uma relação direta entre a motivação intrínseca e a melhora nos resultados de aprendizagem de processamento profundo da informação, isso quando se faz comparação com a motivação extrínseca. Essa autora considerou em sua análise um período de 11 anos que compreendeu os anos entre 1996 e 2007. Os resultados indicaram uma predominância da motivação intrínseca com destaque para o gênero feminino, que teve altas taxas em consideração ao padrão motivacional.

Quando consideramos especificamente os contextos competitivos, percebemos uma contribuição destes para a redução da motivação intrínseca e a promoção da extrínseca. Isso basicamente porque, nesses contextos, a motivação maior dos estudantes é vencer. A abordagem competitiva foca na capacidade individual do estudante e não na sua relação com o grupo, reforçando o “mito do gênio e da conquista individual” (JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 2000, p. 1). Isso, infelizmente, fortalece a crença de que a inteligência seria um aspecto inato, desconsiderando aspectos históricos e sociais como a própria história de vida do estudante.

De igual modo, o processamento de grupo permitiu aos estudantes a reflexão sobre quem “Soube valorizar as opiniões do outro”. Para esse questionamento, tivemos: “Estudante avaliador” 9 (nove), “Colega 1” 9 (nove) e “Colega 2” 10 (dez). Sobre essa questão, o trabalho de Pereira e Sanches (2014), que reflete sobre o aprender com a diversidade e o uso das metodologias de aprendizagem cooperativa em sala, sugere a criação de ambientes de aprendizagem nos quais seja possível conciliar ritmos de aprendizagem flexíveis e adotar abordagens e metodologias de ensino que respondam às diferentes necessidades dos alunos. Essa pesquisa constatou, dentre muitas questões que a existência de um grupo de alunos mais empenhados, motivados, interessados e participativos para com a escola e aprendizagens escolares que, sensibilizados, estimularam os outros para uma melhor aprendizagem e um melhor comportamento. As autoras defendem que há uma correlação entre os processos interpessoais desenvolvidos dentro do grupo e a implementação de estruturas de cooperação.

No trabalho em grupo, são muito naturais os conflitos. Consideramos para o processamento de grupo uma reflexão sobre se “Houve conflitos?” e quem “Teve problemas de relacionamento com o grupo”. Sobre a primeira pergunta, 3 (três) responderam “sim” e 7 (sete) “não”. Já sobre a segunda questão, tivemos: “Estudante avaliador” 1 (um), “Colega 1” 1 (um) e “Colega 2” 2 (dois).

Do ponto de vista bakhtiniano, quando enunciamos, veiculamos nossas concepções de mundo. Desse modo, a linguagem passa a ser um ambiente de confrontos ideológicos. Nesse sentido, a palavra deve ser entendida essencialmente como um fenômeno ideológico por carregar diferentes valores culturais e, assim, por estes valores representarem pontos de vista contraditórios na sociedade, a linguagem deve ser compreendida como um palco de conflitos (PIRES, 2002).

No que diz respeito às relações de confiança no grupo, para o ponto “Passou confiança a você (No seu caso, sentiu-se confiante?)”, tivemos: “Estudante avaliador” 4 (quatro), “Colega 1” 4 (quatro) e “Colega 2” 7 (sete).

Ovejero (1993) discute a eficácia da aprendizagem cooperativa como uma contribuição da psicologia social à escola do Século XXI. Dentre muitas questões, o autor

destaca algumas crises que afetam a educação. A segunda crise discutida nesse trabalho é a “crise da socialização”. Ele entende que a falta de uma socialização adequada produz uma série de dados dramáticos como a delinquência juvenil (e, inclusive, infantil) e o aumento das taxas de suicídio entre crianças e adolescentes. O autor compreende que essas situações exigem que a escola ajude os alunos melhorando e potencializando suas interações sociais como forma de solucionar seus problemas. Para isso, as técnicas de aprendizagem cooperativa demonstram, de sobra, sua enorme eficácia para enfrentamento dessas questões problemáticas e contribuiriam para o que ele chama de uma “Autêntica Psicologia Social Evolutiva”<sup>58</sup>.

Em contraponto, o autor pondera que a aprendizagem cooperativa não seria uma panaceia para resolver todos os problemas da educação. Isso porque é necessário ter consciência que há muitos problemas na implementação dessa metodologia, pois depende de muitas variáveis, a saber: com quem se utiliza, como e em que contexto.

É interessante quando consideramos esses tópicos com base na perspectiva de Bakhtin sobre exotopia. Quando os estudantes paravam para o processamento de grupo, era um momento singular no qual eles repensavam todo seu percurso no seu processo de elaboração das atividades daquele dia. Na sequência, havia o momento de discussão com base nessas avaliações. Nesse ponto, eles conversavam sobre os pontos que, para eles, fossem mais relevantes tanto positiva quanto negativamente.

A atividade de processamento de grupo também é potencializadora de exotopia, pois cria condições para um desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior (AMORIM, 2006). O estudante, a partir da reflexão sobre sua postura e a dos colegas, durante a atividade e com base nas discussões mediadas pelos registros, consegue se ver de uma forma que não conseguia antes. É justamente a reflexão sobre essas questões pontuais que torna isso possível.

Na próxima seção, analisamos o processo de produção textual cooperativa com base na categoria bakhtiniana de responsividade. Nesse ponto, com base nessa categoria, fazemos uma análise comparando as diferentes versões dos textos e os movimentos dos sujeitos na construção de sentidos.

#### 5.4 A RESPONSABILIDADE E A PRODUÇÃO TEXTUAL COOPERATIVA

Neste ponto empreendemos a análise de algumas versões produzidas pelos participantes desta pesquisa com base na categoria de responsividade proposta por Bakhtin

---

58 *Idem*, 1993, p. 388.

(BAKHTIN, 1992) e suas subcategorias propostas por (MENEGASSI, 2008; OHUSCHI, 2013; SILVA, 2014; OHUSCHI; SILVA, 2016).

Contudo, antes de iniciarmos, gostaríamos de esclarecer algumas questões. Lembramos que os diferentes participantes, em cada uma das atividades de produção textual, escreveram sobre os mesmos temas em condições similares de produção, conforme já descrevemos na metodologia. Nesta seção, temos o propósito de entender como o estudante construiu seu projeto de dizer tomando como principal categoria de análise a responsividade, e suas subcategorias, mas também estabelecendo uma relação com outros conceitos concebidos por Bakhtin e pelo Círculo (ver subseção 4.4 – Categorias de análise). Analisamos como o estudante organizou suas ideias e como constrói seu posicionamento sobre alguns temas específicos ao longo da sua tessitura textual considerando a relação eu-outro.

Essa análise está dividida em duas subseções. Na primeira, consideramos as fases iniciais do processo de produção textual cooperativa: *geração de ideias, planejamento e esboço*. Na segunda, analisamos as influências dos *comentários de revisão na versão intermediária* dos textos. Selecionamos a produção de duas estudantes participantes da pesquisa e suas respectivas versões: Paula (redação estilo Enem) e Patrícia (autobiografia). A ordem das análises segue essa mesma dos nomes das participantes. Passemos, a seguir, às análises.

#### **5.4.1 Análise das fases iniciais do processo de produção textual cooperativa (geração de ideias, planejamento e esboço)**

Como já descrevemos na metodologia, trabalhamos ao longo do curso a produção de diferentes gêneros discursivos com os estudantes, a saber: história de vida (autobiografia), conto, crônica, *Curriculum vitae* e redação estilo Enem. Além desses gêneros, também focamos na escrita de gêneros oriundos ao contexto de produção textual cooperativa: *contrato de cooperação, comentários de revisão e processamento de grupo* (ver análise na seção 5.5 A responsividade e a produção textual cooperativa).

O curso possibilitou a geração de muitos textos em diferentes versões. Para nossa análise nesse ponto do trabalho, elencamos duas produções textuais e suas respectivas versões, como já informamos anteriormente. O primeiro dos gêneros analisados é a redação estilo Enem. O tema motivador desse texto produzido pela estudante Paula foi “Os desafios para garantia do respeito à diversidade sexual” (ver Apêndice I, p. 284).

Nesse ponto, é necessário situarmos as condições de produção do gênero redação estilo Enem na sociedade, embora já tenhamos apresentado essa questão de forma mais resumida. O Exame Nacional do Ensino Médio – Enem vem passando por muitas modificações



ao longo dos anos. De fato, o exame é uma política pública que já tem mais quase duas décadas, pois sua normatização foi fundamentada nas Leis nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) – e nº 10.172/2001 – Plano Nacional de Educação (PNE). Desse modo, tanto a LDBN quanto o PNE asseguraram a estruturação do Enem e hoje o exame já se solidificou como uma política pública institucionalizada.

A criação oficial do exame foi consolidada pela Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998, do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), assinada pelo então ministro da época Paulo Renato Souza. A proposta do Exame era a de ser um instrumento de avaliação das competências e habilidades básicas apreendidas durante o ensino médio para inserção do jovem brasileiro no mercado de trabalho e da prática da cidadania.

O desempenho era avaliado na prova objetiva e na de redação, com base em cinco competências básicas: domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, capacidade de enfrentar situações-problema, construção de argumentações e elaboração de propostas. É necessário destacar que no ano de 2009, o Enem passou por modificações estruturais que trouxeram novas orientações para a prova. Desde então, o exame passou a ser chamado de Novo Enem. Os objetivos principais da mudança foram: tiveram como principais objetivos: democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos.

Foi essa mudança que transformou o exame em um tipo de seleção unificada para os processos seletivos das universidades federais e dos institutos federais de todo o país. Com isso, com a mesma nota, o estudante pode escolher entre uma universidade do Sul ou do Nordeste brasileiro, por exemplo. Essas instituições podiam escolher quatro alternativas de adoção do processo seletivo: como fase única, sistema de seleção unificada, informatizado; como primeira fase; combinado com o vestibular da instituição; como fase única para as vagas remanescentes do vestibular.

Inicialmente, a adesão ao Enem foi facultativa e, com isso, gradativamente as instituições foram se adaptando ao exame. Com o Novo Enem, houve mudanças bem estruturais na prova. No modelo antigo, que foi adotado no período de 1998 a 2008, o exame tinha 63 questões de múltipla escolha que eram aplicadas em um único dia juntamente com a prova de redação.

Com o novo modelo, a prova passou a avaliar 4 competências e 30 habilidades. No atual modelo, o Enem conta com 180 questões objetivas, divididas em 45 questões para cada uma das 4 competências, contemplando 30 habilidades. A prova de redação constitui a segunda parte do exame, que é aplicado em dois dias. Para a prova de redação, os estudantes são orientados a escreverem um texto em prosa do tipo dissertativo-argumentativo, com base em um tema de

ordem social, científica, cultural e política (BRASIL, 2016). No Quadro 23, temos a lista dos temas da redação Enem nos últimos 10 anos.

### **Quadro 23 – Temas da redação Enem nos últimos 10 anos**

2007: O desafio de se conviver com as diferenças
2008: Como preservar a floresta Amazônica: suspender imediatamente o desmatamento; dar incentivo financeiros a proprietários que deixarem de desmatar; ou aumentar a fiscalização e aplicar multas a quem desmatar?
2009: O indivíduo frente à ética nacional
2010: O trabalho na construção da dignidade humana
2011: Viver em rede no século 21: os limites entre o público e o privado
2012: Movimento imigratório para o Brasil no século 21
2013: Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil
2014: Publicidade infantil em questão no Brasil
2015: A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira
2016: Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil
2017: Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como podemos ver, os temas colocam o candidato diante de uma situação problema. Com base nesse tema, o estudante deve produzir um texto que inclua fatos, argumentos e opiniões para a defesa de um ponto de vista, tendo que fazer uma proposta de intervenção para o problema apresentado. Os participantes são avaliados através de uma matriz de referência em relação ao domínio das seguintes competências: I) Demonstrar domínio de norma culta da língua portuguesa; II) Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo; III) Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; IV) Demonstrar conhecimento dos mecanismos necessários para a construção da argumentação; V) Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos direitos humanos. (BRASIL, 2016, p. 8).

Destacadas essas questões sobre a redação estilo Enem, vamos à análise do primeiro texto tomando como base a categoria de responsividade segundo (BAKHTIN, 1992) e suas subcategorias (MENEGASSI, 2008; OHUSCHI, 2013; SILVA, 2014; OHUSCHI; SILVA, 2016).

O texto da Fig. 18 apresenta o registro da produção textual da estudante Paula na Fase 2 – Geração de ideias do processo de produção textual. Nessa fase, a estudante elaborou seu plano textual com base na leitura e discussão do texto motivador. Pedíamos aos grupos que, antes de começar a escrever, discutissem a proposta e colocassem para o grupo suas dúvidas

e/ou sugestões sobre o gênero que estava sendo produzido e seu respectivo tema, como era o caso da redação estilo Enem.

No geral, elaborávamos algumas perguntas para promover essa discussão. Embora já tenhamos indicando anteriormente, para o texto em questão, as perguntas que motivaram a discussão foram as seguintes: Quais seriam os principais desafios para que na prática as pessoas respeitem a diversidade sexual? Como a política pode influenciar na garantia à diversidade? Você conhece alguma história de pessoas que tenham sofrido algum ato de violência por conta de intolerância? Qual a sua opinião sobre o termo “Cura gay”? Qual foi sua reação ao saber dos atentados na boate nos EUA?

Nesses momentos iniciais, sugeríamos aos grupos que utilizassem a técnica de tempestade de ideias. Dessa forma, os estudantes registravam, individual e aleatoriamente, as ideias que seriam consideradas, revisadas e disseminadas entre os colegas. Vamos à análise do texto.

**Figura 18 - Fase 2 – Geração de ideias do gênero redação estilo Enem**

FOLHA DE REDAÇÃO – GERAÇÃO DE IDEIAS

Nome: \_\_\_\_\_  
Título: \_\_\_\_\_

1	
2	Direitos Humanos
3	Direitos Constitucionalmente garantidos
4	
5	
6	Causa: Cultura / Ódio / Religião
7	
8	Consequência: Violência física, moral e psicológica.
9	
10	
11	o que fazer?
12	
13	A principal pergunta: <u>por que não resolve?</u>
14	
15	
16	1º) Órgãos públicos
17	
18	( Jair Bolsonaro ) → ali onde vai o direito de
19	falar tudo sem consequências?
20	Como em um local em que deveriam assegurar
21	os direitos, eles são feridos?
22	
23	
24	

Fonte: Elaborado pela estudante Paula.

Diante do tema e após discussão com os colegas, a estudante inicia seu registro pontuando a questão da garantia dos direitos assegurados. Nesse sentido, faz menção aos “Direitos humanos” e aos “Direitos constitucionalmente garantidos”. Em seguida, sinaliza para o contraponto ao seu dizer quando pontua que “Ainda não resolve → Cultura → Religião (X) →”.

Dentro da perspectiva que temos discutido nesta tese, podemos dizer, com base nesse fragmento, que já na fase embrionária do texto, a estudante se distancia, assumindo a condição de leitora do próprio texto. Nos dizeres de Sautchuk (2003), o sujeito se coloca em uma relação bilateral e reversível, pois o indivíduo escritor se transforma, simultaneamente, em um escritor-ativo e um leitor-interno.

Segundo a compreensão de Conceição (2011), quando o aluno é colocado na condição de leitor de si, ele é levado a se responsabilizar pela autoria do seu dizer. É importante pontuar que são as condições fornecidas aos estudantes que influenciam diretamente essa condição. Nessa situação específica, ao ser colocado em contexto cooperativo, que valoriza a produção textual como processo, a questão da emergência da autoria é potencializada.

Como estratégia argumentativa, Paula estabelece uma relação entre causa e consequência em seu texto. Como causa, ela elenca: “Cultura / ódio / religião” e, como consequência, “Violência física, moral e psicológica”. Em seguida, levanta um questionamento “O que fazer?” e, além disso, elege aquela que seria a pergunta central do seu texto: “A principal pergunta: por que não resolve?”.

Na linha 16, ela destaca “1º Órgãos públicos” e, logo em seguida, insere um nome próprio seguido de outro questionamento “(Jair Bolsonaro) → até onde vai o direito de falar tudo sem consequências?”. Há questões discursivas muito interessantes nesse fragmento.

Jair Bolsonaro é um político brasileiro ultraconservador. Atualmente, exerce o seu sétimo mandato como deputado federal pelo Rio de Janeiro. Esse deputado, militar da reserva, tem um discurso de ódio marcado contra as minorias (negros, mulheres, população GLBT, indígenas e pobres) e a favor da volta da Ditadura Militar no Brasil.

Dentre suas falas mais polêmicas, está a exaltação do Coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra durante a votação pelo impeachment contra o mandato presidencial (legítimo) da Presidenta Dilma Rousseff. Ustra foi o primeiro militar reconhecido pela Justiça brasileira como torturador e um dos torturadores de Dilma quando ela esteve presa durante o Regime Militar.

Do ponto de vista do dialogismo bakhtiniano (VOLÓCHINOV, 2017), há o entendimento de que a verdadeira substância da língua é constituída justamente nas relações sociais, via interação verbal, realizada por meio da enunciação ou das enunciações.

Com base nesse pensamento, o discurso “linguagem em ação” não pode ser entendido como individual, pois se constrói com, no mínimo, dois interlocutores. Esses, por sua vez, são entendidos como seres sociais. Com isso, a construção discursiva é entendida como um “diálogo entre discursos”, pois mantém relação com outros discursos que a precedem. Nesse ponto, a compreensão do dialogismo se estabelece como a condição do sentido do discurso (BARROS, 2003, p. 2).

Nessa linha de raciocínio, quando a estudante faz referência ao nome de Jair Bolsonaro, de fato, ela retoma discursos que perpassam a fala desse deputado e se posiciona em relação a eles, dado o contexto e as maneiras como eles são inseridos em seu projeto textual. A pergunta “até onde vai o direito de falar tudo sem consequências?” retoma as muitas falas, essencialmente preconceituosas e criminosas do deputado, e questiona sua impunidade.

Por último, ela questiona “Como em um local em que deveriam assegurar os direitos, eles são feridos?”. Nesse ponto, ela se refere, de forma implícita, ao Brasil e, retomando a questão da democracia e a garantia de direitos, e se posiciona criticamente. Para isso, questiona utilizando uma locução verbal marcadamente no Futuro do Pretérito “deveriam assegurar”. O tempo verbal aqui marca algo que deveria ter acontecido, mas não aconteceu.

Os sentidos do texto remetem a situações extraverbais e o entendimento dessa questão é fundamental para que o leitor possa atribuir sentidos ao texto. Sobre essa questão, Angelo e Menegassi (2011, p. 203) destacam que “se o leitor fixar-se exclusivamente nos limites do texto e desconsiderar toda a situação extraverbal que é inerente ao discurso escrito, a significação plena do enunciado fica comprometida;”.

Podemos afirmar que esse texto, ainda em sua versão embrionária, já apresenta bem definido o seu projeto de dizer com posicionamentos bem marcados.

A estudante Paula tem uma atitude responsiva ativa em relação a discursos que circulam socialmente, tais como: democracia, liberdade de expressão, garantia de direitos, religião, cultura do ódio, dentre outros. Além disso, se posiciona criticamente fazendo questionamentos bem pontuais que podem levar seu potencial ouvinte a uma reflexão. Os sentidos remetem a situações extra verbais. Em seguida, analisaremos a Fig. 19.



**Figura 19 - Fase 3 – Planejamento do gênero redação estilo Enem**

FOLHA DE REDAÇÃO – PLANEJAMENTO

Nome: \_\_\_\_\_  
Título: \_\_\_\_\_

1	1º → Direitos humanos.
2	Tese:
3	
4	2º → Algum fato.
5	3º → Preconceito.
6	
7	
8	○ Introdução - A culpa é de quem?
9	○ Desenvolvimento - leis e história (fatos etc.)
10	○ Conclusão - Como e o que fazer?
11	
12	
13	
14	

Fonte: Elaborado pela estudante Paula.


A Fig. 19 apresenta a Fase 3 “Planejamento” da produção do gênero redação estilo Enem. Ao dar sequência na construção do seu texto, a estudante agrupou as ideias seguindo duas lógicas de organização. Na primeira, enumerou o que, em nosso entendimento, seriam três tópicos centrais que ela iria desenvolver “1º → Direitos humanos tese: / 2º → Algum fato / 3º Preconceito.”. Na segunda, distribuiu os pontos com questionamentos em três partes gerais do texto: “Introdução - A culpa é de quem?”, “Desenvolvimento - leis e história (fatos etc)” e “Conclusão – como e o que fazer?”.

A maneira de estruturar o planejamento dos textos variava de estudante para estudante e, na maioria dos casos, o estudante adotava uma estratégia nova de acordo com o gênero e o tema a serem desenvolvidos. Nessa fase, cada estudante organizava suas ideias em um esquema individual.


Embora não fosse um elemento obrigatório nessa fase, os estudantes já trocavam seus textos. Esse fato pode ser percebido, em alguns casos, desde a primeira etapa do processo de produção. Embora discutíssemos e disponibilizássemos alguns modelos de organização textual, os estudantes também eram estimulados a desenvolverem suas próprias estratégias. Isso era muito comum e sinaliza a criatividade e independência deles.

Na sequência analisaremos a Fig. 20 que apresenta o esboço desse texto.

Figura 20 - Fase 4 – Esboço do gênero redação estilo Enem



FOLHA DE REDAÇÃO - RASCUNHO



Nome: \_\_\_\_\_  
 Título: \_\_\_\_\_

1	O cotidiano da população LGBT - lésbicas, bissexuais, transsexuais,
2	e travestis - é marcado por preconceito, exclusão e marginalização. A
3	intolerância sofrida por esses indivíduos interfere no acesso à dig-
4	ridade, à educação, à saúde e, principalmente, à segurança.
5	Deste modo, a <sup>privação</sup> desses direitos resulta em um problema
6	social grave, no qual, <sup>porém</sup> , parcela da sociedade é respon-
7	sável, dificultando a garantia dos direitos citados.
8	Juridicamente muitas medidas foram tomadas para que os LGBTs
9	não se tornem <del>invisíveis</del> invisíveis. Em 2013, o CNJ (Conselho Nacional de
10	Justiça) remeteu uma resolução aos cartórios para realização <sup>de</sup> casamentos
11	entre pessoas do mesmo sexo, por exemplo. Atitudes como essa asseguram, no
12	papel, a dignidade humana. Entretanto, não é o suficiente. A popula-
13	ção LGBT não possui uma legislação específica e própria, o que
14	impossibilita uma forma de combate ao <del>preconceito</del> preconceito e dis-
15	criminação de maneira eficaz.
16	Em diversos momentos na História, a homossexualidade foi citada como
17	constituição natural, do modo que deve ser, tanto nas <sup>nas</sup> artes, na filosofia e ciên-
18	cia. Porém, o entendimento acerca desse tema foi negativamente influenciado por
19	valores desprovidos de caráter científico, por postulados religiosos e pelo senso
20	comum. Nessa perspectiva, é <sup>FREQUENTE</sup> comum a ocorrência de casos de violência
21	contra <del>essa parcela da população</del> essa parcela da população. Segundo a ONG Grupo Gay Bahia, um LGBT
22	é morto a cada dois dias por intolerância, dado que evidencia a <sup>constante</sup> frequência
23	desta. Destarte, é essencial a implementação de políticas públicas mais eficientes de
24	combate ao preconceito. Além dos eixos já existentes, <sup>de</sup> a responsabilidade <sup>do</sup> do poder
25	legislativo e criação de um estatuto que melhore a situação vivida pelos LGBTs
26	na sociedade, previna e puna a discriminação. Ainda, é de igual importância <sup>que a</sup> o comb
27	ate a toda a população sobre o assunto, e a aplicação <sup>rigida</sup> rígida das leis <sup>criadas</sup> criadas.
28	Não é desconhecido que mudar um pensamento da sociedade em geral é um proces-
29	o que <sup>ATUAM</sup> <sup>ACEM DESSO, GALE RESSAUFER</sup> <sup>que</sup> que se dá de maneira lenta, que só a educação básica pode <sup>trazer</sup> trazer <sup>com</sup> com o conhecimento das leis <sup>haver</sup> haver
30	uma redução dos atos violentos, partindo do pressuposto de respeito às regras do país.

→, por meio de  
 → com sucesso.

Fonte: Elaborado pela estudante Paula.

Como podemos perceber na Fig. 20, a partir dos seus esquemas, a estudante desenvolveu seu texto atendendo às exigências do gênero redação estilo Enem. Nessa fase do processo de produção, temos a primeira versão do texto estruturado em parágrafos. Essa fase é



importante para entender como a estudante organizou e construiu sentidos no texto com base nas fases de “Geração de ideias” e “Planejamento”.

Do ponto de vista da aprendizagem cooperativa, caso algum estudante tivesse dificuldade para chegar a essa etapa, seria ressaltado ao grupo a importância da interdependência positiva e da meta coletiva. Ou seja, seria importante que o grupo criasse condições para que todos pudessem concluir cada uma das etapas desse processo.

Inicialmente, é necessário ressaltar que há muitas intervenções feitas diretamente nessa folha de esboço. Muitas delas são intervenções diretas dos colegas com observações pontuais na superfície do texto e outras são registros de reescrita da própria estudante autora.

No primeiro parágrafo, a estudante deixa bem claro seu posicionamento ao considerar que “O cotidiano da população LGBT – lésbicas, bissexuais, transexuais e travestis – é marcado pelo preconceito, exclusão e marginalização”. Ela inicia seu texto tomando posição e criticando a forma como a população LGBT vem sendo tratada. Na sequência, aponta um elemento para o qual já havia sinalizado desde a “Geração de ideias” que é a “privação de direitos” em oposição à “garantia de direitos”.

Já no segundo parágrafo, ela ainda sustenta o argumento sob o ponto de vista legal “Juridicamente muitas medidas foram tomadas para que os LGBT não se tornem invisíveis”, indicando que algumas medidas pontuais que foram tomadas nesse sentido. Em seguida, faz um contraponto, “Entretanto, não é suficiente.”, e indica os muitos desafios que a população LGBT ainda enfrenta. Lembrando que na fase de planejamento ela já tinha registrado essa estratégia indicando para o desenvolvimento os pontos “Leis e história (fatos etc)”.



No terceiro parágrafo, dando prosseguimento a sua estratégia argumentativa, levanta um argumento de natureza histórica “Em diversos momentos na história, a homossexualidade foi citada como constituição natural, do modo que deve ser, tanto nas artes, na filosofia e nas ciências.”. Além de recorrer a esse argumento, a estudante faz questão de marcar seu posicionamento, pois entende que os LGBTs não estão sendo tratados “como deve ser”.

No último parágrafo, ela continua com o seu projeto de argumentação, pois havia planejando responder, na conclusão do seu texto, a pergunta “Como e o que fazer?”. Assim, ela considera as leis já existentes, mas entende que a legislação poderia avançar “cabe ao poder legislativo a criação de um estatuto que melhor retrate a situação vivida pelos LGBTs na sociedade, previna e puna a discriminação.”. A última questão que merece destaque no texto é que a estudante entende que a mudança “é um processo lento” e que a educação é importante para a mudança na mentalidade das pessoas “só a educação básica pode mudar”. Nesse ponto, há uma intervenção do colega no texto e a seguinte sugestão “só a educação básica pode atuar

com sucesso”. Do ponto de vista de elaboração da estrutura do gênero, ela segue a orientação institucional atendendo aos elementos estruturais para a elaboração desse texto. Esses, por sua vez, identificados ao longo do texto: a tese, os argumentos e a proposta de intervenção. Na Fig. 21, analisamos a “Geração de ideias” de gênero autobiografia produzido pela estudante Patrícia.

**Figura 21 - Fase 2 “Geração de ideias” do gênero autobiografia**

**Autobiografia**

**FOLHA DE REDAÇÃO – GERAÇÃO DE IDEIAS**

Nome: \_\_\_\_\_  
 Título: \_\_\_\_\_

1	Tópicos para tocar no assunto?
2	• Nôpa astral
3	• Séries de TV e livros
4	• Filha única mas com um primo que preenche o papel de irmão
5	• <u>Dúvida</u> sobre o que cursar na faculdade
6	
7	
8	
9	Não faço ideia
10	
11	na verdade
12	• Só estudei em 3 colégios
13	1º: não lembro → foi só até o fim do maternal?
14	2º: onde fiz grandes amizades
15	3º: onde me arrependo de não ter entrado mais cedo
16	↳ no começo foi um pouco chato, alôim da Sia não agradece.
17	
18	
19	• Na infância não era muito fã de bonecas, exceto a pally, nada de Barbie.
20	
21	↳ brincava com o laio de vôlei, video game, jogo de tabuleiros e etc.
22	
23	• Nasci em Maranguape porque a minha mãe fez questão e só depois vim para Fortaleza.
24	
25	
26	

Fonte: Elaborado pela estudante Patrícia.

Sob a ótica da aprendizagem cooperativa, é muito importante que os estudantes conheçam a história de vida dos seus colegas. Antes de desenvolvermos a produção escrita do gênero autobiografia, já havíamos trabalhado essa temática em uma oficina na fase inicial do curso (ver Apêndice E – Oficina de histórias de vida, p. 277).

Além do mais, assim como fizemos nos outros gêneros, também trabalhamos a leitura e discussão de algumas autobiografias antes de iniciarmos o processo de produção desse gênero. Só então, os estudantes puderam dar início à escrita dos seus textos.

A Fig. 21 traz o registro da “Geração de ideias” da estudante Patrícia. A princípio, ela destaca os elementos que considera essenciais para o seu texto “Tópicos para colocar no assunto: - Mapa astral / - Série de TV e livros / Filha única mas com um primo que preenche o papel de irmão / Dúvida sobre o que cursar na faculdade”. Sobre a “dúvida”, ela faz questão de puxar uma seta e pontuar “Não faço ideia”. Em seguida, faz considerações sobre sua vida estudantil com destaque para o fato de só ter estudado em três colégios, fazendo, em seguida, algumas considerações sobre isso.

Na linha 19, reflete sobre os brinquedos da infância “Na infância não era muito fã de bonecas, exceto a polly, nada de Barbie.”. Nesse ponto, enumera os brinquedos de sua preferência.

Por último, fala sobre o lugar do seu nascimento “Nasci em Maranguape porque minha mãe fez questão e só depois vim para Fortaleza.”. O interessante nessa fase do texto de Patrícia é o fato que ele marca os elementos como componentes de uma lista e faz uma espécie de *checklist* (✓) marcando cada um deles. Esse recurso funciona para que a estudante acompanhe e confira se o que pensou na fase de geração de ideias foi inserido no texto.

É possível perceber um certo distanciamento do próprio texto e indícios de reflexão sobre o processo de escritura. Na Fig. 22, dando prosseguimento à nossa análise, examinaremos a fase de “Planejamento” do gênero autobiografia.

