

# POR UMA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA ESCRITA ACADÊMICA: PRÁTICAS DE PRODUÇÃO COLABORATIVA DE TEXTOS EM AMBIENTES VIRTUAIS

Mariana Reis Mendes\*

Alexandre Ferreira da Costa\*\*

Eliane Marquez da Fonseca Fernandes\*\*\*

**Resumo:** Este artigo apresenta uma reflexão teórico-epistemológica acerca da escrita acadêmica como processo dialógico, com foco em práticas colaborativas em ambientes virtuais. Partindo dos conceitos de dialogia e de exotopia (BAKHTIN, 2003; 2006; 2016), bem como das atividades epilinguísticas e da compreensão da escrita como processo (GERALDI, 1997; GARCEZ, 1998; 2004), objetiva-se delinear um esboço do ciclo responsivo/colaborativo da escrita. Foram analisados textos elaborados por alunos de Letras da Universidade Federal de Goiás através do Google Docs. Essa observação permitiu verificar que as ferramentas da plataforma on-line permitiram o exercício contínuo do excedente de visão e de atividades epilinguísticas, não apenas ao final da redação, mas durante todo o processo de produção textual.

**Palavras-chave:** Dialogia. Escrita. Exotopia. Epilinguística.

## TOWARDS A DIALOGIC CONCEPT OF ACADEMIC WRITING: PRACTICES OF COLLABORATIVE WRITING IN VIRTUAL ENVIRONMENTS

**Abstract:** This article presents a theoretical-epistemological reflection on academic writing as a dialogical process, focusing on collaborative practices in virtual environments. Taking as a reference the concepts of dialogy and surplus of vision (BAKHTIN, 2003; 2006; 2016), as well as epilinguistic activities and the understanding of writing as a process (GERALDI, 1997; GARCEZ, 1998; 2004), the objective is to outline a responsive / collaborative cycle of writing. We analyzed texts written by Language students from the Federal University of Goiás using Google Docs. From this observation, it was possible to verify that the tools of the online platform allowed the continuous exercise of the surplus of vision and epilinguistic activities, not only at the end of the writing cycle, but throughout the textual production process.

**Keywords:** Dialogism. Writing. Surplus of Vision. Epilinguistics.

### Introdução

A dialogia é uma episteme presente em toda a obra de Bakhtin. Mesmo em estudos que não se referem à linguagem especificamente, a ideia de diálogo - compreendido não como consonância e busca por unicidade, mas sim como a permanente tensão entre diferentes campos axiológicos - está sempre presente.

Para o filósofo russo, a linguagem é ontologicamente dialógica, pois, em sua essência é interação seja com o outro, seja consigo mesmo. Além disso, para o autor, não há enunciado completamente inédito, pois “[...] todo enunciado é pleno de ecos com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva”.

A prática da escrita pressupõe, como linguagem, o diálogo com o *outro*, um leitor ideal ou implicado, que vai orientar o processo de produção do texto desde a escolha do tema até a divulgação do texto. No entanto, o texto não está encerrado aí, pois depende da atitude responsiva e, portanto, dialógica, desse leitor, que pode adotar com relação ao texto uma postura de aceitação ou recusa (total ou parcial), além de preencher os vazios interpretativos (ECO, 2002).

Mais do que pensar no outro durante a elaboração de um texto, é preciso, para o autor, colocar-se no lugar do outro, pensar como ele e adotar em relação ao próprio texto uma atitude valorativa e responsiva, efetuando operações de reflexão acerca do próprio enunciado. Essas reflexões podem ser, no entanto, provocadas pelo outro - não o outro idealizado, mas real, interativo e dialógico, que comenta, negocia e provoca o autor ao exercício da alteridade.

Este artigo apresenta uma reflexão acerca dos aspectos dialógicos da escrita, tendo como pressuposto teórico a concepção dialógica e, neste contexto, o excedente de visão, conforme os estudos de Bakhtin (2003; 2006; 2016) e da escrita como processo (GARCEZ, 1998; 2004), bem como acerca das operações epilinguísticas (GERALDI, 1997) que envolvem esse contexto. Além disso, procura delinear um modelo de ciclo de produção textual colaborativa, partindo do referencial teórico adotado. A partir da observação de exemplos de prática de escrita colaborativa em ambiente virtual, busca, ainda, analisar de que forma esses aspectos discursivos podem ser vivenciados em situações reais em sala de aula (ou fora dela).

