

DANIELE BLOS BOLZAN

**COLABORAÇÃO NA PRODUÇÃO ESCRITA EM SEGUNDA LÍNGUA: UMA
PROPOSTA DE REVISÃO POR PARES PARA A AULA DE LÍNGUA INGLESA EM
UMA ESCOLA COM CURRÍCULO BILÍNGUE**

PORTO ALEGRE

2016

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PRAGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: LINGUÍSTICA APLICADA**

**Colaboração na produção escrita em segunda língua: uma proposta de revisão por pares
para a aula de língua inglesa em uma escola com currículo bilíngue**

Daniele Blos Bolzan

Orientadora: Profa. Dra. Karen Pupp Spinassé

Tese de doutorado em Linguística Aplicada,
apresentada como requisito para obtenção do
título de doutor no Programa de Pós-Graduação
em Letras da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul.

Porto Alegre, 2016.

CIP - Catalogação na Publicação

Bolzan, Daniele Blos

Colaboração na produção escrita em segunda língua :
uma proposta de revisão por pares para a aula de
Língua Inglesa em uma escola com Currículo Bilíngue /
Daniele Blos Bolzan. -- 2016.

219 f.

Orientadora: Karen Pupp Spinassé.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-
Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Aprendizagem de segunda língua. 2. Colaboração.
3. Produção escrita. 4. Revisão por pares. 5. Teoria
sociocultural. I. Spinassé, Karen Pupp, orient. II.
Título.

Dedico esta tese à minha família. Aos meus pais, Fábio e Dóris, os quais muito se orgulham a cada nova conquista. Aos meus avós, que perto ou longe sempre olham por mim. Ao Gustavo, meu companheiro, que esteve ao meu lado durante todos os momentos de mais esta aventura.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que colaboraram para a conclusão desta tese e estiveram ao meu lado durante os quatro anos desta etapa de minha trajetória acadêmica. De modo especial, agradeço...

À prof. Dra. Karen Pupp Spinassé, minha orientadora, por toda sua dedicação ao meu trabalho e à minha formação, não só durante os anos de doutoramento, mas desde meu ingresso nesta Universidade, em meu Mestrado. Foram diversas disciplinas, leituras, trocas e aprendizagens, e por essas oportunidades e por todo o carinho, agradeço de coração.

Ao prof. Dr. Roy Lyster, meu orientador na McGill University, Montreal, por ter me recebido durante o período de bolsa sanduíche e ter contribuído de forma tão significativa com minha pesquisa, através de todas as leituras indicadas e oportunidades proporcionadas para que eu pudesse discutir meu trabalho com outros grandes pesquisadores.

A prof. Dra. Merrill Swain pela atenção dedicada à leitura de meu trabalho e carinhosa recepção em sua casa para a discussão do mesmo. Da mesma forma, agradeço a prof. Dra. Sharon Lapkin pelo aceite ao convite da professora Swain a participar desse momento.

Ao prof. Dr. Masatoshi Sato por seus questionamentos, que foram essenciais para que eu encontrasse o caminho quando no início da análise de meus dados.

À banca composta para avaliar esta tese, formada pelas professoras Dra. Christine Nicolaides, minha eterna orientadora, Dra. Marília dos Santos Lima e Dra. Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos, por se disporem a ler e contribuir com o trabalho em diferentes etapas.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa de Doutorado Sanduíche no Exterior.

À UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) pela oportunidade de continuidade de meu desenvolvimento acadêmico iniciado no Mestrado.

À Instituição Evangélica de Novo Hamburgo, escola onde atuo, pelo apoio durante esses anos de dedicação ao Doutorado e pela oportunidade de realização de minha pesquisa.

Aos meus alunos que participaram desta pesquisa e a seus pais pelo consentimento e confiança.

RESUMO

Pesquisas têm indicado que o diálogo colaborativo poderia ser o lugar onde o uso da língua e a aprendizagem da língua poderiam coocorrer (SWAIN, 1997), tornando-se uma atividade social e cognitiva (SWAIN, 2000). A prática de revisão por pares proporciona a seus participantes um tipo de aprendizagem colaborativa, com foco na escrita, que permite a interação entre os alunos e que os leva à co-construção de conhecimento. Ela tem como objetivo auxiliar no desenvolvimento da autonomia dos aprendizes, levando-os de um estágio de dependência para outros estágios de inter e independência, em um processo contínuo de tomada de controle para a realização de seus objetivos. Unindo seus conhecimentos, os aprendizes, ao trabalharem juntos, alcançam níveis mais elevados de desempenho, através da assistência mútua (OHTA, 2000). Assim, esta pesquisa teve por objetivo propor a prática de revisão por pares de produção escrita a um 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola com currículo bilíngue Português-Inglês do sul do Brasil. Ela visou a analisar a atividade colaborativa em que os participantes se envolveram enquanto estavam engajados na atividade de revisão por pares, destacando os efeitos que essa revisão apresentou nas versões finais dos textos e, para tal, os dados foram analisados de forma quantitativa e qualitativa. A geração dos dados ocorreu durante o segundo trimestre letivo nas aulas de Inglês Aplicado, em que os alunos produziram individualmente e revisaram colaborativamente cinco textos cada. As propostas para a produção dos textos estavam de acordo com as diretrizes do exame de Cambridge *FCE for Schools*, que os alunos participantes prestariam no ano seguinte, e envolveram gêneros textuais variados. As expectativas dos aprendizes antes da prática, bem como sua avaliação depois das sessões de revisão foram analisadas. Os resultados apontam para a receptividade dos participantes a essa prática pedagógica e para o trabalho colaborativo, e demonstram o otimismo dos aprendizes em relação à possibilidade de melhoria dos seus textos após a revisão do colega. Em relação aos textos produzidos, foi feito o levantamento de quais aspectos linguísticos e textuais foram abordados nas interações através das categorias apresentadas por Storch (2005). Também se buscou investigar se as sugestões dadas pelos revisores foram benéficas para a escrita de uma segunda versão melhor do texto e se as sugestões recebidas foram incorporadas à nova versão do texto. Foi possível observar que, nos Episódios Relacionados à Língua (ERL, SWAIN, 2002), foram discutidos diferentes aspectos linguísticos e estruturais dos textos, focando tanto na forma quanto no conteúdo. Os dados sugerem que a maioria dos ERLs foram resolvidos e resolvidos corretamente, impactando positivamente na reescrita dos textos e suportando evidência empírica já existente nesse sentido (NIU, 2009; STORCH, 2001; STORCH e ALDOSARI, 2013). Da mesma forma, a maioria das sugestões foi incorporada pelos escritores quando reescreveram seus textos. Por fim, a interação entre os participantes e os padrões de interação desenvolvidos foram analisados, observando se houve andaimento, negociação, mediação e troca de papéis, e as duplas foram situadas em um *continuum*, desenvolvido para a análise desses dados, que vai do mais conflitivo para o mais colaborativo. Os resultados apontam que mesmo em pares em que os aprendizes demonstram habilidade linguística semelhante na L2 e não seja possível identificar um indivíduo mais experiente, os participantes foram capazes de oferecer andaimento e engajar-se em negociação e em um processo colaborativo de aprendizagem. Esta pesquisa pretende contribuir com professores ao evidenciar que a colaboração entre aprendizes é um caminho para que a aprendizagem de L2 aconteça, mantendo-os motivados, indo ao encontro de seus interesses e desenvolvendo sua autonomia como aprendizes de L2.

Palavras-chave: Aprendizagem de Segunda Língua. Colaboração. Produção Escrita. Revisão por Pares. Teoria Sociocultural.

ABSTRACT

Research has shown that collaborative dialogue could be where language use and language learning would co-occur (SWAIN, 1997) becoming a cognitive and social activity (SWAIN, 2000). The peer review practice engages its participants in a collaborative type of learning, focused on writing, which allows the interaction among students and leads them to co-construct knowledge. Its objective is to help develop learners' autonomy, taking them from a stage of dependence to others of inter- and independence, in a continuous process of gaining greater control to reach their objectives. When working together, learners achieve greater levels of performance through shared knowledge and mutual assistance (OHTA, 2000). Therefore, this research had the objective of implementing the practice of writing peer review in a Portuguese-English Bilingual school in the South of Brazil with students from the 8th year of Elementary School. It aimed at analyzing the collaborative activity students engaged in while peer reviewing, highlighting the impact the reviews had on the final versions of the texts. For this purpose, the data were analyzed quantitatively and qualitatively. Data were generated during the second term of a school year in the Applied English class, when students individually wrote and collaboratively reviewed five texts each. The writing tasks were based on the genres tested in the FCE for schools Cambridge proficiency exam, which students would take on the following year. The participants' expectations before the practice, as well as their evaluation after the peer review sessions were analyzed. Results show that participants welcome the opportunity of working collaboratively and show optimism regarding the improvement of their texts. In relation to the written texts, the contents of suggestions approached during interactions were listed and categorized according to Storch (2005). The suggestions were also analyzed regarding their validity and take-up rates were calculated. It was possible to observe that different linguistic aspects and text structure features were discussed in the Language Related Episodes (LRE, SWAIN, 2002) focusing both on form and content. Data suggest that most LREs were resolved and resolved correctly, having a positive impact on the second version of the text, supporting already existing empirical evidence (NIU, 2009; STORCH, 2001; STORCH and ALDOSARI, 2013). Similarly, most suggestions were incorporated by writers when reviewing their texts. Finally, the participants' interactions and the interaction patterns they presented were analyzed, with the aim of observing if there was scaffolding, negotiation, mediation and changing of roles. Pairs were situated in a continuum developed for data analysis. This continuum goes from the most conflictive to the most collaborative behavior. Results indicate that even when the members of the pair show similar L2 language ability and there is no identifiable expert, participants were able to scaffold and engage in negotiation in a collaborative learning process. This research intends to contribute to the language teaching professionals by showing evidences that peer collaboration is key to L2 language learning, keeping students motivated and developing their autonomy as language learners.

Keywords: L2 Language Learning. Collaboration. Writing. Peer Review. Sociocultural Theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo de interação em duplas (STORCH, 2002).....	38
Figura 2 – Posicionamento das câmeras de vídeo	85
Figura 3 – Características da interação ao fornecer auxílio.....	92
Figura 4 – Características da interação ao receber auxílio	93

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	94
Gráfico 2	94
Gráfico 3	95
Gráfico 4	95
Gráfico 5	95
Gráfico 6	96
Gráfico 7	96

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Organização curricular do 8º ano participante.....	73
Tabela 2 – Informações sobre os participantes.....	76
Tabela 3 – ERLs por dupla.....	108
Tabela 4 – Conteúdo das sugestões fornecidas na revisão por pares	109
Tabela 5 – Validade das sugestões	121
Tabela 6 – A validade das sugestões em diferentes estudos.....	123
Tabela 7 – Reação dos participantes às sugestões.....	125
Tabela 8 – Validade das sugestões não incorporadas.....	125
Tabela 9 – Sugestões incorporadas em diferentes estudos	135
Tabela 10 – Foco das conversações.....	136
Tabela 11 – Tempo de dedicação das duplas às sessões de revisão por pares	169