**Figura 22 - Fase 3 “Planejamento” do gênero autobiografia**

FOLHA DE REDAÇÃO – PLANEJAMENTO

Nome: \_\_\_\_\_  
Título: \_\_\_\_\_

1	Ordem etimológica pra quê??
2	começar falando do mapa astral.
3	Não me apresentar diretamente, só saltando as informações.
4	

Fonte: Elaborado pela estudante Patrícia.

Na Fig. 22, a estudante Patrícia faz o planejamento do seu texto. A princípio, ela usa uma estratégia diferente da usada pela estudante Paula (Ver Fig. 19), pois não retoma todos

as ideias elencadas na fase anterior e as organiza. Patrícia faz inicialmente um questionamento “Ordem cronológica pra quê?”. Podemos fazer duas observações sobre essa ocorrência. Primeiro, ela retoma de maneira dialógica o discurso que entende que as autobiografias devem ser escritas em ordem cronológica. Se considerarmos que, no pensamento bakhtiniano, “dialogismo pressupõe responsividade” (CAVALHEIRO, 2008, p. 79), podemos dizer que a estudante estabelece uma resposta aos discursos que sustentam essa visão sobre o gênero autobiografia.

Segundo, na perspectiva bakhtiniana, “os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1992, p. 262). Ao questionar uma posição estável desse gênero, a estudante sinaliza seu entendimento que pode romper essa rigidez com o intuito de estruturar seu texto dando-lhe características individuais.

Outro ponto destacado pela estudante é “Começar falando do mapa astral.” Esse é um ponto que apareceu na “Geração de ideias” e se repete nessa fase. No entanto, agora a estudante definiu melhor sua estratégia: esse assunto deve aparecer logo no início do texto. Por último, ele deixa bem evidente uma estratégia discursiva que utilizará ao longo do seu texto “Não me apresentar diretamente, só soltando informações.”. Nessas duas ocorrências, percebemos o distanciamento da estudante em relação ao seu projeto de texto. Ela se bifurca e passa a ser leitora de si exercendo as funções de escritor e leitor do próprio texto (SAUTCHUK, 2003).

Em Bakhtin (1992) há o entendimento de que, ao enunciar, o enunciador já antecipa imageticamente seus possíveis leitores. Desse modo, pressupõe também as prováveis atitudes responsiva deles. Assim sendo, os pressupostos bakhtinianos nos levam à compreensão do papel do outro nesse jogo discursivo. Patrícia pressupõe as possíveis reações do leitor ao seu texto e, com isso, estrutura cuidadosamente o seu dizer. Na sequência, analisaremos as Figuras 23 e 24, “Esboço”, juntas por se tratarem da continuação mesmo texto.



Figura 23 - Fase 4 "Esboço" do gênero autobiografia (continua)



## FOLHA DE REDAÇÃO - RASCUNHO




Nome: \_\_\_\_\_

Título: \_\_\_\_\_


1	Meu Sol é em gêmeos e a lua em aquário, essa é pra
2	você que começa as conversas primeiro querendo saber o mapa as-
3	tral das pessoas. Não vou conversar meu mapa por completo para
4	antecipar quem não goste do assunto. Até porque acho que não seria
5	interessantes.
6	Porque um gosto musical um pouco melancólico, acredito que
7	é culpa da meu gênio em câncer (lá vou a falando de cos-
8	mológica novamente). Sempre gostei de ler livros de ficção e ver ex-
9	tracados, porém, infelizmente, graças ao 3º ano,
10	obrigado, vestibular!
11	Ainda sobre vestibular, não faço ideia do que quero escrever,
12	o que é bem triste e decepcionante já que seria bom ter um
13	plano. Mas, tento me consolar com o fato de só ter 17 anos e não ser
14	obrigada a saber o que quero fazer para o resto da minha vida, se
15	é que tem que ser para o resto da vida.
16	Sou filha única, porém, tenho um irmão de coração graças
17	a convivência foi com ele que brinquei quando criança, provavelmente
18	é por isso que eu nunca fui muito fã de boneca. Sempre preferi-
19	mos vídeo games, jogos de tabuleiro e vôlei. Obrigado, Caio!
20	Só estudei em 3 colégios, o que acho uma pena porque
21	talvez, caso no número fosse maior, eu fosse um pouco mais
22	sociável, já que teria sido forçada a trabalhar nessa característica
23	de mim. O primeiro eu mal lembro o nome, acho que só terminei
24	o maternal lá. O segundo foi onde fiz amigas que espero que sejam
25	eternas. O terceiro eu só me arrependo de não ter entrado antes,
26	e de não conseguir ouvir mais o álbum "1000 forms of fear" da
27	Sia graças ao início conturbado no segundo ano. (KKK)
28	Nascei em Maranguape porque minha mãe fez questão, mas
29	logo depois vim para Tatalza. Um more detalhe que nunca
30	lembro.

↳ Esse não é o fim

**Figura 24 - Fase 4 “Esboço” do gênero autobiografia (continuação)**



**FOLHA DE REDAÇÃO – OBSERVAÇÕES DOS COLEGAS**



Nome: \_\_\_\_\_  
 Título: \_\_\_\_\_  
 Colega 01: \_\_\_\_\_ Colega 02: \_\_\_\_\_

1	Minha mãe insiste em acreditar que eu vou ser "artista", e mais
2	próximo que cheguei desse destino foi quando tentei tocar violão. Tra-
3	caresei. Faltava-me disciplina e talento. Por enquanto, minha mãe vai ter
4	que se contentar com a minha versão sem graça de "Ara branca".
5	

Fonte: Elaborado pela estudante Patrícia.

Nas figuras 23 e 24, a estudante Patrícia segue sua estratégia discursiva estruturada nas duas fases anteriores do processo de produção textual: “Mapa astral”, “Começar falando do mapa astral”. Desse modo, ela inicia o seu esboço destacando: “Meu sol é em gêmeos e a lua em aquário, essa é para você que começa as conversas primeiro querendo saber o mapa astral das pessoas”. A estudante elege um potencial leitor e se dirige diretamente a ele ao fazer essa ponderação “para você que começa as conversas primeiro querendo saber o mapa astral das pessoas”.

Esse posicionamento de Patrícia, sob uma ótica bakhtiniana, pode ser entendido pela compreensão de que toda a palavra é orientada em relação a um leitor específico, pois “Em sua essência, a palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem* se dirige.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205, grifos do autor). Patrícia tem consciência de que não escreve por escrever, que seu texto terá um leitor que ocupa uma posição diferente da que ela ocupa. No entanto, esse leitor potencialmente poderá ter posturas que já podem ser adiantadas pela autora do texto. Sobre essa questão, Machado (2010) afirma que o lugar singular que o homem ocupa só pode ser definido em relação ao outro com o qual interage dialogicamente.

Patrícia segue considerando a possível resposta do seu leitor e pondera “Não vou descrever meu mapa por completo para não entediar quem não gosta do assunto. Até porque acho que não seria interessante.”. A estudante, estabelece uma relação exotópica, coloca-se lugar do outro e, a partir dessa posição e considerando sua potencial resposta, reconsidera a construção do seu dizer. Ao considerar a reação do outro, fora do seu lugar, e a partir do excedente de visão dele (BAKHTIN, 1992), ela modifica o próprio texto passando um “x” sobre



esse enunciado. Com essa ação, sinaliza que não inserirá essa parte nas versões seguintes de sua produção textual.

Janzen (2012) entende que a proposta bakhtiniana postula a efetivação da empatia ao se conceber a possibilidade de se ver o mundo através dos valores do outro. Essa ação possibilita a compreensão de aspectos que só seriam acessíveis a um dos interlocutores, para depois retornar (através da contemplação) à posição inicial, que permite elaborar o seu acabamento e o do outro. Esse exercício é evidente na construção textual de Patrícia.

A estudante, no segundo momento do seu texto, destaca suas preferências culturais: “Possuo um gosto musical um pouco melancólico.”. Para justificar esse gosto, ela recorre à astrologia, mas desiste dessa estratégia passando um traço sobre o enunciado: “Acredito que é culpa do meu vênus em câncer (lá vai a Patrícia falando de astrologia novamente).”. Nessa ocorrência fica evidente o distanciamento que mantém em relação ao próprio texto, pois dirige-se a si mesma em terceira pessoa. Com isso, a singularidade e a autoria ganham lugar.

Ela também recorre à ironia para se posicionar e fazer uma crítica ao vestibular “Sempre gostei de ler livros de ficção e ver seriados, porém, graças ao 3º ano. Obrigado, vestibular!”. Entendemos que os sentidos não estão completamente dados no texto, mas eles são construídos sócio e historicamente. Para atribuir sentido a esse fragmento, o leitor tem que entender que o 3º ano é o último do ensino médio e um período de muitas cobranças para o estudante, porque é a época que antecede o vestibular ou o Enem. De forma irônica, ela agradece ao vestibular por ser o culpado por ela não poder mais ver suas séries e nem poder ler seus livros de ficção.

Patrícia continua com a elaboração do seu texto e, em tom desabafo, reflete sobre “o fato de ter 17 anos e não ser obrigada a saber o que quero fazer para o resto da minha vida, se é que tem que ser para o resto vida.”. Nesse enunciado percebemos a posição do enunciador em meio a um discurso construído em torno da escolha profissional. Aqui, mais uma vez, ela retoma um discurso social e se posiciona criticamente sobre essa escolha, pois entende que ainda não tem idade suficiente para uma escolha tão séria. Além do mais, questiona se essa escolha, na verdade, tem que ser para o resto da vida.

Ao dar prosseguimento à sua narrativa, seguindo passo a passo o planejamento do seu texto, reflete sobre o fato de ser filha única, mas considera um primo como um irmão. Narra sua vida escolar e aponta algumas questões sobre as escolas, conta sobre a cidade onde nasceu e, por último, relata que sua mãe acredita que a filha vai ser artista.

Nesse ponto, ela destaca “Minha mãe insiste em acreditar que eu vou ser ‘artista’, o mais próximo que cheguei desse destino foi quando tentei tocar violão.” Ela recorre às aspas para ressignificar a palavra “artista” no texto. Com isso, deixa bem claro seu posicionamento,

que é contrário ao desejo de sua mãe, pois ela não considera uma pessoa com disciplina e talento. Aqui ela retoma um discurso e uma crença em relação à figura do artista que “deve ser uma pessoa com disciplina e talento”. De forma irônica, tem uma atitude responsiva ativa em relação ao desejo de sua mãe e ressalta “minha mãe vai ter que se contentar com minha versão sem graça de ‘Asa branca’”. A estudante faz uma reverência ao universo da cultura popular brasileira e a uma canção que é tocada com frequência por quem está aprendendo violão. A maneira como enuncia, marca sua contrapalavra ao desejo da mãe.

Como podemos perceber, no texto de Patrícia, há vários elementos que o deslocam para uma posição de estar além da preocupação com elementos gramaticais e textuais, por exemplo. Sobre essa questão, Possenti (2002) propõe a redefinição da noção de autoria para que possa dar conta da construção dos sentidos em textos que não são parte de obras nem de discursividades. O autor evidencia a singularidade, que “serve para chamar a atenção para uma forma um tanto peculiar de o autor estar presente no texto”. Ele entende que é impossível considerar a noção de autor sem levar em conta a noção de singularidade. Nessa linha de raciocínio, um texto bom só poderia ser avaliado em termos discursivos. Nisso, não basta um texto satisfazer os critérios gramaticais e textuais para que possa ser considerado um texto de qualidade. O que faltaria a esses textos para serem considerados “textos de verdade”? O teórico responde:

[...] falta ao texto um mínimo de densidade, o que se traduz na falta de caracterização mínima de objetos e lugares; falta vida personagem, falta a seus atos um mínimo de motivação, de relação com elementos de cultura, de relação com outros discursos, com crenças (POSSENTI, 2002, p. 111).

Há muitos elementos nesse texto de Patrícia que sugerem indícios de singularidade, pois ela questiona a estrutura do gênero autobiografia, estabelece relação com discursos sociais, dá lugar a outras vozes, recorre a elementos da cultura popular, questiona posições sociais, usa a ironia para reconstruir o sentido dos enunciados e utiliza elementos gramaticais para dar sentidos outros aos termos.

Na próxima subseção, discutimos a influência dos colegas por meio dos comentários de revisão na versão intermediária dos textos durante o processo de reescrita textual.

#### 5.4.2 Análise da influência dos comentários de revisão na versão intermediária das produções textuais

Nesta subseção, analisaremos a influência dos colegas na reescrita textual e como os produtores de texto estruturam atitudes responsivas aos interlocutores. Consideraremos essas alterações pela comparação entre o “Esboço” e a “Versão intermediária” tomando como base os “Comentários de revisão”. Lembramos que algumas das implicações dessas mudanças foram discutidas ao longo das análises. Como já indicamos na seção principal desta seção, mobilizaremos o conceito de responsividade Bakhtin (BAKHTIN, 1992) e suas subcategorias (MENEGASSI, 2008; OHUSCHI, 2013; SILVA, 2014; OHUSCHI; SILVA, 2016).

Esses comentários de revisão eram elaborados dentro da quinta fase do processo de produção textual cooperativa, a “Reescrita”. Após concluírem os esboços, os estudantes trocavam, avaliavam e discutiam sobre os textos e estratégias utilizadas para a organização das ideias e a construção dos sentidos. Nesse momento, eles deveriam registrar por escrito suas observações sobre os textos.



É importante dizer que essas atividades foram planejadas fundamentalmente sob os princípios da aprendizagem cooperativa (OVEJERO, 1990; JOHNSON; JOHNSON, 1999). Elas estimularam os estudantes a oferecer todo o apoio uns aos outros, assistência e auxílio necessários para a promoção do crescimento de cada um e para o sucesso do trabalho da equipe, encorajando e facilitando o sucesso do outro. Essas características são inerentes a um elemento em particular dentre os cinco essenciais da aprendizagem cooperativa, a interação promotora face a face. Para melhor organização das produções, cada estudante recebia um bloco com seis folhas, como as das imagens, uma para cada um dos registros do processo de produção textual.

Esse tipo de atividade exige uma atenção maior do professor, pois saber compartilhar ideias e trabalhar com pessoas de pensamentos divergentes, torna-se fundamental para o andamento do grupo. Desse modo, a atuação do professor é fundamental para o sucesso do trabalho.

Esses comentários de revisão seguem a mesma estrutura dos que foram analisados anteriormente neste trabalho (ver subseção 5.3.2 *Relações exotópicas decorrentes dos comentários de revisão*) a diferença neste ponto é que fazemos análise da influência deles na *versão intermediária* dos textos com base em outra categoria de análise.

Na Fig. 25, há duas observações dos colegas, ou seja, dois outros olhares sobre o texto do produtor. Este, por sua vez, também analisou outros dois textos. Trata-se de uma atividade essencialmente cooperativa. Tanto o Colega 1, quanto o Colega 2, fazem observações bem pontuais no texto. Vejamos os textos.

Figura 25 – Comentários de revisão sobre gênero redação estilo Enem

**FOLHA DE REDAÇÃO – OBSERVAÇÕES DOS COLEGAS**

Nome: \_\_\_\_\_  
 Título: \_\_\_\_\_  
 Colega 01: \_\_\_\_\_ Colega 02: \_\_\_\_\_

1	01: LINHA 04 - CREIO QUE VOCÊ QUIZ DIZER "DIGNIDADE"
2	LINHA 06, 17, 18, 19, 23; O <del>SE</del> PALAVRAS SUBLINHADAS NÃO ENTENDE A PALAVRA.
3	A INTRODUÇÃO TEM 4 LINHAS. <del>RECOMENDADO</del> O RECOMENDADO É 5, MAS NÃO TEM PRO-
4	BLEMA FAZER DUAS A MAIS <del>ENTÃO</del> NO ENTANTO, É UMA ESTRATÉGIA ARRISCA-
5	DA. POR EXEMPLO: A SUA INTRODUÇÃO NÃO ESTÁ 100% CONECTADA COM O TEXTO.
6	• NA DECORRER DO TEXTO, VOCÊ ESTÁ QUE O GOVERNO E SOCIEDADE SÃO A-
7	GENTES DO PROBLEMA. LINHA 04 E 10, <del>O GOVERNO</del> O CNT FEZ ALGO.
8	LINHA 18 E 19; A SOCIEDADE MODIFICA A SITUAÇÃO, <del>ARRA</del> CAUSANDO UM
9	PROBLEMA DE EXCLUSÃO.
10	NAS LINHAS 24, 25, 26 E 27: É POSSÍVEL OBSERVAR QUE O GOVERNO E
11	SOCIEDADE SÃO OS AGENTES DE MUDANÇA. ENTRETANTO, O GOVERNO
12	NÃO É CITADO NA INTRODUÇÃO, CAUSANDO UMA PEQUENA CONFUSÃO.
13	• UM TEXTO BEM COESO, POUCOS ERROS SIGNIFICANTES. É UM LEVE DESFEITO
14	NECTIVO.
15	• CITE O GOVERNO NA INTRODUÇÃO. JÁ PASSE DE 5 LINHAS, SE TI-
16	VER ALGO BEM COESO.
17	
18	→ linha 6, não se usa alternativa para
19	de resumo algo.
20	Virgula após juridicamente.
21	
22	
23	

Fonte: Elaborado por dois estudantes participantes da pesquisa.

Esses textos da Fig. 25 são comentários feitos em relação ao “Esboço” do gênero redação estilo Enem produzido pela estudante Paula (ver Fig. 20). Inicialmente o Colega 1 chama a atenção para o sentido de um termo empregado no texto que, na visão dele, está inadequado. Esse colega entende que a produtora do texto quis dizer outra coisa: “Linha 01 – Creio que você quis dizer ‘dignidade’”.

De fato, em nosso entendimento, não há problema de escrita na palavra no enunciado “[...] interfere no acesso à dignidade, à educação, à saúde e, principalmente, à segurança.”, mesmo o estudante tendo escrito parte da palavra em uma linha e parte em outra. No entanto, hipoteticamente, podemos entender que ele estivesse querendo questionar uma possível quebra de paralelismo semântico, pois o termo destoa dos demais.

Na sequência, ele indica uma sequência de linhas e explica que sublinhou nelas palavras que não entendeu. O Colega 1 também chama a atenção para a organização da introdução “A introdução tem 7 linhas, o recomendado é 5, mas não tem problema fazer duas a mais. No entanto, é uma estratégia arriscada.”. Essa preocupação dos estudantes era recorrente com a quantidade de linhas a serem seguidas em cada parágrafo. Isso pode ser entendido como um indício das abordagens sobre produção textual que tiveram contato durante sua vida escolar. Nossa atitude responsiva ativa a esses discursos era mostrar para os estudantes que o texto não deveria ser encarado como uma forma rígida e que há características que indicam a finalização de um parágrafo e elas não são determinadas pela quantidade de linhas. Alguns colegas professores entendem que indicar o número máximo de linhas ajuda o estudante a melhor estruturar seu texto, mas o problema é permitir (ou influenciar) que o estudante fique preso a isso. Essa questão também sinaliza uma excessiva preocupação dos estudantes em conceber a produção textual somente como uma prova, a de redação, desvinculada das suas atividades cotidianas.


A partir desse ponto, o Colega 1 leva o produtor do texto a refletir sobre a estruturação do seu texto. Também informa “A sua introdução não está 100% conectada com o texto” e explica, indicando as linhas no texto, como o produtor de texto estruturou seu dizer e como se configurou essa “desconexão”. Ele explica que o estudante retoma o termo “governo” ao longo do texto, mas “o governo não é citado na introdução causando uma pequena confusão”. Como solução, sugere e adverte “Cite o governo na introdução. Só passe de 5 linhas se tiver algo bem coeso.”. Quando analisamos as considerações do Colega 1 como base a categoria de responsividade de Bakhtin (1992), podemos dizer que ele exerce uma responsividade ativa por retomar ponto a ponto o texto, fazendo intervenções e, em alguns casos, discordando.

Ao considerarmos as categorias de responsividade propostas por Ohuschi (2013, p. 161-162), podemos classificar os comentários feitos por esse colega na categoria “Responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa”, em nível “Crítico”, pois ocorre “resposta imediata do parceiro da situação de interação, com análise, julgamento e avaliação.”. O Colega 2, por sua vez, faz poucas observações. Apenas chama a atenção para dois aspectos: “não se usa adversativa para se resumir algo” e “Linha 6, vírgula após facilmente”. Ao considerarmos essa interação com base na categoria responsividade de Bakhtin (1992), podemos entender que ele exerce uma atitude responsiva ativa em relação ao texto do produtor, embora não desenvolva maiores reflexões sobre o texto na folha de comentários de revisão, realiza várias intervenções diretamente no “Esboço” do texto (ver Fig. 21). Ao tomarmos por base as categorias de responsividade propostas por Ohuschi (2013, p. 161-162), podemos classificar os comentários e as intervenções pontuais no “Esboço” feitos pelo colega




na categoria “Responsividade ativa sem expansão explicativa e exemplificativa”, em nível de “Concordância”, pois ocorre “resposta imediata em que o parceiro da situação de interação demonstra concordar com o que está sendo debatido, apenas para que a discussão prossiga, sem marcas de reflexão pessoal.”. Na sequência, na Fig. 26, vemos como o produtor de texto respondeu a esses questionamentos.

**Figura 26 - Fase 6 “Versão intermediária” do gênero redação estilo Enem**



FOLHA DE REDAÇÃO – VERSÃO INTERMEDIÁRIA



Nome \_\_\_\_\_  
 Título: \_\_\_\_\_

1	
2	O cotidiano da população LGBT - lésbicas, bissexuais, transexuais e travestis - é mar-
3	cado por preconceito, exclusão e marginalização. A intolerância sofrida por esses in-
4	divíduos interfere no acesso à dignidade, à educação, à saúde e, principalmente, à se-
5	gurança. Deste modo, a privação desses direitos resulta em um problema social grave, pelo
6	qual, porém, parcela da sociedade é responsável, dificultando a garantia dos direitos
7	citados.
8	Juridicamente muitas medidas foram tomadas para que os LGBTs não se tor-
9	nam invisíveis. Em 2013, o CNJ (Conselho Nacional de Justiça) remeteu uma resolu-
10	ção aos conselheiros para <del>realização</del> realização de casamentos entre pessoas do mesmo
11	sexo, por exemplo. Atitudes como essa asseguram, no papel, a dignidade humana.
12	Entretanto, não é o suficiente. A população LGBT não possui uma legislação especí-
13	fica e própria, o que impossibilita uma forma de combater ao preconceito e à
14	discriminação de maneira eficaz.
15	Em diversos momentos na história, a homossexualidade foi citada como con-
16	stituição natural, do modo que deve ser, tanto nas artes, na filosofia e nas ciências.
17	Porém, o entendimento acerca desse tema foi <del>negativamente</del> negativamente influencia-
18	do por valores desprezados de caráter científico, por postulados religiosos e pelo
19	senso comum. Nessa perspectiva, é frequente a ocorrência de casos de violência
20	contra LGBTs. Segundo a ONG Grupo Gay Bahia, um LGBT é morto a cada dois dias
21	por intolerância, dado que evidencia a constante violência.
22	Destarte, é essencial a implantação de políticas públicas mais eficientes de
23	combate ao preconceito. Além das leis já existentes, cabe ao poder legislativo a criação
24	de um estatuto que melhor aborde a situação vivida pelos LGBTs na sociedade, pre-
25	veja e puna a discriminação. Ainda, é de igual importância que a população
26	tenha conhecimento sobre o assunto, por meio de seminários e programas de conscientiza-
27	ção, como <del>seminários</del> realizados por palestras. Não é desconhecido que mudar
28	um pensamento da sociedade, em geral, é um processo lento e gradual, em que só
29	a educação básica pode atuar com sucesso. Além disso, vale ressaltar que o conhe-
30	cimento das leis reduzirá os atos violentos, <del>partindo</del> partindo do pressuposto de respeito
	às regras do país. <del>Com</del> Essas medidas asseguram alguns direitos dos LGBTs.



Nesse ponto, faremos a análise da “Versão intermediária” do gênero redação estilo Enem produzido pela estudante Paula. Após a análise das versões anteriores desse texto e dos comentários de revisão dos colegas sobre ele, agora temos o interesse de comparar entre si as versões e entender a influência dos comentários dos colegas e os movimentos e singularidades do produtor do texto em ação responsiva à interação com os companheiros de grupo.

A princípio tomaremos como base os comentários de revisão para nossa análise e, em seguida, faremos o contraste entre as versões “Esboço” e “Versão intermediária”. Ao tomarmos como base os comentários do Colega 1 em relação às palavras que ele não tinha entendido, podemos perceber que não houve substituição por sinônimo. No entanto, a estudante foi mais cuidadosa ao reescrevê-las. No caso da palavra “dignidade”, não houve nenhuma alteração. No caso da introdução, houve uma redução de 7 para 6 linhas.

A sugestão do Colega 1 de inserir o termo “governo” já na introdução do texto não foi incorporada. Sobre esse ponto, o estudante sugeriu essa mudança para que, em sua opinião, o texto ficasse mais conectado.

Quando consideramos o contraste entre as duas versões do texto de Paula, percebemos alterações interessantes do ponto de vista da construção de sentidos. É possível perceber na folha do “Esboço” as intervenções pontuais dos companheiros. Nesse ponto, faremos o contraste entre algumas dessas alterações.

Na versão anterior, a estudante tinha escrito “Nessa perspectiva, **é comum** a ocorrência de casos de violência **contra essa parcela da população**” e, ao reconsiderar o seu dizer, reescreve “Nessa perspectiva, **é frequente** a ocorrência de casos de violência **contra LGBTs**”. Percebemos a substituição de expressão, pois embora os termos “comum” e “frequente” possam ser sinônimos em muitos contextos, a estudante provavelmente entendeu que “comum” poderia ser confundido como “normal” e, portanto, “aceitável”. Ela compreende os sentidos possibilitados da troca dos termos ao antecipar uma potencial resposta de seu interlocutor. Outra mudança feita na reescrita textual foi a troca da expressão “parcela da população” por “LGBTs”. Além de ser mais específica, ela entendeu que a identidade do grupo é importante e optou pelo nome “LGBTs”.

Também identificamos a substituição e modalização de enunciado em “Além das leis já existentes, **é responsabilidade** do poder legislativo a criação de um estatuto que melhor retrate a situação vividas pelos LGBTs na sociedade, previna e puna a discriminação.”, pois o termo em destaque foi alterado para “Além das leis já existentes, **cabe ao poder legislativo** a criação de um estatuto que melhor retrate a situação vivida pelos LGBTs na sociedade, previna e puna a discriminação.”. Com esse movimento, há uma modalização da responsabilidade da criação da lei “estatuto” quando, de fato, é responsabilidade do Poder Legislativo.

Identificamos, de igual modo, a substituição de expressão e o acréscimo e inserção de tópicos novos ao enunciado “Ainda, é de igual importância **o conhecimento de toda a população** sobre o assunto **e a aplicação rígida das leis criadas.**”, que, após a reescrita, ficou “Ainda, é de igual importância **que a população tenha conhecimento** sobre o assunto **por meio de anúncios e programas de conscientização, realizados por palestras.**”. A inserção de tópicos novos também pode ter sido uma resposta às exigências do gênero redação estilo Enem, pois, dentro da Competência V “Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.”, o exame atribui nota máxima ao candidato que “Elabora muito bem proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.” (BRASIL, 2016, p. 8 e 25).

Por último, quando comparamos as duas versões desse enunciado, identificamos ocorrências interessantes. Vejamos que, no primeiro, temos “Não é desconhecido que mudar um pensamento da sociedade **em geral** é um processo lento, **que** só a educação básica **pode mudar, mas** com conhecimento das leis **haverá uma redução dos atos violentos**, partindo do pressuposto de respeito às regras do país.” e, após a reescrita textual, temos “Não é desconhecido que mudar um pensamento da sociedade, **em geral**, é um processo lento e **gradual, em que** só a educação básica **pode atuar com sucesso. Além disso, vale ressaltar que só** o conhecimento das leis **reduzirá os atos violentos**, partindo do pressuposto do respeito às regras do país. **Essas medidas asseguraram alguns direitos aos LGBTs.**”. Há nessa ocorrência o acréscimo de adjetivo “gradual” para completar o sentido do adjetivo “lento” em referência ao processo de mudança na sociedade. Também há uma alteração da modalização do enunciado “só a educação básica **pode mudar**” para “só a educação básica **pode atuar com sucesso**”. Ainda identificamos nesse enunciado o acréscimo/a inserção de tópicos novos “**Além disso, vale ressaltar que só**” e “**Essas medidas asseguraram alguns direitos aos LGBTs.**”.

Ao tomarmos para análise as mudanças do “Esboço” para a “Versão intermediária” como base na responsividade proposta por Bakhtin (1992), podemos dizer que a estudante exerce uma responsividade ativa por modificar os sentidos do seu texto pela interação com os colegas, embora não incorpore todas as sugestões dos companheiros aos seus textos por não concordar ou não achar relevante.

Dadas as características gerais das mudanças realizadas nesse texto, podemos classificar a atitude responsiva da estudante, de acordo com a proposta de Silva (2014, p. 69), como “Responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa”, situando-se nos dois níveis dessa categoria: no nível de “Autoria”, pois ocorre “resposta imediata mobilizada pela implantação de um conteúdo à parte, do sugerido” e no nível de “Reavaliação e

Reposicionamento”, pois ocorre “resposta imediata, mobilizada por fatos que levam à reformulação de opiniões e posteriormente à reflexão pessoal.”.

Com isso, concordamos com Possati (2013), pois entendemos que a reescrita textual é dependente das ações de enunciadores anteriores. Considerar o contexto cooperativo de produção textual é fundamental para entender essas mudanças. Nesse ponto, é necessário dizer que nem todas as sugestões foram registradas nem na folha de comentários nem no próprio “Esboço”, uma vez que os estudantes também discutiam e negociavam as modificações oralmente.

Dessa forma, tal como Araújo (2015), que entende que usar Objetos de Aprendizagem (AO) em sala de aula é promover responsividade no ensino, entendemos que, quando o professor estrutura aulas de produção textual sob a perspectiva da aprendizagem cooperativa, ele também é potencializadora da responsividade no ensino.

Na sequência, analisaremos os textos da Fig. 27, que são comentários de revisão sobre o “Esboço” da autobiografia da estudante Patrícia.

**Figura 27 - Comentários de revisão sobre o gênero autobiografia**

5	
6	
7	
8	
9	<del>Como sempre</del>
10	Adorei, pois <del>o</del> seu texto é engraçado. Achei que você
11	deveria <del>dever</del> escrever um pouco mais. Ou, ao menos, explicar o
12	que significa o que você contou com Astrologia.
13	Como sempre, não identifiquei erros.
14	Na linha 9, o sentido não está completo.
15	
16	02
17	
18	. GOSTEI DO TEXTO, POSSUI REPERTÓRIO, FALA UM POUCO DE JUDO, ENFIM, GOSTEI.
19	. SERIA LEGAL SE VOCÊ FALASSE UM POUCO MAIS DOS SEUS PAIS, NÃO SEI.
20	
21	
22	

Fonte: Elaborado por dois estudantes participantes da pesquisa.