Neste sentido, na primeira seção, são apresentados os pressupostos teóricos básicos da filosofia da linguagem de Bakhtin. Na segunda seção discutem-se os aspectos dialógicos da escrita, incluindo a proposta de um ciclo de produção dialógica/colaborativa, ao passo que a terceira aborda as operações epilinguísticas envolvidas nesse processo. Na quarta seção são apresentados exemplos de práticas de escrita colaborativa desenvolvidas em uma plataforma virtual de edição de textos. Logo após, são delineados possíveis caminhos de pesquisa a respeito do tema e as considerações finais sobre a pesquisa desenvolvida.

Acredita-se que, ao promover a reflexão acerca de práticas colaborativas de escrita, é possível contribuir para a formação de professores mais atentos a esse processo, que sejam capazes de orientar seus alunos a exercitarem operações epilinguísticas acerca de seus próprios textos e de seus pares, que possam não somente atuar como revisores e corretores, mas como parceiros nesse contexto.

## **1 Linguagem, sujeito e dialogia**

Embora não tenha sido um linguista, propriamente dito, Bakhtin e o círculo de estudiosos por ele liderado nos anos 1920 desenvolveram, ao longo de suas obras, uma filosofia bastante consistente a respeito da linguagem, que serviu de base para diversos estudos acerca do tema desde então. Essa filosofia tem como um de seus fundamentos principais o conceito de dialogismo que, para Fiorin (2016, p. 21) é o princípio unificador da obra de Bakhtin.

No entanto, esse conceito não é unívoco, mas aparece, conforme Fiorin (2016), sob três aspectos diferentes. O primeiro deles se refere à constituição mesma da língua - trata-se, portanto, do dialogismo constitutivo. O autor explica que, para Bakhtin, “[...] o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado. Todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica a outro enunciado” (FIORIN, 2016, p. 27). Essas réplicas, no entanto, não significam a concordância. Ao contrário, para Fiorin, essas relações ocorrem “[...] no ponto de tensão dessa voz [aquela que enuncia] com outras vozes sociais”.

O segundo aspecto do dialogismo bakhtiniano diz respeito à incorporação, no enunciado, do discurso do outro. Assim, esse dialogismo composicional corresponde à forma como outras vozes são mostradas no discurso. Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin (2006, p. 147, grifos do autor) fala desse discurso de outrem, ou, em suas palavras, o discurso citado, que “[...] é o *discurso no discurso*, a *enunciação na enunciação*, mas é, ao mesmo tempo, um *discurso sobre o discurso*, uma *enunciação sobre a enunciação*”. Essa presença do discurso alheio no próprio discurso pode ocorrer de forma visível, separado do discurso que o cita (discurso direto, por exemplo), ou de forma internamente dialogizada, conforme explica Fiorin (2016, p. 37), que ocorre quando o enunciador toma a palavra do outro como se fosse sua, não havendo distinção entre o enunciado citante e o citado.

O terceiro aspecto do dialogismo é o da constituição do sujeito. Ao compreender que a linguagem é, por natureza, dialógica, e que todo enunciado incorpora outros discursos, o sujeito é, portanto, para Bakhtin, dialogicamente constituído, pois “[...] vai-se constituindo discursivamente, assimilando vozes sociais e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas” (FARACO, 2009, p. 84). A própria autoimagem do sujeito é uma criação dialógica, como explica o autor na *Estética da criação verbal* (2003, p. 46), a partir da relação entre a criança e as pessoas mais próximas a ela:

Dos lábios delas, no tom volitivo-emocional do seu amor, a criança ouve e começa a reconhecer o seu *nome*, a denominação de todos os elementos relacionados ao seu corpo e às vivências e estados interiores; são palavras de pessoa que ama as primeiras palavras sobre ela, as mais autorizadas, que pela primeira vez lhe determinam de fora a personalidade e vão ao encontro da sua própria e obscura auto-sensação interior, dando-lhe forma e nome em que pela primeira vez ela toma consciência de si e se localiza como *algo*. (BAKHTIN, 2003, p. 46, grifos do autor)

Se a linguagem é essencialmente dialógica; se os enunciados são compostos por relações dialógicas com outros enunciados; se o próprio sujeito é formado a partir de relações dialógicas, não poderia ser diferente com práticas que envolvam linguagem, enunciados e sujeitos.