LISTA DE SIGLAS

CLIL – *Content and Language Integrated Learning*

ESL – *English as Second Language*

ERL – Episódio Relacionado à Língua

L1 – Língua Materna

L2 – Segunda Língua

LI – Língua Inglesa

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

1 A PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL NA APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA	24
1.1 Mediação	24
1.2 Zona de Desenvolvimento Proximal	27
1.3 Andamento	29
1.4 Lingualização e trabalho colaborativo	32
1.5 A colaboração na aprendizagem de L2.....	35
1.6 Padrões de interação e proficiência	40
1.7 A revisão por pares a partir de uma perspectiva sociocultural na aprendizagem de L2	42
2 A PESQUISA DA PRÁTICA DE REVISÃO POR PARES	44
2.1 A escrita como processo e a instrução na prática de revisão por pares	45
2.2 A produção escrita e a correção dialogada	49
2.3 A produção escrita e gêneros textuais.....	53
2.4 Os benefícios da prática de revisão por pares.....	55
2.5 As restrições em relação à prática de revisão por pares	58
2.6 O uso da L2 e L1 como ferramentas na prática de revisão por pares	64
2.7 O papel do professor.....	66
3 METODOLOGIA DE PESQUISA	69
3.1 Objetivo e questões de pesquisa	71
3.2 Escola participante	72

3.3 Participantes	74
3.3.1 Breve perfil dos participantes	76
3.4 Procedimentos e instrumentos.....	79
3.4.1 As propostas para a produção textual	81
3.4.1.1 Resenha de filme	81
3.4.1.2 História	82
3.4.1.3 Email.....	82
3.4.1.4 Carta	82
3.4.1.5 Redação	83
3.4.2 Métodos e ferramentas de geração de dados	83
3.4.2.1 Questionários	83
3.4.2.2 Listas de revisão	84
3.4.2.3 A interação entre os participantes dos pares.....	85
3.4.2.4 Escrita e reescrita dos textos.....	86
3.4.2.5 Entrevistas	86
3.4.3 Transcrição dos dados	86
3.4.4 A análise quantitativa	87
3.4.4.1 Respostas das entrevistas e questionários.....	87
3.4.4.2 Quantidade e natureza dos ERLs.....	88
3.4.4.3 Número de sugestões válidas e inválidas, incorporadas e ignoradas	88
3.4.5 A análise qualitativa	89
3.4.5.1 A análise das interações com foco nas conversações	89
3.4.5.2 A análise das interações com foco nas estratégias mediadoras	90
3.4.5.3 A análise das interações com foco nos padrões de interação das duplas	91
4 A ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	94
4.1 As expectativas antes e a avaliação depois da prática de revisão por pares	94
4.2 Quantidade e natureza dos ERLs	107
4.3 Validade das sugestões dadas e recebidas	119
4.4 Sugestões incorporadas e ignoradas na reescrita	124

4.5 Foco das conversações	135
4.5.1 Conversações sobre forma.....	137
4.5.2 Conversações sobre o conteúdo.....	138
4.5.3 Conversações com foco na forma e conteúdo	139
4.5.4 Conversações com foco no desempenho	141
4.5.5 Conversação com foco nos procedimentos da tarefa.....	142
4.5.6 Conversações não relacionadas à revisão dos textos.....	143
4.5.7 Conversações com foco na necessidade de auxílio da professora.....	145
4.6 O papel da professora na prática de revisão por pares	146
4.7 A análise das interações com foco nas estratégias mediadoras	156
4.7.1 O uso de fontes externas	157
4.7.2 O uso da L1	159
4.7.3 A utilização da <i>scaffolding</i>	160
4.7.4 O apoio no conhecimento metalinguístico	163
4.7.5 O uso da fala privada	165
4.8 Análise das interações com foco nos padrões de interação das duplas	166
4.8.1 Dupla 1 – Ângelo e Bruno	169
4.8.2 Dupla 2 – Leonardo e Diego	172
4.8.3 Dupla 3 – Nathan e Pedro.....	175
4.8.4 Dupla 4 – Fátima e Jéssica	182
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
REFERÊNCIAS	198
APÊNDICES	209
ANEXOS	219

INTRODUÇÃO

Tradicionalmente, existem, no Brasil, algumas escolas internacionais, ou seja, escolas que, apesar de localizadas aqui, seguem calendário, metodologia e filosofia de ensino do país estrangeiro do qual se originam, proporcionando aos alunos a conclusão da Educação Básica e preparando-os para o ingresso na universidade com base nos padrões desse mesmo país. Nessas escolas, a língua de instrução¹ é, na maioria das vezes, somente uma: a língua do país de origem da escola. Geralmente localizadas em capitais, essas instituições têm, em grande parte, imigrantes estrangeiros como seu público-alvo, tendo como um dos objetivos proporcionar aos alunos o ensino que teriam no país de origem, o que inclui a instrução na língua materna (L1) dos estudantes, para assim estarem aptos a seguir sua formação lá se/quando retornarem.

Diferindo das escolas internacionais, há também no Brasil, em número crescente, as escolas bilíngues, nas quais pode haver mais de uma língua de instrução para diferentes situações. As escolas bilíngues, contudo, podem ser bem distintas e ter objetivos diversos: as escolas bilíngues em regiões de línguas ditas minoritárias (como no caso de aldeias indígenas ou de algumas comunidades de fala de línguas de imigração) visam a manter a língua materna minoritária do aprendiz e a proporcionar o ensino do português como língua majoritária. Esse modelo de educação bilíngue enfrenta diversos desafios, como, por exemplo, o fato de que “não se reconhece a situação de bilinguismo social dos grupos minoritarizados, uma vez que a língua do grupo, presente essencialmente na oralidade, é estigmatizada e considerada um ‘dialeto’” (FRITZEN, 2011). Há ainda os desafios da formação de professores, da elaboração/utilização de materiais didáticos e, em muitas das escolas, da falta de recursos que propiciem práticas pedagógicas eficazes.

Por outro lado, existem também escolas bilíngues que não estão necessariamente inseridas em contextos de línguas minoritárias. Nestas, a proposta de ensino bilíngue tem como objetivo acrescentar uma outra língua majoritária ao repertório do aprendiz (que muitas vezes só é monolíngue em português), configurando, assim, no que se denomina educação bilíngue de escolha (CAVALCANTI, 1999) ou de enriquecimento (HORNBERGER, 1991).

¹ Língua de instrução é entendida aqui como a língua utilizada para ministrar as disciplinas do currículo. Ou seja, de acordo com Genesee (1985), Imersão (ou, no caso deste estudo, Educação Bilíngue) não se trata de um método de aquisição de L2, mas de uma abordagem pedagógica que promove a aquisição de L2 através do uso da mesma em diversas disciplinas do currículo, criando condições de aprendizagem semelhantes a de contextos de instrução através da L1.

Essa proposta dá origem ao que chamamos de escolas bilíngues ou escolas de imersão, que em sua grande maioria são escolas particulares e que apresentam uma diversidade curricular e pedagógica grande, dependendo dos contextos em que estão inseridas e dos objetivos a que se propõem.

Tanto em contexto de educação bilíngue de línguas minoritárias quanto no de educação bilíngue de escolha, diversos impasses e obstáculos são enfrentados (como a dificuldade em se formar um profissional preparado para atuar nessas diferentes realidades educacionais e a falta de parâmetros que regulamentem esses currículos bilíngues). Nesse sentido, este trabalho busca dar sua contribuição para as reflexões acerca do processo de ensino e aprendizagem em escolas bilíngues, debruçando-se, para tanto, sobre um contexto de educação bilíngue de escolha, no qual crianças falantes de português recebem instrução em língua portuguesa e em língua inglesa.

As propostas de educação bilíngue de escolha mais conhecidas nos dias de hoje tiveram início em contexto canadense, onde famílias anglo-canadenses da região de Montreal se uniram para buscar um programa mais intensivo de aprendizagem de francês para a escola de seus filhos (LAMARRE, 1997). A abordagem adotada naquele momento combinava a aprendizagem de língua com a aprendizagem de conteúdo, sendo pelo menos metade da instrução oferecida através da língua francesa (a respectiva Segunda Língua, L2²). Essa abordagem baseou-se em princípios do Método Direto de ensino de língua, o qual considerava que a melhor maneira de aprender a L2 era através da L2 e não da L1 (COOK, 2001; CUMMINS, 2007; STERN, 1992). Outra crença que estava por trás do modelo canadense era a de que crianças podem aprender a L2 de forma semelhante a como aprendem a L1, através de exposição intensiva à língua no dia a dia ou, pelo menos, no dia a dia dentro do contexto escolar (WERSCHKE, 2002).

O Modelo de Imersão Francesa no Canadá tem mudado ao longo dos anos e tem influenciado a criação de outros modelos de currículo bilíngue em outros países, como a Imersão em Duas Vias (*Two-way Immersion*), nos Estados Unidos, e os programas europeus de Aprendizagem Integrada de Língua e Conteúdo (*Content and Language Integrated Learning – CLIL*). Este último tem chegado como uma forte tendência em contexto brasileiro, em grande parte devido ao mercado editorial e aos materiais que vêm sendo oferecidos às escolas. Como os currículos bilíngues são recentes no Brasil, as escolas que os oferecem

² Optamos pelo termo Segunda Língua, já que Educação Bilíngue trata não só da aprendizagem da língua, mas da aprendizagem através dela. Ou seja, a língua-alvo é usada como língua de interação e de instrução, o que em um tradicional ensino de língua estrangeira ocorre em menor escala (Cf. PUPP SPINASSÉ, 2006).

ainda vêm buscando consolidar seu fazer pedagógico, muitas vezes inspiradas em propostas de sucesso do exterior ou através da adoção de materiais didáticos reconhecidos internacionalmente.

A educação bilíngue de escolha em contexto brasileiro, no entanto, enfrenta diversas dificuldades. Conforme já mencionado, em escolas com currículo bilíngue parte da instrução é fornecida ao aluno através da L2, ou seja, conteúdos de matemática, geografia, ciências, etc. devem ser abordados na L2. Isso quer dizer que o professor, além de dominar o conteúdo, deve ser proficiente na L2. Isso implica na questão da formação do professor e na dificuldade de se encontrar um professor com formação em sua especialidade e que seja falante proficiente da L2 para fornecer aos seus alunos instrução através dela. Assim, torna-se essa mais uma questão problemática para as escolas bilíngues, em especial para escolas que não se situam nos grandes centros e capitais, já que em cidades do interior é ainda mais difícil, de modo geral, encontrar essa mão-de-obra qualificada.

Algumas outras questões problemáticas no funcionamento das escolas com currículo bilíngue envolvem o investimento que esse tipo de educação requer. Em geral, são propostas curriculares com carga-horária aumentada, o que gera um custo maior para a escola e conseqüentemente para as famílias, restringindo-se, dessa forma, em maior grau ao contexto de educação particular. Outra questão é a falta de parâmetros que regulamentem a organização dos currículos e funcionamento das escolas com esse tipo de proposta. Assim, o que se percebe é que cada escola organiza seu currículo bilíngue de acordo com o que é possível em seu contexto e a partir dos seus recursos, o que nem sempre é sinônimo de uma proposta ideal no favorecimento da aprendizagem – não só da L2, mas também dos demais conhecimentos acadêmicos dados através dela. Conseqüentemente, mais uma questão é a escassez de pesquisas realizadas e que visem a analisar os resultados da aprendizagem a partir das diversas formatações de currículo bilíngue no Brasil.

Um grande desafio da educação bilíngue de escolha no Brasil, contudo, diz respeito à sua concepção. Uma característica essencial para que o currículo bilíngue seja considerado, de fato, bilíngue é a necessidade de que parte das aulas seja ministrada na Segunda Língua. Algumas escolas, entretanto, em um entendimento equivocado sobre educação bilíngue, aumentam sua carga-horária das aulas de L2 e se nomeiam escola bilíngue. No nosso entendimento, esse passaria a ser um currículo com ensino intensivo de língua, mas não necessariamente um currículo bilíngue. Esse é um exemplo das diferentes práticas decorrentes da falta de parâmetros mínimos que regularizem / venham a nortear a atividade das escolas bilíngues por parte, por exemplo, das políticas públicas.