Esses textos da Fig. 27 são comentários feitos em relação ao “Esboço” do gênero autobiografia produzido pela estudante Patrícia (ver Figuras 23 e 24). Como podemos ver, o Colega 1 inicia suas observações usando um *emoticon* para indicar sua felicidade após a leitura do texto. Em seguida, ele escreve “Tem mais! Conta mais.”.

Entendemos que o Colega 1 tenha perguntado se tinha mais texto, embora, ao invés do ponto de interrogação, tenha usado somente o de exclamação. Ele usa elementos verbo-visuais para indicar que gostou do texto e que gostaria que esse texto fosse maior para ele ler mais e confirma isso em seguida “Achei que você deveria escrever um pouco mais.”.

Sobre a construção de sentidos, ele considera que Patrícia deveria “explicar o que significa o que você citou com Astrologia”. O Colega 1 ocupa um lugar diferente em relação ao texto de Patrícia e, a partir dessa posição, revela seu modo de ver o mundo, que é diferente da forma como Patrícia vê. Com isso, ele chama a atenção para a construção do sentido do termo “Astrologia” que, em sua opinião, deve ser explicado.

Essa leitura ocorre, além disso, porque Colega 1 também antecipa possíveis respostas de outros interlocutores ao texto. Ele prossegue com seus comentários “Como sempre, não identifiquei erros.”. O que sinaliza que já tenha lido o texto de Patrícia em outros momentos e que, na opinião dele, não costuma conter erros. Mais uma vez, chama a atenção para a construção do sentido “Na linha 9, o sentido não está completo.”.

O Colega 2, por seu turno, inicia seu comentário explicando porque gostou do texto de Patrícia “Gostei do texto, possui repertório, fala um pouco de tudo, enfim, gostei.”.

Ele afirma que o texto de Patrícia tem repertório, numa referência direta ao repertório sociocultural popularizado entre os estudantes pela redação estilo Enem, pois essa é uma das exigências para que os textos do Enem tenham a nota máxima na Competência II “Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.” (BRASIL, 2016, p. 20).

Além disso, o Colega 2 sugere o acréscimo/a inserção de tópicos novos “Seria legal se você falasse um pouco mais dos seus pais, não sei!”. Isso porque há uma breve menção à mãe no texto sem referências ao pai.



Com isso, podemos dizer que as considerações sinalizam que ambos os colegas gostaram do texto de Patrícia. O primeiro chamou a atenção para pontos de construção de sentidos e o segundo fez considerações mais gerais sugerindo o acréscimo/a inserção de novos tópicos.

A análise das considerações do Colega 1, de acordo com categoria de responsividade de Bakhtin (1992), permite-nos dizer que ele exerce uma atitude responsiva ativa por retomar questões pontuais no texto em análise e, além disso, remeter a textos anteriores. Ele faz sugestões que entende que possam interferir nos sentidos do texto. Sobre as categorias de responsividade propostas por Ohuschi e Silva (2016, p. 214), podemos classificar os comentários feitos por esse colega na categoria “Responsividade ativa com expansão



explicativa e exemplificativa”, no nível de “Contribuição” por ser “mobilizada por uma atitude ativa, permitindo a manutenção do diálogo por meio de uma contribuição de caráter intelectual, com acréscimos de informações.”.

Figura 28 - Fase 6 “Versão intermediária” do gênero autobiografia (continua)


Resumo 2.0


**FOLHA DE REDAÇÃO – VERSÃO INTERMEDIÁRIA**

Nome: \_\_\_\_\_  
 Título: \_\_\_\_\_

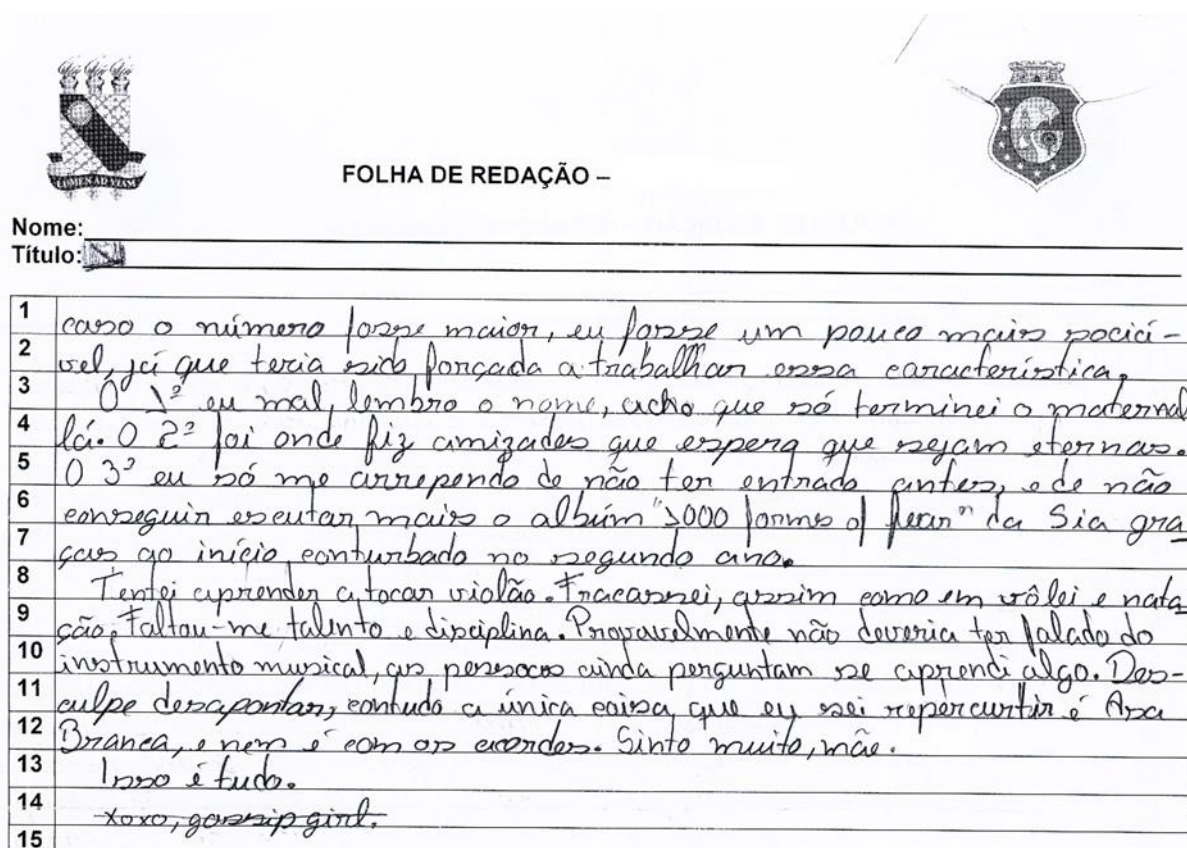
1	Meu Sol é em gêmeos e a lua em aquário, essa é para
2	você que começa as conversas primeiro querendo saber o mapa ast-
3	rial das pessoas. O pião eu ainda não contei, meu Vênus é em
4	âncora, mas, ao contrário do que parece (aos entendidos), eu não
5	sou uma pessoa chorona, apenas um pouco dramática. Pelo mo-
6	dos quando se trata da vida em geral, só em relacionamentos:
7	só Deus sabe.
8	Tenho 17 anos, nasci em Maranguape porque minha mãe fez
9	questão, porém, logo depois me trouxeram para Fortaleza. Um me-
10	no estalhe que nunca lembro. Me chamo _____, ou _____ pa-
11	ra intimista, isso começou porque meu pai é João _____, e resto
12	não é difícil imaginar, daí veio o _____, seguida da versão femini-
13	na completa do nome composto: _____ Felizmente, no cartô-
14	rio é só _____ Valeu, pai!
15	Porque um gosto musical um pouco melancólico (não se preocu-
16	pen, não é Lana Del Rey) e não sou nem um pouco eclética, o que
17	dificulta minha vida nas festas, isso é o fato de não saber dançar.
18	Faço parte da geração que começou a gostar de ler com Crespín-
19	do, e não me envergonho disso nem por um segundo. Talvez,
20	se não fosse pela saga, eu nunca teria lido os livros da famosa
21	J. K. Rowling, ou até mesmo os da Jane Austen. Para você ver com o
22	que, inicialmente, pode parecer que é tudo menos literatura por re-
23	presentar o ponto de início para o gosto pela leitura. Minha história
24	com as séries também começou com um programa elichê,
25	no entanto, não sou me alongar.
26	Sou filha única, entretanto, tenho um irmão de coração graças a
27	convivência. Foi com ele que brinquei quando criança, provavelmente
28	é por isso que eu nunca fui muito fã de Bonecas. Sempre pre-
29	ferimos vídeo games, jogos de tabuleiro e vôlei. Obrigado, Caio!
30	Só estudei em 3 colégios, o que acho uma pena porque talvez,

Fonte: Elaborado pela estudante Patrícia.

Ao tomarmos por base as considerações do Colega 2, de acordo com categoria de responsividade de Bakhtin (1992), podemos dizer que ele exerce uma atitude responsiva ativa

formando uma réplica, uma contrapalavra ao texto de Patrícia. Já ao considerarmos as categorias de responsividade propostas por Ohuschi (2013, p. 161-162), podemos classificar os comentários feitos por esse colega na categoria “Responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa”, no nível de “Sugestão”, pois exerce “resposta imediata, evidenciada a partir da busca de solução de um problema encontrado, evidenciando amadurecimento.”. Nas Figuras 28 e 29, analisaremos como a estudante Patrícia respondeu às considerações dos colegas sobre seu texto. Adiantamos que o texto da Fig. 29 é uma continuação do texto da Fig. 28.

**Figura 29 - Fase 6 “Versão intermediária” do gênero autobiografia (continuação)**



FOLHA DE REDAÇÃO –

Nome: \_\_\_\_\_  
Título: \_\_\_\_\_

1	caso o número fosse maior, eu fosse um pouco mais paci-
2	vel, já que teria sido forçada a trabalhar essa característica.
3	O 1º eu mal lembro o nome, acho que só terminei o maternal
4	lci. O 2º foi onde fiz amizades que espero que sejam eternas.
5	O 3º eu só me arrependo de não ter entrado antes, e de não
6	conseguir escutar mais o álbum "3000 forms of fear" da Sia gra-
7	ças ao início conturbado no segundo ano.
8	Tentei aprender a tocar violão. Fracassei, assim como em vôlei e nata-
9	ção. Faltei-me talento e disciplina. Provavelmente não deveria ter falado do
10	instrumento musical, as pessoas ainda perguntam se aprendi algo. Des-
11	culpe desaperceber, contudo a única coisa que eu sei repercutir é Arca
12	Branca, e nem é com os exordes. Sinto muito, mãe.
13	Isso é tudo.
14	xoxo, gersip girl.
15	

Fonte: Elaborado pela estudante Patrícia.

Nesse ponto, faremos a análise da “Versão intermediária” do gênero autobiografia produzido pela estudante Patrícia. Após a análise das versões anteriores desse texto e dos comentários de revisão dos colegas sobre ele, agora temos o interesse em comparar, entre si, as versões e entender a influência dos comentários dos colegas e os movimentos e singularidades do produtor do texto em ação responsiva à interação com os companheiros de grupo, tal como procedemos com o texto da estudante Paula.

Inicialmente, tomamos como base os comentários de revisão para nossa análise e, em seguida, temos o contraste entre as versões “Esboço” e “Versão intermediária”. Ao



tomarmos como base os comentários do Colega 1, que pediu para a estudante escrever um pouco mais, percebemos que ela atendeu a essa sugestão e acrescentou mais informações ao seu texto.

Em relação à avaliação do estudante de que “o texto é engraçado”, é possível ver que ela tenha recorrido mais vezes ao humor na nessa última versão. Já sobre explicar o significado de “Astrologia”, constatamos que essa sugestão não foi incorporada ao texto embora a estudante eleja como interlocutores os “entendidos” no assunto. Como atitude responsiva ativa ao comentário do colega, ela completa os sentidos da informação apontada como incompleta na linha 9 da versão anterior. Para isso, acrescenta informações sobre suas experiências com leitura.

O Colega 2 faz uma sugestão bem pontual sobre ela inserir mais informações sobre os pais no texto, mas essa sugestão não é incorporada.

Quando consideramos o contraste entre as duas versões do texto de Patrícia, percebemos muitas alterações interessantes do ponto de vista da construção de sentidos. Como percebemos, não houve intervenções dos companheiros na folha do “Esboço”. Nesse ponto, faremos o contraste entre algumas dessas alterações.

Na versão anterior, a estudante tinha escrito “Meu sol é em gêmeos e a lua em aquário, essa é para você que começa as conversas primeiro querendo saber o mapa astral das pessoas.” e a essa informação acrescenta **“O pior eu ainda não contei, meu Vênus é em câncer, mas, ao contrário do que parece (aos entendidos) eu não sou uma pessoa chorona, apenas um pouco dramática. Pelo menos quando se trata da vida em geral, já em relacionamentos: só Deus sabe.”**.

Nesse caso, consideramos como acréscimo/inserção de tópico novo uma vez que ela inicia a construção desse tópico indicando uma informação nova de maior impacto ao seu leitor “O pior eu ainda não contei [...]”. Além disso, ao usar o termo “pior”, antecipa uma possível resposta de seu interlocutor, que pode ficar surpreso (negativamente) com essa nova informação.

É interessante lembrarmos que, na versão da “Geração de ideias”, essa estudante elencou os principais pontos que deveriam aparecer no texto e foi marcando uma espécie de *checklist* (✓). Percebemos, ao longo do seu texto, que os tópicos planejados foram incorporados nas versões seguintes e, além disso, outra estratégia, explicitada já no “Planejamento”, foi seguida nessas últimas versões: “Não me apresentar diretamente, só soltando informações.”.

Nessa última versão, a estudante reordenou o texto modificando o posicionamento de um período, que estava quase no final, para a parte inicial do texto: “Tenho 17 anos, nasci

em Maranguape porque minha mãe fez questão, porém, logo depois me trouxeram para Fortaleza. Um mero detalhe que nunca lembro.”.

Com relação à explicação da origem do nome, houve acréscimo de informação em tom humorístico “Me chamo Patrícia ou Joana Patrícia para os íntimos, isso começou porque meu pai é João Patrício, o resto não é difícil imaginar, daí veio o Patrícia seguido da versão feminina completa do nome composto: Joana Patrícia. Felizmente, no cartório é só Patrícia. Valeu, pai!”<sup>59</sup>. Nesse ponto, elege o pai como leitor em tom humorístico.

Já, quando comparamos o enunciado “Possuo um gosto musical um pouco melancólico.” com “Possuo um gosto musical um pouco melancólico (não se preocupem não é Lana Del Rey) e não sou nem um pouco eclética o que dificulta minha vida nas festas, isso e o fato de não saber dançar.”, percebemos um acréscimo de informações e inserção de tópico novo “não saber dançar”. Nesse ponto também é possível notar a modalização do enunciado “não se preocupem não é Lana Del Rey” em relação dialógica com o discurso que entende a música da cantora como muito melancólica.

Como já pontuamos anteriormente (ver subseção 5.3.2 *Relações exotópicas decorrentes dos comentários de revisão*), dentro do ponto de vista bakhtiniano, essas modalizações podem ser entendidas como traços de uma reação-resposta ativa do leitor, manifestando relações dialógicas que atravessam o enunciado. Assim, é possível perceber a relação dialógica orientada para o leitor. Esses indicadores modais projetariam uma antecipação de suas possíveis contestações e indagações (RODRIGUES, 2001).

Ao compararmos os enunciados “Sempre gostei de ler livros de ficção e ver seriados, porém, infelizmente, graças ao 3º ano. Obrigado, vestibular!” e “**Faço parte da geração que começou a gostar de ler com Crepúsculo, e não me envergonho disso nem por um segundo. Talvez se não fosse pela saga, eu nunca teria lido os livros da famosa J. K. Rowling ou até mesmo os da Jane Austen.**”, é possível notar o apagamento de um enunciado para a inserção de outro com informações mais completas sobre a iniciação no universo da leitura. Também é possível notar a inserção de um novo posicionamento no texto. Isso porque o enunciador argumenta “e não me envergonho disso nem por um segundo.”, fazendo questão de explicitar seu posicionamento sobre a obra Crepúsculo.

Ainda completando sua posição, ela estabelece uma relação dialógica com seu leitor e argumenta “**Para você ver como o que, inicialmente, pode parecer que é tudo menos literatura pode representar o ponta pé inicial para o gosto pela leitura.**”. Nesse trecho, ela

---

59 Nesse ponto, nós apagamos o verdadeiro nome da estudante, bem como o segundo nome do seu pai, para evitar identificação deles. Mas entendemos que a forma como usamos os pseudônimos, nesse contexto, não apagou o entendimento da origem do nome da estudante ou os sentidos.

se posiciona em relação ao discurso que questiona o valor literário de Crepúsculo e, em ação responsiva ativa a esse entendimento, argumenta que as obras que são consideradas “menos literatura” podem contribuir para que as pessoas despertem o gosto pela leitura e também leiam obras que sejam “mais literatura” como as apontadas em enunciado anterior.

O contraste entre o “Esboço” e a “Versão intermediária” do texto da estudante Patrícia, evidencia, com base na responsividade proposta por Bakhtin (1992), que a estudante exerce uma responsividade ativa por modificar os sentidos do seu texto por meio da interação com os colegas. Enquanto sujeito-autor, ocupou diferentes posições marcadas pelo distanciamento em relação ao próprio texto e pela avaliação do próprio dizer. Ficaram muito marcadas em seu texto a presença de vozes sociais indicando indícios de autoria (POSSENTI, 2002). Considerando isso, ela questionou discursos veiculados na sociedade, como o de que existe uma literatura de menor valor, e demarcou sua contrapalavra.

De maneira similar ao texto de Paula, podemos classificar a atitude responsiva de Patrícia, de acordo com a proposta de Silva (2014, p. 69), como “Responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa”, situando-se nos dois níveis dessa categoria: no nível de “Autoria”, pois ocorre “resposta imediata mobilizada pela implantação de um conteúdo à parte, do sugerido.” e no nível de “Reavaliação e Reposicionamento”, pois ocorre “resposta imediata, mobilizada por fatos que levam à reformulação de opiniões e posteriormente à reflexão pessoal.”.

Na próxima seção, temos o registro do depoimento dos estudantes sobre a participação no curso de produção textual sob a perspectiva da aprendizagem cooperativa. Esses registros foram feitos por meio de gravação audiovisual seguida de transcrição.

Tivemos o interesse em contemplar tópicos específicos: como se sentiram durante o processo, como foi a experiência de revisar os textos dos colegas, como foi a experiência de ter seus textos revisados pelos colegas, quais foram suas dificuldades para trabalhar em grupo e se eles se sentiram ajudados de alguma forma pela aprendizagem cooperativa.

## 5.5 A PRODUÇÃO TEXTUAL COOPERATIVA SOB A ÓTICA DOS ESTUDANTES

Nesta seção organizamos as falas dos participantes da pesquisa para entender, a partir da perspectiva deles, como foi participar das atividades de produção textual em grupos de aprendizagem cooperativa.

Para isso, realizamos entrevistas com cada um dos participantes. Esses momentos ocorreram na última semana do curso. Essa atividade foi gravada em vídeo e, posteriormente, transcrita.

Conforme já destacamos na metodologia desse trabalho, utilizamos transcrições livres, pois não obedeceram à normatização para transcrições (MARCUSCHI, 2001). Isso porque a transcrição normatizada não viria a contribuir com os objetivos dessa proposta, pois eles não estavam relacionados aos efeitos ou particularidades das marcações de oralidade.

Desta maneira, entendemos que o procedimento adotado em relação às transcrições não traria nenhum prejuízo à análise dos dados.

Não obstante, deixamos marcadas nas transcrições os traços gerais de oralidade presentes ao longo das entrevistas. Embora tivéssemos um roteiro semiestruturado de entrevista, diferentes questões surgiram durante a fala de cada participante e tivemos que elaborar outras perguntas adequando-as a cada contexto de fala. Isso também ocorreu quando algum estudante respondeu de forma muito sucinta.

Nesses momentos, há a marcação da minha fala “professor” reformulando-a ou insistindo para que o estudante dê mais informações. Assim, dessas ocorrências, elencamos seis perguntas que consideramos mais relevantes para a nossa discussão e organizamos as falas dos estudantes em quadros. Cada quadro apresenta uma pergunta da entrevista com as diferentes respostas dos participantes. Vamos ao Quadro 24.

#### Quadro 24 - A experiência de participar do curso de produção textual

Como foi a experiência de participar do curso de produção textual sob a perspectiva da aprendizagem cooperativa?	
Participantes <sup>60</sup>	
Paula	Ela é muito diferente e inovadora, porque, quando a gente escreve, a gente não espera que alguém vá ler, além do professor. A gente escreve só para cumprir aquelas regras básicas do vestibular. Então, a gente preenche toda aquela... tudo que a gente conhece, só que a gente não deixa o texto acessível para outras pessoas, mas, por exemplo, eu tive contato com pessoas que não conheciam determinadas palavras, e é bom que a gente explica e aprende novas palavras e como falar. Acho que o mais importante não foi, tipo: “Bota uma vírgula aqui!” ou “Bota um acento que faltou!”, mas como falar? Como fica mais dinâmico? como fica mais interessante o texto?
Samara	Eu achei bem interessante trabalhar em grupo, porque eu escrevo e não mostro para ninguém. E não foi só uma pessoa para mostrar, tipo, meu melhor amigo. Tive quatro pessoas para mostrar: foram três na equipe e o professor. Eu consegui trabalhar em grupo!
Cristina	Meu nome é Cristina, terceiro ano D da tarde. Eu aprendi muito com o curso. Primeiramente, gostei muito porque foi uma coisa diferente pra mim. Eu já tinha, mas não tanto como no curso. Aí o grupo, trocando ideias, eu aprendi com eles e, provavelmente, eles comigo, né?
Patrícia	Eu sou a Patrícia, do terceiro ano. Estou fazendo o curso de aprendizagem cooperativa. Eu achei que foi bem diferente do que eu esperava, na verdade. Eu não conhecia o curso antes, já tá dentro do curso porque uns amigos me chamaram, e quando vi já tava dentro, e eu realmente não esperava, e foi bem dinâmico, bem diferente do que eu imaginava. O Nonato começou dizendo que a gente ia escrever cooperativamente, mas aí antes da gente começar a escrever vários textos, ele pediu para que a gente interagisse entre si. Foi bem diferente. Eu conheci novas pessoas, foi legal pra... como tinha a troca de textos, as pessoas falavam dos erros, e outras falavam de outros. Eu me surpreendi bastante. Foi melhor ainda pelo momento que estávamos passando, porque

60 Conforme já ressaltamos, esses são pseudônimos. A única equivalência que há entre esses nomes e os verdadeiros é o sexo (masculino ou feminino).

	foi no período da greve, então fez com que eu não ficasse parada, ficasse escrevendo, estudando, vindo para a escola que tava na greve, mas continuava o curso.
Fernanda	Meu nome é Fernanda. Eu estava cursando o terceiro ano quando veio a oportunidade de participar do curso para o Enem. Eu estava precisando de muita ajuda para o vestibular e eu sei que vestibular, tipo da UECE, cobra muito outros temas, outros gêneros, além da dissertativa-argumentativa. O tempo foi curto, mas já deu para ter uma proximidade com esse curso, as Letras, tipo, a profissão de analisar que é isso que o professor faz. Eu tive uma proximidade com esse curso de Letras. E sobre o aprendizado em si, eu gostei de receber críticas, porque a gente sempre acha que tá bom, mas aos olhos de outras pessoas que estão de fora, não está tão bom quanto a gente acha. E... eu gostei muito de participar. Foi um período curto, mas foi muito gratificante.
Sara	Assim, eu já tinha trabalhado em grupos antigamente. A gente sempre trabalha em grupos desde que a gente começa a vir para escola, a tia sempre coloca a gente em grupinhos para socializar mais, mas nunca, nunca tinha avaliado um grupo, falado, tipo... Não! Isso podia melhorar, achei isso bem interessante.
Júlia	Eu achei uma experiência muito boa, porque eu já tinha feito muitas redações. Mas desse modo, assim desse método que ele trouxe pra gente, eu aprendi muito mais. Eu percebi que rende muito mais a gente trabalhando junto com os colegas, aprendendo um com o outro e vendo aquele texto como um processo. Então, pra mim, foi muito bom.
João	Eu sou o João, faço o terceiro ano do ensino médio. Eu gostei do curso um bocadinho porque... acho que a parte mais legal, do que eu mais gostei, foi de produzir. Porque a gente, no ensino médio, a gente sempre é orientado pelos nossos professores a produzir mais o que a gente tem que fazer nos vestibulares. A gente acaba perdendo muitas chances que a gente tem que aprender outras coisas como conto, crônica e autobiografia, tipos de gêneros que a gente nem produz e acho que o curso além de exercitar o nosso trabalho intra, inter... não sei, entre pessoas, ele ajudou a resgatar essa coisa que a gente tem perdido no ensino médio que é produzir textos de crônicas.
Marcos	Meu nome é Marcos, tenho 17 anos, estudo aqui no (nome da escola) e essa experiência em aprendizagem cooperativa, acho que para todos que participaram, tiveram essa oportunidade, foi bem especial para todos. Porque você observa um novo contexto de aprendizado que você se para se perguntar: Poxa! Por que não vejo isso em todos os cantos, se tem um resultado tão bom? Tem um grande resultado. Eu achei interessante até porque eu tive oportunidade de conhecer novas pessoas de interagir. O que hoje em dia a gente não tem a oportunidade, em todos os cursos, em todas as aulas, nos locais que a gente se disponibiliza, para aprender.
Rafael	Eu nunca tive essa experiência, né?! Eu acho que foi diferente, eu acho que eu aprendi muito com isso. Foi legal. Mas no começo não foi não, por causa que eu ficava com gente desconhecida.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os elementos estruturais da aprendizagem cooperativa possibilitam ao professor e aos outros colegas do grupo saber como está sendo a participação de cada estudante e, de certo modo, como eles se sentem em relação ao grupo. Como vimos, o momento de processamento de grupo é fundamental para isso. Mesmo assim, ficamos interessados em compreender melhor ou criar um momento mais reservado comigo para eles puderem falar do sentimento deles em relação à participação no curso.

A perspectiva cartográfica nos permitiu observar que nos primeiros encontros foi mais desconfortável para os estudantes, no geral, a participação no curso. Isso porque, com exceção de algumas experiências pontuais de trabalho em grupo, era a primeira vez que participavam de um curso de produção textual sobre a perspectiva da aprendizagem cooperativa. Ter que compartilhar seus conhecimentos com pessoas com as quais não tinham contato e, principalmente, compartilhar o que escreviam, para alguns, não foi inicialmente uma

tarefa tranquila, embora esse registro só tenha aparecido na fala de um estudante: Rafael “Foi legal. Mas no começo não foi não, por causa que eu ficava com gente desconhecida.”.

O depoimento da estudante Paula representa o que é muito comum com o trabalho de produção textual dentro da escola: “[...] quando a gente escreve, a gente não espera que alguém vá ler, além do professor. A gente escreve só para cumprir aquelas regras básicas do vestibular.”. Em muitos casos, o aluno escreve e não considera a existência de outro leitor além do professor. Nessas situações, no geral, os estudantes estão preocupados somente com a atribuição da nota pelo professor. Essa questão também apareceu na fala de outros estudantes, como na de João: “Porque a gente, no ensino médio, a gente sempre é orientado pelos nossos professores a produzir mais o que a gente tem que fazer nos vestibulares.”.

Percebe-se uma preocupação excessiva com a redação estilo Enem e com os possíveis gêneros trabalhados por universidades que não aderiram ao Enem. Isso é tão marcado socialmente que as escolas costumam divulgar o número de estudantes que tiraram no 1000 (mil) no Enem, por exemplo. No geral, isso fica estampado em faixas próximo dessas escolas, bem como nas redes sociais dessas instituições.

Entendemos que o problema não está na redação do vestibular ou do Enem em si, mas na restrição das atividades de produção textual à redação escolar sem considerações sobre os usos sociais da escrita. Com isso, os estudantes perdem outras possibilidades de trabalho com o texto, como ainda registrou João: “A gente acaba perdendo muitas chances que a gente tem que aprender outras coisas como conto, crônica e autobiografia, tipos de gêneros que a gente nem produz”. João teve contato com esses gêneros no curso e demonstrou, ao longo das atividades, bastante interesse pela produção textual.

Essa é uma questão preocupante porque o trabalho com a leitura e a produção nessa escola tem excluído a possibilidade de o estudante ter contato com diferentes gêneros discursivos. Mesmo considerando a preocupação das escolas com o Enem e o vestibular, o que parece é que o foco da produção textual se volta para o texto dissertativo-argumentativo. Embora universidades, como a Universidade Estadual do Ceará – UECE, considerem a produção de diferentes gêneros: Fernanda – “Eu estava precisando de muita ajuda para o vestibular e eu sei que vestibular, tipo da UECE, cobra muito outros temas, outros gêneros, além da dissertativa-argumentativa.”. Ou seja, o que parece é que o trabalho com a produção textual nessa escola, embora concentre seus esforços para o Enem e os vestibulares, tem se restringido ao tipo dissertativo-argumentativo.

Como educadores, foi muito interessante identificar que os estudantes se surpreenderam positivamente com o curso e com a proposta da aprendizagem cooperativa. As falas indicam que foi uma experiência de produção textual bem diferente daquelas com as quais



eles tinham tido contado até o início do curso: Paula – “Ela é muito diferente e inovadora [...]”; Samara – “Eu achei bem interessante trabalhar em grupo [...]”; Cristina – “Eu aprendi muito com o curso. Primeiramente, gostei muito porque foi uma coisa diferente pra mim.”; Patrícia – “Eu achei que foi bem diferente do que eu esperava, na verdade. [...] foi bem dinâmico, bem diferente do que eu imaginava. [...] mas aí antes da gente começar a escrever vários textos, ele pediu para que a gente interagisse entre si. Foi bem diferente.”; Júlia – “Mas desse modo, assim desse método que ele trouxe pra gente, eu aprendi muito mais.”; Marcos – “[...] foi bem especial para todos. Porque você observa um novo contexto de aprendizado que você se para se perguntar: Poxa! Por que não vejo isso em todos os cantos, se tem um resultado tão bom? Tem um grande resultado.” e Rafael – “Eu nunca tive essa experiência, né?! Eu acho que foi diferente [...]”. A fala do estudante Marcos merece destaque por questionar o porquê de não ver essa proposta em outros lugares. Ele completa apontando como muito bom o resultado possibilitado pela proposta da qual ele foi participante.