## **2 A escrita como prática dialógica**

Assim como todo enunciado, um texto é dialogicamente constituído. Embora seja um artefato linguístico, ele “[...] se constrói e tem sentido dentro de uma prática social” (GARCEZ, 2004, p. 14), a partir de uma necessidade, uma motivação. No cerne dessa motivação, encontra-se a figura do leitor, um destinatário que pode ou não coincidir com o enunciador (quando da escrita de um diário pessoal, por exemplo), ou não. O fato é que, ao escrever, o autor idealiza o leitor de seu texto, suas condições culturais, sociais e contextuais, que permitirão que esse leitor adote uma compreensão responsiva (BAKHTIN, 2016, p. 25) com relação ao texto.

Para Umberto Eco, essa compreensão responsiva já está imbricada na própria produção de um texto. Segundo o autor, o destino interpretativo (ou seja, o destinatário, o leitor-modelo) faz parte do mecanismo gerativo de um texto, pois as

estratégias de construção desse enunciado incluem as previsões do movimento do outro, neste caso, o possível leitor (ECO, 2002, p. 39). Assim, o destinatário (mesmo que coincida com o próprio autor) é condição indispensável para que ocorra a comunicação, além de ser pré-requisito também para a potencialidade significativa do texto (Ibid, p. 37). Ou, conforme as palavras de Bakhtin (2016, p. 63):

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

A partir do momento em que se compreende a leitura como dialógica, faz-se necessário que a escrita também seja pensada como tal, uma vez que aquela atividade é a finalidade última desta. Nesse sentido, faz-se mister não tratar a escrita como a elaboração de um produto - pronto, acabado, fechado -, mas como um processo no qual estão envolvidas, entre outras coisas, relações dialógicas entre eu (autor) e o outro (destinatário). Segundo Garcez (2004, p. 14), escrever envolve diversas tarefas que podem ocorrer simultaneamente ou sequencialmente. A autora afirma ainda que o processo de escrita é recursivo, pois, a todo momento, durante a escrita é necessário ir e voltar nas etapas de planejamento, escrita e revisão, fazendo ajustes a cada nova leitura.

No entanto, é preciso compreender essa relação não apenas como um diálogo pacífico e harmonioso entre esses dois atores da enunciação textual, mas como um espaço de tensão entre diferentes universos de valores, visto que “o mesmo mundo, quando correlacionado comigo ou com o outro, recebe valorações diferentes, é determinado por diferentes quadros axiológicos” (FARACO, 2009, p. 21).

Corroborando a visão de escrita como um processo dialógico, Garcez (1998, p. 156) afirma que o enunciador precisa levar em conta o objetivo principal de seu texto, que é “[...] estabelecer um elo na cadeia dialógica das relações sócio-históricas”. Para tanto, seria necessário que o autor se distanciasse de seu texto, observando-o como um leitor virtual, ou seja, a “[...] habilidade de deslocamento do papel de enunciador para o papel de leitor”. Esse processo de inversão de papéis, para a autora, é

fundamental, pois requer do autor que se afaste de seu próprio texto e o analise a distância, para fazer críticas e possíveis mudanças (Ibid., p. 160).

Esse distanciamento que se adota em relação ao próprio texto corresponde ao princípio de exterioridade de Bakhtin, que Faraco (2009, p. 97) explica se tratar de um “[...] olhar de fora; é preciso um excedente de visão e conhecimento”. Esse excedente de visão, abordado por Bakhtin na *Estética da criação verbal* pode ser originado durante o processo de revisão, por iniciativa do próprio autor, ou motivado pelo olhar do outro, um colega, coautor, orientador, se for considerado o contexto de produção textual em sala de aula.

Assim, durante o processo de revisão, o autor se posiciona fora de sua própria vida e se coloca no lugar do outro - o leitor - assumindo um plano de visão e de juízo de valor diferente do seu, colocando-se no lugar do outro (BAKHTIN, 2016, p. 54). Por outro lado, é possível que esse olhar externo provenha de um outro indivíduo, um leitor propriamente dito, que permitirá ao autor verificar a dinâmica real desse texto antes mesmo de sua publicação. Para Garcez (1998, p. 156), esse tipo de interação dialógica sobre o texto em progresso, como o comentário do outro, é uma das atividades mais produtivas para a reflexão acerca do processo de escrita.