Outro exemplo que pode ser observado ao se comparar diferentes currículos bilíngues é a variação em relação à carga-horária destinada à instrução na L2, que difere de escola para escola. A partir de discussões já realizadas em eventos como o I e II *Brazilian Immersion Conference* (2014 e 2015) em São Paulo, em que participaram diversas escolas bilíngues de diferentes partes do Brasil, alguns requisitos mínimos seriam necessários para que um currículo pudesse ser considerado bilíngue. O ideal seria se garantir que, em pelo menos um terço da carga-horária do currículo, as aulas fossem ministradas na Segunda Língua.

Frente à supracitada falta de legislação referente às propostas de educação bilíngue em contexto brasileiro, não há também (pelo menos no que diz respeito ao ensino de inglês) um objetivo comum em relação a graus de proficiência que os alunos devam atingir em diferentes etapas de sua educação formal durante a caminhada como aprendizes de L2. Assim sendo, escolas que têm adotado a proposta de educação bilíngue também têm se preocupado em oferecer a seus estudantes a possibilidade de certificação externa, a fim de validar os conhecimentos adquiridos na escola através de exames reconhecidos internacionalmente.

Na escola onde atuo e onde essa pesquisa foi realizada, os aprendizes passam por essa certificação em diferentes etapas de sua formação. A certificação escolhida pela instituição é adquirida através das provas oferecidas pela *Cambridge English Language Assessment*. Durante o Ensino Fundamental, os aprendizes, em diferentes etapas, têm a oportunidade de prestar duas provas da série *Young Learners (Starters e Flyers)*, bem como as provas *PET for Schools (Preliminary English Test)* e *FCE for Schools (First Certificate in English)*.

Como professora do 8º ano do Ensino Fundamental, deparei-me recentemente com a necessidade de preparar meus alunos para a prova *FCE for Schools*. Essa prova passou a ser oferecida como uma opção aos alunos de 9º ano que até então prestavam a prova *PET for Schools* (Nível B1 do Quadro Comum Europeu). Após algumas reformulações no currículo e análise dos resultados obtidos pelos alunos em provas simuladas, decidiu-se que, a partir de 2015, os alunos de 9º ano poderiam escolher entre as provas *PET for Schools* e *FCE for Schools* (Nível B2 do Quadro Comum Europeu). Cabe salientar que a preparação para as provas de proficiência faz parte do currículo no 8º e 9º ano, mas o aluno, juntamente com sua família, opta pela realização ou não da prova. Ao decidir pela realização da prova, o aluno, com orientação das professoras, decide qual é o nível de prova adequada para o momento em que se encontra em sua aprendizagem de inglês.

A prova *FCE for Schools* é dividida em quatro partes, sendo elas Leitura e Uso do Inglês, Produção Oral, Compreensão Oral e Produção Escrita. Buscando ferramentas para melhor preparar os alunos para a produção escrita, dentro da perspectiva sociocultural em que

a proposta pedagógica da escola se situa, surgiu o meu interesse pela prática de revisão por pares.

A escola onde esta pesquisa está contextualizada enfrenta também alguns dos desafios da educação bilíngue de escolha já citados e tem atuado com constante reflexão acerca do fazer pedagógico, avaliando e reavaliando suas práticas. Dentro das possibilidades oferecidas pelo contexto em que se situa, ao buscar a melhor forma de construir os conhecimentos dos aprendizes, o trabalho com o *CLIL* e a colaboração entre professores tem sido o caminho percorrido. De acordo com pesquisas recentes em contextos de educação bilíngue fora do Brasil, as mudanças que os programas bilíngues vêm sofrendo estão evoluindo no sentido de se criar um modelo mais dinâmico de pedagogia bilíngue, que construa pontes e não muros entre as línguas dos aprendizes, permitindo que esses usem todos seus recursos linguísticos de acordo com suas necessidades (CUMMINS, 2007; GARCIA, 2009). Dessa forma, torna-se possível que mais *links* sejam feitos entre o material ensinado em ambas as línguas, de forma a aprofundar o entendimento dos aprendizes tanto do conteúdo como das línguas.

As pesquisas no contexto canadense vêm observando que os estudantes com formação em escolas bilíngues tornam-se rapidamente capazes de entender e ser entendidos na L2 e que a partir do momento em que a comunicação em L2 torna-se fluente, o desenvolvimento da L2 desacelera (SWAIN e LAPKIN, 1995), apesar da oportunidade que teriam de estar aprendendo a língua em um contexto significativo de comunicação (SATO, 2013). Já em 1985, Swain afirmava que, na imersão canadense, a sala de aula era rica de insumo e orientada para a comunicação, mas que não havia a necessidade do desenvolvimento contínuo da proficiência na L2, uma vez que o aluno conseguia se comunicar através dela, apropriando-se dos conteúdos abordados. Em outro estudo, Kowal e Swain (1994) afirmavam que, nos programas de imersão, os alunos desenvolvem altos níveis de competência estratégica para lidar com os conteúdos e, como resultado, o crescimento da língua do aprendiz desacelera se não forem feitas tentativas de voltar a atenção do aluno para o modo como expressam os sentidos pretendidos. Assim, as pesquisas devem buscar alternativas de como ajudar os aprendizes inseridos em contexto de imersão (ou de educação bilíngue) a não só serem capazes de se apropriar dos conteúdos através da L2, mas também de continuar avançando de um estágio para outro na sua aprendizagem de L2. Em seu estudo de 2001, as mesmas autoras retornam sua atenção para a questão, enfatizando que a acurácia linguística permanece um objetivo a ser alcançado nos contextos de imersão (diferente de fluência e complexidade linguística) (Idem, p. 101).

Nesses meus 11 anos como professora de língua inglesa em um currículo bilíngue, muito me entusiasmei com o desenvolvimento da fluência de meus alunos na L2. Sem dúvida, a forma intensiva a que são expostos à L2 possibilita que se tornem fluentes e consigam compreender e ser compreendidos muito mais rapidamente do que se inseridos em outros contextos de educação formal para a aprendizagem de L2, como cursos livres ou currículos tradicionais de ensino de L2, que oferecem uma carga-horária menor de exposição à língua. Porém, penso ser também um desafio da escola bilíngue brasileira buscar formas de privilegiar, dentre seus objetivos, não só a fluência necessária para que o aluno consiga se apropriar dos conteúdos através da L2, mas também o contínuo desenvolvimento da L2 em direção a formas mais acadêmicas de seu uso, na medida em que a complexidade curricular aumente (desafio da Educação Bilíngue mencionado por Lyster no II Brazilian Immersion Conference, São Paulo, 2014).

O que as pesquisas têm indicado como uma possibilidade nesse sentido é a ênfase na interação e o uso da língua, tanto como uma ferramenta de mediação na realização de tarefas quanto como objeto de atenção para o foco na forma. Dessa forma, o diálogo colaborativo poderia ser o lugar onde o uso da língua e a aprendizagem da língua poderiam co-ocorrer (SWAIN, 1997, p. 117), já que seria a língua mediando a aprendizagem de língua, tornando-se uma atividade cognitiva e social (SWAIN, 2000). Ao criar uma necessidade de comunicação para a realização de uma tarefa de forma colaborativa, os aprendizes são forçados a pensar sobre a forma de seu *output* linguístico e, assim, tornam-se conscientes das falhas de seu conhecimento linguístico (SWAIN e LAPKIN, 1995).

A partir dessa discussão, é possível afirmar, então, que uma forma de se avançar no contínuo desenvolvimento da proficiência dos aprendizes na L2 seria oferecendo mais oportunidade de participação do aprendiz em interações. Nesse sentido, a prática de revisão por pares viria ao encontro não só da necessidade de meus alunos de desenvolverem a habilidade escrita para o exame de Cambridge que irão prestar, mas também de avançar no seu processo de aprendizagem de L2, atentando para a forma através das oportunidades de interação oferecidas.

Dessa forma, apresentando um panorama da pesquisa realizada, este estudo propôs a prática de revisão por pares de produção escrita a uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola com currículo bilíngue português-inglês situada na região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Aliada à proposta de revisão por pares como forma de potencializar as aulas de produção escrita dentro de um módulo do currículo que prepara os alunos para a prova de Cambridge *FCE*, buscou-se promover a colaboração

entre os participantes do evento de aprendizagem, acreditando que, através da interação, os aprendizes de L2, alunos da escola bilíngue, teriam a chance de atentar para as formas linguísticas, desenvolvendo, assim, sua proficiência linguística.

O estudo compreendeu um período de quatro meses de intervenção e foi desenvolvido tanto para acomodar a demanda pedagógica da professora-pesquisadora de preparar os alunos para a prova de produção escrita do exame *FCE for Schools*, quanto para fins de pesquisa, com o objetivo de analisar a eficácia da prática de revisão por pares no contexto pesquisado. Em relação ao contexto pesquisado, este estudo se difere de outros semelhantes, em especial pelo fato de pesquisar a atividade colaborativa de aprendizes de L2 através da prática de revisão por pares com participantes estudantes do Ensino Fundamental, que, por sua vivência dentro do currículo bilíngue, mesmo sendo ainda bem jovens, apresentam nível de fluência suficiente para que as interações aconteçam através da L2. Muitos estudos que investigam a prática de revisão por pares o fazem com participantes aprendizes de L2 em contexto universitário (GUERRERO e VILLAMIL, 2000; OHTA, 1995; 2000; 2001) ou com participantes em idade escolar, cuja interação sobre as produções em L2 acontece na L1 (FERREIRA, 2008). Dessa forma, neste estudo, será possível analisar não só a produção escrita dos participantes, mas também suas estratégias de colaboração através das interações orais na L2.

Assim sendo, a prática de revisão proposta aos participantes da pesquisa apresenta objetivos pedagógicos e de pesquisa. Os objetivos pedagógicos foram:

- Proporcionar aos aprendizes a oportunidade de produzir diferentes gêneros textuais, atentando para suas características como leitor-alvo, registro, organização textual, etc.
- Tornar os aprendizes conscientes dos critérios de avaliação das produções escritas da prova *FCE for Schools*.
- Introduzir a prática de revisão por pares de produção escrita, através da prática de escrita como processo e, assim, criar um ambiente de sala de aula mais colaborativo.
- Auxiliar os aprendizes a desenvolver estratégias de colaboração que irão proporcionar que eles atentem ao conteúdo e à forma do texto, buscando aperfeiçoar a reescrita em relação à primeira versão do texto.

O objetivo da análise foi o de examinar as interações dos aprendizes envolvidos na prática de revisão por pares, bem como suas produções escritas e suas percepções acerca da mesma, visando a responder às seguintes perguntas:

1. O quão receptivos os participantes são, antes de iniciar a prática, à possibilidade de ter um colega revisando seu texto?
2. Que aspectos linguísticos e textuais são destacados nas revisões (em termos de forma e conteúdo)?
3. As sugestões dadas pelos revisores são majoritariamente válidas?
4. As sugestões recebidas são incorporadas pelos escritores às novas versões dos textos?
5. Há diferenças nos padrões de interação entre pares com níveis de proficiência semelhante e pares com níveis de proficiência mista?
6. Qual é o papel assumido pela professora enquanto os aprendizes interagem com suas duplas?
7. Após terem vivenciado a revisão por pares, como os participantes avaliam a experiência?

A fim de investigar essas questões, um método misto de análise foi empregado. Primeiramente, os questionários e entrevistas respondidos pelos participantes foram analisados qualitativamente, a fim de se analisarem as expectativas dos aprendizes antes da implementação e a sua participação na prática de revisão por pares, contrastando-as com as avaliações dos aprendizes sobre a prática depois de tê-la vivenciado. As interações dos aprendizes durante a prática de revisão por pares foram gravadas em áudio e vídeo e também analisadas qualitativamente em termos de foco das conversações, estratégias mediadoras utilizadas e padrões de interação das duplas. As interações, juntamente com as produções escritas, foram ainda analisadas quantitativamente (análise percentual) em relação aos aspectos linguísticos e textuais destacados pelos revisores, à validade das sugestões e à incorporação ou não das sugestões às reescritas.