No geral, podemos dizer que o sentimento dos estudantes em relação à participação no curso foi muito positivo. Dentre muitos fatores, a possibilidade de trabalhar em grupo (mesmo que a princípio tenha havido um pouco de desconforto), de interagir com novas pessoas, de poder se expressar e de trocar conhecimentos: Paula – “[...] por exemplo, eu tive contato com pessoas que não conheciam determinadas palavras, e é bom que a gente explica e aprende novas palavras e como falar.”; Samara – “Eu achei bem interessante trabalhar em grupo, porque eu escrevo e não mostro para ninguém.”; Cristina – “Primeiramente, gostei muito porque foi uma coisa diferente pra mim. Eu já tinha, mas não tanto como no curso. Aí o grupo, trocando ideias, eu aprendi com eles e, provavelmente, eles comigo, né?”; Patrícia – “Eu conheci novas pessoas, foi legal pra... como tinha a troca de textos, as pessoas falavam dos erros, e outras falavam de outros. Eu me surpreendi bastante.”; Fernanda – “[...] eu gostei muito de participar. Foi um período curto, mas foi muito gratificante.”; Sara “[...] achei isso bem interessante.”; Júlia – “Eu achei uma experiência muito boa, porque eu já tinha feito muitas redações. [...] Então, pra mim, foi muito bom.”; João “Eu gostei do curso um bocado porque... acho que a parte mais legal, do que eu mais gostei, foi de produzir.”; Marcos – “Eu achei interessante até porque eu tive oportunidade de conhecer novas pessoas de interagir.” e Rafael – “Eu acho que foi diferente, eu acho que eu aprendi muito com isso. Foi legal.”.

Na sequência temos o Quadro 25, que apresenta os relatos dos estudantes sobre sua participação nas atividades de produção textual em grupo.

### Quadro 25 – Sentimento ao participar das atividades de produção textual em grupo

Como você se sentiu participando das atividades de produção textual em grupo?	
Participantes	
Paula	Eu nunca gostei das pessoas lerem o que eu escrevo, sabe? Eu sempre fui muito tímida pra tudo, eu sempre acho que, o que eu escrevo, que o que eu faço, tá péssimo. Aí, eu tive que quebrar uma barreira com a crônica, que as pessoas viam como outro mundo. Aí, eu tava um pouquinho envergonhada, só que, com o tempo, eu fui percebendo que aquelas pessoas tinham as mesmas dificuldades que eu e que dava para a gente se entender. Que eles não eram melhores ou piores que eu, por escrever de uma forma... E que tem vários tipos de escrita. Então não precisa escrever do mesmo jeito que Clarice Lispector escreveu... que Drummond. Que eles tinham até maneiras diferentes e todo mundo tem tipo seu... sua forma e não tá errado. Só é diferente.
Samara	A princípio, com vergonha, porque tipo... o professor pega um tema, mostra pra gente, e fica... tipo o que eu posso falar para os meus colegas com meu conhecimento se eu for só escutar em si? Aí, eu aprendi a ter uma hora de escutar e uma hora de falar. Aí, a gente aprende, a gente acaba aprendendo com o pessoal do grupo tudo isso.
Cristina	No começo, eu fiquei receosa de mostrar meus textos, mas depois eu fui me acostumando e acabei é... como eu posso dizer? Acostumando a ver opiniões dos outros, a abrir o meu... a ampliar, né? Meu conhecimento, porque eu não podia ficar naquela só do meu conhecimento. Tenho que também saber assim para minha melhora, tanto a minha quanto a deles.
Patrícia	Foi bem interessante. No começo tinha... conheci novas pessoas, no começo tinha mais gente. Então, foi melhor do que eu esperava, porque eu sou uma pessoa que... eu não sou muito boa socialmente assim. E aí, mas foi tudo bem tranquilo e interessante, né? Para melhorar os relacionamentos.
Fernanda	As atividades em grupo foram a melhor parte, porque além de conhecer pessoas novas, você vai, você vai trabalhar com diferentes opiniões e é isso que faz o ser humano grande. É isso que faz acrescentar, é trabalhar com diferentes opiniões, é saber receber e dar, de maneira efê... efumera... efêmera, uma opinião que possa, uma opinião construtiva. Isso é trabalhar em grupo, é saber receber e dar.
Sara	Eu me senti bem assim. Eu gosto de trabalhar em grupo. As outras pessoas elas podem ver coisas que eu não tinha visto, elas podem dar sugestões que eu não tinha pensado, então eu achei muito bom, principalmente para mim. Eu me senti bem, na verdade.
Júlia	No começo, pra falar a verdade, eu acho que eu tinha mais aquela segurança de saber que só o professor ia corrigir, porque ele não expõe tanto a gente. Na maioria das vezes, ele corrige. Aí entrega pra gente, a gente vê a nossa nota, mas aqui as pessoas iam ter que ler, aí tinha aquele certo receio de qual seria a visão delas sobre meu texto. Principalmente eu, porque... eu tenho, uma certa assim... imagem de pessoa que escreve bem, não que eu achei isso, mas aí eu ficava no fundo com essa impressão que as pessoas iam poder ver algo que o professor não viu... com aquela cobrança assim, mas não me atrapalhou isso. Eu percebi que a gente tá sempre aprendendo, entendeu? Então, eu sempre aprendia muito lendo o texto de outras pessoas. Era uma interação, assim, até mesmo fora da sala, porque as pessoas se empenhavam tanto que, às vezes, meia noite a Patrícia falava comigo: “Júlia, eu tô corrigindo o texto de outra pessoa mas me ajuda aqui, nisso!”. Então tava todo mundo muito envolvido, eu gostei muito dessa interação. Eu aprendi bastante e percebi coisas no meu texto que eu não percebia, mas só com... com a ajuda de outra pessoa que eu pude perceber e melhorar. Professor: Sobre a imagem de quem escreve bem, fale mais sobre isso. Júlia: Assim, do tipo de pessoa que tira nota boa na redação. Foi isso que eu quis dizer. Professor: Você sempre escreveu bem? Júlia: Em geral, sim. Claro que eu já tirei meus 600, né?!, 680..., mas eu sempre tive facilidade com a escrita, não foi só aqui no (nome da escola). Desde pequena, eu gostava de fazer poesias, tudo mais. Sempre tive gosto por isso. Não que eu saiba, acho que não é nem facilidade é só gosto pela escrita.
João	As atividades que, no começo do curso, não eram normalmente escritas, eram mais dinâmicas. E, por incrível que pareça, eu gostava mais delas, porque eu acho que é difícil a gente conversar sobre textos assim... E quando a gente ia fazer a produção escrita, por mais que a gente trocasse experiência, nossa escrita ainda era muito individual, tipo... por mais que alguém fizesse alguma crítica, alguma observação, é... e elogiasse com ressalvas o meu texto, ele ainda tinha muitas características minhas. Então, por mais que essas atividades

	fossem feitas em coletivo, ainda traziam muita individualidade, acho que produzir texto sempre traz individualidade nisso.
Marcos	Eu me senti... no começo, eu me senti um pouco, eu não me senti bem, eu não me senti bem, assim muito seguro. Eu pensei que o pessoal estivesse lá para... eu fiquei mais com a ideia de: “Ah! O pessoal tá aqui pra me observar, pra me julgar e tal.”, mas era só besteira mesmo. Depois eu fui me sentindo mais à vontade, percebendo até mesmo assim, de outra forma, de outra ótica, né?! Qual era a situação, mas eu gostei muito também. Acho que é uma... uma outra forma de você tá observando assim as pessoas.
Rafael	Legal, né?! Porque aí, meio que os seus colegas já dão, né?!, opinião sobre seus textos, mas aí eles davam de forma mais formal e tudo e dava certo.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Embora tenha seja um questionamento semelhante ao do Quadro 24, o Quadro 25 foca o olhar especificamente sobre a produção textual em grupo. Nosso interesse era que os estudantes refletissem sobre questões específicas do processo de produção em grupo.

Nesse ponto, os estudantes refletiram sobre os seus sentimentos iniciais, do começo do curso. Com isso, emergiram questões que, obviamente, não apareceram nas respostas à pergunta anterior. Ganham destaque o fato de a atividade de produção textual em grupo ser algo totalmente novo para os estudantes, a timidez de alguns dos estudantes, o receio e o desconforto por não saberem como se desenrolariam as interações com os colegas e a insegurança por ter seu texto avaliado pelos colegas e não somente pelo professor, como podemos perceber: Paula – “Eu nunca gostei das pessoas lerem o que eu escrevo, sabe? Eu sempre fui muito tímida pra tudo, eu sempre acho que, o que eu escrevo, que o que eu faço, tá péssimo. Aí, eu tive que quebrar uma barreira com a crônica, que as pessoas viam como outro mundo. Aí, eu tava um pouquinho envergonhada [...]”; Samara – “A princípio, com vergonha [...]”; Cristina – “No começo, eu fiquei receosa de mostrar meus textos, mas depois eu fui me acostumando e acabei é... como eu posso dizer? Acostumando a ver opiniões dos outros, a abrir o meu...”; Júlia – “No começo, pra falar a verdade, eu acho que eu tinha mais aquela segurança de saber que só o professor ia corrigir, porque ele não expõe tanto a gente.” e Marcos – “Eu me senti... no começo, eu me senti um pouco, eu não me senti bem, eu não me senti bem, assim muito seguro.”. O interessante é que, em suas falas, os estudantes fizeram referência ao início do curso e marcaram que superaram essas questões ao longo dos encontros.

Dessa questão das entrevistas, também apareceram questões que perpassam toda esta tese. Dentre elas, a importância da interação social para o aprendizado. Como já discutimos nesse trabalho, do ponto de vista bakhtiniano, todo aprendizado é possibilitado pela exotopia, esse desdobramento de olhares a partir de uma posição exterior. Essa posição possibilita que se veja do sujeito algo que o próprio sujeito nunca pode ver. Isso é marcado pontualmente pela elaboração dos contratos de cooperação, pela troca dos textos, elaboração dos comentários de revisão e, conseqüente, discussão dos comentários e também pelo processamento de grupo.

Nessa interação com os colegas, possibilitada pela aprendizagem cooperativa, os estudantes conseguiram superar a timidez, dentre muitas razões, principalmente, porque perceberam que seus companheiros também lidavam com os mesmos problemas durante a produção textual. Além disso, eles identificaram que poderiam se ajudar mutuamente ao longo do processo de produção, tal como foi relatado: Paula “com o tempo, eu fui percebendo que aquelas pessoas tinham as mesmas dificuldades que eu e que dava para a gente se entender. Que eles não eram melhores ou piores que eu, por escrever de uma forma...”; Samara – “Aí, eu aprendi a ter uma hora de escutar e uma hora de falar. Aí, a gente aprende, a gente acaba aprendendo com o pessoal do grupo tudo isso.”; Cristina – “[...], mas depois eu fui me acostumando e acabei é... como eu posso dizer? Acostumando a ver opiniões dos outros, a abrir o meu... a ampliar, né? Meu conhecimento [...]”; Fernanda “[...] você vai, você vai trabalhar com diferentes opiniões e é isso que faz o ser humano grande. É isso que faz acrescentar, é trabalhar com diferentes opiniões, é saber receber e dar, de maneira efê... efêmera... efêmera, uma opinião que possa, uma opinião construtiva. Isso é trabalhar em grupo, é saber receber e dar.”; Sara – “As outras pessoas elas podem ver coisas que eu não tinha visto, elas podem dar sugestões que eu não tinha pensado, então eu achei muito bom, principalmente para mim.”; Júlia – “Eu aprendi bastante e percebi coisas no meu texto que eu não percebia, mas só com... com a ajuda de outra pessoa que eu pude perceber e melhorar.” e Marcos – “Depois eu fui me sentindo mais à vontade, percebendo até mesmo assim, de outra forma, de outra ótica, né?!”.

Também foi muito interessante perceber que os estudantes estavam conscientes da importância da interação. Nos grupos, eles se viram lidando com diferentes opiniões e identificaram que podiam aprender com essas diferenças. Além disso, aprenderam a respeitar os turnos de falar e a diferença de ideias, pois havia muitas discussões nos grupos fomentadas por temas de ressonância social. Com a interação, puderam completar os sentidos dos seus textos com base no olhar do outro, pois, dessa posição, conseguiram enxergar fenômenos que não identificavam antes no próprio texto.

No Quadro 26, temos a identificação das dificuldades dos estudantes para trabalhar em grupo.

#### Quadro 26 – Dificuldades para trabalhar em grupo

Você teve alguma dificuldade em trabalhar em grupo? Em caso afirmativo, especifique.	
<b>Participantes</b>	
Paula	E que, quando eu vou discutir alguma coisa, não que eu vá fazer a pessoa, tipo, aceitar o que eu falo, mas algumas opiniões me ferem, sabe? Algumas coisas eu fico meio... não gosto. Normalmente, eu fico calada, mas não confortável no ambiente.  Professor: Você teria uma situação para narrar?

	<p>Paula: Quando a gente tava produzindo a redação da diversidade sexual, algumas pessoas não aceitavam, elas diziam que não iam escrever aquilo, mas era o que elas achavam porque achavam que ia ferir os direitos humanos, mas, mesmo assim, elas não gostavam, ficavam julgando as outras pessoas.</p> <p>Professor: Em relação a quê?</p> <p>Paula: Se relacionar com uma pessoa do mesmo sexo, se vestir do jeito que quiser.</p>
Samara	Não, nenhuma!
Cristina	<p>Não. Eu não tive esse problema. Com alguns grupos, eu tive algumas desavenças, mas nada que atrapalhasse o grupo.</p> <p>Professor: Que tipo de desavenças?</p> <p>Cristina: Tipo... é... a pessoa queria terminar logo, que a gente terminasse logo, mas cada um no seu tempo, entendeu? Essas coisas. Às vezes, tinha gente que conversava demais e a gente “Calma, gente! Espera!”. Só essas coisas mesmo besta.</p>
Patrícia	A maior dificuldade, quando existia, era como falar pra alguém que podia melhorar, mas não a gramática e pontuação, mas melhorar o início. Mesmo porque, eu sentia que tinha gente com mais dificuldade, e se eu fosse ler o texto dela para ver os erros, ia ter muito erro, erro demais. E eu não sabia se podia pedir para ela escrever de novo. E eu não queria ser rude. Vez ou outra, eu caía em grupos que havia uma pessoa que precisava de mais atenção e eu não sabia como lidar. Aí, eu falava com um amigo para ver o que eu faria.
Fernanda	Não.
Sara	<p>Assim, é... Só teve uma vez, quando eu comecei o curso, eu conhecia praticamente quase todo mundo que estava vindo para o grupo. Só que... eu sempre caía no grupo que eu conhecia ao menos uma pessoa, mas teve uma vez que eu caí no grupo que eu não conhecia ninguém. Eu não tinha afinidade, eu tinha visto essas pessoas, mas eu nunca tinha conversado com elas. Eu não tinha proximidade delas. Então, foi um pouco difícil eu ter que entregar o meu texto, que na época era um conto, pra eles avaliarem, mas eu consegui no outro encontro.</p> <p>Professor: Qual a maior dificuldade, em particular, de estar num grupo de pessoas que você não conhece?</p> <p>Sara: O mais difícil foi entregar meu texto mesmo, porque, pra mim, o texto que a gente escreve, a gente não só escreve por escrever, a gente sempre coloca uma partezinha da gente ali. Então, é uma coisa pessoal, geralmente eu sempre dou meus textos para meus amigos lerem, mas pessoas que eu nem conheço, foi difícil. Mas eu consegui.</p>
Júlia	Acho que não.
João	<p>Eu tive duas muito específicas. A primeira foi em uma atividade que a gente tinha que debater sobre... debater, não. A gente tinha que ler um texto e explicar esse texto para os colegas. E aí, era equipe de três, as primeiras companheiras explicaram a parte delas, né? E eu lá, calado, fazendo as perguntas. Só que, quando foi a minha parte de falar, eu fui interrompido várias vezes com perguntas muito, muito fora do contexto: “Tu é bonito! O que tu acha do meu cabelo?” E aí, nesse momento, eu fiquei um pouco estressado, mas aí eu falei: “Vamos terminar de fazer atividade, depois a gente pode conversar de outra coisa. E aí, a segunda vez que tive um problema, acho que inclusive foi o último texto que eu produzi foi sobre... foi uma dissertação argumentativa do tipo Enem sobre o exercício do voto como cidadania. E aí, tinha uma colega que, ela é abertamente homofóbica com todas as pessoas do grupo, e mesmo que não tivesse quase nada a ver com o tema, que a gente tinha que discutir, ela fez questão de se posicionar contra a candidatura e as eleições de deputados que sejam homossexuais e transexuais. E, nesse dia, me incomodou muito, porque ela usava a religião dela como escudo para impor o que ela acredita para outras pessoas. Isso me machucava muito até por causa da minha própria experiência.</p> <p>Professor: E como você lidou com isso?</p> <p>João: Eu tentei discutir o assunto, só que eu percebi como a gente tava fugindo da atividade, eu decidi, tá. Aí, eu falei para a gente parar de discutir aquilo que a gente não tava fazendo</p>

	o que a gente devia fazer. E aí, a gente continuou a escrever o texto mesmo que o clima estivesse muito estranho entre as pessoas do grupo, porque teve uma discussão sobre isso.
Marcos	Não, não tive. Eu achei supertranquilo. Não sei se outras pessoas tiveram dificuldades, mas eu não notei. Nem comigo, nem com as pessoas do meu grupo.
Rafael	Só no começo, porque eu sou muito antissocial. Mas, depois, deu certo.

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Quadro 26, aparecem algumas ocorrências identificadas pelos estudantes como suas maiores dificuldades para trabalhar em grupo. Ao longo do curso, já tínhamos identificado ocorrências semelhantes às registradas pelos participantes na entrevista. É necessário dizer que, durante todo o curso, não houve o registro de qualquer situação que estivessem além das questões que esperávamos que surgissem durante as atividades.

Nesse ponto, um dos problemas identificados pelos estudantes foi a participação em grupos com pessoas que eles não conheciam ou a resistência de participarem dos grupos por se considerarem antissociais, como relatado pelos estudantes: Sara – “Só que... eu sempre caia no grupo que eu conhecia ao menos uma pessoa, mas teve uma vez que eu caí no grupo que eu não conhecia ninguém. Eu não tinha afinidade, eu tinha visto essas pessoas, mas eu nunca tinha conversado com elas. Eu não tinha proximidade delas. Então, foi um pouco difícil eu ter que entregar o meu texto [...]” e Rafael – “Só no começo, porque eu sou muito antissocial.”.

É necessário dizer que conversamos muito com os estudantes sobre a importância da garantia da heterogeneidade nos grupos. Obviamente, à medida que a quantidade de alunos foi diminuindo, foi ficando mais difícil assegurar esse elemento, mas ele perpassou todo o curso. Constatamos que havia uma tendência, entre os estudantes, de sempre ficarem nos mesmos grupos e, conseqüentemente, quererem trabalhar com as mesmas pessoas. Além disso, criamos condições para que os estudantes se conhecessem, pois, para que se crie um espírito de equipe, é necessário que os estudantes se conheçam suficientemente (FREITAS; FREITAS, 2002). Para isso, sistematizamos, por exemplo, uma oficina de histórias de vida (ver Apêndice E, p. 277) e trabalhamos a produção da autobiografia. Esses textos, assim como ocorreu com os outros gêneros, foram socializados, discutidos e revisados com base nas observações dos colegas. A criação de uma amizade sólida não é um elemento obrigatório nos grupos (nem poderia ser), mas o espírito cooperativo é fundamental. Mesmo assim, percebemos que os estudantes construíram muitas amizades ao longo do curso.

Essas diferenças também se manifestaram em outros aspectos, como, por exemplo, nos diferentes níveis e ritmos de aprendizagem dentro dos grupos. Como o relatado na seguinte ocorrência: Cristina – “Tipo... é... a pessoa queria terminar logo, que a gente terminasse logo,



mas cada um no seu tempo, entendeu? Essas coisas. Às vezes, tinha gente que conversava demais e a gente ‘Calma, gente! Espera!’.” Diferentemente dos grupos competitivos, nos cooperativos é fundamental o respeito à essa heterogeneidade que também se manifesta no tempo de resposta dos estudantes ao texto. Embora para cada fase do processo de produção fosse indicado um tempo específico, essa organização temporal não era de natureza rígida. Os estudantes poderiam ajustar o cronograma de acordo com as necessidades de cada grupo.

Também foi elencado como dificuldade o fato de os estudantes terem que lidar com opiniões divergentes: Paula – “E que, quando eu vou discutir alguma coisa, não que eu vá fazer a pessoa, tipo, aceitar o que eu falo, mas algumas opiniões me ferem, sabe? Algumas coisas eu fico meio... não gosto. Normalmente, eu fico calada, mas não confortável no ambiente.” e João – “E aí, tinha uma colega que, ela é abertamente homofóbica com todas as pessoas do grupo, e mesmo que não tivesse quase nada a ver com o tema, que a gente tinha que discutir, ela fez questão de se posicionar contra a candidatura e as eleições de deputados que sejam homossexuais e transexuais.”. Esses dois relatos mostram os estudantes em situações em que o desconforto foi gerado pela relação com opiniões divergentes. No primeiro caso, a estudante indica que, no geral, fica desconfortável e, conseqüentemente, calada quando tem que lidar com opiniões diferentes, pois se sente ferida. Já o segundo estudante, relatou uma situação específica que foi muito desconfortável ao lidar com uma colega com postura homofóbica. Ressaltamos que a dificuldade de lidar com as opiniões diferentes foi um fator que se repetiu ao longo do curso, embora com menos frequência.

Durante o curso, demos ênfase na importância de os estudantes saberem ouvir opiniões diferentes das deles e de debaterem colocando como foco as ideias e não as pessoas, pois esse é um elemento fundamental para a convivência em sociedade.

No Quadro 27, temos o relato dos estudantes indicando se a aprendizagem cooperativa os ajudou e, nos casos identificados, como isso aconteceu.

#### **Quadro 27 – Ajuda proporcionada pela aprendizagem cooperativa**

<b>Você acha que a aprendizagem cooperativa o ajudou de alguma forma? Em caso afirmativo, como ela o ajudou?</b>	
<b>Participantes</b>	
Paula	Eu não tinha muito contato com outros tipos de gênero, além do dissertativo-argumentativo, e nunca fui incentivada a escrever. Mas aí, eu percebi que a gente tem várias formas de se expressar e de... por exemplo, quando a gente escreve uma crônica, e a gente coloca nosso cotidiano naquilo e aquilo faz parte do cotidiano de qualquer pessoa. E não se torna uma coisa extraordinária. Então, é como se você percebesse que existiam outras pessoas passando pelo que você tá passando, quando a pessoa vê “Ah! Eu também notei isso aqui!”. Aí, poxa! Acho muito interessante! Não sou só eu, ajuda bastante na forma como você escreve, como você vê as outras pessoas, não só como aquela pessoa que sabe colocar a pontuação, mas o que ela quis dizer com aquilo, como ela disse, mostra muito do que a pessoa é.

Samara	Não relatado.
Cristina	Sim, porque, como eu já disse, eu tinha já a experiência. Eu sou muito fechada, sabe? Assim pra certas coisas e no caso estudo de mostrar as coisas que eu faço. No caso que eu escrevi e ficava com muita vergonha. Aí, nisso eu parei mais. Não tenho mais... assim vergonha de mostrar as coisas que eu escrevo.
Patrícia	Me ajudou bastante, na verdade. Principalmente na redação do Enem, né? Que eu tive contato com outras redações, redações nota mil, e pessoas outras amigas que se saem muito bem na redação corrigindo, me ajudando, antes de entregar para o professor. Pra eu conseguir uma nota boa.
Fernanda	Não relatado.
Sara	Não relatado.
Júlia	Sim.  Professor: Como?  Júlia: Justamente aquilo que eu falei, né? Porque eu pude ver coisas no meu texto que antes eu não via com a ajuda dos meus amigos.
João	Ajuda... Me ajudou! Porque... acho que deveria ajudar todos os alunos. Porque como a gente vem... tipo, na escola a gente tem um sistema que é muito hierarquizado. É muito difícil um professor, ele sentar contigo e falar de igual para igual e quando a gente faz isso com um colega de sala é bem diferente, a gente vê que a gente pode aprender muita coisa com os nossos colegas.
Marcos	Sim ela me ajudou, porque é... eu pude observar novos olhares, assim... de uma única... não só matéria, disciplina. Mas, até mesmo nas pessoas, essa questão mais de trabalhar com gente, né? Então, como eu falei, né? Foi uma nova forma de observar não só o meu texto, mas o texto das pessoas. Como elas reagiam àquilo. Como eu reagi àquilo. Achei que foi uma grande oportunidade.
Rafael	Acho, porque além da tua opinião (apontando para o professor) sobre o nosso texto, também tiveram outras opiniões sobre os nossos textos. Daí, deu pra agregar bem ao nosso texto.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Compreendemos que basicamente a aprendizagem cooperativa se configura como uma estratégia educacional que envolve grupos estudantes que cooperam para a resolução de um problema, a conclusão de uma tarefa ou a criação de um produto (SLAVIN, 1995). Por essa razão, quisemos identificar quais as principais ajudas proporcionadas pela aprendizagem cooperativa para os participantes desta pesquisa.

Uma ocorrência importante nessas respostas do Quadro 27 foi o fato de os estudantes identificarem que a aprendizagem cooperativa, e a conseqüente interação com os colegas, os ajudou a melhorar sua escrita. Isso porque, com a ajuda dos companheiros de grupo, eles puderam ver problemas nos seus textos que não conseguiriam sozinhos. Além disso, os colegas ajudaram na construção do sentido do texto, como podemos ver nos relatos: Paula – “Não sou só eu, ajuda bastante na forma como você escreve, como você vê as outras pessoas, não só como aquela pessoa que sabe colocar a pontuação, mas o que ela quis dizer com aquilo, como ela disse, mostra muito do que a pessoa é.”; Cristina – “No caso que eu escrevi e ficava com muita vergonha. Aí, nisso eu parei mais. Não tenho mais... assim vergonha de mostrar as

coisas que eu escrevo.”; Patrícia “Que eu tive contato com outras redações, redações nota mil, e pessoas outras amigas que se saem muito bem na redação corrigindo, me ajudando, antes de entregar para o professor. Pra eu conseguir uma nota boa.”; Júlia – “Porque eu pude ver coisas no meu texto que antes eu não via com a ajuda dos meus amigos.”; João “Porque como a gente vem... tipo, na escola a gente tem um sistema que é muito hierarquizado. É muito difícil um professor, ele sentar contigo e falar de igual para igual e quando a gente faz isso com um colega de sala é bem diferente, a gente vê que a gente pode aprender muita coisa com os nossos colegas.”; Marcos – “Foi uma nova forma de observar não só o meu texto, mas o texto das pessoas. Como elas reagiam àquilo. Como eu reagi àquilo. Achei que foi uma grande oportunidade.” e Rafael – “Acho, porque além da tua opinião (apontando para o professor) sobre o nosso texto, também tiveram outras opiniões sobre os nossos textos. Daí, deu pra agregar bem ao nosso texto.”

A fala de João indica um problema sério: a “hierarquização” em nosso sistema educacional. O estudante destaca a importância do diálogo, de ter alguém com quem sentar, compartilhar ideias e aprender.

Os grupos de aprendizagem cooperativa possibilitam esse diálogo e, particularmente na produção textual, oportunizam que o estudante tenha o texto revisado por um colega e converse com ele “de igual para igual”.

Sobre essa questão, Garcez (2010) destaca a importância de submeter os textos a um segundo olhar, pois isso permite que se faça uma transição entre o que se pretendia dizer e o que de fato foi dito. Ela cita o exemplo de muitos escritores que elegem um leitor concreto para socializar suas obras antes de levá-las a público. Sobre o modelo adotado pelas escolas, critica:

Entretanto, desde que as salas de aula se consolidaram, há mais de cento e cinquenta anos, em oposição a outros ambientes, adotam um modelo assimétrico: um adulto para vários estudantes jovens. As salas nasceram hierárquicas, com uma ênfase exagerada na instrução direta, na cobrança, na fiscalização, no escrutínio, na ordenação, na padronização, na organização da aprendizagem de forma ameaçadora e constrangedora (GARCEZ, 2010, p. 162).

Com base nessas ocorrências, podemos dizer que os estudantes se sentiram ajudados em relação à sua escritura, porque a produção escrita nos contextos cooperativos de aprendizagem potencializa as reflexões sobre o seu projeto de dizer, que perpassa todo o processo de produção textual.

Volóchinov (2017) considera que é na interação que a língua é tornada real e que não há monologia, só dialogia. Nesse mesmo sentido, Geraldi (2005, p. 22) considera que é pela relação com o outro, pela alteridade que o sujeito se constitui. Isso porque nossas

consciências são construídas “com diferentes palavras que internalizamos e que funcionam como contrapalavras na construção de sentidos do que vivemos, vemos, ouvimos, lemos.”.

Fica evidente nos relatos dos estudantes que eles se sentiram ajudados por serem colocados em contextos cooperativos onde puderam intercambiar seus conhecimentos. Por exemplo, o contato com estudantes com menos dificuldade na escrita motivou os demais colegas a escreverem melhor e, conseqüentemente, melhorarem suas notas. Já o contato com estudantes com mais dificuldade na escrita, motivou os colegas a compartilharem seus conhecimentos indicando melhorias no texto.

No Quadro 28, temos o relato dos estudantes sobre a experiência de terem seus textos analisados por outros colegas. Passemos ao exame desse ponto.