Essas atividades ocorrem na forma de interação, negociação e comentários a respeito do texto, buscando sempre uma atitude responsiva do autor e forçando-o a exercer o excedente de visão. Segundo Garcez (1998, p. 158-159), essa participação do outro traz à tona a condição real de funcionamento do discurso, pois possibilita ao autor conhecer as respostas (mesmo que provisórias) de seu leitor-modelo ao texto escrito por ele.

### **3 Interação, comentário e epilinguística**

Conforme discutido na seção anterior, além da revisão do próprio autor, a interação deste com o outro - um leitor virtual “materializado” - provoca a reversibilidade de papéis, através do exercício do excedente de visão. No caso da produção textual em sala de aula, essa interação pode ocorrer entre os próprios alunos, que podem atuar como coautores ou simplesmente leitores críticos dos textos uns dos outros, ou ainda entre alunos e professores, que podem atuar como orientadores e/ou revisões.

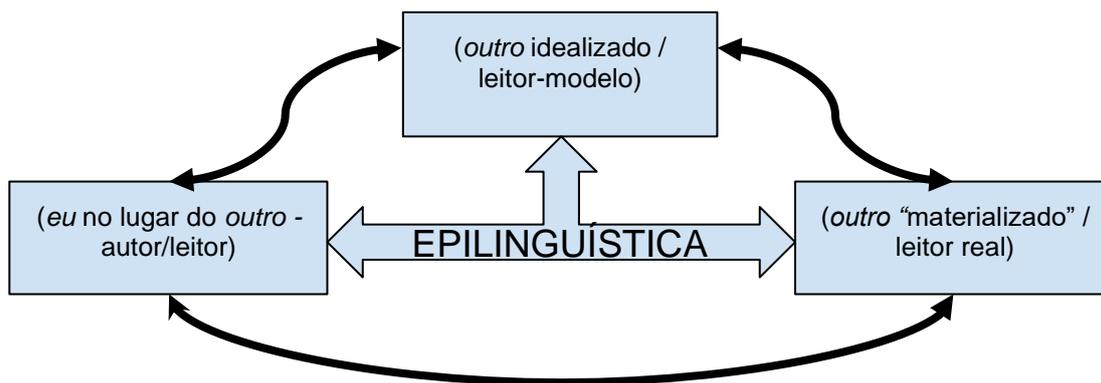
Segundo Garcez (1998, p. 157), há diferentes categorias de participação, que podem ser manifestadas pelos comentários e pela negociação. A autora explica que os comentários são categorias que se orientam para a leitura, a objetivação e a compreensão do texto, a negociação da interpretação e o juízo de valor, as propostas de mudanças (e seus testes), e a construção da reversibilidade de papéis (excedente de visão). Por negociação entende-se a “[...] verbalização de uma opinião sobre a compreensão realizada no texto” (Ibid., p. 158). Trata-se de negociação pois, ao ter acesso ao juízo de valor emitido pelo leitor, o autor pode negociar o acatamento a essa opinião, bem como as mudanças sugeridas por ele.

Para Geraldi, a reflexão acerca de práticas de interação verbal é importante pois permite concluir que a língua não está pronta, mas é uma (re)construção do próprio processo dialógico, e que o sujeito se constitui a partir da interação com o outro, e que esse sujeito também não está pronto, mas se completa através dessa interação (GERALDI, 1997, p. 6).

No que se refere aos processos de negociação que ocorrem a partir dos comentários do outro a respeito de um texto, é possível verificar “[...] *operações discursivas* que, remetendo aos sistemas de referência, permitem a intercompreensão nos processos interlocutivos [...]” (GERALDI, 1997, p. 16, grifos do autor). Essas operações podem ser feitas *com* a linguagem e *sobre* a linguagem. No caso da atitude de refletir acerca do texto do outro, buscando compreender e ser compreendido, é uma reflexão *sobre* a língua, que pode estar voltada tanto para aspectos estruturais como discursivos de um texto. Assim, para Geraldi (1997, p. 24) as atividades epilinguísticas “[...] seriam operações que se manifestariam nas negociações de sentido, em hesitações, em autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas longas, repetições, antecipações, lapsos, etc. [...]”.

Pode-se, dessa forma, pensar em uma espécie de ciclo de produção textual (que é sempre retroalimentado), que envolve não apenas a escrita em si, mas a atividade responsiva e crítica de um leitor-modelo, que se encontra materializado na figura de um coautor, colega ou professor, ou mesmo do próprio autor - quando em situação de excedente de visão.

### **Figura 1 - Ciclo do processo dialógico de escrita**



Fonte: Elaborada pelos autores, 2018.