Os resultados provenientes dessa pesquisa foram organizados neste trabalho em cinco capítulos da seguinte forma: no primeiro capítulo, será apresentada uma revisão aprofundada da teoria sociocultural na aprendizagem de segunda língua e de seus conceitos centrais; no segundo capítulo, serão explorados outros estudos na área em que este estudo se situa, que contribuíram como motivação e eixo norteador para as análises aqui apresentadas, tendo como principal foco a prática de revisão por pares; no terceiro capítulo, será apresentada a metodologia de pesquisa, incluindo contexto e participantes, oferecendo informação sobre a escola e a sala de aula onde a pesquisa foi realizada e da qual os alunos generosamente concordaram em participar. Ainda nesse terceiro capítulo, serão apresentados os

procedimentos e instrumentos para a geração dos dados, as unidades de análise e o cronograma da intervenção; no quarto capítulo, os dados gerados serão analisados e discutidos; no quinto capítulo são feitas as considerações finais acerca dos resultados, serão apresentadas as implicações pedagógicas e implicações de pesquisa que podem ser observadas a partir deste estudo, bem como suas limitações e perspectivas futuras.

1 A PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL NA APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA

Neste capítulo serão apresentados e discutidos conceitos relacionados à teoria sociocultural de Vygotsky (mediação, andaimento, ZDP e outros ligados a ela) que irão favorecer o entendimento da importância da interação social em um ambiente de aprendizagem de segunda língua para o desenvolvimento cognitivo e linguístico do aluno.

Como conceito central da teoria Vygostkiana, temos a noção de que o indivíduo não pode ser estudado ou entendido se não como parte de uma história, de uma cultura e de uma sociedade. Ele utiliza artefatos culturais existentes para criar novos, que irão permitir que regule sua atividade biológica e comportamental. O desenvolvimento acontece através da participação em contextos culturais, linguísticos e históricos, como a vida em família e as interações com os pares, e em contextos institucionais, como a escola, agremiações esportivas organizadas e o ambiente de trabalho, entre outros. A teoria sociocultural clama que as atividades cognitivas mais importantes se desenvolvem através da interação com esses ambientes sociais e materiais (LANTOLF e THORNE, 2006, p. 197). Essa perspectiva tem um grande impacto nesta pesquisa.

1.1 MEDIAÇÃO

No curso de desenvolvimento da criança, funções mentais, biologicamente especificadas, de ordem inferior (*lower order functions*) são retidas e desenvolvidas em funções mentais de ordem superior (*higher order functions*), sendo estas mais complexas e socioculturalmente determinadas. Estão inclusas nas funções de ordem inferior os sistemas de insumo (visão, audição, tato e olfato) assim como a memória natural e a atenção involuntária.³ Já as funções de ordem superior incluem memória lógica, atenção voluntária, pensamento conceitual, planejamento, percepção, solução de problemas e as faculdades voluntárias inibitórias e desinibitórias. De acordo com Lantolf e Appel (1994, p. 5), embora fatores

³ Lantolf e Appel (1994) dizem que, em seu trabalho, Vygotsky não especifica completamente seu entendimento do que constituiriam as funções mentais de ordem inferior, já que, em seu tempo, pouco se sabia sobre a linha do desenvolvimento natural e sobre o funcionamento cerebral. Assim, o teórico preferiu concentrar-se no aspecto sociocultural da questão.

biológicos constituam pré-requisitos necessários para que os processos elementares surjam, fatores socioculturais, por sua vez, constituem a condição necessária para que os processos naturais elementares se desenvolvam.

Assim, todas as formas superiores de atividade mental de um indivíduo, tais como aprender uma L2, são mediadas e situadas na interação social por meios simbólicos ou materiais que são construídos através de uma atividade cultural. De acordo com Swain, Kinnear e Steinman (2011) essa seria a afirmação mais importante na teoria de Vygostky.

A transformação dos processos elementares em processos de ordem superior é possível através da função mediadora de artefatos construídos socialmente, como ferramentas, símbolos e sistemas simbólicos mais elaborados, como a língua. Artefatos são os meios criados pelo homem com potencial para desempenhar a função de instrumento mediador e ele somente se concretizará como um artefato através de seu uso. As oportunidades de uso, ou *affordances* (SWAIN, KINNEAR e STEINMAN, 2011), são propriedades do ambiente que oferecem ao indivíduo a possibilidade de ação. O ambiente oferece ao indivíduo muitas oportunidades para o aprendizado de língua, por exemplo, mas quais serão aproveitadas e utilizadas irá depender dos objetivos do aprendiz e do que ele considera útil para alcançá-lo.

Assim sendo, os artefatos podem ser materiais ou simbólicos. Os artefatos materiais irão mediar nossas ações através de objetos concretos, como um livro de gramática, por exemplo. Já os artefatos simbólicos irão mediar nossas ações através de representações simbólicas e abstratas, como a língua. As interações que os indivíduos terão com artefatos em seus contextos sociais irão mediar a internalização dos signos e símbolos. Vygostky (1978) observava indivíduos engajados em uma tarefa que não conseguiriam desempenhar de forma autônoma e lhes oferecia oportunidades (*affordances*) materiais e simbólicas. Então, observava se e como os indivíduos incorporavam essas ferramentas como meios de mediação nas atividades de resolução de problemas. Essas observações serviam para entender como o indivíduo passa a se autorregular. Regulação é uma forma de mediação, na qual o indivíduo age de forma mais autônoma.

Quando criança, o indivíduo, aos poucos, desenvolve a capacidade de regular sua própria atividade ao participar de atividades em que, primeiramente, suas ações são subordinadas ou reguladas por outros. Ou seja, em um primeiro estágio, o pensar e o agir das crianças são controladas pelos objetos disponíveis em seu ambiente. Esse estágio é conhecido como “regulado pelo objeto”. Em um estágio subsequente, a criança será regulada pelo outro, ou seja, necessitará da assistência implícita e explícita de pais, irmãos, professores ou outro membro mais experiente com quem estará interagindo. Nesse caso, o conceito de Zona de

Desenvolvimento Proximal, a ser abordado em seguida, irá auxiliar para o entendimento de como a regulação por outro funciona na aprendizagem de segunda língua.

O estágio final, ou autorregulação, se refere à habilidade de realizar atividades com o mínimo ou nenhum apoio externo – o que é possível através da internalização ou do processo de tornar o que antes era uma assistência externa em um recurso disponível ao indivíduo internamente (LANTOLF e THORNE, 2006, p. 200). Em outras palavras, a autorregulação seria uma regulação voluntária internamente orientada que evidencia que o indivíduo é capaz de um funcionamento autônomo (LEE, 2008).

Em tarefas colaborativas de aprendizagem de segunda língua, como a proposta por este estudo, a autorregulação passa por cinco níveis de internalização do interpsicológico para o intrapsicológico, como proposto por Aljaafreh e Lantolf (1994). No primeiro nível, mesmo com intervenção do tutor ou membro mais experiente, o aprendiz não consegue perceber ou corrigir seu erro. No segundo nível, o aprendiz já nota seu erro, mas, mesmo com intervenção, ainda não o consegue corrigir. No terceiro nível, o aprendiz consegue tanto notar quanto corrigir seu erro, porém somente com auxílio. Já no quarto nível, o auxílio passa a ser mínimo para que o aprendiz note e corrija um erro e ele começa a assumir responsabilidade pela correção do outro. Por fim, no quinto nível, o aprendiz tem a capacidade de perceber e corrigir seus próprios erros sem intervenção, usando a língua de forma mais consistente em vários contextos.

Pinho (2013) salienta que, com base na classificação de Aljaafreh e Lantolf (1994), é possível observar que os níveis mais avançados de internalização envolvem a percepção e a correção de erros com e sem a ajuda do outro, ou seja, envolvem movimentos em direção a uma maior regulação sobre a tarefa, indicando a ocorrência do processo de aprendizagem (PINHO, 2013, p. 19). De acordo com Dicamilla e Antón (1997; 2004), a autorregulação relaciona-se à tarefas específicas e não a um nível permanente de desenvolvimento. Ou seja, é caracterizada pela aquisição de um potencial individual para o desenvolvimento em diversos empreendimentos co-construídos em interações entre indivíduos de determinada cultura através da linguagem.

O potencial individual desenvolvido a partir das interações para atuação em tarefas específicas pode ser relacionado ao conceito de autonomia, também relevante para este trabalho de pesquisa. De acordo com Pinho (2013, p.77), com base na teoria sociocultural, pode-se relacionar o conceito de autonomia com o de autorregulação como um processo contínuo de tomada de controle do indivíduo sobre o próprio comportamento e sobre o seu

ambiente para a realização de objetivos. Em relação à aprendizagem de línguas, Nicolaides (2003, p. 180) afirma:

Em princípio, todo o ser humano é autônomo, tanto que é capaz de aprender milhares de tarefas ao longo de sua vida e acaba por ser capaz de fazê-las um dia sem a ajuda de outro. Na aprendizagem de línguas não pode ser diferente; ela se dá por meio da interação social.

Os princípios de autonomia na aprendizagem para esta pesquisa irão significar mudança de foco do professor para o aluno; suporte e cooperação dentre os participantes do evento de aprendizagem; e respeito às individualidades e proveito das diferenças por parte do professor (BLOS BOLZAN, 2010, p. 21). Mesmo sendo a autonomia uma capacidade existente no indivíduo, ela precisa ser desenvolvida, pois, de acordo com Pinho (2013, p. 71) o desenvolvimento da autonomia é a construção da própria voz do aprendiz diante de sua participação em seu crescimento intelectual e social em sua cultura e grupo e, nesse sentido, o papel do sistema de educação formal passa a ser fundamentalmente significativo. A aprendizagem que passa pelo desenvolvimento da autonomia vai de um estágio de dependência para outros de inter e independência. Essa passagem vem com o amadurecimento e com a necessidade de se tomar mais responsabilidade por nossas próprias vidas (BLOS BOLZAN, 2010).

Através da prática de revisão de produção escrita por pares proposta neste trabalho, espera-se que os participantes possam avançar em direção à autorregulação de sua atividade de produção escrita, tornando-se escritores e revisores mais autônomos.

1.2 ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

Uma característica central da teoria sociocultural que embasa esta pesquisa é uma visão contemporânea da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Em sua definição, Vygotsky afirma que a ZDP é a diferença entre o que a pessoa consegue alcançar quando agindo sozinha daquilo que ela é capaz de alcançar com o suporte de outra pessoa ou objeto/artefato cultural (VYGOTSKY, 1978). Ela seria uma zona potencial de desenvolvimento cognitivo do indivíduo, na qual atividades interpsicológicas podem gerar

atividades intrapsicológicas. Nos estudos de Vygostky, os aprendizes eram crianças, enquanto um adulto ou parceiro mais experiente oferecia suporte.