**Quadro 28 – Relato sobre a experiência de ter o texto analisado pelos colegas**

<b>Como foi a experiência de ter seu texto analisado por outros colegas?</b>	
<b>Participantes</b>	
Paula	Algumas vezes era bem...é... algumas pessoas não acrescentam nada. Vou ser realista. Tipo, falavam coisas bem óbvias. Tipo: “Escurece esse ponto.”. E outras pessoas elas conseguiam dizer coisas que você não conseguia ver. Tipo, não só de erro de ortografia, essas coisas. Sempre vinha alguém: “Nossa! Eu gostei muito dessa frase aqui, tu retomou aquilo!”. Aí, eu: “Realmente, eu pensei nisso.”. Só que você nem sabia que tinha feito isso. E você vai juntando, porque cada um leu uma coisa legal e que pode trazer... um exemplo: eu nunca li Machado de Assis, mas ele falou uma coisa que deveria ter escrito de uma maneira igual, aí vem uma pessoa que leu e diz: “Nossa! isso aqui parece...”. As pessoas têm muitas coisas a acrescentar, mas elas também podem não acrescentar nada.
Samara	Estranho, porque eu não sou apta de escrever. Quando eu escrevo, não mostro para ninguém. E para entregar não só para uma pessoa, mas para três pessoas e receber essas críticas na escrita... Eles escrevem num papel, mas oralmente, um colega... ele falar dos seus erros, dar ideias para gente... os erros de ortográficos e gramaticais. Só que está lendo nosso texto. Estranho, né?
Cristina	Foi bem, gostei muito.  Professor: Como você se sentiu ouvindo os comentários?  Cristina: Inicialmente, eu me senti... tipo assim... senti um pouco assim abatida. Por causa que a primeira impressão foi tudo mais... mas depois eu vi que era bom pra mim. Inclusive eu melhorei muito nisso, nessa dificuldade.
Patrícia	Foi... é... no começo, a gente não sabia muito o que falar do texto do outro, principalmente do jeito que as pessoas escrevem, não sabia muito como avaliar, exceto os erros de pontuação e gramática. Mas na redação do Enem, por exemplo, deu para ter uma maior observação, uma coisa a mais para acrescentar. Foi bem importante, bem interessante.
Fernanda	No começo, no começo, bem no começo, eu fiquei bem nervosa. Assim, porque eu pensei: esse povo vai, vai ir lá no... como é? Vai ler o texto. O conteúdo do texto não tá tão bom, porque eu admito que eu não sou uma pessoa tão criativa. Acho que eles vão criticar muito, mas não. As pessoas, elas... da mesma forma como elas quiseram o seu texto avaliado, elas avaliaram o meu.

Sara	Como eu tinha dito anteriormente, alguns casos, não foi vergonhoso nem estranho, porque eu conhecia as pessoas. Mas quando eu não conhecia, eu sentia um pouco de vergonha de entregar meu texto, de pensar o que eles iriam achar. Se eles iam achar ruim, se eles iam achar bom. Em alguns casos, eu achei bom dar meu texto. Em outros, eu achei ruim, mas entreguei mesmo assim.
Júlia	Foi bom, eu não sei o que dizer. Assim, sinceramente, só no começo... aquilo que eu falei, daquele sentimento de cobrança, sabe? De ter que fazer um texto para as pessoas lerem e, se tivesse alguma coisa ali que não fosse tão adequada para o texto, eu ia me sentir mal. Porque isso é natural de todo mundo. Quando a gente vai ser exposto, a gente ter esse sentimento de receio. Mas, sinceramente, isso não foi um problema pra mim. Quando eu via que alguém me corrigia, eu ficava era feliz porque eu queria melhorar meu texto.
João	Foi boa, a princípio. Quando a gente ainda já tava tratando dos gêneros que... do tipo conto ou crônica, era muito bom na parte que a gente trocava experiências. Porque tipo, a gente às vezes, mas nem sempre as coisas são como a gente conhece. Pode acontecer de várias outras formas para as outras pessoas. E aí, trocar essa experiência, eu acho que enriquecia muito o texto. E já teve outros momentos que a gente percebia que a pessoa, ela observava com desleixo, ou quando ela fazia a observação dela, ela queria colocar a própria autoria dela no texto do colega. E aí, eu não me sentia contemplado com as observações das pessoas porque eu não achava que as observações se aplicavam ao meu texto.  Professor: Tu lembra de alguma coisa específica?  João: Teve um texto que a gente fez tipo dissertativo-argumentativo que a gente tinha que... eu esqueci o tema agora, mas eu lembro que o que me incomodou foi que uma colega pediu... ela falou que meu texto era muito faltoso de citações filosóficas, repertório sociocultural, essas coisas. Eu entendo a importância dessa estratégia de argumentação, mas eu não acho que elas sejam totalmente essenciais para os textos e eu não achei que cabia no meu texto botar alguma coisa daquelas.
Marcos	Eu achei muito legal. Eu não me senti ofendido com nenhuma crítica. Eu esperava que eu fosse me sentir, mas não me senti e eu percebi que tinham observações que eu jamais imaginava que pudesse ter, né? Eram... eu relia o que escrevi e não achava. E outras pessoas liam e viam pontos que eu não tinha percebido, né? Achei isso bem interessante.
Rafael	Foi legal. Como eu já disse, atribui outras opiniões ao texto. Então, a gente consegue incrementar isso e deixar melhor ainda, eu acho.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme já vimos na subseção 5.3.2 *Relações exotópicas decorrentes dos comentários de revisão*, a produção textual cooperativa possibilita alguns elementos que não são possíveis (ou difíceis de ocorrer) em contextos competitivos ou individualistas. Dentre esses fatores, já destacamos que o primeiro olhar externo sobre o texto produzido pelo estudante seja o do colega e não, necessariamente, o do professor. Dotado do seu excedente de visão, o revisor lança seu olhar sobre o texto do colega e faz observações possibilitando um melhor acabamento ao texto. Isso, em muitos casos, não seria possível (ou muito limitado) ao produtor do texto a partir de sua própria posição. Nessa proposta, esses papéis são intercambiados e, além de ter seu texto revisado, o estudante também revisa o texto dos colegas.

Nesse ponto, quisemos saber como foi a experiência de ter seu texto analisado pelos colegas. O Quadro 28 apresenta as repostas dos estudantes a essa questão. Passemos a essas questões.

Alguns estudantes relataram que nem sempre os colegas acrescentavam coisas interessantes ou que considerassem oportunas a seus textos: Paula – “Algumas vezes era bem...é... algumas pessoas não acrescentam nada. Vou ser realista. Tipo, falavam coisas bem óbvias. Tipo: “Escurece esse ponto.” e João – “Eu entendo a importância dessa estratégia de argumentação, mas eu não acho que elas sejam totalmente essenciais para os textos e eu não achei que cabia no meu texto botar alguma coisa daquelas.”. No primeiro exemplo, a estudante entendeu que a colega não fez considerações importantes ao texto, limitando-se a indicar o escurecimento de um ponto. Já no segundo caso, o estudante não aceita as sugestões da colega, pois entende que elas não se aplicariam ao seu texto.

A partir das reflexões de Volóchinov (2017), podemos afirmar que a fase de reescrita textual permite aos estudantes o compartilhar de conhecimentos de forma interativa, o que exige deles uma atitude responsiva ativa. Fundamentados na teoria bakhtiniana, podemos afirmar que o estudante pode concordar ou discordar (total ou parcialmente), completar, adaptar, aprontar-se para executar e essa atitude do ouvinte (leitor) estaria em colaboração durante todo esse processo. No caso desse relato do estudante João, percebemos que ele discorda totalmente das sugestões da colega e não faz as modificações sugeridas para seu texto.

Esse estudante ainda levanta um questionamento importante sobre a questão da autoria. Ele compreende que, em alguns casos, os colegas fazem sugestões que interferiria na questão da autoria dos textos. Quando o estudante diz isso, percebe que, a depender das sugestões, elas podem alterar os sentidos do texto.

Essas considerações sobre a construção dos sentidos também aparecem no relato de Paula: “Sempre vinha alguém: ‘Nossa! Eu gostei muito dessa frase aqui, tu retomou aquilo!’”. Aí, eu: ‘Realmente, eu pensei nisso.’. Só que você nem sabia que tinha feito isso. E você vai juntando, porque cada um leu uma coisa legal e que pode trazer... um exemplo: eu nunca li Machado de Assis, mas ele falou uma coisa que deveria ter escrito de uma maneira igual, aí vem uma pessoa que leu e diz: ‘Nossa! isso aqui parece...’”. A estudante pontua que, embora os colegas apontassem os recursos textuais que utilizou para construir seu projeto de dizer, ela não tinha feito isso conscientemente. Ela faz essa consideração, porque ouviu um colega afirmar que o que ela escrevia parecia com o estilo de Machado de Assis, de quem ela nunca tinha sido leitora.

Mais uma vez aparece o receio dos estudantes de compartilharem seus textos com os colegas, como podemos constatar: Samara – “Estranho, porque eu não sou apta de escrever.



Quando eu escrevo, não mostro para ninguém. E para entregar não só para uma pessoa, mas para três pessoas e receber essas críticas na escrita...”; Fernanda – “No começo, no começo, bem no começo, eu fiquei bem nervosa. Assim, porque eu pensei: esse povo vai, vai ir lá no... como é? Vai ler o texto. O conteúdo do texto não tá tão bom, porque eu admito que eu não sou uma pessoa tão criativa.”; Sara – “Como eu tinha dito anteriormente, alguns casos, não foi vergonhoso nem estranho, porque eu conhecia as pessoas. Mas quando eu não conhecia, eu sentia um pouco de vergonha de entregar meu texto, de pensar o que eles iriam achar.” e Júlia – “Assim, sinceramente, só no começo... aquilo que eu falei, daquele sentimento de cobrança, sabe? De ter que fazer um texto para as pessoas lerem e, se tivesse alguma coisa ali que não fosse tão adequada para o texto, eu ia me sentir mal.”.

Esse sentimento de medo, vergonha e receio dos estudantes de compartilharem seus textos se resumia a questões bem específicas:

- a) sentirem-se expostos, pois, ao compartilhar os textos, os colegas encontrariam possível erros;
- b) sentirem vergonha de compartilhar com colegas com os quais não tinham tanta proximidade e receber críticas;
- c) sentirem-se machucadas com as possíveis críticas dos companheiros.

Outros estudantes se sentiram muito bem ao compartilharem seus textos com os colegas, pois o olhar do outro permitiu que eles percebessem ocorrências que não tinham percebido com o próprio olhar (cf. as respostas de Paula, Patrícia e João).

No Quadro 29, temos o relato dos estudantes sobre suas experiências como avaliadores dos textos dos colegas.

#### Quadro 29 – Relato sobre a experiência de analisar os textos dos colegas

Como foi a sua experiência de analisar os textos dos colegas?	
Participantes	
Paula	Foi legal, porque as pessoas, elas têm muito a dizer... não sei responder essa pergunta, calma! Foi interessante demais, porque primeiro você tem que ser mais atenta. Quando você lê um texto, por exemplo, num jornal ou numa revista, você nunca vai atrás de erros. Você vai ler o texto. Só que aí quando você vai ler o texto do seu colega, você tem que ter a preocupação de confirmar, porque se passou por você e você não viu, aí você fica: “Eita! Deveria ter apontado isso.”. Aí, você tem o cuidado de ler, reler, ver se a pessoa fez... usou os conectivos, se o texto tá desconexo. Tem que ter toda uma preocupação, que nunca a gente tem. No máximo, o que a gente fazia antes era aquele texto, dez minutos antes do professor ler. Aí, pergunta o colega se tá bom. Aí, você “Eita! Tá bom, mas bota só essa vírgula.”. Normalmente, era assim. Não tinha tempo para trocar experiências.
Samara	Eu vi que não era só ir pro erro. Tipo, eu erro daquela maneira, então outra pessoa erra, então eu posso ajudar. Eu gosto de português, mas não sou tão boa na parte de ortografia. Então eu posso aprender e aconselhar.
Cristina	Foi bem, gostei.
Patrícia	Eu fazia o que eu podia. Normalmente eu não falava muito em gramática, negócio de pontuação, não sou muito boa nisso. Tentava fazer com que as pessoas acrescentassem algo que eu achava que precisava ser melhor descrito. É isso.

	Tentava não ser rude. Deixava a pessoa à vontade se iam acatar ou não as observações.
Fernanda	Avaliar, por incrível que pareça, foi uma experiência mais difícil que ser avaliado. Porque eu não vejo como o intelecto tão, assim, acima dos outros que estavam comigo. Eu não me via na condição de avaliar eles, mas foi uma experiência muito boa. Porque eu soube não só avaliar em si, mas eu soube receber ideias diferentes das minhas. Não foi só avaliar a gramática. Não foi só isso, foi receber histórias que eu nunca tinha ouvido, né? Às vezes, a gente está distante da leitura, aí vem uma história de um autor desconhecido que pode ser muito boa, foi muito bom.
Sara	Foi muito legal, porque eu adoro ler. Eu adoro ler as coisinhas dos outros, o que as pessoas escrevem. Então eu gosto. Tenho muitos amigos que escrevem, e toda vez que eles escreviam, me mandavam, uma crônica, uma redação, um conto, uma poesia. Eu sempre gostei muito de ler. Então, quando os meus colegas me entregavam os textos deles, eu avaliava muito, tipo: o que tinha deixado confuso, se eu me senti confusa no texto, ela era entendida um pouquinho, mas poderia deixar mais claro. Então, ou o que ele poderia botar no texto para deixar mais legal. Partes que faltavam, porque às vezes começavam uma coisa, aí, do nada, ia entrar outra.
Júlia	Eu percebia algumas diferenças no modo de correção dos colegas sobre o mesmo texto. Sem nenhuma mudança, tipo: alguns viam aquilo de modo mais seco, outros analisavam as coisas boas. Outros queriam ser imparciais, por algum motivo, porque não tinha tanta intimidade. Então, pra mim, foi dinâmico ver o modo como eles observavam meu texto e, às vezes, a análise dos colegas era muito discrepante. Uma vez um menino, eu mandei para ele a foto, assim, só uma observação. O senhor (referindo-se ao professor) deve ter lido um texto meu. As pessoas costumam dizer que minha letra é muito ilegível. Aí, quando eu ia passar pra pessoa ler, eu passava a limpo e mandava foto pelo <i>whatsapp</i> . Isso nem vai ter nos rascunhos, porque eu passava numa folha à parte. Aí, mesmo assim, algumas pessoas liam o texto e falavam: “Ah! Mas tá muito ilegível!”. E outras pessoas liam o texto e nem enfatizavam tanto isso. Liam o texto e diziam: “Ah! Mas tu foi muito criativa naquela parte e tal.”. Então, eu percebi também que... Então, eu acho que essa parte que a gente recebe é avaliado pelos nossos colegas é a parte mais delicada, porque dependendo da visão do colega, a gente pode se desestimular totalmente a aperfeiçoar aquele texto algumas vezes. Eu vi pessoas que até pararam de fazer o texto, não fizeram mais aqui no curso por causa das observações dos colegas.
João	Olha... acho que, baseado nas coisas que falei antes, porque na primeira parte, quando a gente estava trabalhando gêneros que não são cobrados no vestibular, crônica e conto, por exemplo. Eu achei muito legal a troca de experiências e quando eu via alguma coisa no texto de alguém que eu achava que eu tinha alguma coisa, que pudesse acrescentar, que pudesse melhorar o texto, eu falava. E fora disso, de trocar experiência, às vezes, eu pegava algum texto que tinha alguns erros de gramática, ou eu sugeria algum sinônimo para a pessoa usar, porque às vezes o termo em si não cabia no contexto. E acho que era isso.
Marcos	Eu achei muito legal, porque, como eu falei, a gente não tem essa oportunidade de ter um aprendizado coletivo, né? É algo mais individual e a gente costuma se comparar demais. Então, um dos grandes problemas que algumas pessoas têm de impotência é: “Ah! Ele escreve textos melhor que eu”, “Todo mundo escreve textos melhor que eu e o meu não presta, né?”. Quando eu tive a oportunidade de ler o texto das pessoas, eu percebi que elas também erram, assim como eu e não tem nada demais. São apenas alguns erros que podem ser consertados.
Rafael	Eu nunca tinha feito isso. Tipo, não tão formal assim. É bom que você aprende mais coisa que não sabia. Foi legal.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Considerando-se o exposto no Quadro 29, refletiremos sobre a ação dos estudantes como avaliadores dos textos dos colegas. Inicialmente, é necessário pontuar que os estudantes, em sua maioria, sentiram-se muito bem ao avaliarem os textos dos colegas: Paula – “Foi legal,

porque as pessoas, elas têm muito a dizer [...]”; Samara – “Então eu posso aprender e aconselhar.”; Cristina – “Foi bem, gostei.”; Fernanda “[...] foi uma experiência muito boa [...] foi muito bom.”; Sara – “Foi muito legal, porque eu adoro ler. Eu adoro ler as coisinhas dos outros, o que as pessoas escrevem. Então eu gosto.”; João – “Eu achei muito legal a troca de experiências [...]”; Marcos – “Eu achei muito legal, porque, como eu falei, a gente não tem essa oportunidade de ter um aprendizado coletivo, né?” e Rafael – “Eu nunca tinha feito isso. Tipo, não tão formal assim. É bom que você aprende mais coisa que não sabia. Foi legal.”. Como se pode perceber, assumir a posição de revisor dos textos dos colegas não foi uma atividade negativa para a maioria dos estudantes. Pelo contrário, eles consideraram como uma oportunidade de aprendizado a revisão de outros textos.

Obviamente, essa não foi a mesma posição de todos os participantes, como nessa ocorrência: Fernanda – “Avaliar, por incrível que pareça, foi uma experiência mais difícil que ser avaliado. Porque eu não vejo como o intelecto tão, assim, acima dos outros que estavam comigo.”. Essa estudante sentiu que avaliar foi mais difícil que ser avaliada. Isso porque, ela não se sentia em uma posição, com mais conhecimento, que entendesse ser a ideal para avaliar os textos dos colegas. É necessário pontuar que, na perspectiva da aprendizagem cooperativa, todo e qualquer estudante, independente do seu nível, pode colaborar com o aprendizado do grupo. Não há um pré-requisito, nas aulas de produção textual cooperativa, para que os estudantes assumam a posição de revisor. Esse papel é intercambiável no grupo. Assim todos avaliam e têm seus textos avaliados.

Como depreendemos do exposto, foi positiva a participação dos estudantes nas atividades do curso que ofertamos. Foram muitos relatos indicando a melhora na produção textual e na interação social oportunizada pela interação com outro nas atividades intragrupo. Muitas das limitações para o trabalho em grupo estiveram relacionadas à timidez e resistência em interagir por meio da socialização do próprio texto com colegas com os quais não tinham proximidade. Os relatos sinalizam que os estudantes não só superaram essas limitações iniciais como amadureceram sua escrita pela interação com o outro.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desta investigação, que se insere no universo das pesquisas em Linguística Aplicada, foi analisar as formas de participação do outro na negociação de sentidos durante processo de produção textual cooperativa.

Com o intuito de atingirmos esse objetivo, organizamos uma pesquisa sob o escopo das abordagens do método cartográfico. Em toda a investigação, foram utilizados os seguintes instrumentos: *questionário objetivo* – para identificação do perfil socioeconômico dos estudantes e para organização heterogênea dos grupos; *questionário subjetivo* – para obter informações sobre a experiência e concepção anteriores dos estudantes com e sobre a produção escrita; *entrevista semiestruturada* e conversas, ao longo do curso, para completar algumas dessas informações.

Ofertamos um curso de *Produção textual sob a perspectiva da aprendizagem cooperativa*, como projeto de extensão universitária, com carga horária de 80 h/a (oitenta horas-aula) e desenvolvido em uma escola de ensino médio pertencente à Rede Estadual de Ensino de Fortaleza – CE. Os participantes desta pesquisa foram 10 (dez) dos estudantes cursistas.

Dessa maneira, constituíram o *corpus* deste trabalho: as diferentes versões de alguns dos textos produzidos pelos estudantes; os gêneros oriundos do processo de produção textual cooperativa – contrato de cooperação, comentários de revisão e processamento de grupo; os dados dos questionários; os relatos das entrevistas e o registro de observações gerais minhas como pesquisador.

A motivação por investigar o processo de produção textual cooperativa, em parte, deveu-se à minha história de vida, por ter participado, por muitos anos, de projetos sociais cooperativos. Por outro lado, também se deveu ao desejo de contribuir com as discussões sobre a produção e o ensino da escrita sob uma perspectiva dialógico-discursiva.

Nesta última seção, inicialmente, para respondermos as indagações iniciais que motivaram esta investigação, retomaremos nossas questões de pesquisa, procurando respondê-las com base nos resultados das análises apresentadas na seção anterior. Na sequência, refletiremos sobre as limitações deste trabalho no que diz respeito ao seu recorte metodológico, às nossas escolhas e aos resultados. Por último, sinalizaremos as implicações desta pesquisa para ensino e para investigações futuras.

As questões que motivaram esse trabalho foram as seguintes:

- a) Como a produção textual sob a perspectiva da aprendizagem cooperativa promove uma atitude responsiva ativa nos estudantes?

- b) Quais os exercícios exotópicos decorrentes do processo de produção textual sob a perspectiva da aprendizagem cooperativa?
- c) Quais as concepções de escrita dos estudantes participantes da pesquisa e como elas se estabelecem em termos de sentido?
- d) Como poderia ser sistematizada uma proposta de produção textual na qual os estudantes fossem capazes de cooperar e estabelecer relações interpessoais positivas?

Pela ordem, listaremos cada uma das perguntas e, com base nos resultados da investigação, responderemos a cada uma. Desse modo, responderemos a primeira questão que motivou este trabalho:

*Como a produção textual sob a perspectiva da aprendizagem cooperativa promove uma atitude responsiva ativa nos estudantes?*

Parte dos textos produzidos pelos participantes desta pesquisa foram analisados com base na categoria de responsividade proposta por Bakhtin (BAKHTIN, 1992) e suas subcategorias propostas por (MENEGASSI, 2008; OHUSCHI, 2013; SILVA, 2014; OHUSCHI; SILVA, 2016).

A análise dessa categoria foi dividida em duas partes. Em uma, consideramos as fases iniciais do processo de produção textual cooperativa: *geração de ideias, planejamento e esboço*. Na outra, analisamos as influências dos *comentários de revisão na versão intermediária* dos textos. Seleccionamos a produção duas estudantes participantes da pesquisa e suas respectivas versões.

Os dados indicam que em contexto cooperativo, que valoriza a produção textual como processo, a questão da emergência da autoria é potencializada, pois na interação com o outro o estudante tem possibilidade de dar um melhor acabamento ao seu texto.

Podemos afirmar que os textos analisados, já em sua versão embrionária, apresentam bem definido o seu projeto de dizer com posicionamentos bem marcados. Ao produzir o gênero redação estilo Enem, a estudante Paula se posicionou em relação a temas socialmente polêmicos e faz questão de deixar bem marcadas suas posições no texto antevendo uma possível resposta de seu interlocutor. Ela demonstrou uma atitude responsiva ativa em relação a discursos que circulam socialmente, tais como: democracia, liberdade de expressão, garantia de direitos, religião, cultura do ódio, dentre outros. Também fez questionamentos bem pontuais que podem levar seu potencial leitor à uma reflexão. Além disso, conseguiu construir sentidos remetendo a situações extra verbais.

Ao considerarmos a produção textual da estudante Patrícia, foi possível perceber um certo distanciamento em relação ao próprio texto e indícios de reflexão sobre o processo de

escritura ainda na fase inicial da produção textual. Ela retoma de maneira dialógica e questiona o discurso sobre o próprio gênero que produziu, autobiografia. Se considerarmos que no pensamento bakhtiniano, “dialogismo pressupõe responsividade” (CAVALHEIRO, 2008, p. 79), podemos dizer que a estudante estabelece uma resposta aos discursos sociais.

Patrícia redefine seu projeto de dizer ao longo das versões dos textos por antever possíveis respostas. Nessas ocorrências, percebemos o distanciamento da estudante em relação ao seu projeto de texto. Ela se bifurca e passa a ser leitora de si exercendo as funções de escritor e leitor do próprio texto (SAUTCHUK, 2003).

Ao considerarmos o Colega 1 e o Colega 2, que analisaram o texto de Paula, com base na categoria de responsividade de Bakhtin (1992), pudemos dizer que ambos exercem uma atitude responsiva ativa.

Além disso, analisando as respostas do Colega 1 com base as subcategorias de responsividade propostas por Ohuschi (2013, p. 161-162), pudemos classificar os comentários feitos por esse colega, ao texto de Paula, na categoria “Responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa”, em nível “Crítico”, pois ocorre “resposta imediata do parceiro da situação de interação, com análise, julgamento e avaliação.”.

Já o Colega 2, considerando as suas respostas com base nas categorias propostas pela mesma autora, exerce “Responsividade ativa sem expansão explicativa e exemplificativa”, em nível de “Concordância”, pois ocorre “resposta imediata em que o parceiro da situação de interação demonstra concordar com o que está sendo debatido, apenas para que a discussão prossiga, sem marcas de reflexão pessoal.”.

Tanto as respostas de Paula, quanto as de Patrícia, aos comentários dos colegas, quando consideradas as mudanças do “Esboço” para a “Versão intermediária”, com base na responsividade proposta por Bakhtin (1992), configuram atitude responsiva ativa. Também podem ser consideradas, de acordo com a proposta de Silva (2014, p. 69), como “Responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa”, situando-se nos dois níveis dessa categoria: no nível de “Autoria”, pois ocorre “resposta imediata mobilizada pela implantação de um conteúdo à parte, do sugerido.” e no nível de “Reavaliação e Reposicionamento”, pois ocorre “resposta imediata, mobilizada por fatos que levam à reformulação de opiniões e posteriormente à reflexão pessoal.”.

Acerca das respostas dos Colegas 1 e Colega 2 em relação ao texto de Patrícia, podemos dizer que ambos exercem atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 1992). Cabe ressaltar que esses colegas aqui já são outros estudantes. Nesse sentido, as respostas do Colega 1 também podem ser classificadas, de acordo com Ohuschi e Silva (2016, p. 214), como “Responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa”, no nível de “Contribuição” por ser



“mobilizada por uma atitude ativa, permitindo a manutenção do diálogo por meio de uma contribuição de caráter intelectual, com acréscimos de informações.”.

No que diz respeito às respostas do Colega 2, podem ser classificadas de acordo com Ohuschi (2013, p. 161-162) como “Responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa”, no nível de “Sugestão”, pois exerce “resposta imediata, evidenciada a partir da busca de solução de um problema encontrado, evidenciando amadurecimento.”.

Dessa forma, tal como Araújo (2015), que entende que usar objetos de aprendizagem em sala de aula é promover responsividade no ensino, entendemos que, quando o professor estrutura aulas de produção textual sob a perspectiva da aprendizagem cooperativa, ele também promove responsividade no ensino.

Considerando os resultados no que concerne às relações exotópicas, respondemos a segunda questão da pesquisa:

*Quais os exercícios exotópicos decorrentes do processo de produção textual sob a perspectiva da aprendizagem cooperativa?*

Nesse ponto retomaremos os resultados oriundos das análises sobre as formas de participação do outro, a partir da categoria exotopia (BAKHTIN, 1992; AMORIM, 2006; MAGALHÃES JÚNIOR, 2010), na negociação de sentidos durante processo de produção textual em grupos de aprendizagem cooperativa (OVEJERO, 1990; JOHNSON; JOHNSON, 1999).

Identificamos que, durante o processo de produção textual sob a perspectiva da aprendizagem cooperativa, há momentos nos quais são mais marcadas as características exotópicas, que são: a) momento de discussão e elaboração do *contrato de cooperação*; b) momento de troca dos textos, elaboração e discussão dos *comentários de revisão* na Fase 5 (Reescrita) do processo de produção textual e c) durante a realização do *processamento de grupo*.

Do ponto de vista bakhtiniano, o momento de elaboração e registro dos contratos de cooperação pode ser entendido como um momento de tensão. Essas tensões se deram porque, a partir do olhar do outro e do seu excedente de visão, os estudantes puderam refletir sobre as regras que estavam propondo. Os registros dos contratos de cooperação foram resultado de discussões e consenso. Desse modo, cada grupo tinha um contrato produzido coletivamente.

No caso da elaboração dos contratos de cooperação, foi fundamental o olhar exotópico para conferir um melhor acabamento aos enunciados. Isso porque o estudante, avaliador das sugestões do outro para o contrato, no geral, tem melhores recursos para fazê-lo, pois ele tem uma posição avaliativa externa, que não pode ser atingida pelo proponente das

sugestões. Esse acabamento ocorre não só no aspecto linguístico, mas também no semântico, ético, estético e axiológico.

No que concerne aos comentários de revisão, a exotopia se manifesta pelo olhar do revisor, que é outro colega inserido no mesmo contexto (temporal e espacial) de aprendizagem. Dotado do seu excedente de visão, o revisor lança seu olhar sobre o texto do colega e faz observações possibilitando um melhor acabamento ao texto. Isso, em muitos casos, não seria possível (ou muito limitado) ao produtor do texto a partir de sua própria posição.

A atividade de processamento de grupo também é potencializadora de exotopia, pois cria condições para um desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior (AMORIM, 2006). O estudante, a partir da reflexão sobre sua postura e a dos colegas, durante a atividade e com base nas discussões mediadas pelos registros, consegue se ver de uma forma que não conseguia antes.

Neste ponto, responderemos a terceira pergunta norteadora dessa pesquisa, que foi:

*Quais as concepções de escrita dos estudantes participantes da pesquisa e como elas se estabelecem em termos de sentido?*

No que diz respeito às concepções de linguagem, analisamos os dados produzidos nesta pesquisa com base em três grandes concepções de linguagem: *linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como interação*. Essa discussão foi embasada fundamentalmente nas reflexões de Geraldi (1984), Matencio (1994), Possenti (1996), Travaglia (1996), Garcez (2010), Koch e Elias (2015).

Podemos dizer que, ao longo das produções e nos dados oriundos dos instrumentos, tenha emergido indícios dessas três grandes concepções de linguagem. No entanto, identificamos como mais recorrente, considerando todo o processo de produção, a visão de escrita está diretamente relacionada à concepção da linguagem como expressão do pensamento. Essas ocorrências sinalizavam, no geral, a compreensão da escrita como “um dom”.

Contrárias a isso, as interações nos grupos cooperativos possibilitaram aos estudantes desconstruírem essa visão. Nos grupos, acompanhando e analisando os textos dos colegas, eles perceberam que a maioria tem dificuldades semelhantes.

Passamos agora a responder a quarta e última pergunta norteadora dessa pesquisa, que foi:

*Como poderia ser sistematizada uma proposta de produção textual na qual os estudantes fossem capazes de cooperar e estabelecer relações interpessoais positivas?*

Uma das preocupações centrais desta tese foi a sistematização de uma proposta de produção textual na qual os estudantes fossem capazes de cooperar e estabelecer relações

interpessoais positivas. Ou seja, que não fosse um tipo de interação na qual somente alguns membros fossem beneficiados.

Nesse sentido, sistematizamos uma proposta de produção textual cooperativa organizada em nove fases, a saber: 1) Apresentação da proposta; 2) Geração de ideias; 3) Planejamento; 4) Esboço; 5) Reescrita; 6) Versão intermediária; 7) Processamento de grupo; 8) considerações do professor e 9) versão final.

Entendemos que há muitas propostas de produção textual que concebem o texto como processo, mas nossa ideia é somar forças a um movimento que quer propor alternativas aos modelos de produção textual predominantes até o momento e que focam no individualismo ou na competição. Como já sinalamos ao longo desta tese, não temos a pretensão de propor um “modelo” de produção textual, antes fomentar reflexões sobre a produção escrita em contexto educacional.