O esquema acima representado corresponde ao processo dialógico de escrita. No primeiro quadro, o autor idealiza seu leitor (*outro* idealizado / leitor modelo), para quem escreve, tendo em mente a atitude responsiva prevista desse leitor. No segundo quadro, à direita, um leitor real, que pode ser um colega, um coautor ou um professor-orientador assume o papel desse *outro* “materializado” que, através do comentário e da negociação promove no autor a atitude de revisão (no terceiro quadro do fluxo), fazendo com que ele assuma o lugar do *outro*, exercendo o excedente de visão.

A partir da reflexão teórica apresentada nesta e nas seções anteriores, é possível verificar o quanto o processo dialógico é fundamental à escrita. Mesmo em casos de autoria individual, esses processos acontecem, embora não na mesma intensidade. No caso da autoria coletiva, ou, como adotado neste trabalho, autoria colaborativa, a presença do *outro* é ainda mais nítida, uma vez que os coautores atuam como leitores do seu próprio texto e do *outro*, preenchendo as lacunas no processo cíclico da escrita em sua concepção dialógica.

Na seção seguinte, são apresentados alguns exemplos de comentário, negociação e operações epilinguísticas em textos construídos a partir da ferramenta virtual Google Docs, permitindo observar a materialização dos aspectos discursivos mencionados na fundamentação teórica desta pesquisa.

#### **4 Aspectos discursivos em práticas acadêmicas de escrita colaborativa no Google Docs**

A escrita, assim como toda forma de comunicação, é, por essência, dialógica, uma vez que, através da linguagem verbal, promove o diálogo, a interação do eu com o outro. Em uma situação convencional, da escrita “no papel”, essa dialogia (eu/outro) já está presente, através da idealização de um leitor ideal a quem se destina aquele texto. Além disso, ao escrever, o autor mobiliza as vozes de outro(s) que se materializam em seu discurso, compondo sua própria voz. Em ambientes virtuais, as ferramentas oferecidas pela internet podem ser aliadas nesse processo, uma vez que favorecem a interação entre outros usuários, que são, ao mesmo tempo, leitores e coautores, permitindo, assim, a materialização dessa dialogia eu/outro, que, na escrita tradicional, poderia ficar apenas no plano das ideias. Os exemplos apresentados nesta seção foram retirados de textos produzidos por acadêmicos do curso de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG) na disciplina de Leitura e Produção Textual, que foi ministrada pela pesquisadora durante o estágio obrigatório em docência, no primeiro semestre de 2018. Para tanto, foi utilizado o Google Docs que, com interface bastante similar ao Word (da Microsoft Office), permite armazenar e salvar automaticamente arquivos na nuvem, além de possibilitar o trabalho remoto (simultâneo ou não) de várias pessoas em um mesmo documento, através do recurso de compartilhamento. Pela plataforma, além de ver, identificadas por cores, as mudanças feitas por cada usuário, é possível resgatar versões anteriores, fazer comentários (e respondê-los) e conversar em um bate-papo em tempo real com todos os editores de um mesmo documento que estejam conectados em determinado momento.