Derivando da teoria de Vygotsky, alguns pesquisadores têm assumido que a ZDP na aprendizagem de L2 necessariamente envolve interação entre um participante mais experiente e um menos experiente, em que o mais experiente transmite uma habilidade ao menos experiente através da interação. Ohta (1995, p. 96) define o conceito de ZDP na aquisição de L2 como a diferença entre dois níveis de desenvolvimento do aprendiz. O primeiro nível seria determinado pelo uso independente da língua, enquanto o nível mais avançado, em um segundo estágio, seria determinado pelo modo como a língua é usada em colaboração com um interlocutor mais experiente. Já Lantolf (2000) afirma que pessoas trabalhando de forma conjunta são capazes de co-construir contextos onde a experiência irá surgir como uma característica do grupo, ou seja, a ZDP seria mais bem definida como a construção colaborativa de oportunidades para o desenvolvimento dos indivíduos. Assim, o auxílio na ZDP incorpora não só o auxílio do mais capaz ao menos capaz, mas também o auxílio entre pares que se engajam em atividades de construção de conhecimento compartilhado por meio de diálogo e colaboração (LANTOLF e THORNE, 2006), envolvendo tarefas distintas, nas quais alguns são mais experientes do que outros (WELLS, 1999).

Assim sendo, a ZDP consiste em um local dinâmico de aprendizagem existente entre os sujeitos, construído na interação do aprendiz com seu parceiro (HALL, 2001). Em contexto de aprendizagem de L2, uma série de estudos conduzidos com adolescentes (vide KOWAL e SWAIN, 1994) e adultos (vide DONATO, 1988; OHTA, 1995; VILLAMIL e GUERRERO, 1996) observou que mesmo em pares onde não é possível identificar um indivíduo mais experiente, os participantes foram capazes de prover andamento um ao outro e avançar na aprendizagem. Alguns estudos mostram que o papel de mais experiente era revezado entre os participantes (vide KOWAL e SWAIN, 1994; OHTA, 2001). Dessa forma, poder-se-ia dizer que a experiência não será mensurada entre aprendiz mais ou menos experiente, mas será compartilhada no esforço conjunto da dupla em colaborar e realizar a tarefa. Ou seja, enquanto algumas interpretações da ZDP clamam claramente pela presença de um membro mais experiente na interação ou sugerem que a assistência seja unidirecional (do mais experiente para o menos experiente), outros estudos, dentro de uma abordagem sociocultural, têm investigado os efeitos do auxílio mútuo em interações entre pares de aprendizes onde não se pode identificar um mais experiente (VILLAMIL e GUERRERO, 1998, p. 495). Esses estudos serão explicitados em seção posterior.

De acordo com Hatano (1993, apud KOWAL; SWAIN, 1994), o trabalho em duplas entre um membro mais e outro menos experiente não gera automaticamente ambientes de aprendizagem co-construídos em que o menos experiente se apropria do novo conhecimento. Pode levar também a práticas transmissivas de conhecimento. Os papéis de experiente e inexperiente são fluidos e mutáveis nas interações entre os aprendizes na medida em que cada um contribui com suas habilidades já amadurecidas e em amadurecimento. Ainda, o potencial dos aprendizes para realizações além de suas habilidades individuais aumenta quando suas forças são unidas de forma colaborativa (OHTA, 1995, p. 97).

O conceito de ZDP, aplicado à aprendizagem de língua, une elementos relevantes desse processo (NASSAJI e SWAIN, 2010). Esses elementos podem ser o professor, o aprendiz, suas histórias sociais e culturais, seus objetivos e suas motivações, bem como os recursos disponíveis a eles, incluindo aqueles que são construídos dialogicamente e coletivamente (ALJAFREH e LANTOLF, 1994, p. 468). De acordo com esses autores, o controle que o aprendiz demonstra no uso da L2 não avança diretamente de um estágio onde o *feedback* explícito é necessário para um estágio de apropriação completa. A aprendizagem evolui através de estágios de dependência no outro em direção a uma crescente confiança em si mesmo (op. cit., p. 479). Donato (2000) afirma que a interação na ZDP pode mudar ao longo do tempo: a assistência oferecida pelo professor é internalizada pela criança e pode ser empregada posteriormente como uma ferramenta promotora de mediação entre os alunos.

Na análise dos dados deste estudo, será possível perceber como os papéis de mais e menos experiente podem ser fluidos e, a partir do auxílio mútuo que irão prover um ao outro, os aprendizes podem avançar em suas ZDPs e nas aprendizagens, de acordo com a ideia de andaimento abordada a seguir⁴.

1.3 ANDAIMENTO

O auxílio mútuo nas interações é analisado a partir da ideia de andaimento, a qual prevê que a assistência entre o indivíduo e o interlocutor com competência superior pode levar à aprendizagem (MITCHELL e MYLLES, 1998; DONATO, 2000). Ela difere da ideia de ajudar o aprendiz a mover-se de forma unidirecional, característica de atividades de ensino

⁴ As noções de participante mais e menos experientes aplicadas à aprendizagem de L2 serão abordados em mais detalhe na seção 1.6.

e aprendizagem ditas tradicionais (MCCARTHY e MCMAHON, 1992). Trata-se de um processo construído a partir da necessidade do aprendiz, em função da colaboração entre aprendizes, operando dentro da ZDP de um deles (NASSAJI e SWAIN, 2010), ou seja, de um processo interativo de negociação no nível de competência do aprendiz. É na co-construção de conhecimento que a assistência é fornecida, quando necessária e na medida necessária, e é gradualmente diminuída quando o indivíduo passa a se autorregular (SWAIN, KINNEAR e STEINMAN, 2011, p. 57). É um processo interativo de negociação, no qual o especialista acessa o nível e a competência do aprendiz e escolhe o tipo de ajuda necessária para que ele complete uma tarefa (PINHO e LIMA, 2010).

O andaimento é mediado pela língua, permitindo que haja comunicação e coordenando as ações dos participantes da situação de aprendizagem (WELLS, 1999). Wood et al. (1976) propõem as seguintes funções para o andaimento: 1) **recrutamento**, busca pelo interesse do aprendiz por parte do tutor ou mais *expert* para que uma tarefa seja cumprida; 2) **redução nos níveis de liberdade** ou simplificação da tarefa para seu cumprimento; 3) **manutenção da direção e foco** do aprendiz na busca do objetivo por parte do tutor; 4) **marcação de aspectos críticos**, ou ênfase dada pelo tutor a aspectos da tarefa que são relevantes, provendo *feedback* ao aprendiz sobre o que é esperado da produção; 5) **controle de frustração** através do apoio oferecido ao aprendiz pelo tutor ao tentar criar um ambiente menos estressante, reduzindo a angústia do indivíduo durante a realização da tarefa; 6) **demonstração** ou apresentação pelo tutor de um modelo em que o aprendiz possa se basear na resolução da tarefa. As funções para o andaimento são importantes para a análise do trabalho colaborativo e do andaimento mútuo e serão observadas nas interações desta pesquisa.

Donato (1994) foi o primeiro a utilizar o termo andaimento coletivo (*collective scaffolding*) para nomear o andaimento mútuo e, desde então, vários estudos reforçaram os aspectos positivos desse andaimento (ANTÓN, 1999; GUERRERO e VILLAMIL, 2000; OHTA, 1995; 2000; 2001). Vale aqui ressaltar que a maioria desses estudos utilizou estudantes universitários, diferenciando-os do que será apresentado nesta pesquisa. Ferreira (2008) revisou 16 estudos envolvendo andaimento coletivo e somente três desses utilizavam participantes não universitários (KIM e HALL, 2002; PLAT e BROOKS, 2004; SWAIN e LAPKIN, 2003). O primeiro analisou a interação de crianças, o segundo de universitários e estudantes do Ensino Médio, e o terceiro, de adolescentes. No entanto, todos eles aconteceram em um ambiente experimental, não se assemelhando com o que acontece em uma sala de aula típica. Essa é outra característica que difere os estudos já realizados da pesquisa aqui apresentada.

O andaimento coletivo consiste de episódios em que os aprendizes unem seus conhecimentos parciais da L2 para tomar decisões que dizem respeito a vocabulário e estruturas linguísticas, em uma perspectiva de ZDP como a apresentada na seção anterior, em que a construção de conhecimento se dá por meio de diálogo e colaboração, sem a identificação de um membro mais experiente no par (LANTOLF e THORNE, 2006). Donato (1994) sugere em seu estudo que há evidências que apontam para a internalização desse conhecimento co-construído, o qual é usado em atividades subsequentes de forma independente. Ao discutir os resultados de seu estudo, Villamil e Guerrero (1998) afirmaram que a *expertise* dos participantes estava situada em seu esforço conjunto, ao invés de em um indivíduo sozinho. Os participantes foram capazes de se mover ao longo de sua ZDP para além de seus níveis correntes de desenvolvimento, o que pôde ser percebido em suas reescritas, já que apresentaram níveis superiores de performance ao se apropriarem de mudanças que foram geradas de forma conjunta ou através do andaimento coletivo. Grannot (2005) corrobora nesse sentido, quando afirma que andaimento, como proposto em sua forma tradicional (especialista/novato), pode acabar sendo limitado, se a assimetria entre o conhecimento dos participantes for muito alta e a mutualidade da responsabilidade entre eles baixa. De acordo com Ohta (2000), os aprendizes que trabalham juntos alcançam níveis mais elevados de desempenho através da assistência mútua, como indicam pesquisas a respeito do uso de andaimento no aprendizado de língua.

Essa concepção de assistência mútua está ligada à concepção de autonomia sociocultural proposta por Oxford (2003). De acordo com a autora, a perspectiva sociocultural de autonomia pode ser dividida em duas: na perspectiva sociocultural I o foco está na mediação obtida através da interação social com alguém mais experiente; já na perspectiva sociocultural II o foco também está na aprendizagem mediada, porém o objetivo principal é a participação na comunidade de prática. Entendo comunidade de prática, dentro de uma perspectiva sociocultural, como contexto social (formado por um grupo(s) de pessoas ligadas por algum interesse comum seja familiar, cultural, social, educacional etc.), em que o indivíduo se encontra e a interação social passa ser elemento fundamental para aprendizagem.

Em seu estudo, Ferreira (2008) encontrou resultados diferentes daqueles que indicam que o trabalho em duplas favorece o andaimento coletivo. Seus participantes não tinham experiência prévia com o trabalho em duplas, com a prática de falar em língua estrangeira, com o tipo de tarefa fornecida e, conseqüentemente, com o andaimento, comprometendo assim, sua participação na comunidade de prática. Além disso, a autora afirma que o ambiente de aprendizagem dos participantes (aula de Língua Inglesa em uma escola pública brasileira)

não encoraja a aprendizagem de língua estrangeira. De acordo com a autora, esses aspectos nos ajudam a entender a não realização do andamento nas interações analisadas.

Nesse sentido, Ohta (2001) reforça a necessidade de instrução para que os aprendizes participem desse tipo de atividade. As aulas de língua devem estimular engajamento e interesse, para que a aprendizagem seja o objetivo e o andamento aconteça (FERREIRA, 2008, p. 24). Ainda em relação a esse argumento, Lantolf (2000) afirma que a instrução através desse tipo de tarefa pode gerar resultados de aprendizagem positivos, mas não há garantias para tal, visto que o modo como os aprendizes decidem se engajar com a atividade e uns com os outros é que será decisivo em termos de resultados da atividade e os dados gerados para esta pesquisa irão suportar esse argumento de Lantolf (2000).

1.4 LINGUALIZAÇÃO E TRABALHO COLABORATIVO

Em práticas comunicativas na interação social, engajamo-nos uns com os outros com o objetivo de fazer sentido em uma fala que é social e parte de uma atividade interpessoal. Da mesma forma, falamos com nós mesmos com propósitos semelhantes, tanto silenciosamente quanto também em voz alta. Essa fala consigo próprio é denominada de fala privada (termo cunhado por FLAVEL, 1966 apud PINHO e LIMA, 2010). Na verdade, trata-se de um diálogo interno que geralmente acontece quando nos engajamos em tarefas complexas cognitivas ou afetivamente (SWAIN, KINNEAR e STEINMAN, 2011, p. 64). Esse conceito teve origem em Vygostky (1978) que, em seu estudo com crianças, denominou de fala egocêntrica a fala intrapessoal que serve como meio de controlar e planejar as ações. De acordo com Swain, Kinnear e Steinman (2011), a fala social, ou o que as autoras denominam de diálogo colaborativo, e a fala privada são duas formas de lingualizar (*linguaging*).