Em síntese, os resultados indicam que os estudantes, independente do papel que desempenhem no grupo, exercem atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 1992). Ao serem avaliados como produtores de textos, identificamos a ocorrência de responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa (SILVA, 2014), situando-se nos níveis de autoria e reavaliação. Ao serem avaliados desempenhando a função de revisores dos textos dos colegas, identificamos a ocorrência de responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa, situando-se nos níveis de concordância, contribuição, sugestão e crítico (MENEGASSI, 2008; OHUSCHI, 2013; SILVA, 2014; OHUSCHI; SILVA, 2016). Identificamos que, durante o processo de produção textual sob a perspectiva da aprendizagem cooperativa, há momentos nos quais são mais marcadas as características exotópicas: a) elaboração do contrato de cooperação; b) elaboração dos comentários de revisão c) realização do processamento de grupo.

Após responder as questões que nortearam esta pesquisa, refletiremos sobre algumas limitações deste trabalho e sinalizaremos possibilidades para novas investigações.

Nossa investigação tem as limitações próprias de toda pesquisa educativa, que, em parte, são determinadas pelas condições do contexto, lugar e momento onde é realizada.

Primeiro consideramos que talvez o curto período no qual os estudantes estiveram participando da pesquisa não tenha sido suficiente para acompanharmos e identificarmos mudanças mais significativas no seu processo de produção textual. Outra limitação desse trabalho é que, embora tenha sido realizado dentro de uma escola pública, o curso ocorreu como uma atividade extra, que “competia” com muitas outras ações dentro da escola em um período de greve. Entendemos que o curso pudesse ter sido melhor divulgado e tivesse tido uma maior adesão dos estudantes se fosse em período sem greve.

Com base nessa nossa experiência, podemos sugerir futuras pesquisas que relacionem a aprendizagem cooperativa com trabalho com a linguagem. Assim propomos o uso da aprendizagem cooperativa para o trabalho com o ensino de línguas estrangeiras contemplando suas quatro habilidades: falar, ouvir, ler e escrever. Também entendemos como oportuno o trabalho com a aprendizagem cooperativa para o ensino de Português para estrangeiros como forma de estudar a interação social nesses contextos de ensino.

De igual maneira, seriam interessantes pesquisas que focassem o trabalho com a produção escrita em aprendizagem cooperativa considerando o acompanhamento dos estudantes por todo o ensino médio, por exemplo.

Embora tenhamos apontado essas limitações do nosso trabalho, entendemos que ele pode trazer oportunas reflexões para os professores que pensem em adotar diferentes estratégias para o ensino de produção escrita. Particularmente, penso que podemos fazer muito pela transformação da sociedade com a nossa atuação como educador. Espero que mais pesquisas sejam propostas sob a perspectiva cooperativa. Estou certo de que, com ações dessa natureza podemos, aos poucos, melhorar o cenário educacional em nosso país.

Por último, esperamos que este estudo possa colaborar com as discussões sobre o ensino de escrita e possa ajudar os professores a refletir o seu fazer pedagógico.

## REFERÊNCIAS

- ALESSI, V. M. **Rodas de conversa**: uma análise das vozes infantis na perspectiva do círculo de Bakhtin. Curitiba: Editora UFPR, 2014. 198p.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. A linguística aplicada na grande área de linguagem. In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O. **Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, p. 25-32, 2008.
- ALVES, B. F. **Uma análise bakhtiniana sobre a responsividade em práticas de letramento na Associação de Catadores de Materiais Recicláveis Bom Jesus Sul, de Limoeiro do Norte, Ceará**. 2017. 328 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <  
<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/Benedito%20Francisco%20Alves.pdf>> Acesso em: 22 nov. 2017.
- ALVES FILHO, F. Forças centrípetas e forças centrífugas em editoriais. **Revista Signos** / 43 – Número especial monográfico Nº 1, 2010. Disponível em: <  
<http://www.scielo.cl/pdf/signos/v43s1/a02.pdf>> Acesso em: 21 maio 2016.
- AMORIM, M. Cronotopo e Exotopia. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin** – outros conceitos-chave. São Paulo, Ed. Contexto, 2006. p. 95-113.
- ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. Manifestações da compreensão responsiva na leitura. **Linguagem & Ensino. Pelotas**, v.14, n.1, p.201-221, jan./jun. 2011.
- ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARAÚJO, A. Chega a 49 o número de escolas ocupadas por estudantes no Ceará. **O Povo**, 18 maio 2016. Fortaleza. Disponível em:  
 <<https://www20.opovo.com.br/app/fortaleza/2016/05/18/noticiafortaleza,3614703/chega-a-48-o-numero-de-escolas-ocupadas-por-estudantes-no-ceara.shtml>> Acesso em: 14 out. 2016.
- ARAÚJO, N. M. S; RIBEIRO, F. R.; SANTOS, S. F. Jogos pedagógicos e responsividade: ludicidade, compreensão leitora e aprendizagem. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 4-23, jun. 2012.
- \_\_\_\_\_. Entrevista – Letramento Digital e responsividade: movimentos dialógicos possíveis em Língua Portuguesa. **Interdisciplinar-Revista de Estudos em Língua e Literatura**, Sergipe, Ano X, v.22, jan./jun. 2015, p. 153-162.
- ARONSON, E. et al. **Tile jigsaw classroom**. Beverly Hills, CA: Sage, 1978.
- \_\_\_\_\_.; OSHEROW, N. Cooperation, prosocial behaviour, and academic performance: Experiments in the desegregated classroom. In: BICKMAN, L. (Ed.): **Applied Social Psychology Annual**, 1, p. 163-196. Sage Publications, 1980.
- \_\_\_\_\_.; PATNOE, S. **Jigsaw Classroom**. New York: Longman, 1997.
- AZEVEDO, A. **O cortiço**. São Paulo: Klick Editora, 1997. 196 p.

AZEVEDO, E. A. **A construção exotópica das imagens da nação brasileira pelo olhar estadunidense**: uma análise do pronunciamento de Barack Obama no Brasil em 2011. 2013. 159 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <  
<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/%C3%89rica%20de%20Abreu.pdf>> Acesso em: 22 jun. 2017.

\_\_\_\_\_.; GONÇALVES, J. B. C. As imagens da nação brasileira sob o olhar exotópico dos Estados Unidos. **World Tensions/Tensões Mundiais**, v. 9, n. 17, 2013. Disponível em: <  
<http://www.tensoesmundiais.net/index.php/tm/article/download/406/437>> Acesso em: 7 jun. 2017.

BAGNO, M. **Preconceito lingüístico**: o que é, como se faz. Edições Loyola, 1999.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. (1929). **Problemas da poética de Dostoievski**. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Teoria do romance I**: a estilística. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. Organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: 34, 2015.

BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Orgs.) **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1996. p. 21-42.

\_\_\_\_\_. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**. 2ª ed. 1ª reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. p. 1-9.

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: ESCÓSSIA, L.; KASTRUP, V.; PASSOS, Eduardo. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 52-75.

BARBOSA, S. R. S.; ARAÚJO, C. M. Crônica: gênero textual a serviço da formação de leitores. **Interdisciplinar**. Edição Especial ABRALIN/SE, Itabaiana/SE, Ano VIII, v.17, jan./jun. 2013.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Org.). **Situated literacies**. London: Routledge, 2000, p. 7-15.

BAPTISTA, L. M. T. R. **Manobras e estratégias de autoria**: a singularidade do sujeito na produção escrita em língua espanhola. 2005. 322 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2005. Disponível em: <  
<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/268902>> Acesso em: 13 out. 2016.



BATISTA, E. “Que país é este?”: O Cortiço revisitado. **Revista Alêre**, v. 3, n. 1, p. 14, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/alere/article/view/563>> Acesso em: 13 nov. 2017.

BLAYE, A.; GILLY, M.; ROUX, J. P. Elaboración de construcciones cognitivas individuales en situaciones sociocognitivas de resolución de problemas. In: **Psicología social del desarrollo cognitivo**. Anthropos, 1988. p. 139-164.

BLANCHOT, M. **El paso (no) más allá**. Tradução: Cristina de Peretti. Barcelona: Paidós, 1994.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola. 2008. 135p.

BORUCHOVITCH, E. A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v.31, n.1, p.30-38, jan./abr, 2008.

BRAIT, B.; CAMPOS, M. I. B. (2015) Da Rússia czarista à web. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin e o círculo**. 1. Ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015. p. 15-30.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Redação no ENEM 2016**: cartilha do participante. Brasília: INEP, MEC, 2016. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/guia\\_participante/2016/manual\\_de\\_redacao\\_do\\_enem\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2016/manual_de_redacao_do_enem_2016.pdf)> Acesso em: 12 nov. 2016.

BRASIL, M. da E. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília, MEC/SEB, 1998. 106 p.

BRASILEIRO, A. M. M. Oficina de Escrita: uma proposta de aprendizagem cooperativa de produção textual. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.20, n.1, p. 127-152, jan./jun. 2017.

CALDERÓN, E. M.; FERREIRO GRAVIÉ, R. **El ABC del aprendizaje cooperativo**. Trabajo en equipo para enseñar y aprender. México: Trillas, 2000.

CALLIGARIS, C. Verdades de autobiografias e diários íntimos. **Revista Estudos Históricos**, v. 11, n. 21, p. 43-58, 1998.

CALKINS, L. M. C. **Lessons from a child**: On the teaching and learning of writing. Heinemann Educational Books Inc., 70 Court St., Portsmouth, NH 03801, 1983.

CAMPOS, M. I. Bakhtin e o ensino de língua materna no Brasil: algumas perspectivas. **Revista Conexão Letras**, v. 11, n. 16, 2016.

CASADO ALVES, M. P. O diário de leitura: responsividade e autoria na formação inicial de professores. In: **Anais do V SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**, Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul, ago., 2009. Disponível em: <[https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/o\\_diario\\_de\\_leitura\\_responsividade\\_e\\_autoria\\_na\\_formacao\\_inicial\\_de\\_professores.pdf](https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/o_diario_de_leitura_responsividade_e_autoria_na_formacao_inicial_de_professores.pdf)> Acesso em: 2 dez. 2016.

CASSANY, D. Aprendizaje cooperativo para ELE. **Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2003-2004**. Munich: Instituto Cervantes de Munich; 2004. p. 11–30.

\_\_\_\_\_. La Cooperación en ELE: De la teoría a la práctica. **TINKUI: Boletín de investigación y debate**, 11, 7-29, 2009.

CASTANHEIRA, M. L.; GREEN, J. L.; DIXON, C. N. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. **Revista portuguesa de educação**, v. 20, n. 2, 2007.

CASTRO, G. Prefácio. In: ALESSI, Viviane Maria. **Rodas de conversa: uma análise das vozes infantis na perspectiva do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR, 2014, p. 11-14.

CAVALCANTI, M. C. Metodologia da pesquisa em Lingüística Aplicada. **Anais do I Inpla**, p. 41-8, 1990.

CAVALHEIRO, J. S. A concepção do autor em Bakhtin, Barthes e Foucault. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v.11, n.2, p. 67-81, dez., 2008.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1998.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é LA? In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. **Lingüística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992.

CONCEIÇÃO, R. I. S. Reescrita textual: um estudo das operações linguísticas em textos de professores em formação. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 1, p. 115-143, 2011.

CORRÊA, M. L. G. O estatuto da linguística aplicada no campo das ciências da linguagem e o ensino da escrita. **Revista da ABRALIN**, v. 7, n. 2, p. 243-271, jul./dez. 2008.

COSTA, A.; GERALDI, J. W. O paradoxo aplicado. **Signótica**, v. 19, n. 2, p. 157-176, 2007.

COSTA-HÜBES, T. C. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa**. 2008, 382 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2008. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000128100>> Acesso em: 11 mar. 2016.

DA SILVA, A. C. A Percepção da Responsividade a partir da Análise Verbo-Visual em Tirinhas de Humor. **Domínios de Linguagem**, v. 5, n. 1, p. 110-124, 2011.

PRADO, D. F.; MORATO, R. A. A redação do ENEM como gênero textual-discursivo: uma breve reflexão. **Cadernos CESPUC de Pesquisa**, n. 29, p. 205-219, 2017.

DE PINHO, E. M.; FERREIRA, C. A.; PINTO LOPES, J. As opiniões de professores sobre a aprendizagem cooperativa. **Revista Diálogo Educacional**, v. 13, n. 40, 2013.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**, vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DEUTSCH, M. An experimental study of the effects of co-operation and competition upon group process. **Human relations**, v. 2, n. 3, p. 199-231, 1949.

EDWARDS, K. J.; DEVRIES, D. L. **The Effects of Teams-Games-Tournament and Two Instructional Variations on Classroom Process**, Student Attitudes, and Student Achievement. Report Number 172. 1974.

DEVRIES, D. L.; et al. **Biracial learning teams and race relations in the classroom: four field experiments on Teams-Games-Tournament**. 1977.

EDWARDS, K. J.; DEVRIES, D. L.; SNYDER, J. P. Games and teams: A winning combination. **Simulation & Games**, v. 3, n. 3, p. 247-269, 1972.

\_\_\_\_\_.; EDWARDS, K. J.; SLAVIN, R. E. Biracial learning teams and race relations in the classroom: Four field experiments using Teams-Games-Tournament. **Journal of Educational Psychology**, v. 70, n. 3, p. 356, 1978.

\_\_\_\_\_.; SLAVIN, Robert E. **Teams-Games-Tournament: A Final Report on the Research**. Report Nº. 217. 1976.

DI FANTI, M. G.; ZAGO, A. Palavras em operação: um dizer como trabalho, no trabalho e sobre o trabalho. IN: **Revista da ABRALIN**. v. 7. n. 1 p.191-214. Curitiba: Ed. Universidade Federal do Paraná, jan./jul. 2008.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral**. Initiation aux genres formels à l'école. Paris: Esf, 1998.

DORETTO, S. A.; BELOTI, A. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. **Revista Encontros de vista**, v. 8, p. 89-103, 2011.

ESCÓSSIA, L.; KASTRUP, V.; PASSOS, E. Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. **Porto Alegre: Sulina**, 2015.

EMERSON, C. **Os cem primeiros anos de Mikhail Bakhtin**. Difel, 2003.

EVENSEN, L. S. A. Linguística Aplicada a partir de um arcabouço com princípios caracterizadores de disciplinas e transdisciplinas. In: CAVALCANTI, M. C.; SIGNORINI, I. (Org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas, Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 81-98.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FERRER I GUÀRDIA, F. **A Escola Moderna**. Piracicaba, Ateneu Diego Giménez, 2010.

FERNANDES, J. O. **Planejamento para o uso de tecnologias digitais no Ensino de Língua Portuguesa**: uma análise da exotopia. Dissertação (mestrado acadêmico) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2016.

FIAD, R. S. Episódios de reescrita em textos infantis. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 38, p. 9-18, 2009.

FIAD, R. S. Reescrita de textos: uma prática social e escolar. In: **Organon**, Porto Alegre, v. 23, nº 46, p. 147-159, 2009(b).

\_\_\_\_\_. **Escrever é reescrever**. 1. ed. Belo Horizonte: CEALE/FaE/UFMG, v. 1, 2006. 62 p.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **A escrita como trabalho**. Questões de linguagem. São Paulo: Contexto, p. 54-63, 1991.

FIAD, R. S.; BARROS, J. S. O papel da intercalação na reescrita. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, 2003. p. 9-23.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FREIRE, J. L. L. **Uma Análise Círculobakhtiniana do Estilo e da Responsividade em Propaganda Antiviolença Sexual Infanto-Juvenil**: O Caso da Campanha Publicitária da Childhood Brasil. Dissertação (mestrado acadêmico) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2015.

FREITAS, A. P. **Zona de Desenvolvimento Proximal**: A Problematização do Conceito Através de um Estudo de Caso. 2001. 156 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Cap. 4. Disponível em:

<<http://reposit.unicamp.br/xmlui/bitstream/handle/REPOSIP/251042/Freitas,A.P.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

FREITAS, L.; FREITAS, C. **Aprendizagem Cooperativa**. Edições Asa Porto, 2003.

FREINET, C. **Los métodos naturales I, II, III**. 1984.

FURTADO, R. N. M. **Letramentos e práticas letradas**: impactos na formação do professor de espanhol em um polo de educação a distância no interior do Ceará. 2011. 191f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), Universidade Federal do Ceará, 2011.

\_\_\_\_\_.; ABREU, K. F. A Aprendizagem Cooperativa e a produção textual para o Enem: sistematizando processos. In: Samuel de Carvalho Lima; José Ribamar Lopes Batista Júnior. (Org.). **Linguagens: relatos de experiências da educação profissional e tecnológica**. 01ed.Natal: IFRN, 2014, v. 01, p. 99-111.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. A finalidade da escrita no livro didático: marcas no gênero discursivo. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 30, n.2, pp. 317-333, jul.-dez., 2008.

\_\_\_\_\_.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 2, p. 479-501, 2012.

GHAITH, G. M.; SHAABAN, K. A.; HARKOUS, S. A. An investigation of the relationship between forms of positive interdependence, social support, and selected aspects of classroom climate. **System**, v. 35, n. 2, p. 229-240, 2007.

GARCEZ, L. H. C. **A escrita e o outro**. Brasília: Editora da UNB, 2010.

\_\_\_\_\_. **Técnica de redação**: o que é preciso saber para bem escrever. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GAVILÁN, P. **Algebra en secundaria**. Trabajo cooperativo en matemáticas. ISBN, v. 197247004, p. 184, 2004.

\_\_\_\_\_. **Aprendizaje cooperativo**. Una metodología con futuro. Principios, 2010.

GERALDI, J. W. *et al.* Concepções de linguagem e ensino de português. **O texto na sala de aula**, v. 4, p. 39-46, 1984.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997c.

\_\_\_\_\_. A linguagem nos processos sociais de construção da subjetividade. In: VAL, Maria Graça Costa (org.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto** – o sujeito-autor. São Paulo: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

GUIMARÃES, S. É. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.

HAYES, J. R.; FLOWER, L. S. Identifying the organization of writing processes. In: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. (Eds.). **Cognitive processes in writing**. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, 1980, p. 4-29. (pp. 3–30).

HAYES, J. R. et al. Cognitive processes in revision. In: ROSENBERG, S. (org.). **Advances in Applied Psycholinguistics**: reading, writing, and language learning. Vol.2. Cambridge: Cambridge University, 1987. p. 176-240.

HISSA, D. L. A. **A webaula à luz da escrita colaborativa**: análise de uma produção didático-digital. 2016. 260 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/D%C3%A9bora%20L.%20Arruda.pdf>> Acesso em: 16 dez. 2017.

HOLQUIST, M. **Dialogism**: Bakhtin and his world. London: Routledge, 1994.

HOYOS, B. J.; SALINAS, L. M. Comportamento do leitor e hábitos de leitura: comparativo de resultados em alguns países da América Latina. In: FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da**

**leitura no Brasil 3.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012. p. 191-213.

HUERTAS, J. A.; MONTERO, I. **La interacción en el aula: aprender con los demás.** ^ eBuenos Aires Buenos Aires: Aique, 2001.

JACOBS, G. M.; POWER, M. A.; INN, L. W. **The teacher's sourcebook for cooperative learning: Practical techniques, basic principles, and frequently asked questions.** Corwin Press, 2002.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação.** 22.ed. Tradução de Izidoro Blikstein; José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2010.

JANZEN, H. E. Concepção bakhtiniana de literatura e a análise de personagens nos livros didáticos de LEM. **Bakhtiniana**, 7(1):107-124, 2012.

JACOBS, G. M.; POWER, M. A.; INN, L. W. **The teacher's sourcebook for cooperative learning: Practical techniques, basic principles, and frequently asked questions.** Corwin Press, 2002.

JOHNSON, R. T.; BJORKLAND, R.; KROTEE, M. L. The effects of cooperative, competitive and individualistic student interaction patterns on the achievement and attitudes of students learning the golf skill of putting. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 55, n. 2, p. 129-134, 1984.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. The integration of the handicapped into the regular classroom: Effects of cooperative and individualistic instruction. **Contemporary Educational Psychology**, v. 6, n. 4, p. 344-353, 1981.

\_\_\_\_\_.; MARUYAMA, Geoffrey. Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: A theoretical formulation and a meta-analysis of the research. **Review of educational research**, v. 53, n. 1, p. 5-54, 1983.

\_\_\_\_\_. Mainstreaming and cooperative learning strategies. **Exceptional children**, v. 52, n. 6, p. 530-561, 1986.

\_\_\_\_\_. **Cooperation and competition: Theory and research.** Interaction Book Company, 1989.

\_\_\_\_\_. **Learning together and alone.** Cooperative, competitive, and individualistic learning. Allyn and Bacon, 160 Gould Street, Needham Heights, MA 02194., 1994.

\_\_\_\_\_. **Creative controversy: Intellectual challenge in the classroom.** Interaction Book Company, 1995.

\_\_\_\_\_. **Meaningful and manageable assessment through cooperative learning.** Interaction Book Co, 1996.

\_\_\_\_\_. Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista. **Buenos Aires, Aique.** G. JIMÉNEZ, A. LLITJÓS, 1999.



\_\_\_\_\_.; HOLUBEC, E. **Los nuevos círculos del aprendizaje**. La cooperación en el aula y la escuela. 1999.

\_\_\_\_\_.; HOLUBEC, Edythe Johnson. **El aprendizaje cooperativo en el aula**. Buenos Aires: Paidós, 1999.

\_\_\_\_\_.; SMITH, K. A aprendizagem cooperativa retorna às faculdades. **Change**, Jul/Aug 98, v. 30, n. 4, p. 26, 2000.

\_\_\_\_\_. **Meaningful assessment: A manageable and cooperative process**. Pearson College Division, 2002.

\_\_\_\_\_. **Assessing students in groups: Promoting group responsibility and individual accountability**. Corwin Press, 2003.

\_\_\_\_\_. New developments in social interdependence theory. **Genetic, social, and general psychology monographs**, v. 131, n. 4, p. 285-358, 2005.

\_\_\_\_\_.; SMITH, K. The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. **Educational Psychology Review**, v. 19, n. 1, p. 15-29, 2007.

\_\_\_\_\_. Social interdependence theory and cooperative learning: The teacher's role. In: **The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom**. Springer US, 2008. p. 9-37.

KAGAN, S.; KAGAN, M.; KAGAN, L. Science: Reaching standarts through cooperative learning. **Providing for all learners in general education classrooms**. San Clemente: Kagan Publishing, 2000.

KAGAN, S. (1985). Co-op Co-op. A flexible cooperative learning technique. In: SLAVIN, R; SHARAN, S; KAGAN, S; HERTZ-LAZAROWITZ, R; WEBB, C.; SCHMUCK, R. (Eds.), **Learning to cooperate, cooperating to learn** (437-462). Nueva York: Plenum Press.

KAPPEL, D.; CARVALHO, M. C.; KRAMER, S. Perfil das crianças de 0 a 6 anos que freqüentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 1, n. 16, p. 35-47, 2001.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: ESCÓSSIA, L.; KASTRUP, V.; PASSOS, Eduardo. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p.33-51.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar-doi: 10.5007/2175-795X.2010v28n2p375. **Perspectiva**, v. 28, n. 2, p. 375-400, 2010.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**. São Paulo: Contexto, 2015.

LATANÉ, B.; WILLIAMS, K.; HARKINS, S. Many hands make light the work: The causes and consequences of social loafing. **Journal of personality and social psychology**, v. 37, n. 6, p. 822, 1979.

LATIF, M. S., M. A.; PORTILLO, N. G. Impacto de los principios de Freinet en la pedagogía contemporánea. **REDHECS**, v. 3, n. 2, p. 39-44, 2010.

LEAL, L. F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL, M. G. C.; ROCHA, G. (orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autentica/CEALE/FAE/UFMG, 2003.

LEW, M. *et al.* Components of cooperative learning: Effects of collaborative skills and academic group contingencies on achievement and mainstreaming. **Contemporary Educational Psychology**, v. 11, n. 3, p. 229-239, 1986.

LEWIN, K. Os processos educacionais. **Instituto Mexicano de Relaciones Grupales y Organizacionales. Cidade do México, Méx**, n. 116, 1939.

LIMA, I. M. **A interação escrita professor-aluno em contexto de uso da metodologia da aprendizagem cooperativa a partir de um estudo sistêmico-funcional do gênero Processamento de grupo**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

LINDESMITH, A. R.; STRAUSS, A. L.; DENZIN, N. K. La imaginación psicosociológica. **Psicología Social Colección Monografías**, v. 28, 2006.

LOBATO, C. **El trabajo en grupo**. Aprendizaje cooperativo en secundaria. Bilbao: Universidad del País Vasco, 1998.

LUNT, Ingrid. A prática da avaliação. **Vygotsky em foco: Pressupostos e desdobramentos**, p. 219-252, 1994.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACEDO, H. O. **O Processo de Refacção Textual Escrita de Sujeitos Afásicos**. Tese de doutorado. IEL, Unicamp, Campinas, 2005.

MACHADO, I. A questão espaço-temporal em Bakhtin: cronotopia e exotopia. **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável**, v. 1, p. 203-234, 2010.

MAGALHÃES JÚNIOR, C. P. **O conceito de exotopia em Bakhtin: uma análise de O filho eterno, de Cristovão Tezza**. 248 f. Dissertação (Mestre, curso de Pós-Graduação em Letras)-Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba 2010. Disponível em:

<[http://www.cristovaotezza.com.br/critica/ficcao/f\\_conjunto\\_obra/caibar\\_magalhaes\\_o\\_filho\\_eterno.pdf](http://www.cristovaotezza.com.br/critica/ficcao/f_conjunto_obra/caibar_magalhaes_o_filho_eterno.pdf)> Acesso em 05 jun. 2015.

MAGALHÃES, M. C. C.; OLIVEIRA, W. Vygotsky e Bakhtin/Volochinov: dialogia e alteridade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n.5, p.103-115, 1º semestre 2011.

MAIRESSE, D. Cartografia: do método à arte de fazer pesquisa. In: FONSECA, T. M. G. & KIRST, P. G. (Orgs.). **Cartografia e devires: a construção do presente**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2003, p. 259-271.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 133 p.

\_\_\_\_\_. *Et al.* Gêneros textuais: definição e funcionalidade. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, v. 20, 2002.

MATENCIO, M. L. M. **Leitura, produção de textos e a escola**. Reflexões sobre o processo de letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994.

MEAD, George Herbert. **Mind, self and society**. University of Chicago Press.: Chicago, 1934.

MENDES, E. O conceito de Língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores. In: LOBO, T. *et al.* (Orgs.). **Rosae: Linguística histórica, história das línguas e outras histórias**. Salvador, BA: EDUFBA, 2012, p. 667-677.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto**. Tese (Doutorado em Letras), Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, 1998.

\_\_\_\_\_. Responsividade e dialogismo no discurso escrito. In: NAVARRO, P. (Org.). **O discurso nos domínios da linguagem e da história**. São Carlos: Claraluz, 2008, p. 135-148

\_\_\_\_\_. **Aspectos da responsividade na interação verbal**. Revista Línguas e Letras. V. 10, nº 18, 1º Sem. 2009.

MOITA LOPES, L. P. Afinal, o que é lingüística aplicada. In: Moita Lopes, L. P. **Oficina de lingüística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MORAIS, E. F. C. L. **Revisão textual e ensino de escrita: a exotopia e a responsividade na refacção de redações escolares**. Dissertação (mestrado acadêmico) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2016.

MUGNY, G.; DOISE, W. **La Construcción Social de la Inteligencia**. México: Editorial Trillas, 1983.

NADER, V. H. **A Interação Virtual em Diálogos da Internet: Novas Possibilidades para a Análise do Discurso**. 2001. 175 f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

NASCIMENTO, M. V. F. **Autoria e posicionamento na produção textual escrita de futuros professores de espanhol como língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, 2007.

OHUSCHI, M. C. G. **Ressignificação de saberes na formação continuada: a responsividade docente no estudo das marcas linguístico-enunciativas dos gêneros notícia e reportagem**. 2013. 294 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

\_\_\_\_\_.; SILVA, A. P. O. Os níveis de responsividade docente no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. **Revlet - Revista Virtual de Letras**, v. 8, p. 201-215, 2016.

OLIVEIRA, C. J. S. **A responsividade em atividades de leitura mediadas por objetos de aprendizagem (OA):** uma análise comparativa. 2015. 185 f. Dissertação (mestrado acadêmico), Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Fortaleza, 2015.

ORLANDI, E. P. O Estado, a gramática, a autoria: língua e conhecimento lingüístico. **Línguas e instrumentos lingüísticos**, v. 4, n. 5, p. 19-34, 2000.

OVEJERO, A. **El aprendizaje cooperativo**, una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias – PPU, S.A, 1990. 334 p.

\_\_\_\_\_. Aprendizaje cooperativo: una eficaz aportación de la psicología social a la escuela del siglo XXI. **Psicothema**, 5 (Supl.), 1993.

\_\_\_\_\_.; GARCÍA, A. I; FERNÁNDEZ, J. A. Correlatos psicosociales del fracaso escolar en estudiantes de bachillerato y formación profesional. **Psicothema**, 6 (2), 1994.

\_\_\_\_\_. *et al.* Aprendizaje Cooperativo: un eficaz instrumento de trabajo para las escuelas multiculturales y multiétnicas del siglo XXI. **Revista Electrónica Iberoamericana de Psicología Social**, 2000.

PASSARELLI, L. M. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**, 2009.

PAULA, L. Círculo de Bakhtin: uma análise dialógica de discurso. **Revista de Estudos da Linguagem**, p. 239-257, 2013.

PAULINELLI, M. P. T.; FORTUNATO, G. C. A redação Enem à luz dos gêneros discursivos e textuais. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, v. 08, n. 01, jan./jul. 2016.

PEREIRA, M.; SANCHES, I. R. Aprender com a diversidade: as metodologias de aprendizagem cooperativa na sala de aula. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 24, n. 3, p. 118-139, 2014.

PÉREZ SAMANIEGO, V.; MERÍN, R. El puzzle de Aronson: una experiencia de aprendizaje cooperativo en la formación del profesorado. In: A. García López, F. Ruiz Juan y AJ Casimiro (Coords.), La enseñanza de la Educación Física y el deporte escolar. **Actas del II Congreso Internacional. Almería**. 1998. p. 205-208.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: SANTOS, A. R. dos; RITTER, L. C. B. (Orgs.). **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa**. Maringá: EDUEM, 2005, p. 27-79. (Formação de professores - EAD, n. 18).

PERRET-CLERMONT, A. N. **L'interaction sociale comme facteur du développement cognitif**. Tese de Doutorado. Lang, 1979.

PINTO, J. P. Pragmática. In: MUSSALIM, F. e BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. v. 2. São Paulo: Cortez, 2001, p. 47-68.

PIRES, V. L. Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. **Organon**, v. 16, n. 32-33, 2002.