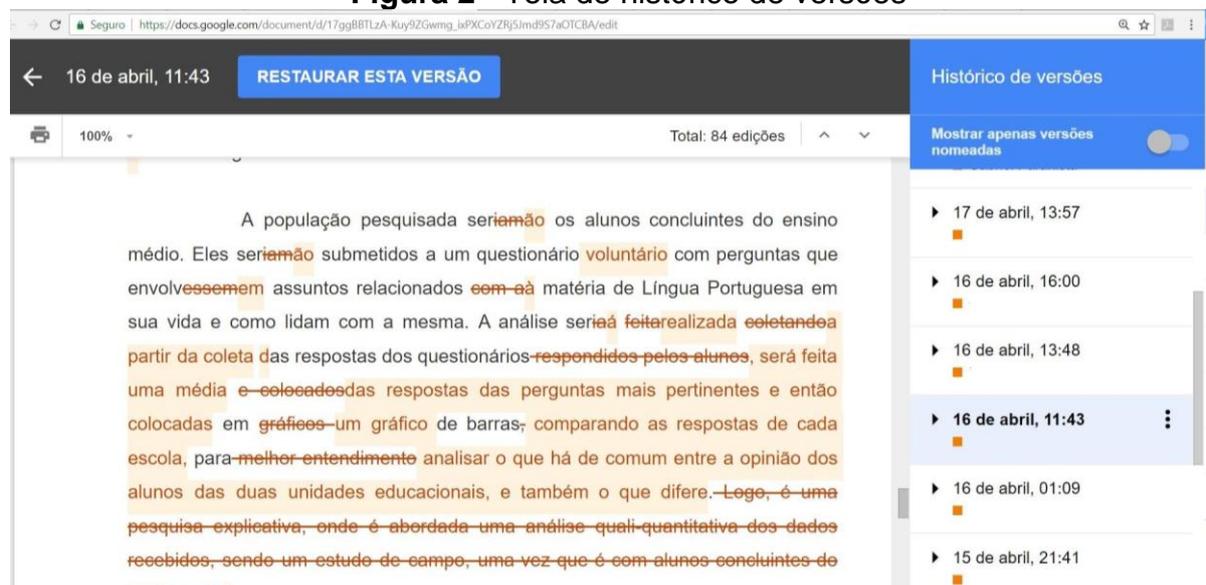
Tal ferramenta, embora seja apenas uma das várias do tipo disponíveis no mercado, apresenta diversas vantagens para a utilização em sala de aula, primeiramente pelo fato de ser gratuita. Além disso, por ser bastante parecida com o Word, a utilização do Google Docs é praticamente intuitiva, fácil de ser apreendida por qualquer usuário que tenha habilidades básicas em edição de texto. Para aqueles que têm dificuldades (sejam professores ou alunos), há também a opção de treinamentos gratuitos pela internet.

Os recursos de interação e negociação (como o bate-papo e os comentários), bem como a possibilidade de edição e compartilhamento com vários usuários, sem a

necessidade de encontros presenciais para a execução de trabalhos em grupo, são apenas algumas das funcionalidades que podem ter valia para o uso didático do Google Docs. Para os professores, a ferramenta também é de grande utilidade, pois permite acompanhar o processo de escrita - não apenas o produto final - tirar dúvidas, orientar ações e até mesmo verificar o cumprimento das atividades propostas aos alunos, para fins avaliativos.

A seguir, serão apresentados alguns exemplos de como o Google Docs permite a observação de alguns processos discursivos discutidos ao longo deste artigo, como as operações epilinguísticas, os comentários e a negociação, por exemplo. A Figura 2, abaixo, mostra a tela de histórico de versões. Nessa opção, cada usuário classificado como editor no compartilhamento do documento é identificado por uma cor. Ao selecionar a opção de ver histórico de versões, são exibidas, na lateral direita da tela, as datas e horários em que foram realizadas edições, com o código de cores referentes a cada usuário que fez a alteração. Os nomes dos discentes foram omitidos por motivos éticos.

**Figura 2 - Tela de histórico de versões**



Na figura acima, percebe-se a operação de revisão realizada por um dos alunos do grupo (identificado pela cor laranja). A edição selecionada corresponde à opção destacada na lateral direita da imagem, em azul (no dia 16 de abril, às 11h43). Neste caso em específico, o documento, que foi criado pela docente e compartilhado com os alunos do grupo, passou por 84 edições, como mostra o cabeçalho da tela. A

maioria delas ocorreu de 15 a 18 de abril de 2018, data imediatamente anterior à entrega do projeto de pesquisa à professora. Embora no período apresentado na tela apenas um aluno tenha feito edições, outros três colegas (de um grupo de quatro pessoas) também editaram o documento.

Pode-se perceber, no exemplo acima, várias transformações operadas em um trecho do texto, que podem ter sido motivadas pela leitura crítica do próprio autor, através do exercício do excedente de visão, ou após comentário de outro autor/leitor sobre o texto produzido por seu par, ou mesmo depois de orientação da professora da turma. O fato é que, independente do que tenha motivado a edição, o texto inicial passou por várias transformações antes de sua divulgação. Essas mudanças, embora não possam ser visualizadas em sua completude apenas por este recorte de exemplo, incluem mudanças na estrutura e na ordem dos parágrafos e seções, além de alterações no estilo e no conteúdo do texto.

Os exemplos retratados nas Figura 3 e 4, abaixo, mostram dois casos de interação através de comentários: o primeiro deles ocorre entre docente e discente, numa atividade de correção e, ao mesmo tempo, de solução de dúvidas; no segundo caso, os alunos interagiram entre si, sem a mediação da professora.