As autoras definem a fala privada como uma forma de comunicação intrapessoal que medeia os processos de pensamento (idem, p.66). De acordo com Ohta (1995), o propósito da fala privada é organizar e dirigir a atividade mental do falante. Em seu estudo sobre a fala privada no desenvolvimento de tarefas colaborativas em inglês como segunda língua, PINHO e LIMA (2010, p. 40) definem fala privada da seguinte forma:

A fala privada é a expressão formal da convergência do pensamento e da linguagem, além de ser importante mediadora para o crescimento intelectual e para a eventual independência psicológica ou autorregulação em uma tarefa específica. Ela emerge como veículo principal para a internalização de funções adquiridas na colaboração social.

As autoras afirmam ainda que, quando em uma tarefa colaborativa de produção em segunda língua, a fala privada pode revelar o processo interno pelo qual o aprendiz está passando na resolução de falhas no seu sistema linguístico, como uma busca interna para superar um nível de competência comunicativa. Ele utiliza a linguagem para mediar seu crescimento intelectual e aprimorar seu conhecimento para atingir uma competência superior, ou seja, seria uma produção de fala privada atrelada à fala social (PINHO e LIMA, 2010, p. 45).

Já o conceito de diálogo colaborativo em tarefas de produção colaborativa irá abranger a relação de apoio estabelecida entre os aprendizes ao realizar uma tarefa em que a língua irá mediar a aprendizagem durante as tentativas de resolução das falhas linguísticas tornadas salientes (SWAIN, 2000). Nele, a língua é uma ferramenta sociocognitiva e também produto da análise na resolução de lacunas linguísticas (PINHO, 2013). Ou seja, através do diálogo colaborativo, os aprendizes co-constroem conhecimento linguístico ao se engajarem não só em resolver problemas linguísticos, mas também em superar dificuldades comunicativas (LIMA, 2004). Por meio do diálogo colaborativo, os aprendizes lingualizam sobre o uso da língua, prestando atenção ao modo como estão expressando suas ideias, refletindo sobre suas dificuldades e tentando solucioná-las (VIDAL, 2010, p. 184).

Lingualizar é uma ação dinâmica, um processo de construção de sentido e de produção de língua. É uma tentativa de chegar a um novo ou mais profundo entendimento sobre algo enquanto falando ou escrevendo. Através do processo de falar (para outra pessoa, com outra pessoa ou consigo), podemos chegar a um novo entendimento, que levará a novas aprendizagens (SWAIN, 2006, p. 97). Na segunda língua, a lingualização é o processo de se construir significado e moldar conhecimento e experiência por meio da própria língua-alvo (VIDAL, 2010, p. 179).

Swain et al. (2009) pesquisaram a lingualização como uma fonte de aprendizado. Sua hipótese era a de que, ao lingualizar para mediar tarefas complexas cognitivamente, os aprendizes entenderiam o conceito estudado e seriam capazes de aplicar o que haviam aprendido. Seus resultados indicaram que essa hipótese foi confirmada, já que os participantes que lingualizaram mais apresentaram melhores resultados no pós-teste, ou, de acordo com as

autoras, um aprendizado mais eficiente. A fala através da lingualização serviu para transformar o desconhecido em conhecido ao mediar a atividade cognitiva, apontando que a verbalização/lingualização leva à aprendizagem/internalização.

Na aprendizagem de L2, a lingualização ocorre quando os aprendizes precisam resolver problemas linguísticos, tais como o entendimento de convenções gramaticais complexas ou a decisão da melhor maneira de expressar uma ideia. Lingualização é a experiência de se usar a língua-alvo com reflexão sobre esse uso e sobre o processo de se tentar expressar o que se deseja na língua-alvo (VIDAL, 2010, p. 181). Em outras palavras,

ao lingualizar, o aprendiz estaria utilizando o próprio alvo dessa aprendizagem como ferramenta comunicativa e como ferramenta cognitiva, permitindo-se aprender e estender sua interlíngua enquanto esse mesmo processo está em desenvolvimento (VIDAL, 2010, p. 183).

A lingualização pode ocorrer também na L1 do aprendiz, mesmo quando o objetivo é a aprendizagem de L2. Há situações em que essa é a melhor ou até mesmo a única maneira de o aprendiz se engajar na atividade, usando sua primeira língua, que também é a mais forte (SWAIN, KINNEAR e STEINMAN, 2011, p. 79). De acordo com Behan et al. (apud SWAIN, KINNEAR e STEINMAN, 2011), o uso da L1 pode apoiar o desenvolvimento da L2, funcionando simultaneamente como uma ferramenta eficaz para lidar com conteúdo cognitivamente exigente. Nesse sentido, Vidal (2010) revisa o estudo de Moreira (2006) com aprendizes brasileiros de inglês como língua estrangeira em uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro, estudantes da 7ª série. Os resultados dessa pesquisa indicaram que a reflexão sobre a produção linguística, por meio do processo de lingualização, mesmo acontecendo em L1, pode ser um primeiro passo para a ampliação da língua do aprendiz. Ou seja, a lingualização não cumprirá seu papel de desenvolvimento da L2 só se acontecer através da L2. Os aprendizes podem lingualizar em L1 e ainda assim a L2 pode estar sendo desenvolvida.

Em relação à oralidade e à escrita, de acordo com Storch (2013), as tarefas de escrita colaborativa podem vir a apresentar condições ainda melhores para a lingualização do que tarefas de produção oral. Na escrita colaborativa, a necessidade de se chegar a um acordo sobre quais ideias expressar e sobre como expressá-las no texto coproduzido torna imperativo o engajamento dos participantes no diálogo colaborativo. Nesses momentos, os aprendizes, escrevendo os textos em duplas ou grupos, não contarão somente com seus recursos

linguísticos para a resolução de problemas, mas também com o conhecimento dos demais e, dessa forma, poderão explorar dois artefatos: os pensamentos verbalizados e os textos co-construídos (STORCH, 2013, p. 18). De acordo com a autora, na escrita colaborativa, o pensamento envolvido na produção de um texto em coautoria, tais como as escolhas linguísticas, torna-se externo e explícito. Esse pensamento, não está em evidência para a inspeção por outros na escrita individual ou privada. Já o texto em coautoria está disponível para ser examinado e revisado, oferecendo motivos adicionais para que a lingualização aconteça.

1.5 A COLABORAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE L2

Por ser uma atividade social por natureza, as dinâmicas de comportamento nas tarefas em dupla ou em grupo vêm sendo examinadas em mais detalhe por um número crescente de estudos ao longo dos anos (vide, por exemplo, GUERRERO e VILLAMIL, 1994; DONATO, 1994; LOCKART e NG, 1995; NELSON e MURPHY, 1993). Esses estudos não só mostram que há diferenças nos padrões de interação em relação ao comportamento dos pares, mas também apontam que alguns padrões tendem a favorecer a aprendizagem mais do que outros (STORCH, 2002, p. 120).

Em relação à escrita colaborativa, por exemplo, os estudos que investigam o que realmente acontece entre os aprendizes quando unidos para conversar criticamente sobre uma produção textual encontraram uma ampla variedade de comportamentos e tipos de interação, como, por exemplo, falas que se baseiam nas listas de revisão, discussão espontânea sobre o conteúdo, evasão da avaliação negativa, revisão durante a leitura, dentre outras (GUERRERO e VILLAMIL, 1994, p. 484). Em práticas colaborativas da revisão por pares de produção escrita, os resultados da análise da dinâmica social podem revelar a presença de comportamentos não desejados pelos participantes, como críticas negativas e até desrespeitosas. Dessa forma, faz-se necessário olhar para essa dimensão social da colaboração com cautela e analisar sua complexidade para que essa análise possa vir a contribuir com sua eficácia em atividades de escrita em L2.

Para que se comece a ter um melhor entendimento de como essas relações sociais são construídas na sala de aula de L2, retomando o conceito de ZDP já abordado, é preciso lembrar que as crianças, quando trabalhando em sua ZDP, são reguladas pelo outro, pois são

conduzidas, através do diálogo e da assistência do outro, em direção à conclusão da tarefa. Ou seja, ser regulado por um outro seria um estágio transitório entre ser regulado por um “objeto”, quando a atenção da criança ainda é dominada pelos objetos no ambiente, e ser autorregulado, quando a criança é capaz de se autodirigir depois de ter internalizado as estratégias fornecidas pelo outro (WERTSCH, 1979). Essa noção de regulação e controle é importante para o entendimento das dinâmicas das interações sociais. Lantolf e Ahmed (1989) afirmam que, dependendo dos estágios de autorregulação do participante, as relações poderiam ser simétricas ou assimétricas. As relações simétricas envolvem níveis de regulação iguais dentre os participantes, enquanto as assimétricas são combinações de diferentes níveis de regulação. Para melhor compreender essas relações na prática de revisão por pares, Guerrero e Villamil (1994, p. 487) detalham os níveis de regulação da seguinte forma:

- Regulado por um objeto: o aprendiz é controlado pelo rascunho e não consegue ver maneiras de aperfeiçoá-lo. Tem um entendimento incorreto ou incompleto da tarefa e de seus objetivos. Não possui conhecimento linguístico e retórico suficiente para o prosseguimento da tarefa. Satisfaz-se com o que foi produzido no rascunho. Não responde às revisões feitas pelo parceiro ou possui participação limitada nas interações. Não questiona ou não consegue evoluir perante uma fonte de problema (*troublesource*). Não se engaja em uma interação construtiva que poderia vir a melhorar sua produção.

- Regulado pelo outro: o aprendiz deixa-se guiar por um outro durante a tarefa de revisão, recebendo assistência estratégica e andamento para avançar rumo à conclusão da tarefa. Não tem ainda um entendimento completo dos objetivos da tarefa, mas toma iniciativas, demonstrando certo grau de controle sobre a tarefa graças à assistência recebida. Reconhece as fontes de problemas e questiona o outro, buscando meios de resolvê-las. Aceita sugestões, mas pode enfrentar problemas de comunicação devido a seu conhecimento ainda limitado e em construção. Engaja-se em um esforço conjunto na produção de sentido.

- Autorregulado: o aprendiz é capaz de solucionar problemas de forma independente. Consegue identificar fontes de problemas no texto, dar andamento à revisão e prover alternativas para o texto. Tem os objetivos da tarefa internalizados e uma atitude autoconfiante em termos de conteúdo, língua, objetivos e procedimentos. É capaz de fornecer andamento a outro membro menos regulado.

Unindo a proposição de Lantolf e Ahmed (1989) aos níveis de regulação de Guerrero e Villamil (1994), pode-se dizer que as interações entre pares que são simétricas são aquelas em que ambos os participantes são autorregulados, regulados um pelo outro ou regulados pelo objeto. Já as relações assimétricas acontecem em situações em que cada participante encontra-

se em um nível diferente de regulação, estando um regulado pelo outro e o outro autorregulado; ou um regulado pelo outro e o outro regulado pelo objeto; ou um regulado pelo objeto e o outro autorregulado. Ao discutir os resultados de seu estudo, Guerrero e Villamil (1994) afirmam que é possível haver discrepâncias quando os participantes transitam entre categorias, podendo estar um pouco acima ou um pouco abaixo de certa categoria. De acordo com as autoras, Wertsch (1978) já havia observado esse fenômeno e identificado uma categoria de transição entre ser regulado pelo outro e ser completamente autorregulado, o que ele denominou de “terceiro nível de regulação” (p. 15, apud GUERRERO e VILLAMIL; 1994, p. 488).