POSSATI, J. F., **A reescrita dialógica**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2013.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. Índícios de autoria. **Perspectiva**, Florianópolis: Edufsc, v. 20, n. 1, 2002.

\_\_\_\_\_.; CAVALCANTI, J. R.; MIQUELETTI, F. **Reescrita de textos: Sugestões de trabalho**. Brasília: Mec, 2008. 56 p.

PRADO, D. F.; MORATO, R. A. A redação do ENEM como gênero textual-discursivo: uma breve reflexão. **Cadernos CESPUC de Pesquisa Série Ensaio**, n. 29, p. 205-219, 2017.

PRECE - Programa de Estímulo à Cooperação na Escola. Disponível em: <[http://www.prece.ufc.br/?page\\_id=368](http://www.prece.ufc.br/?page_id=368)> Acesso em: 22 ago. 2016.

PRIETO, L. **El aprendizaje cooperativo**. Madrid. PPC, 2007.

PUJOLÀS, P. La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. **Revista de educación**, 349, 225-239, 2009.

PUTNAM, J. **Cooperative learning in diverse classrooms**. Upper Saddle River, N.J. Prentice-Hall, 1997.

QUEIROZ, R. **O Quinze**. 52. Ed. São Paulo: Siciliano, 1993.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RODRIGUES, R. H. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo**. 356 f. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

RODRIGUES, R. H. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Linguagem em (Dis) curso**, v. 4, n. 2, p. 415-440, 2004.

ROMAGNOLI, R. C. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 2, p. 166-173, 2009.

ROMÃO, R. Professores cearenses criam rede nacional de revisores voluntários de redação. **Tribuna do Ceará**. Fortaleza, 30 jan. 2015. Disponível em: <<http://tribunadoceara.uol.com.br/noticias/educacao/professores-cearenses-criam-rede-nacional-de-revisores-voluntarios-de-redacao/>> Acesso em: 22 nov. 2016.

RUIZ, E. M. S. D. **Como se corrige redação na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SANTOS FILHO, G. **Pesquisa educacional: quantidade qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SALMERÓN, C. **Desarrollo de la competencia social y ciudadana a través del aprendizaje cooperativo**. Tese de Doutorado. Universidad de Granada, 2010.

SAMANIEGO, M. C. M. La interacción entre compañeros: el conflicto sociocognitivo, el aprendizaje cooperativo y la tutoría entre iguales. **Revista interuniversitaria de formación del profesorado**, n. 23, p. 177-186, 1995.

SÁNCHEZ, A. M. P. *et al.* Inadaptación escolar. In: **Aprendizaje, desarrollo y disfunciones: implicaciones para la enseñanza en la Educación Secundaria**. Editorial Club Universitario, 2009. p. 337-371.

SANTOS, R. A. dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Trad. Antônio Chelini, José Paulo e Izidoro Beinkstein. São Paulo; Cultrix, 1975.

\_\_\_\_\_. **Escritos de lingüística geral**. Trad. Bras. Carlos Augusto Salum e Ana Lúcia Franco. São Paulo: Editora Cultrix, 2004.

SEREZA, H. C. O cortiço, romance econômico. **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo, n. 98, p. 185-200, mar. 2014.

SAUTCHUK, I. **A produção dialógica do texto escrito: um diálogo entre escritor e leitor interno**. Martins Fontes, 2003.

SEDUC - Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/>>. Acesso em: 22out. 2016.

SEREZA, H. C. O cortiço, romance econômico. **Novos Estudos-CEBRAP**, n. 98, p. 185-200, 2014.

SHERIF, M. Experiments in group conflict. **Readings about the social animal**, p. 344-353, 1956.

SHEINGOLD, K.; HAWKINS, J.; CHAR, C. "I'm the thinkist, you're the typist": The Interaction of Technology and the Social Life of Classrooms. **Journal of social issues**, v. 40, n. 3, p. 49-61, 1984.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs.) **Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, M. B. R. **Gênero charge: a responsividade docente no processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa**. TCC (Faculdade de Letras). Universidade Federal do Pará – Campus Castanhal, 2014.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de**



Bakhtin. Campinas: Mercado de letras, 2009.

SALMERÓN, H.; RODRÍGUEZ, S.; GUTIÉRREZ, C. Metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual. **Comunicar**, v. 17, n. 34, 2010.

SAMANIEGO, M. C. M. La interacción entre compañeros: el conflicto sociocognitivo, el aprendizaje cooperativo y la tutoría entre iguales. **Revista interuniversitaria de formación del profesorado**, n. 23, p. 177-186, 1995.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Trad. Antônio Chelini, José Paulo e Izidoro Beinkstein. São Paulo; Cultrix, 1975.

\_\_\_\_\_. **Escritos de lingüística geral**. Trad. Bras. Carlos Augusto Salum e Ana Lúcia Franco. São Paulo: Editora Cultrix, 2004.

SEREZA, H. C. O cortiço, romance econômico. **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo, n. 98, p. 185-200, mar. 2014.

SISTO, F.F. Aceitação-rejeição para estudar e agressividade na escola. **Psicologia em Estudo**. [online] v. 10, n. 1, p. 117-125, 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722005000100014&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722005000100014&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em dez. 2016.

SLAVIN, R. E. **Student teams and achievement divisions**: effects on academic performance, mutual attraction and attitudes. (Informe nº 233). Baltimore, MD: John Hopkins University, 1977.

\_\_\_\_\_. Student teams and achievement divisions. **Journal of research and development in education**, v. 12, n. 1, p. 39-49, 1978.

\_\_\_\_\_. **Cooperative learning**: student teams. Washington, D.C.: National Education Association, 1987b.

\_\_\_\_\_. **Student team learning**. An overview and practical guide. Washington, D.C.: National Education Association, 1988.

\_\_\_\_\_. **Student team learning**. A practical guide to cooperative learning. Washington, D.C.: National Education Association, 1991.

\_\_\_\_\_. Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. **Contemporary educational psychology**, v. 21, n. 1, p. 43-69, 1996.

\_\_\_\_\_. Comprehensive approaches to cooperative learning. **Theory into practice**, v. 38, n. 2, p. 74-79, 1999.

\_\_\_\_\_. When and why does cooperative learning increase achievement. **The RoutledgeFalmer reader in psychology of education**, v. 1, p. 271-293, 2004.

SHARAN, Y; SHARAN, S.; **Gli alunni fanno ricerca**. L'apprendimento in gruppi cooperative. Gardolo, TN: Erickson, 1998.

SHARAN, S.; HERTZ-LAZAROWITZ, R. (1980). A group investigation method of cooperative learning in the classroom. In: S. Sharan, P. Hare, C. Webb y R. Hertz-Lazarowitz (Eds.), **Cooperation in education** (14-46). Provo, UT: Brigham Young University Press.

STRAHM, M. F. Cooperative learning: Group processing and students needs for self-worth and belonging. **Alberta Journal of Educational Research**, v. 53, n. 1, 2007.

STREET, B.; BAGNO, M. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e linguística portuguesa**, n. 8, p. 465-488, 2006.

TAGLIANE, D. C. **O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa**: a produção de textos. RBLA, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 135-148, 2011.

TEZZA, C. A construção das vozes no romance. BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: dialogismo e construção do sentido. 2. ed. rev. Campinas: Unicamp, 2005. p. 209-217.

TODOROV, T. **Mikhail Bakhtine**: le principe dialogique. Paris, Seuil, 1981.

TONELOTTO, J. M. F. Aceitação e rejeição: percepção de escolares desatentos no ambiente escolar. **Psicol. esc. educ.**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 141-148, dez. 2002. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572002000200004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572002000200004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 19 dez. 2016.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

VELOSO, C. Sampa. In: **Muito Dentro da Estrela Azulada**. Phonogram, 1978.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2017. 376 p.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Netto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. Imaginação e criação da infância: ensaio psicológico: livro para professores/Lev Semionovich Vygotsky; Apresentação Ana Luiza Smolka; Tradução Zoia Prestes. **São Paulo: Ática**, 2009.

WEBB, N. M. Peer interaction and learning in small groups. **International journal of Educational research**, v. 13, n. 1, p. 21-39, 1989.

\_\_\_\_\_.; HUNTER, J. L. Interaction of GTPase-activating protein with p21ras, measured using a continuous assay for inorganic phosphate release. **Biochemical Journal**, v. 287, n. 2, p. 555-559, 1992.

WILLEMS, E. O problema rural brasileiro do ponto de vista antropológico. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 21, n. 1, p. 188, 2009.

ZANINI, M. **Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna**. Acta Scientiarum, v. 21, n. 1, 1999.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO OBJETIVO

Prezado estudante, solicitamos que preencha o formulário abaixo. Para nós, é muito importante ter um perfil sócio econômico e cultural dos participantes desse curso. De igual modo, esses dados poderão ser utilizados em pesquisas posteriores caso você concorde. Para isso, em momento oportuno, você será convidado a participar da pesquisa através de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Caso sinta-se incomodado em responder a alguma pergunta do formulário, marque as alternativas de não declaração, mas não deixe de responder.

Apenas pedimos que você preencha o formulário **com sinceridade**.

---

Leia, preencha seus dados pessoais e responda as seguintes questões:

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Telefone: \_\_\_\_\_
3. E-mail: \_\_\_\_\_
4. Data de nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_
5. Você é do sexo:  
a)  Masculino b)  Feminino
6. Você se considera:  
a)  branco b)  preto c)  pardo d)  amarelo e)  indígena f)  não declarado
7. Estado Civil:  
a)  solteiro(a) b)  divorciado(a) c)  viúvo(a) d)  casado(a) e)  separado(a)
8. Meio de Transporte utilizado para ir à escola:  
a)  a pé b)  carro ou moto c)  ônibus d)  bicicleta e)  metrô
9. Atualmente, você reside:  
a)  com os pais  
b)  com parentes  
c)  com amigos  
d)  casa do estudante  
e)  sozinho(a)
10. Sua residência é:  
a)  própria  
b)  alugada  
c)  outros: \_\_\_\_\_
11. Estado civil dos Pais:  
a)  casados b)  viúvo(a) c)  divorciados e)  solteiros d)  separados
12. Qual o grau de escolaridade de seu pai?  
a)  não alfabetizado c)  ensino médio e)  pós graduação  
b)  ensino fundamental d)  ensino superior f)  não sei
13. Qual o grau de escolaridade de sua mãe?  
a)  não alfabetizada c)  ensino médio e)  pós-graduação

b)  ensino fundamental d)  ensino superior f)  não sei

14. Qual a renda mensal do seu grupo familiar? (Soma do rendimento de todos que contribuem com a renda)

a)  menos de 1 Salário Mínimo d)  de 06 a 10 Sal. Mínimos

b)  de 01 a 03 Sal. Mínimos e)  mais de 10 Sal. Mínimos

c)  de 03 a 06 Sal. Mínimos

15. Total de pessoas que residem em sua casa que dependem da renda (incluindo você e o provedor da renda):

a)  01 a 02 pessoas c)  05 a 08 pessoas e)  acima de 10 pessoas

b)  03 a 05 pessoas d)  08 a 10 Pessoas

16. Quantas pessoas contribuem com a renda familiar?

a)  01 a 02 pessoas b)  03 a 05 pessoas c)  mais de 05 pessoas

17. Com que frequência você tem acesso a estes meios de informação?

	Diariamente	Quase diariamente	Às vezes	Raramente	Nunca
Jornais					
Revistas					
Televisão					
Internet					
Livros					
Rádio AM/FM					

18. Quantos livros em média você costuma ler por ano?

nenhum

de 11 a 15 livros

um livro

de 16 a 20 livros

de 2 a 5 livros

de 21 a 30 livros

de 6 a 10 livros

mais do que 30 livros

19. Com que frequência você...

	Semanalmente	Ao menos 1 vez por mês	Ao menos 1 vez por ano	Menos que 1 vez por ano	Nunca
Vai ao cinema					
Vai ao teatro					
Vai ao estádio					
Vai ao museu					
Vai ao shopping					
Vai ao parque					
Assiste a shows/concertos					
Pratica esportes					
Vai a bares/danceterias					

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ABERTO

1) O que significa para você quando ouve que alguém “escreve bem”? O que você entende com isso?

---

---

---

---

---

---

2) Quais suas maiores dificuldades ao escrever?

---

---

---

---

---

---

3) Que tipo de texto você tem mais **dificuldade** para produzir?

---

---

---

---

---

---

4) Que tipo de texto você tem mais **facilidade** para produzir?

---

---

---

---

---

---



5) Você costuma escrever fora da escola? Em caso afirmativo, em que situações isso mais acontece e que tipo de texto você escreve?

---

---

---

---

---

---

6) Você costuma revisar e reescrever os textos que produz? Em caso afirmativo, explique porque.

---

---

---

---

7) Você teve ou tem algum incentivo para escrever durante sua vida escolar? Em caso afirmativo, como isso acontecia/acontece?

---

---

---

---

---

---

8) Qual a sua opinião sobre a disciplina de Língua Portuguesa?

---

---

---

---

---

---

9) Do que você mais gosta nas aulas de Português?

---

---

---

---

---

---

10) Você se considera uma pessoa com facilidade de se expressar oralmente na sala de aula ou em outros ambientes mais formais (igreja, trabalho, grupos de jovem)?

---

---

---

---

APÊNDICE C – PROJETO DO CURSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL SOB A  
PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA

**01. Título do Projeto**

Curso de produção textual sob a perspectiva da aprendizagem cooperativa

**02. Proponente**

<b>2.1– Coordenador:</b> Nukácia Meyre Silva Araújo
<b>2.2. Curso/Unidade de lotação do Coordenador:</b> Letras Português
Telefone:
E-mail:

**03. Unidade(s) Envolvida(s)**

**04. Parceiros**

Escolas Públicas Estaduais situadas em Fortaleza –CE.

**05. Programa Vinculado**

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PosLA

**06. Equipe de trabalho** (Todos que estiverem participando direta ou indiretamente)

Categoria: Professor	Categoria: Estudante de Pós- Graduação
Matrícula*:	Matrícula*:
Nome: Nukácia Meyre Silva Araújo	Nome: Raimundo Nonato Moura Furtado
CPF*:	CPF*:
Contato:	Contato:
E-mail:	E-mail:
Unidade:	Unidade:
Curso:	Curso: Doutorado em Linguística Aplicada
Participação: Coordenadora	Participação: Professor
Titulação:	Titulação: Mestre
Carga horária:	Carga horária: 80 horas/aula

\* Preenchimento obrigatório

**07. Área Temática Principal** (Marcar apenas um item)

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Comunicação         | <input type="checkbox"/> Meio-ambiente |
| <input type="checkbox"/> Cultura             | <input type="checkbox"/> Saúde         |
| <input type="checkbox"/> Direitos Humanos    | <input type="checkbox"/> Tecnologia    |
| <input checked="" type="checkbox"/> Educação | <input type="checkbox"/> Trabalho      |

**08. Área Temática Secundária** (Opcional - Marcar apenas um item)

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Comunicação      | <input type="checkbox"/> Meio-ambiente |
| <input type="checkbox"/> Cultura          | <input type="checkbox"/> Saúde         |
| <input type="checkbox"/> Direitos Humanos | <input type="checkbox"/> Tecnologia    |
| <input type="checkbox"/> Educação         | <input type="checkbox"/> Trabalho      |

**09. Áreas de Conhecimento**(Marcar apenas um item)

<input type="checkbox"/> Ciências Exatas e da Terra	<input type="checkbox"/> Ciências Sociais Aplicadas
<input type="checkbox"/> Ciências Biológicas	<input type="checkbox"/> Ciências Humanas
<input type="checkbox"/> Engenharia/Tecnologia	<input checked="" type="checkbox"/> Linguística, Letras e Artes
<input type="checkbox"/> Ciências da Saúde	<input type="checkbox"/> Ciências Agrárias

**10. Linha de Extensão** (Marcar apenas um item)

1.	Alfabetização, leitura e escrita	X	29	Jornalismo	
2.	Artes cênicas		30	Jovens e adultos	
3.	Artes integradas		31	Línguas estrangeiras	
4.	Artes plásticas		32	Metodologias e estratégias de ensino/aprendizagem	
5.	Artes visuais		33	Mídias-artes	
6.	Comunicação estratégica		34	Mídias	
7.	Desenvolvimento de produtos		35	Música	
8.	Desenvolvimento regional		36	Organizações da sociedade civil e movimentos sociais e populares	
9.	Desenvolvimento rural e questão agrária		37	Patrimônio cultural, histórico, natural e imaterial	
10.	Desenvolvimento tecnológico		38	Pessoas c/ deficiências, incapacidades, e necessidades especiais	
11.	Desenvolvimento urbano		39	Propriedade intelectual e patente	
12.	Direitos individuais e coletivos		40	Questões ambientais	
13.	Educação profissional		41	Recursos hídricos	
14.	Empreendedorismo		42	Resíduos sólidos	
15.	Emprego e renda		43	Saúde animal	
16.	Endemias e epidemias		44	Saúde da família	
17.	Espaços de ciência		45	Saúde e proteção no trabalho	
18.	Esporte e lazer		46	Saúde humana	
19.	Estilismo		47	Segurança alimentar e nutricional	
20.	Fármacos e medicamentos		48	Segurança pública e defesa social	
21.	Formação de professores (formação docente)		49	Tecnologia da informação	
22.	Gestão do trabalho		50	Temas específicos /Desenvolvimento humano	
23.	Gestão informacional		51	Terceira idade	
24.	Gestão institucional		52	Turismo	

1.	Alfabetização, leitura e escrita	X	29	Jornalismo	
25	Gestão pública		53	Desenvolvimento Humano	
26	Grupos sociais vulneráveis				
27	Infância e adolescência				
28	Inovação tecnológica				

**11. Local de Realização**

Centro de Humanidades

**12. Abrangência**

( ) Intraunidade

( X ) Interinstitucional

( ) Interunidade

**13. Área de Atuação**

( X ) Urbana

( ) Rural

( ) Urbana-Rural

**14. Público Alvo** (Quantificar e Qualificar)

30 (trinta) estudantes regularmente matriculados no terceiro ano do ensino médio da Rede Pública Estadual de ensino em Fortaleza – CE e que estejam interessados em melhorar seu desempenho em produção escrita.

**15. Palavras Chaves**

Produção escrita. Reescrita textual. aprendizagem cooperativa.

**16. Resumo**

O presente projeto de extensão universitária consiste em um Curso de Produção Textual em aprendizagem cooperativa que será ofertado a estudantes de escolas públicas estaduais. A proposta visa melhorar o desempenho na produção escrita em língua materna e colaborar com a formação cidadã. O curso será presencial e haverá dois encontros semanais de 04 (quatro) horas de duração cada. A proposta segue os princípios metodológicos da aprendizagem cooperativa para os quais as relações entre os estudantes devem ser estruturadas para criar uma interdependência positiva.

**17. Justificativa e Fundamentação Teórica**

É indiscutível que o ensino da produção textual nas escolas tem como objetivo formar estudantes produtores de texto competentes, habilitados a produzirem textos coerentes, coesos e eficazes. Por essa razão, é papel da escola propor aos alunos atividades diversificadas que constituam um desafio a sua criatividade e ao seu desempenho e que permitam desenvolver sua competência escrita.

No entanto para a concretização desse objetivo há muitos entraves. Alguns de natureza burocrática e social e outros de limitação de profissionais capacitados para ajudar o estudante nesse processo. Isso fica muito evidente, por exemplo, quando tomamos alguns exames externos como referência.

Para ilustrar essa situação, tomemos como referência os dados oficiais sobre o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) divulgados em seu balanço geral de 2014. Esses resultados apontam que dos 6.193.565 candidatos que fizeram o Enem naquele ano, 529.374

participantes tiveram nota zero na redação do Enem (8,5%), segundo dados do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Apenas 250 obtiveram a nota máxima (1.000) na redação e 35.719 inscritos tiveram notas entre 901 e 999. Ao todo, 248.471 redações foram anuladas. Esses dados levantaram muitas discussões e, diante dos resultados negativos, muitas escolas traçaram estratégias para melhorarem o desempenho de seus estudantes.

Essa situação nos fomenta várias inquietações. Inicialmente, nos perguntamos porque um número tão alto de estudantes zerou e um número tão pequeno, quase insignificante se considerarmos a quantidade geral de inscritos, atingiu a nota máxima. Isso nos leva a refletir sobre o papel da escola na formação dos estudantes e como essa instituição de ensino tem tratado a questão da produção textual em sala de aula. Outro ponto interessante para reflexão é sobre as principais dificuldades dos estudantes ao se deparar com a Prova de Redação do Enem. Elas estariam relacionadas a uma Competência em particular? Quais os principais critérios, dos adotados pelo Exame, fez com que os estudantes mais zerassem? É fato que esses resultados melhoraram em 2015. No entanto, eles ainda estão muito aquém do que desejam as escolas.

Essas e outras questões nos impulsionaram a pensar em uma proposta que pudesse colaborar para uma mudança nesse cenário não só da melhoria das notas, mas na formação cidadã desses estudantes.

Nossa proposta, metodologicamente, se ancora nos princípios da aprendizagem cooperativa. Essa metodologia educacional é resultante de contínuas investigações baseadas em teorias, pesquisas e práticas em torno das questões sobre os processos de ensino e aprendizagem que buscam aperfeiçoar os benefícios da interação entre alunos, quando envolvidos nos mesmos objetivos de aprendizagem. Vale lembrar, portanto, a relevância do trabalho interacional na sala de aula, haja vista que, segundo a teoria sociocultural, o conhecimento é decorrente de uma construção conjunta, que envolve os esforços de dois ou mais indivíduos em busca de aprendizagens comuns.

De acordo com Johnson & Johnson (1989), o trabalho com a AC tem uma validade e abrangência raramente encontrada na literatura educacional. As investigações sobre a cooperação têm sido realizadas em vários países e culturas. Na América do Norte (Estados Unidos, Canadá e México), por exemplo, a pesquisa foi realizada com brancos, afro-americanos, americanos indígenas, e as populações hispânicas. Além disso, a cooperação tem sido pesquisada na Ásia (Japão, Coreia, China, Malásia, Tailândia, Índia), Sudeste da Ásia (Austrália, Nova Zelândia), Oriente Médio (Israel, Jordânia, Arábia Saudita, Irã, Turquia, Chipre, Armênia), África (Nigéria e África do Sul), quase todos os países da Europa, e muitos outros países. Essencialmente os resultados têm sido consistentes.

A aprendizagem cooperativa propõe que os estudantes se ajudem no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, com o objetivo de adquirir conhecimento sobre um dado objeto. O educador, nesse processo, é responsável por garantir a presença dos cinco elementos básicos da aprendizagem cooperativa (JOHNSON & JOHNSON, 1998), necessários para a correta utilização do método. Estes cinco elementos básicos são:

- Interdependência social positiva: o professor deve estruturar a aula de forma que cada aluno esteja consciente de que o sucesso em seu aprendizado está diretamente dependente do sucesso do aprendizado dos outros. Ou seja, se um dos membros do grupo não obtiver um aprendizado satisfatório, os outros também não terão alcançado um aprendizado completo.
- Responsabilização individual: o educador deve fornecer condições para que esse elemento seja verificado por meio de avaliações individuais dos



alunos. O resultado é comunicado tanto ao grupo como a cada participante, pois todos devem estar cientes da contribuição individual de cada um para o sucesso do grupo. É crucial que o grupo saiba qual ou quais participantes ainda necessitam de algum tipo de suporte, auxílio, orientação ou incentivo no desempenho de suas funções.

- Interação promotora (face-a-face): as atividades planejadas deverão estimular os estudantes a oferecer uns aos outros todo o apoio, assistência e auxílio necessários para a promoção do crescimento de cada um e para o sucesso do trabalho da equipe, encorajando e facilitando o sucesso do outro.
- Desenvolvimento de habilidades sociais: o professor deverá garantir em sua proposta de trabalho o desenvolvimento de habilidades pessoais de cada aluno. Dentre essas habilidades, destacam-se a liderança, a tomada de decisão, a capacidade de comunicação, a boa administração dos conflitos e a tolerância às diferenças.
- Processamento de grupo: em cada aula, o professor deverá separar um momento e disponibilizar instrumentos para que o grupo reflita sobre como estão sendo desenvolvidas as atividades - avaliando-se periodicamente todas as práticas e métodos adotados para a realização da tarefa.

A aprendizagem cooperativa é o coração do aprendizado baseado em problemas. Relaciona-se com a aprendizagem colaborativa, que enfatiza o “aprendizado natural”, que ocorre como um efeito da comunidade em que os alunos trabalham juntos em grupos não estruturados e criam sua própria situação de aprendizado. É necessário pontuar que a simples divisão dos alunos em grupos, pedindo-lhes que trabalhem juntos, não resulta por si mesmo em esforços cooperativos. Às vezes, colocar os alunos sentados juntos pode resultar em competição com mais proximidade (pseudogrupos), ou em esforços individualistas nas conversas (grupos tradicionais de aprendizagem). A cultura predominante e o sistema de recompensas de nossa sociedade (e de nossos sistemas de ensino) são orientados no sentido do trabalho competitivo e individualista. Ora, o uso da aprendizagem cooperativa tem suas raízes na criação da teoria da interdependência social, da teoria cognitivo-evolutiva e da teoria da aprendizagem comportamental. A premissa básica da teoria da interdependência social é que o modo como ela é estruturada determina o modo como os indivíduos interagem, que, por sua vez, determina os resultados. A interdependência positiva (cooperação) resulta em interação promotora visto que os indivíduos estimulam e facilitam os esforços mútuos para se aprender. A teoria cognitivo-evolutiva vê a cooperação como um pré-requisito essencial para o crescimento cognitivo. Ela flui da coordenação de perspectivas à medida que os indivíduos trabalham para atingir alvos em comum.

Além dos teóricos que discutem a aprendizagem cooperativa, essa proposta se ancora em nas teorias que refletem sobre a produção e avaliação da escrita e das implicações a partir da intervenção do professor como mediador do conhecimento e da prática de revisão textual em situação de ensino: Abaurre (1992), Jolibert (1994, 2006, 2008), Serafini (2004), Geraldi (1995, 2004), Cagliari (2001), Micotti (1999, 2000, 2005, 2009), Leite (2003), Smolka (2008), Garcez (2002, 2010), Ruiz (2001, 2010), Zuin e Reyes (2010) e Passarelli (2012). Esses teóricos defendem um redimensionamento do trabalho com o texto em sala de aula e sua não restrição ao que, convencionalmente, tem-se chamado de redação escolar.

Nesse sentido, destacamos os trabalhos de Garcez (2010) e de Ruiz (2001) por ressaltarem a importância de uma abordagem dialógica no processo de desenvolvimento da escrita pelos estudantes.

Isso porque entendemos a avaliação da escrita enquanto processo e não como produto. Pensar assim é entender que nem sempre “a nota” da produção escrita é o mais

importante. Isso porque ao adotar a postura de valorizar somente o produto, o professor está desprezando todo um repertório de estratégias discursivas e a construção do projeto de dizer do educando. Não podemos entender a intervenção do professor apenas como “corretor de redação” (leia-se corretor de erros). A intervenção do educador no processo de desenvolvimento da escrita deve ajudar o aluno a ir além das questões meramente formais do texto - erros ortográficos e gramaticais, por exemplo (CALIL, 2000).

Quando analisamos algumas realidades educacionais, não é difícil perceber ainda a insistência em uma abordagem gramatical centrada simplesmente na repetição do uso de normas e não no uso da língua em situações cotidianas onde a escrita e a leitura são mediadoras dessas relações.

Seguindo essa linha de raciocínio, há uma clara recomendação dos Parâmetros Curriculares Nacionais que diz:

A produção de discurso não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicita. A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade. (BRASIL, 1997, p. 21).

Desse modo, fica evidente a importância do papel da escola na proposição de atividades que superem o ensino da “gramática pela gramática” e desafiem a competência escrita do aluno conforme recomendações dos Parâmetros Curriculares.

Isso posto, finalizamos nossa reflexão deixando claro que, durante toda a execução desse projeto, refletiremos com toda a equipe de organização sobre o andamento das atividades e que elas serão reajustadas conforme as necessidades que surjam ao longo de nosso percurso.

## 18. Objetivos e Metas

Geral:

Contribuir para melhorar o desempenho na produção escrita em língua materna e colaborar com a formação cidadã de estudantes do ensino médio da Rede Pública Estadual de ensino da cidade de Fortaleza através de um curso de produção textual em aprendizagem cooperativa.

Específicos:

- Ajudar o aluno a produzir textos, coesos e coerentes, considerando o destinatário, a finalidade e as características específicas de cada gênero.
- Possibilitar que o estudante desenvolva uma postura crítica em relação à produção de textos próprios e do outro.
- Provocar reflexões sobre as estratégias de uso da linguagem em atividades de produção escrita.
- Colaborar para que estudantes oriundos de escolas públicas e de classes sociais menos favorecidas ingressem no ensino superior.
- Promover o protagonismo estudantil e entendê-lo como premissa do processo ensino aprendizagem.
- Estimular a interação entre os educandos, por meio de atividades de produção

escrita em aprendizagem cooperativa e dar oportunidade para que eles se conheçam e se ajudem em dificuldades escolares e extra escolares.

Metas:

- Capacitação de 30 (trinta) estudantes de escolas públicas em atividades de produção textual.
- Desenvolvimento da postura crítica no processo de produção escrita.
- Realização de atividades de produção textual em grupos.
- Bom desempenho dos estudantes nas provas de redação dos vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem.
- Formação de grupos permanentes de estudos entre os estudantes.
- Publicação de um artigo científico em periódico da área com qualificação Qualis.
- Produção de um curta-metragem relatando a experiência.

### **19. Demandas sociais com as quais este programa ou projeto pretende interagir**

Atualmente ser alfabetizado, ou seja, saber ler e escrever, ainda é insuficiente para atender as demandas sociais inerentes à escrita. Isso porque nosso cotidiano é atravessado por práticas de letramento em diversas situações. O conceito “Letramento” atende às novas demandas sociais, pois somente nas últimas décadas tem sido mais recorrente a preocupação com o desenvolvimento de habilidades para utilização da leitura e da escrita em práticas sociais e não simplesmente com a leitura e a escrita mecânica e com um fim em si mesmas. Esse curso entende que é imperativo que os estudantes consigam empregar a escrita socialmente não só em situações formais, mas também no jogo de linguagem que se pratica todos os dias, em casa com os pais ou na rua com os amigos. Nessas situações, o “estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação – os eventos de letramento” (SOARES, 2012, p. 145).