**Figura 3 - Interação por comentários (professora/estudante)**

Projeto de pesquisa - Grupo 2

Editar Visualizar Inserir Formatar Ferramentas Complementos Ajuda A última edição f...

100% Texto normal Arial 12 B I

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

com seu *Grammatica Latina* (1500).

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Latim é uma língua indo-europeia, que se desenvolveu a.C. na região do Lácio, atual região noroeste da Itália. Sua origem a diversas línguas modernas, entre elas: italiano, espanhol, português, romeno, provençal, francês – originadas da modalidade vulgar. O Latim não era a única língua falada

**Mariana Reis Mendes** 10:07 10 de abr

Texto selecionado:  
(NÃO SE FAZ NO PRÉ-PROJETO)

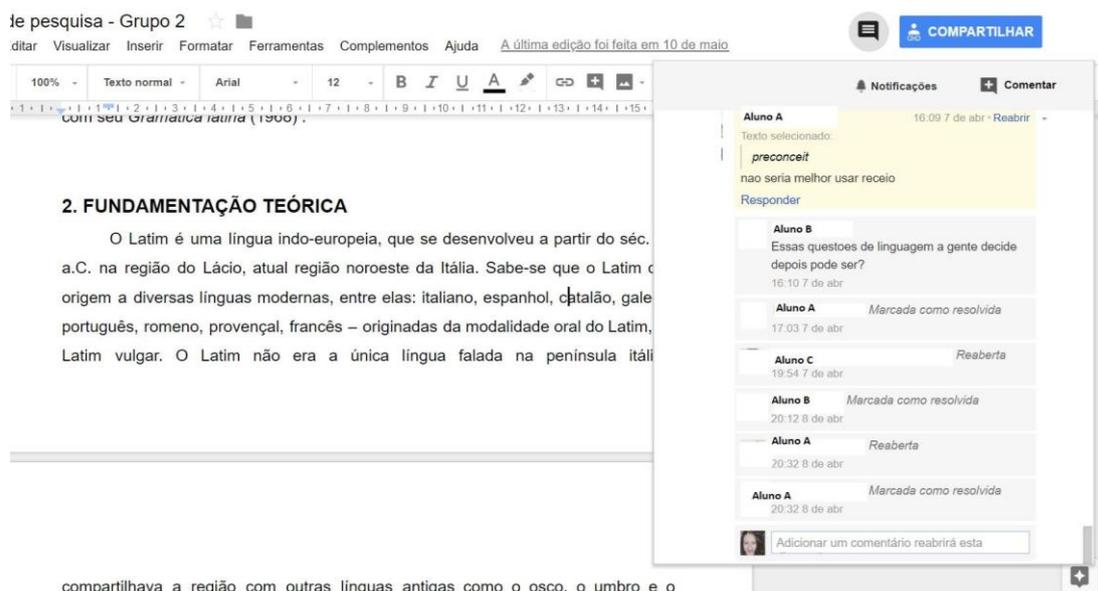
Ao contrário, a fundamentação teórica é parte obrigatória em um pré-projeto, conforme visto na aula de ontem. É ela que vai contextualizar seu trabalho tendo em vista estudos anteriores, e dizer qual o embasamento que vocês utilizarão para o seu projeto.

Responder · Resolver

Então, professora, eu só estava contextualizando historicamente.  
23:26 10 de abr

No projeto de pesquisa, desenvolve-se a

**Figura 4 - Interação por comentários (entre os alunos)**



Na Figura 3, é reproduzido um comentário da professora a respeito de uma anotação do estudante de que não seria preciso fazer fundamentação teórica. O comentário da docente orienta o grupo da necessidade dessa parte do trabalho, relembrando orientações transmitidas em sala de aula. Em seguida, tem-se a justificativa do aluno, seguida por uma pergunta a respeito de como deveria ser feita a fundamentação teórica do projeto, que foi respondida pela professora, embora não esteja representada na imagem.

O que se verifica é que, através da ferramenta, a docente pôde identificar uma dificuldade do grupo e fazer a intervenção antes da data da entrega do trabalho, para que os alunos pudessem cumprir a atividade conforme previsto. Apesar da justificativa do aluno - de que estava apenas contextualizando o trabalho - a pergunta apresentada em seguida mostra que, conforme foi notado pela professora, havia certa dificuldade em compreender o que deveria ser escrito naquela parte do trabalho, dificuldade que foi (pelo menos, aparentemente) sanada, uma vez que a versão final seguia a proposta da atividade.