Essas categorias são importantes, pois delas resultam os diferentes padrões de relações sociais entre os participantes. Por exemplo, as relações simétricas podem ocorrer quando os pares estiverem no mesmo estágio de regulação e compartilharem o controle da tarefa em mesmo grau. Já as assimétricas podem ocorrer quando os participantes estiverem em níveis diferentes de regulação e, conseqüentemente, um deles terá maior controle sobre a tarefa do que o outro.

Nesse mesmo sentido, Storch (2002; 2013) sugere padrões diferentes para as relações formadas quando há escrita em colaboração. São eles: “colaborativo”, “dominante-dominante” (também denominado pela autora de cooperativo), “dominante-passivo” e “*expert*-iniciante”. Para determinar padrões de interação dos pares, dois índices são considerados: igualdade e mutualidade. Igualdade refere-se ao grau de controle ou autoridade sobre a tarefa, sendo a alta igualdade evidente em interações onde ambos os participantes são direcionados um pelo outro. Já mutualidade refere-se ao nível de engajamento com as contribuições uns dos outros. Assim, uma mutualidade alta descreve as interações que são ricas no compartilhamento de ideias e em *feedback* recíproco.

O padrão “colaborativo” descreve um par que, ao trabalhar de forma conjunta em todas as partes da tarefa, irá se engajar com as ideias um do outro, criando e mantendo um espaço conjunto de solução de problema. Durante essas negociações, visões alternativas são discutidas, levando a soluções que parecem ser aceitáveis para ambos os participantes. Nesse padrão, a interação caracteriza-se por altos níveis de igualdade e mutualidade.

No padrão “dominante-dominante”, embora os aprendizes contribuam para a tarefa, eles não se mostram dispostos a engajarem-se completamente com as contribuições uns dos outros. O discurso desse padrão de interação é marcado por altos níveis de desacordo e falta de habilidade para alcançar consenso. Esse padrão pode incluir modos de operação cooperativos, ou seja, haverá divisão de trabalho com alto nível de igualdade – mas baixo

nível de mutualidade, o que significa que os participantes podem contribuir igualmente para a tarefa, mas pode haver pouco engajamento com as contribuições uns dos outros.

No padrão “dominante-passivo”, o participante dominante toma uma postura autoritária, enquanto o outro participante adota um papel passivo. Há pouca negociação, porque há poucas contribuições ou desafios provenientes do participante passivo. Ambas, igualdade e mutualidade, são baixas.

Por fim, no padrão “*expert-iniciante*”, embora um dos aprendizes pareça tomar mais controle da tarefa, diferente do dominante-passivo, esse participante age como um *expert* que ativamente encoraja o outro participante (iniciante) a participar da tarefa. Dessa forma, a igualdade é baixa enquanto a mutualidade é alta. Storch (2002, p. 28) sugere a figura a seguir, organizando os padrões de interação em quadrantes para melhor visualizar a questão da igualdade e da mutualidade.



Figura 1 – Modelo de interação em duplas (STORCH, 2002).

Os padrões de interação nos auxiliam a entender e planejar as atividades pedagógicas em relação ao trabalho colaborativo, porém, de acordo com Storch (2013), categorizar padrões de interação é uma atividade imprecisa por natureza. Assim, uma análise global é necessária, descrevendo o padrão predominante. Professores precisam ter em mente que, quando designados a trabalhar em tarefas linguísticas em duplas, nem todos os aprendizes trabalham colaborativamente. Em uma perspectiva pedagógica, o estudo de Storch (2002) descobriu que, quando os aprendizes trabalham em pares, eles podem prover andamento à performance um do outro. Porém, é mais provável que tal andamento ocorra quando eles interagem nos padrões colaborativo ou *expert-iniciante*.

Ao analisar a natureza da interação durante a atividade de revisão, Weissberg (2006) também sugere que os aprendizes assumem papéis diferentes quando os professores criam em

suas salas de aula comunidades de escritores que, através do diálogo, podem agir como coautores, caixas de ressonância, parceiros críticos e/ou tutores. Como coautores (*co-authors*), os aprendizes co-constroem ideias, sugerindo maneiras alternativas de expressá-las, expandindo a sugestão do outro ou complementando uma ideia com a qual seu parceiro possa ter dificuldades. Atuando como uma espécie de caixa de ressonância (*sounding board*), confirmam ou expressam incertezas, questionando a língua usada para expressar ideias. Como parceiros críticos (*critical peers*), propõem sugestões alternativas ou concordam com mudanças propostas, respondendo depois de avaliar as ideias expressas. Finalmente, como tutores (*tutors*), eles provêm *feedback* corretivo negativo e positivo, além de explicações que justificam o *feedback* corretivo.

Ballinger (2013) classifica os movimentos interacionais como conflitivos e não-conflitivos. No padrão não-conflitivo, há reconhecimento e aprovação das contribuições recebidas, elaboração das contribuições e confirmação do entendimento do outro. No padrão conflitivo, aprendizes fazem asserções mais enfáticas sobre conteúdo e língua, sem confirmar o entendimento do parceiro, demonstrando uma falta de respeito e uma falta de consciência dos recursos linguísticos dos parceiros, rejeitando, ignorando ou disputando o *feedback* corretivo. A autora cita Mercer (1992), que também aborda movimentos interacionais associados aos padrões conflitivo e não-conflitivo de seu estudo.

Mercer (1992) fala sobre três maneiras de falar e pensar – fala disputacional, fala cumulativa e fala exploratória. A fala disputacional é caracterizada pelo desacordo e a tomada de decisões individualizada. Há poucas tentativas de se unir recursos ou oferecer sugestões críticas construtivas. No nível do discurso, caracteriza-se por trocas curtas. Na fala cumulativa, os falantes constroem positivamente, mas não criticamente o que foi dito pelo outro. Os parceiros usam a fala para construir um conhecimento comum na forma da acumulação; é caracterizada por repetições, confirmações e elaborações. Finalmente, na fala exploratória os parceiros engajam-se criticamente e construtivamente com as ideias uns dos outros. As afirmações e sugestões são oferecidas para consideração conjunta. Comparado aos outros dois tipos de fala, o progresso emerge do consenso atingido.

Em outro estudo, Mercer (1996, p. 369) menciona que essas três formas de fala e pensamento não foram pensadas como categorias descritivas dentre as quais toda fala pode ser codificada perfeita e separadamente. Elas seriam modelos para entender a fala real, que resiste à categorização e é usada pelas pessoas quando pensam juntas.

A seguir, as características da colaboração na aprendizagem de L2 analisadas nesta seção serão retomadas para que possamos avançar no entendimento de como se relacionam aos graus de proficiência dos participantes.

1.6 PADRÕES DE INTERAÇÃO E PROFICIÊNCIA

Ao abordar os padrões de interação diferentes para as relações formadas quando há escrita em colaboração ou revisão por pares, na seção anterior, falou-se em participante menos ou mais experiente, tema que também é pertinente na discussão de ZDP e andamento, conforme discutido nas seções 1.2 e 1.3. Expandindo essa noção de padrões de interação para a colaboração na aprendizagem de L2, o mais experiente seria aquele com mais domínio da língua, ou seja, mais proficiente, enquanto o menos experiente seria, então, o menos proficiente. Alguns estudos que investigaram se os padrões de interação desenvolvidos pelos pares, como apresentado na seção anterior, relacionavam-se à proficiência dos participantes serão discutidos a seguir.

Watanabe e Swain (2007) realizaram um estudo visando a investigar os efeitos da proficiência nos padrões de interação e discutiram que as diferenças na proficiência dos aprendizes não necessariamente afetam a natureza da assistência e da aprendizagem de L2. De acordo com as autoras, a natureza da interação irá depender dos padrões de interação em relação à frequência de Episódios Relacionados à Língua (ERL)⁵. Também Storch (2002) sugere que níveis de proficiência diferentes podem não ser a maior causa para uma orientação não-colaborativa.

No entanto, outros estudos demonstraram que, quando essa diferença na proficiência dos participantes for muito grande, há uma tendência de que o participante mais experiente/proficiente domine a tarefa, intimidando o aluno menos experiente, que acabará se mostrando disposto a deixar que o mais proficiente realize a tarefa; em pares mais homogêneos em relação à proficiência, as contribuições tendem a ser mais balanceadas, com ambos os membros alternando o papel de *expert* e assumindo responsabilidade (KOWAL e

⁵ Um Episódio Relacionado à Língua (ERL – do inglês *Language Related Episodes (LRE)*, segundo SWAIN e LAPKIN, 1995) é definido como qualquer parte de um diálogo onde aprendizes falam sobre a língua que estão produzindo, questionam seu uso e se corrigem ou corrigem outros. Eles podem ser a consolidação do conhecimento linguístico do aprendiz, enquanto este aplica seu conhecimento existente a velhos ou novos contextos.

SWAIN, 1994). De acordo com Stone (1993, apud WATANABE e SWAIN, 2007, p. 123), o andamento de sucesso requer que os membros de um grupo respeitem as perspectivas uns dos outros e confiem na opinião uns dos outros, o que, de acordo com as autoras, pode ser difícil de alcançar se a diferença entre as proficiências for muito grande. Segundo Donato (1994), para que o andamento aconteça, não seria necessária a identificação de um membro mais experiente na dupla, pois ambos os membros uniriam seus conhecimentos linguísticos para fornecer e receber auxílio, o que configuraria o andamento coletivo ou mútuo, já abordado em seção anterior.

Liu e Hansen (2002) também mencionam essa preocupação com a proficiência dos membros da dupla na formação dos pares. De acordo com as autoras, formar duplas de alunos com habilidades linguísticas mistas (mais e menos proficientes) é uma prática comum que pode beneficiar o aluno “mais fraco”, mas, ao mesmo tempo, pode fazer com que os aprendizes “mais fortes”⁶ questionem-se sobre os benefícios dos quais irão desfrutar na revisão por pares (LIU e HANSEN, 2002, p. 65). Por outro lado, essa prática pode fazer com que o aprendiz com proficiência menor adote um papel passivo (STORCH e ALDOSARI, 2012), enquanto que, em pares compostos por aprendizes com proficiência semelhante, os papéis dominante-passivo tendem a ser menos observados (KOWAL e SWAIN, 1994). Pela minha experiência como professora, para este trabalho, minha hipótese é de que pares compostos por aprendizes com proficiência semelhante tendem a produzir mais colaborativamente, se comparados a pares nos quais os aprendizes apresentam habilidade linguística mista e uma diferença significativa entre a proficiência de ambos.

Ainda em relação aos pares em que os participantes apresentam habilidade linguística semelhante, Leeser (2004) concluiu que, dentre os participantes de sua pesquisa, o par em que os aprendizes apresentaram habilidade linguística semelhante e proficiência alta foi o que obteve mais sucesso, enquanto a dupla composta por dois participantes com baixa proficiência pode não ter se beneficiado, pois gerou um número pequeno de ERLs. No entanto, Storch e Aldosari (2012) afirmam que, mesmo que tenham gerado um número menor de ERLs ou não tenham conseguido resolver muitos de seus ERLs, pares em que ambos participantes apresentam proficiência baixa tendem a formar relações colaborativas nas quais ambos os aprendizes estão engajados na tarefa e têm a oportunidade de usar a L2 para uma variedade de funções. Na análise dos dados desta pesquisa, será possível perceber um resultado diferente do mencionado por Leeser (2004) em relação ao par composto por participantes de baixa

⁶ “Fraco” e “forte” são os termos usados pelas autoras.

proficiência, que irá gerar um número grande de ERLs, indo ao encontro de Sato (2013), quando afirma que aprendizes com proficiência menor tendem a colaborar mais para dar conta de sua falta de proficiência.