### **20. Articulação entre o ensino e a pesquisa em função das demandas sociais (Colher informações do Projeto Pedagógico do Curso)**

A nossa Constituição de 1988 aponta que a base fundamental da Universidade brasileira é sustentada pelo tripé: ensino, pesquisa e extensão. O texto constitucional deixa isso bem claro no Artigo 207 que dispõe que “as universidades [...] obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Assim sendo, esses eixos merecem igualdade de importância e qualquer posição contrária a essa viola essa premissa legal. Seguindo essa linha de raciocínio, se tivermos uma universidade que tem somente projetos de ensino e extensão, por exemplo, ela ficará deficiente. Pois é necessário que as demandas sociais sejam compreendidas através do trabalho sério das pesquisas científicas. Porque elas são responsáveis pela produção do conhecimento científico.

Essa proposta de extensão segue esses princípios, pois articula uma proposta de extensão que tem relação direta com o ensino (Curso de Produção Textual em aprendizagem cooperativa) e, também, é necessário destacar que essa experiência será objeto de investigação de um Projeto de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PosLA.

### **21. Relação dialógica com a sociedade (Como se dará o envolvimento da sociedade no programa ou projeto)**

Essa proposta será apresentada em algumas escolas da Rede Estadual de ensino de Fortaleza – CE. Isso possibilitará uma maior aproximação da universidade com as escolas públicas e permitirá o melhor entendimento da realidade dessas instituições. Também é importante destacar que quando consideramos que o nosso público alvo serão estudantes regularmente matriculados no terceiro ano do ensino médio, estaremos com um público com pessoas de diferentes bairros e realidades de Fortaleza. O curso, desse modo, será um espaço essencialmente dialógico como o é a sua proposta metodológica.

## **22. Forma de participação do corpo discente**

O curso será conduzido por um estudante de doutorado, nosso orientando. Além disso, selecionaremos bolsistas que atuarão como monitores durante todo o processo. Haverá reuniões quinzenais com esse grupo para discussão do andamento da proposta de possíveis ajustes no curso.

## **23. Período de Realização**

**Início:** 02/08/2016

**Término:** 06/12/2016

## **24. Carga horária total do projeto**

80 horas (oitenta horas)

## **25. Metodologia**

O curso terá dois encontros semanais, terças e quintas-feiras, das 17h00 às 21h00 e acontecerão em uma escola pública estadual a ser definida. Os encontros seguirão os princípios metodológicos da aprendizagem cooperativa que as relações entre os estudantes devem ser estruturadas para criar uma interdependência positiva. Isso possibilita que os estudantes desenvolvam o sentimento de pertença, de apoio e de aceitação pelo grupo. Isso permitirá um aprendizado mútuo e o senso de coletividade.

## **26. Impacto**

Na população atendida: Melhoria na interação social e na sensação de coletividade, bem como na aproximação escola-universidade.

Na formação discente:

Diminuição da evasão escolar por conta do sentimento de pertença a um grupo. Melhoria no desempenho na produção escrita escolar e consequente colaboração para o ingresso na universidade.

Para a Universidade:

Aproximação dialógica com as escolas públicas e troca de experiências entre estudantes secundaristas, professores do ensino médio, estudantes de graduação, pós-graduação e professores universitários.

## **27. Avaliação (Instrumentos e indicadores)**

<p>De processo: (Desenvolvimento das atividades planejadas)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnostico e registro do progresso dos alunos e suas dificuldades.</li> <li>• Possibilidade de os alunos auto avaliem sua aprendizagem através de instrumentos de auto avaliação.</li> <li>• Orientação dos alunos quanto aos esforços necessários para superar as dificuldades.</li> <li>• Planejamento e replanejamento dos conteúdos do curso a partir de reuniões quinzenais com a equipe de trabalho.</li> </ul>
<p>De resultado: (Alcance das metas planejadas)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Índice de evasão dos estudantes durante o curso.</li> <li>• Quantidade de textos produzidos ao longo do período.</li> <li>• Índice de interação entre os estudantes mensurado através da participação deles em diferentes grupos ao longo do processo.</li> <li>• Evolução das notas ao longo do curso.</li> </ul>
<p>De impacto: (Transformação social)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Após a conclusão do projeto, será solicitado às escolas um histórico das notas dos estudantes para tentar perceber alguma influência do curso no desempenho escolar.</li> </ul>

## 28. Cronograma de execução

Atividades	Mês											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Divulgação					X							
Inscrição					X							
Reunião para orientações gerais sobre o curso					X							
Oficinas de aprendizagem cooperativa					X							
Encontros de Produção Textual					X	X	X	X				
Reunião de auto avaliação da equipe de trabalho					X	X	X	X				
Conclusão do curso								X				
Análise e interpretação dos dados						X	X	X	X	X		
Entrega dos certificados									X			

## 29. Divulgação (Especificar as formas de divulgação das ações e dos resultados )

Para divulgação das ações, visitaremos algumas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino de Fortaleza. Teremos algumas estratégias de divulgação online que são basicamente um conjunto de mídias: uma página no *Facebook*, um canal no *Youtube* para veiculação de informações sobre o curso, um blog para inscrição dos alunos através de preenchimento de formulário e para divulgação de alguns textos ao longo do curso, banners que serão compartilhados nas redes sociais, dentre outros. Também faremos uma matéria que será divulgada no site da UECE. Os resultados também serão divulgados através dos meios online divulgados anteriormente.

## 30. Número de bolsas solicitadas: 01

APÊNDICE D – PROGRAMA DO CURSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM APRENDIZAGEM COOPERATIVA

<b>Dia</b>	<b>Etapa 01</b>	<b>Data</b>
	<b>Formação em aprendizagem cooperativa</b>	
1.	- Boas vindas, objetivos e expectativas do curso - O que é a aprendizagem cooperativa? - As formas de aprendizagem cooperativa - Os cinco elementos básicos da aprendizagem cooperativa (interdependência positiva, responsabilidade individual, interação face a face, habilidades sociais e processamento de grupo)	
2.	- Oficina de História de vida - Oficina de Habilidades sociais	
3.	- Oficina de Interdependência Positiva	
4.	- Oficina de Gerenciamento de Conflitos - Para que serve a escrita social?	
	<b>Etapa 02</b>	
	<b>Formação em Produção Textual - Gêneros da ordem do narrar</b>	
5.	- Conto	
6.	- Conto	
7.	- Escrever “certo” - Sobre a natureza dos erros de grafia	
8.	- Crônica	
9.	- Crônica - Critérios de textualização: visão geral	
10.	- Critérios de textualização: Coesão e Coerência - Meta-regras: Repetição, Progressão, Não-contradição e Relação	
11.	- Critérios de textualização: Intencionalidade e Aceitabilidade	
12.	- Critérios de textualização: Situacionalidade e Intertextualidade	
13.	- Critérios de textualização: Informatividade	
	<b>Etapa 03</b>	
	<b>Formação em Produção Textual - Gêneros da ordem do relatar</b>	
14.	- O prestígio da grafia	
15.	- Das razões dos erros	
16.	- Processo referencial	
17.	- <i>Curriculum vitae</i>	
18.	- <i>Curriculum vitae</i>	
19.	- História de vida (autobiografia)	
20.	- História de vida (autobiografia)	
	<b>Etapa 04</b>	
	<b>Formação em Produção Textual - Gêneros da ordem do argumentar</b>	
21.	Competência I - Demonstrar domínio da norma culta da língua portuguesa	
22.	- Texto dissertativo argumentativo (redação estilo Enem)	



23	- Competência II- Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	
24	- Texto dissertativo argumentativo (redação estilo Enem)	
25	- Texto dissertativo argumentativo (redação estilo Enem)	
26	- Competência III - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	
27	- Texto dissertativo argumentativo (redação estilo Enem)	
28	- Competência IV - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	
29	- Texto dissertativo argumentativo (redação estilo Enem)	
30	- Competência V - Elaborar proposta de solução para o problema abordado, mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.	

## APÊNDICE E – OFICINA DE HISTÓRIAS DE VIDA

1. Exibição dos vídeos: Entrevista com Maria - BRASIL - #HUMAN (<https://goo.gl/dbNtbn>) e Entrevista com José - URUGUAI - #HUMAN (<https://goo.gl/u3uE4Y>).
2. Discussão dos vídeos com a turma.
3. Divisão da sala em dois grupos de 15 (quinze) participantes (**Grupos A e B**).
4. Divisão de cada grupo em subgrupos (03) três componentes e pedir que cada um fale em 10 minutos sobre três episódios que marcaram a sua vida. (**30 minutos**).
5. Cada grupo se reúne e cada componente dos subgrupos deverá resumir os episódios de um colega em três minutos. O grupo elege um relator que deverá anotar o três episódios de cada um para compartilhar com a sala toda. (**60 minutos**).
6. Será necessário reunir os dois grupos e pedir que os dois relatores falem sobre os episódios marcantes dos componentes de seus grupos (**40 minutos**).

## APÊNDICE F – OFICINA DE HABILIDADES SOCIAIS

**Objetivo de natureza cognitiva** – reconhecer a importância das habilidades sociais para a convivência do dia a dia e para a aprendizagem e saber diferenciar as diferentes categorias existentes.

**Objetivo de natureza interpessoal** – saber compartilhar ideias e trabalhar com pessoas de pensamentos divergentes.

**Tipo de interdependência** – interdependência de recursos, de tarefas, metas, etc.

1. O facilitador deverá iniciar a atividade, explicando o que é habilidade social e qual a importância destas no nosso cotidiano e no contexto escolar. Deverá explicar a técnica “tempestade de ideia”, enfatizando a importância de valorizar o **pensamento divergente** para estimular a criatividade no grupo. **(10 minutos)**.
2. Dividir a sala em dois grupos de 16 participantes e cada grupo será dividido em subgrupos de quatro componentes (A1, A2, A3, A4 + B1, B2, B3, B4, ...) **(5 minutos)**. Essa divisão variará de acordo com a quantidade de estudantes em sala.
3. O grupo A irá para uma sala e o grupo B para outra sala e em cada sala haverá um facilitador.
4. Cada grupo deverá escolher por consenso um nome para si.
5. Será entregue um texto sobre habilidades sociais para cada grupo e cada texto terá a mesma introdução, mas categoria de habilidades diferentes.
6. Será solicitado que cada grupo faça uma leitura do texto e elabore uma apresentação da categoria de habilidade que está esboçada no seu texto. O grupo deve ser criativo e fazer a apresentação na forma de música, paródia, vídeo, esquete, poesia, história, etc., e escrever resumidamente, sobre a importância da sua categoria de habilidade social para o trabalho em equipe **(40 minutos)**.
7. Será solicitado que cada componente do grupo tenha uma função específica e que se organize planejando a atividade para que não haja desperdício de tempo.
8. Cada grupo terá até cinco minutos para fazer sua apresentação para toda sala **(20 minutos)**.
9. Haverá um momento para Processamento de grupo **(10 minutos)**.
10. Na finalização da aula e preparação para a avaliação, é importante que o facilitador peça que um representante de cada grupo faça um resumo de cada categoria de habilidades sociais.
11. Avaliação – o facilitador aplicará uma avaliação de conhecimentos sobre o assunto abordado.

## APÊNDICE G - OFICINA INTERDEPENDÊNCIA SOCIAL

**Objetivo geral:** Trabalhar a cooperação entre os estudantes como uma prática dialógica, promotora de autonomia, da criatividade e de crescimento pessoal e grupal.

### **Objetivos específicos:**

- Promover uma maior interação social entre os estudantes a partir de vivências cooperativas;
- Refletir a respeito dos diversos modelos de interação social e as possíveis consequências dessas interações;
- Compreender o papel que cada estudante ocupa dentro da célula e como eles se articulam para o funcionamento da célula;

### **Justificativa:**

A aprendizagem cooperativa entre discentes é apresentada como um novo modelo onde o estudante é um protagonista no processo de aprendizagem numa relação de troca e interdependência. Nesse sentido, buscamos sistematizar atividades para que os estudantes possam vivenciar atividades grupais de forma cooperativa.

#### Atividade 01

#### **Apresentação da oficina**

#### **Passo a passo**

Apresentação dos facilitadores e dos objetivos/justificativa da oficina (5 min)

#### Atividade 02

#### **Construção cooperativa de um barco**

#### **Tempo previsto:**

**Materiais necessários:** vendas, barbantes para amarrar os braços dos participantes, canetinhas e folha de papel.

#### **Passo a passo:**

#### **Orientações 01**

1. O Facilitador divide a turma em grupos de cinco pessoas,
2. O facilitador pede que em cada grupo se enumere os participantes de 1 a 5, dando a cada um deles características específicas: Participante 1 - é cego e só pode utilizar o braço direito; Participante 2 - é cego e só pode utilizar o braço esquerdo; Participante 3 - é cego e surdo; Participante 4 - é cego e mudo; Participante 5 - não pode utilizar os braços;
3. Entregam-se vendas para os olhos e tiras de pano para amarrar os braços que não deverão utilizar,
4. Cada grupo terá como objetivo desenhar um barco em uma folha de papel utilizando canetas coloridas,

5. O facilitador explica que cada participante deve fazer uma parte do desenho (somente um traço por vez), passando o desenho de um para o outro, garantindo que todos participem da construção do barco no tempo estabelecido,
6. Quando os grupos estiverem prontos, o facilitador começa a contar o tempo, deixando que façam a atividade sem intervenção externa ao grupo,
7. Caso alguém solicite ajuda ou informações, reforce as instruções já ditas sem dar outras orientações. Perguntas do tipo “Está certo?”, “Pode fazer assim?”, não devem ser respondidas, deixe o grupo decidir. Essas situações poderão ser retomadas no momento de debate, para análise e como ilustração para outros comentários.
8. Pode-se repetir a atividade com o objetivo de que percebam as dificuldades que tiveram e possam cooperar mais uns com os outros. Por isso, deixe que os grupos discutam como poderiam melhorar sua performance e depois peça que realizem novamente para colocarem em prática as alternativas que poderão ser encontradas,
9. Após a atividade, o facilitador deve juntar os grupos e realizar uma conversa, abordando as dificuldades encontradas os desafios superados e as formas de cooperação colocadas em prática.

### Atividade 03

#### **Apresentação de exemplos cooperação existentes nas atividades humanas**

**Tempo previsto:** 35 min

**Materiais necessários:** Datashow, computador, apresentação de slides.

**Passo a passo:** Orientações para os estudantes

1. Facilitador divide os estudantes em grupos de cinco participantes;
2. Pedir para que cada grupo pense e escreva situações que existe cooperação e explicar o que aconteceria se não existisse cooperação mesmo que não de maneira clara;
3. Pensem em situações: na sociedade em geral, na sua comunidade/bairro/cidade/na sua casa/na escola/na sala de aula/com os amigos; (20 min)
4. Fazer uma roda de discussão com os participantes indagando aos mesmos sobre qual a importância dessas atividades para o dia-a-dia. (15 min)

### Atividade 04

#### **Apresentação de exemplos grupos de estudo**

**Tempo previsto:** 40 minutos

**Materiais necessários:** Datashow, computador, apresentação de slides.

**Passo a passo:**

1. Divide-se a sala em subgrupos de 5 pessoas;
2. Deve-se explicar aos estudantes que o objetivo da atividade é discutir a respeito de algumas atividades coletivas que lhes serão apresentadas, separando-as em dois grupos (aquelas que apresentam uma maior chance de **interação/cooperação** entre os participantes e aquelas que apresentam uma maior chance de **competição** entre eles);
3. Ao final, o facilitador deve fazer juntamente com os estudantes uma avaliação da atividade, levantando questões acerca da cooperação e dos grupos cooperativos:

## APÊNDICE H - OFICINA DE GERENCIAMENTO DE CONFLITOS

**Explicação da 1ª tarefa** – A sala será dividida em grupos de cinco (**5 minutos**). Após a formação dos grupos, será entregue um conjunto de cinco perguntas que os participantes deverão responder depois de assistir um vídeo sobre conflitos na aprendizagem. Antes de assistir ao vídeo, o grupo deverá se reunir e discutir as questões, mas cada um se responsabiliza para responder uma questão (**10 minutos**). Todos os grupos assistem ao vídeo e cada um tentará encontrar a resposta à sua pergunta, mas sem deixar de entender o vídeo como um todo (**30 minutos**). Após o vídeo, o grupo se reúne para responder por escrito todas as perguntas numa folha, para ser entregue ao facilitador (**20 minutos**). Todos devem estar atentos para a interdependência positiva entre os participantes, pois o trabalho é coletivo e a contribuição de todos é importante. Cada um deverá dar a sua contribuição, mas também ajudar os demais na compreensão de todas as respostas. É importante valorizar a contribuição de todos, sabendo resumir, integrar e criticar ideias. O facilitador lerá as respostas dos grupos e fará complementação se necessário. (**10 minutos**). Cada componente de grupo preencherá individualmente, a ficha de desempenho do grupo (**5 minutos**). Todos os componentes participarão de uma avaliação (**10 minutos**)

- a) **Objetivos cognitivos** – Compreender a importância da vivência de conflitos para a construção de valores e da autonomia;
- b) **Objetivos interpessoais** – Saber dar e receber ajuda; saber resumir, integrar e criticar ideias.
- c) **Crítérios de sucesso** – Todos fazerem igual ou 70 % dos pontos da avaliação.
- d) **Divisão de papéis** – Controlador do tempo, observador, estimulador e coordenador;
- e) **Tipos de interdependência** – metas
- f) **Código de cooperação** – Pedir para que a equipe construa ou revise seu código;
- g) **Divisão dos grupos** – os grupos serão divididos pelo facilitador com o propósito de máxima interação na classe;
- h) **Tarefas individuais** – Cada um recebe uma pergunta e tenta respondê-la antes de depois de assistir ao vídeo.
- i) **Tarefas grupais** – Responder todas as perguntas por escrito sob consenso depois de assistir ao vídeo.
- j) **Fechamento da aula** – o facilitador lê as respostas dos grupos e complementa, caso seja necessário;
- k) **Processamento de grupo** – o grupo avalia sua forma de trabalhar;
- l) **Avaliação de aprendizagem** - individualmente, cada um responderá as perguntas 3, 4 e 5.



**Explicação da 2ª tarefa** - Após assistir ao vídeo (**30 minutos**), cada um dos componentes de todos os grupos já divididos anteriormente, recebem uma pergunta para responder individualmente, e depois se junta ao seu grupo para fazer uma lista com as respostas a serem entregue ao facilitador (**20 minutos**). Todos devem estar atentos para a interdependência positiva entre os participantes, pois o trabalho é coletivo e a contribuição de todos é importante. Cada um deverá dá a sua contribuição, mas também ajudar os demais na compreensão de todas as respostas. É importante valorizar a contribuição de todos, sabendo resumir, integrar e criticar ideias. O facilitador lerá as respostas dos grupos e fará complementação se necessário. (**10 minutos**). Cada componente de grupo preencherá individualmente, a ficha de desempenho do grupo (**5 minutos**). Todos os componentes participarão de uma avaliação (**10 minutos**)

**Explicação da 3ª tarefa** - Após assistir ao vídeo (**30 minutos**), cada um dos componentes de todos os grupos já divididos anteriormente, se juntam para elaborar um conjunto de regras que considerem indispensável para o bom andamento de uma escola. (**20 minutos**). Todos devem estar atentos para a interdependência positiva entre os participantes, pois o trabalho é coletivo e a contribuição de todos é importante. Cada um deverá dá a sua contribuição, mas também ajudar os demais na compreensão de todas as respostas. É importante valorizar a contribuição de todos, sabendo resumir, integrar e criticar ideias. O facilitador lerá as respostas dos grupos e fará complementação se necessário. (**10 minutos**). Cada componente de grupo preencherá individualmente, a ficha de desempenho do grupo e compartilhará com todos os colegas (**10 minutos**). Todos os componentes participarão de uma avaliação (**10 minutos**).

### **Questões orientadoras da oficina.**

Vídeo “Formação de Valores” da ATTA Mídia e Educação (**30 minutos**)

#### **Perguntas para o 1º vídeo:**

1. O que é um valor? E qual diferença entre valores morais não morais?
2. Dê um exemplo de conflito de valor.
3. Qual a importância da vivência de conflitos para a construção de valores? Exemplifique.
4. De acordo com a abordagem do texto, quais são as características de uma pessoa heterônoma?

5. De acordo com a abordagem do texto, quais são as características de uma pessoa autônoma?

#### **Perguntas para o 2º vídeo**

1. Por que a autora diz que os conflitos não devem ser evitados?
2. Como a professora resolveu a situação das crianças que sujaram o banheiro?
3. Por que a autora sugere que o conflito não seja resolvido com punição?
4. Considerando, segundo a autora, que o conflito pertence ao envolvidos, qual deve ser o papel do professor no enfrentamento de um conflito?
5. O que o professor deve fazer quando, diante de um conflito, ele sente que pode perder seu controle emocional?

## APÊNDICE I – PROPOSTA DE REDAÇÃO ESTILO ENEM



## PROPOSTA DE REDAÇÃO – ENEM

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **Os desafios para garantia do respeito à diversidade sexual**, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

**Texto 01****População LGBTTT pede respeito e dignidade**

O evento de combate à homofobia, realizado no dia 17 de junho, no Centro Cultural Mestre Assis do Embu, proporcionou um rico debate sobre os direitos da população LGBTTT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais). O que para muitos parece uma coisa simples, como frequentar a escolar, ter um trabalho, ir ao médico ou passear no shopping, para quem é diferente, isso pode parecer um sonho distante. No Brasil, só no ano passado, 318 pessoas foram mortas em crime de ódio, o que representa mais de seis massacres como o da boate Pulse, em Orlando (EUA), ocorrido recentemente. Os dados são do Grupo Gay da Bahia, que aponta também que, a cada 22 horas, um gay é assassinado no Brasil.

Geanne Greggio, coordenadora do programa de DST/AIDS de Embu das Artes, trabalha na cidade há quase 20 anos. Foi a primeira professora transexual da rede municipal e também do Estado de São Paulo. “Tudo conquistado as duras penas”, segundo ela. Geanne alertou para um dado importante: O Brasil é o país que mais mata travestis e transexuais no mundo. A coordenadora também esclareceu o nome social, direito garantido pela Administração por meio da Portaria nº 251/13. “Todo mundo pode escolher como prefere ser chamado, inclusive no Sistema Único de Saúde (SUS), o cartão já é impresso com o nome social da pessoa. Esse reconhecimento evita constrangimentos no ambiente de trabalho e em locais públicos, dando mais dignidade a travestis e transexuais.” – afirma.

Disponível em: <http://embudasartes.sp.gov.br/noticia/ver/9213> Acesso em: 26 jun. de 2016.

## Texto 02

### ‘Cabe a Deus punir os homossexuais’, diz pai de atirador que matou 49 pessoas em ataque homofóbico

O pai do autor do ataque homofóbico que aconteceu na boate gay Pulse de Orlando, nos Estados Unidos, Seddique Mateen publicou vídeo no Facebook dizendo “Cabe a Deus punir os homossexuais. Não corresponde a seus servos. Que Deus guie a juventude e permita a ela seguir o verdadeiro Islã”, defendeu. Em outro trecho ele definiu seu filho de 29 anos, Omar Mateen, como “um homem bom e educado”: “Meu filho Omar Mateen era uma pessoa muito boa. Era casado e pai de um menino. Respeitava sua família. Não sabia que tinha este ódio no coração”, afirmou.

No postado no Facebook, Seddique afirma estar de luto pelo massacre que deixou, ao todo, 50 mortos (49 vítimas e o atirador) e 53 feridos na boate. Ele afirma estar se dirigindo “ao bom povo do Afeganistão e a todos meus compatriotas” com o objetivo de anunciar a morte de seu filho. O pai do atirador afirmou que o filho conseguiu a arma por ser segurança. “Não entendo. Ele foi a um clube para homossexuais e matou 49 deles”, disse.

O pai do atirador disse ainda que Omar Mateen expressou revolta ao ver um casal gay trocando carinhos recentemente no centro de Miami, e sugeriu que isto pode ter motivado a ação violenta ocorrida na boate. “Ele viu dois homens se beijando em frente à sua mulher e ao seu filho e ficou muito irritado”, destacou Seddique que é apresentador de TV no programa “Durand Jirga Show”, disponibilizado no YouTube, onde ele diz que tem a intenção de disputar a presidência do Afeganistão.

Disponível em: <http://www.correio24horas.com.br/blogs/mesalte/cabe-a-deus-punir-os-homossexuais-diz-pai-de-atirador-que-matou-49-pessoas-em-ataque-homofobico/>  
Acesso em: 24 jun. de 2016.

## Texto 03



Disponível em: <http://blogueirasfeministas.com/2012/02/e-a-intolerancia-tem-cura/> Acesso em: 24 jun. de 2016.

**INSTRUÇÕES:**

- O rascunho da redação deverá ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito a tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópias dos textos da proposta de redação ou do caderno de questões terá o número de linhas copiadas desconsideradas para efeitos de correção.

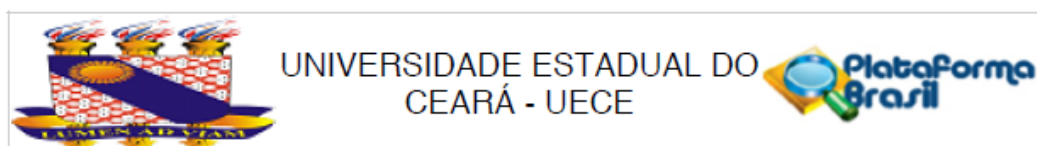
**Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:**

- Tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada “texto insuficiente”.
- Fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- Apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos.
- Apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

**ANEXO**



## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Análise do processo de refacção textual em grupos de aprendizagem cooperativa: interseções e possibilidades.

**Pesquisador:** RAIMUNDO NONATO MOURA FURTADO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 56056216.0.0000.5534

**Instituição Proponente:** Centro de Humanidades

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.634.743

**Apresentação do Projeto:**

Essa estudo trabalhará com a análise do processo de refacção textual em grupos de aprendizagem cooperativa compostos por estudantes do terceiro ano do Ensino Médio da rede pública estadual, em Fortaleza – CE, inscritos em um curso de produção textual ofertado como extensão universitária pela Universidade Estadual do Ceará – UECE no ano de 2016. O objetivo principal da proposta é analisar as formas de participação do outro na negociação de sentidos durante processo de refacção textual necessário à organização de enunciados escritos. O trabalho toma como base a teoria enunciativo-discursiva de ordem bakhtiniana com destaque para os conceitos de responsividade e exotopia (BAKHTIN, 1992, 1997). De igual modo, nos sustentamos na metodologia da aprendizagem cooperativa com destaque explicação das suas formas de trabalho e na exemplificação de um método que pode ser desenvolvido em sala de aula (JOHNSON & JOHNSON, 1989). De acordo com suas características gerais, essa proposta se situa no paradigma qualitativo-interpretativista

de pesquisa (BORTONI-RICARDO, 2008; GIL, 2002, 2009; LAKATOS & MARCONI, 1993). Trata-se, metodologicamente, de uma pesquisa micro etnográfica antropológica interacional em contexto educacional (ANDRE, 1997; ERICKSON, 1984; 1988; 1992). O corpus dessa pesquisa será composto, em parte, pelas diferentes versões dos textos produzidos pelos estudantes

**Endereço:** Av. Silas Munguba, 1700  
**Bairro:** Itaperi **CEP:** 60.714-903  
**UF:** CE **Município:** FORTALEZA  
**Telefone:** (85)3101-9890 **Fax:** (85)3101-9906 **E-mail:** cep@uece.br



Continuação do Parecer: 1.634.743

mais aprofunda o conhecimento da realidade. Pode-se dizer que o conhecimento científico está assentado nos estudos oferecidos pelos estudos explicativos. Trata-se, metodologicamente, de uma pesquisa micro etnográfica antropológica interacional em contexto educacional (ANDRE, 1997; ERICKSON, 1984; 1988; 1992). Atualmente a antropologia interpretativa se preocupa com o universo das diferenças culturais, raciais, étnicas e de gênero e das práticas educativas. No campo da educação, a micro etnografia (ERICKSON, 1984; 1988; 1992), trata de investigar as particularidades de uma comunidade de fala, por exemplo, a sala de aula, podendo assim trazer contribuições significativas para o campo de ensino/aprendizagem.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Quanto ao TCLE: está em forma de convite; apresenta o título e o objetivo da pesquisa; explicita adequadamente os riscos e benefícios da pesquisa e a forma de contorná-los; consta o telefone, endereço e email do CEP; e consta o telefone, email, nome completo e campo para assinatura do pesquisador responsável.

Quanto a Folha de rosto: contém a assinatura do pesquisador responsável; e contém a assinatura e carimbo do responsável pela instituição a onde se realizará a pesquisa.

Quanto a Carta de Anuência: o número de cartas de anuência corresponde ao número de instituições a onde será realizada a pesquisa; está descrito o título da pesquisa e o nome do pesquisador principal; não está totalmente descrito na carta de anuência exatamente o que será realizado na instituição nem o período em que os dados serão coletados; apresenta o carimbo da instituição e assinatura do responsável.

Quanto ao cronograma: está adequadamente descrito.

Quanto ao orçamento: há financiamento próprio; descreve o que será gasto e com recurso de qual instituição; e há coerência entre o método e o orçamento.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

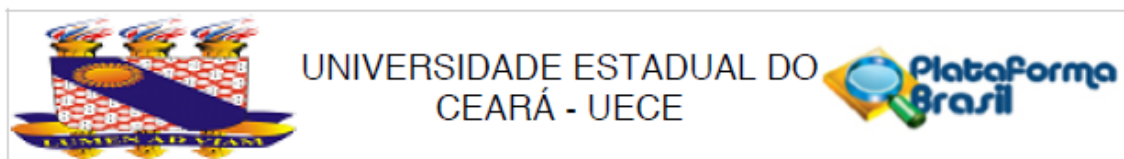
Não há inadequações.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_704089.pdf	18/06/2016 19:10:36		Aceito

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700  
 Bairro: Itaperi CEP: 60.714-903  
 UF: CE Município: FORTALEZA  
 Telefone: (85)3101-9890 Fax: (85)3101-9906 E-mail: cep@uece.br



Continuação do Parecer: 1.634.743

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Analise_do_processo_de_producao_textual_em_grupos_de_aprendizagem_cooperativa_intersecoes_e_possibilidades.pdf	18/06/2016 19:09:58	RAIMUNDO NONATO MOURA FURTADO	Aceito
Outros	Termo_de_anuencia_Adauto_Bezerra_CEP.pdf	18/06/2016 19:09:21	RAIMUNDO NONATO MOURA FURTADO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_ADAUTO_BEZERRA.docx	18/06/2016 19:07:34	RAIMUNDO NONATO MOURA FURTADO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_ESCLARECIDO_ADAUTO_BEZERRA_alterado.docx	18/06/2016 19:06:51	RAIMUNDO NONATO MOURA FURTADO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.pdf	09/05/2016 22:52:42	RAIMUNDO NONATO MOURA FURTADO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

FORTALEZA, 12 de Julho de 2016

---

Assinado por:  
Rhanna Emanuela Fontenele Lima de Carvalho  
(Coordenador)