O segundo caso, retratado na Figura 4, mostra o questionamento de um estudante (aqui identificado como Aluno A) acerca de uma expressão utilizada no texto (“preconceito”). À sugestão do colega, é emitida uma resposta, de que “essas questões de linguagem” deveriam ser vistas depois, seguida pela solução e reabertura do comentário diversas vezes, o que pode ser simplesmente falta de habilidade com a ferramenta, ou pode demonstrar uma tensão entre os elementos do grupo na

tentativa de encontrar uma expressão mais adequada. A atividade epilinguística - ou seja, de reflexão sobre um enunciado - fica, então, delineada.

### **Considerações finais**

A escrita, assim como toda prática discursiva, é essencialmente dialógica. Desde as primeiras reflexões acerca de um texto a ser escrito, está o outro, um leitor idealizado, com o qual o autor procura dialogar internamente, buscando colocar-se em seu lugar, através do exercício do excedente de visão. No caso de práticas de escrita colaborativa, em que não há apenas um, mas vários autores, estes podem atuar, simultaneamente nos dois papéis, permitindo a reversibilidade constante de posições e promovendo atitudes epilinguísticas sobre o seu próprio texto e do outro.

Através dos exemplos observados, verificou-se que as possibilidades de interação promovidas pela internet e, de forma especial, pela plataforma de edição de textos Google Docs ampliam ainda mais as oportunidades de interação através do comentário, da negociação (que pode ocorrer através dos próprios comentários, de maneira síncrona ou assíncrona, ou pelo bate-papo da própria ferramenta, em tempo real), da interação e, principalmente, das operações epilinguísticas. Essas práticas permitem que o autor adote uma postura reflexiva acerca do próprio texto e do texto do outro, através da reversibilidade de papéis e do exercício do excedente de visão.

As considerações apresentadas neste trabalho são, ainda, preliminares. Faz-se necessário analisar de forma mais abrangente os processos de interação e colaboração possibilitadas por essas novas ferramentas, bem como os aspectos discursivos envolvidos nesse processo, em sua relação com os níveis textual e linguístico.

### **Referências**

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução P. Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

ECO, Umberto. O leitor modelo. In \_\_\_\_\_. **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 1986.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

GARCEZ, Lúcia Helena do Carmo. **Técnica de Redação**: o que é preciso saber para bem escrever. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GARCEZ, Lúcia Helena do Carmo. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Editora UnB, 1998

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

## Notas

\* Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), mestra em Estudos da Tradução pela Universidade de Brasília (UnB) e jornalista graduada pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Atuou como professora substituta na Faculdade de Comunicação e Informação (FIC) da Universidade Federal de Goiás, no curso de Biblioteconomia. Educadora certificada nível 1 pelo Google for Education. Professora de inglês desde 2004, com experiência em cursos livres de idiomas, ensino regular (fundamental e médio) e no Centro de Línguas da Universidade Federal do Tocantins. Tradutora desde 2011, com prática na tradução de textos acadêmicos. Como jornalista, experiência em assessoria de imprensa de órgãos públicos, tendo atuado como repórter e gerente de jornalismo na Secretaria de Comunicação do Estado do Tocantins, bem como repórter e editora do Jornal do Tocantins.

\*\* Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1994), mestrado em Linguística pela Universidade de Brasília (1999), doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2007) e pós-doutorado em linguística pela Universidade de Brasília (2015). É professor da Universidade Federal de Goiás desde 1998 e atua na formação de professores. Atualmente, suas pesquisas e orientações concentram-se na implementação da educação integrada no Brasil, seus aspectos discursivos, transversais e interdisciplinares. É líder do Grupo de Estudos Transdisciplinares e Aplicados à Formação de Educadores (GRUPO PORTOS - UFG/CNPq).

\*\*\* Pós-Doutorado em Educação pela UnB (2011) e Doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2007) e atualmente trabalha como associado 1 na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Atua no PPG em Letras e Linguística da FL da Universidade Federal de Goiás. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Texto e Análise do Discurso. Atua nos seguintes temas: leitura e escrita, gêneros do discurso, análise do discurso e ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa. É líder da Rede Goiana de Pesquisa: texto, discurso e ensino na FAPEG-GO e também do Grupo de Pesquisa CNPq CRIARCONTEXTO: estudos do texto e do discurso.

Recebido em: outubro/2020.

Aprovado em: outubro/2021.