O que a revisão dos estudos acima parece indicar é que se torna difícil tecer generalizações acerca de padrões de interação e níveis de proficiência, e que o número de ERLs gerados irá depender não só da proficiência, mas de outros fatores como afetividade (OHTA, 1995; 2000) ou personalidade, diferenças culturais, ambiente de sala de aula e estilo de ensino do professor (STORCH, 2013, p. 69). Apesar dessa dificuldade de se tecerem generalizações acerca dos padrões de interação e níveis de proficiência, este estudo, conforme será aprofundado na análise dos dados, parece apresentar evidências de que padrões de interação não estão diretamente ligados aos níveis de proficiência dos participantes do par.

1.7 A REVISÃO POR PARES A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL NA APRENDIZAGEM DE L2

Inserido em uma perspectiva sociocultural, o trabalho em duplas, devido a seu aspecto colaborativo, fornece aos aprendizes a oportunidade de co-construir textos, de unir seus recursos linguísticos, provendo andaimento coletivo e compondo textos linguisticamente mais complexos e gramaticalmente mais precisos (STORCH, 2005, p. 166). Ao agir coletivamente, os aprendizes superam suas competências individuais na medida em que co-constroem conhecimento linguístico e aprendem a partir dessa atividade coletiva (SWAIN, 1997).

Nessa perspectiva, a revisão por pares pode ser vista como uma forma de mudança de foco do ensino-aprendizagem centrado no professor (*teacher centered*) para o ensino-aprendizagem focado no aluno (*student centered*). Especificamente na questão da produção escrita, o estudante passa a ter mais controle na tomada de decisões, como afirma Hyland (2000, p. 35):

A revisão por pares é vista como uma forma de dar mais controle aos aprendizes, já que os permite que tomem decisões ativas sobre fazer ou não uso dos comentários de seus pares em contraponto à confiança passiva na revisão de professores.⁷

⁷ Todas as citações presentes nesta tese foram traduzidas pela autora.

Dessa forma, ao exercitar o controle da atividade e seu poder de tomada de decisão, o aprendiz estará desenvolvendo sua autonomia como revisor e escritor e, conseqüentemente, como aprendiz de L2. De acordo com Rollinson (2005), o estudante torna-se um leitor mais crítico e um escritor mais confiante.

A socialização dentro da sala de aula, proporcionada pela revisão por pares, também é benéfica à aprendizagem, já que o professor, por vezes, não tem condições de interagir com todos os alunos, devido à quantidade de alunos na sala de aula *versus* o tempo de aula. Ao mencionar as vantagens da revisão por pares, Foster afirma que

ela aumenta a quantidade de tempo de aula disponível para que um aprendiz pratique falar na língua-alvo, ela diminui a quantidade de tempo que os alunos dispensam ouvindo (ou não ouvindo) os outros membros da turma interagir com o professor, ela previne a ansiedade e a autoconsciência que impedem que alguns alunos falem na frente da turma toda e ela permite que o professor tenha mais oportunidade para a instrução individual. (FOSTER, 1998, p.1)

Isso não quer dizer que ouvir o professor não seja benéfico à aprendizagem, mas sim que esta não deve ser a única fonte de insumo e interação. A revisão por pares passa a ser uma outra possibilidade, sendo tanto a interação com o professor quanto a interação com os colegas complementares.

A revisão por pares, se pensada e organizada a partir da perspectiva sociocultural, poderá ser útil não só para o desenvolvimento da habilidade escrita, mas para o aperfeiçoamento de tantas outras habilidades exercitadas a partir da socialização e da interação. No capítulo a seguir, passaremos a abordar os construtos teóricos relacionados à prática de revisão por pares e analisaremos outros estudos já realizados que abordam essa prática.

2 A PESQUISA DA PRÁTICA DE REVISÃO POR PARES

A prática de revisão por pares de produção escrita em segunda língua costuma gerar controvérsias entre professores e pesquisadores em relação a suas vantagens, suas desvantagens e à sua eficácia para o processo de desenvolvimento da escrita (HU e LAM, 2009; LEKI, 1990; LIU, 1998; LIU e HANSEN, 2002; ROLLINSON, 2005). Essa prática envolve diversos fatores, como padrões de interação desenvolvidos entre os membros do grupo, aspectos culturais e individuais da personalidade dos aprendizes, nível de proficiência dos mesmos, a participação do professor, a forma como ele prepara os alunos e a sala de aula para que a prática aconteça, dentre outros.

Para este estudo, revisão por pares é entendida como

o uso dos aprendizes como fonte de informação e interação um com o outro, de forma que os aprendizes assumam papéis e responsabilidades que normalmente são assumidas por um professor treinado, tutor ou editor, ao comentar e criticar os rascunhos uns dos outros, tanto na forma escrita quanto na forma oral no processo de escrita. (LIU e HANSEN, 2002, p. 1)

Questões fundamentais em relação à prática de revisão por pares incluem aspectos como: a necessidade de instrução dos participantes (BERG, 1999; HANSEN e LIU, 2005; MIN, 2006), a formação das duplas ou grupos e os padrões de interação desenvolvidos pelas mesmas (ROLLINSON, 2005; STORCH, 2002; VILLAMIL e GUERRERO, 1996) e os métodos que serão utilizados (ROLLINSON, 2005). As muitas possibilidades disponíveis aos professores quando estabelecem a prática de revisão por pares em sua sala de aula podem causar confusão, especialmente porque o melhor método irá variar de acordo com a situação (LUNDSTROM e BAKER, 2009, p. 30).

No entanto, apesar da incerteza em relação à habilidade dos aprendizes em fornecer *feedback* concreto a seus pares, se os aprendizes são instruídos e o suporte é fornecido, a interação entre os pares pode ser útil e os comentários produzidos serão produtivos, representando um importante auxílio aos alunos ao revisarem seus rascunhos (LIU e HANSEN, 2002, p. 23). Dessa forma, a técnica deve ser implementada cuidadosamente e sistematicamente, para que suas vantagens sejam aparentes para aprendizes e professores (FERRIS, 2003, p. 69).

Neste capítulo serão apresentados os aportes teóricos para a pesquisa da prática de revisão por pares, destacando estudos que apoiam a escrita como processo e que apontam para a importância da instrução na prática de revisão por pares. O capítulo tratará ainda de diversos aspectos que a correção dialogada envolve, dentre eles as concepções de erro. A noção de gênero no processo de produção escrita será revisada. Também serão abordadas as vantagens e as restrições em relação à prática de revisão por pares. Por fim, o uso da L1 e da L2 como ferramentas que podem auxiliar na realização da tarefa será discutido e serão apresentados apontamentos sobre o que a teoria diz em relação ao papel do professor na prática de revisão por pares.

2.1 A ESCRITA COMO PROCESSO E A INSTRUÇÃO NA PRÁTICA DE REVISÃO POR PARES

O ensino da escrita em L2 ao longo dos anos tem sido orientado, em especial, por duas perspectivas ditas distintas: a escrita como produto e a escrita como processo. Essas perspectivas derivam de diferentes formas de se conceber o ensino de línguas. Ao pensar a escrita como produto, a forma de ensino passa a ser controlada para que os alunos cometam o menor número de erros possível. É uma abordagem que deriva de métodos como o Gramática e Tradução (RICHARD e RODGERS, 1986) e, posteriormente, o audiolingual, de base behaviorista. Essa perspectiva vem ao longo dos anos sendo discutida pelos pesquisadores, que apontam suas limitações e passam a focar a atenção no escritor como criador de seu texto e a se interessar pelo que os escritores de L2 fazem ao escrever. Ou seja, a escrita deixa de ser vista como um produto e passa a ser vista como um processo, e a abordagem de escrita como processo passa a dar ênfase primeiramente às ideias e ao conteúdo e, posteriormente, à forma (RAIMES, 1991).

Assim sendo, a escrita como processo (*process writing theory*) aborda a escrita não como um produto, mas como uma atividade dinâmica, recursiva e não linear. De forma prática, no contexto pedagógico, os aprendizes são encorajados a escrever várias versões do texto e a escrita ocorre em diferentes estágios que irão diferir entre escritores (LIU e HANSEN, 2002, p. 3). De acordo com Ferris e Hedgcock (2005), essa abordagem advoga a favor do uso de atividades de pré-escrita, como o *brainstorming*, o uso de rascunhos múltiplos, a revisão e o *feedback* do professor e do par. Para White e Arndt (1991), a

abordagem de escrita como processo é constituída de subprocessos que se relacionam entre si. São eles a geração de ideias, a estruturação das ideias, o processo de rascunho, a avaliação e a revisão.

O foco da atividade de escrita passa a ser a articulação e o desenvolvimento das ideias, com o professor agindo como guia e o par como uma ferramenta que irá auxiliar na revisão, provendo *feedback* (STORCH, 2013, p. 22). Zhang (1995) afirma que, na escrita em segunda língua, essa abordagem envolve a descoberta e a transformação das ideias do autor e das reações do leitor, bem como dos meios necessários para realizar a tarefa de escrita apresentada – ao invés de tratar a escrita em segunda língua como mera transcrição de ideias pré-formuladas (ZHANG, 1995, p. 209). Em relação à instrução no processo de escrita em segunda língua, essa deve enfatizar que os aprendizes não só editem suas produções, mas também desenvolvam estratégias para gerar ideias, compor esses múltiplos rascunhos, lidar com o *feedback* recebido e revisar o seu trabalho escrito em vários níveis (PAULUS, 1999, p. 265).

De acordo com Figueiredo (2001, p. 30), é necessário pensar as perspectivas de escrita como produto e escrita como processo não como excludentes, mas como complementares. De acordo com o autor, o professor deve conscientizar-se de que um produto é resultado de um processo e, ao oportunizar aos alunos que percebam a escrita como um processo através do qual eles podem explorar e descobrir seus pensamentos e ideias, o produto apresentará melhorias consideráveis.

A abordagem da escrita como processo incentiva a prática de revisão por pares. No entanto, para que seja uma prática eficaz em relação aos seus objetivos no processo de escrita, é necessário que os participantes da revisão por pares sejam instruídos para tal. Dessa forma, se a prática de revisão por pares não for sistemática em sala de aula e se os alunos não forem preparados e instruídos para a mesma, suas contribuições um para o outro podem não ser apropriadas ou úteis à reescrita do texto. Além disso, é importante que o grupo de alunos que irá participar da prática seja envolvido no estágio de preparação, para que, participando ativamente do processo de implementação, possa ir desenvolvendo seu entendimento em relação às vantagens dessa prática, possa se mostrar aberto a essa proposta pedagógica na aula de produção escrita e possa, por fim, desenvolver sua autonomia como revisor e escritor de textos.

Para investigar os efeitos da instrução dos alunos na implementação da prática de revisão por pares, Zhu (1995) comparou participantes (N = 169) de um grupo experimental que foi instruído em relação à revisão, praticando e desenvolvendo estratégias, com um grupo

de controle que não recebeu a mesma instrução. A análise dos dados indica que o grupo que recebeu instrução gerou um número maior de revisões e também que as sugestões dadas e recebidas foram de mais qualidade, assim como as discussões mais aprofundadas. Berg (1999) também comparou dois grupos de aprendizes de inglês como segunda língua (*ESL, English as Second Language*), sendo que um grupo recebeu instrução e o outro não foi instruído. O autor concluiu que a instrução levou a uma melhora significativa na revisão dos rascunhos, já que os alunos do grupo que recebeu instrução aperfeiçoaram suas reescritas em relação aos rascunhos mais do que os alunos que não receberam instrução.

Em uma linha de investigação semelhante, em um estudo mais recente, Sato (2013) investigou as crenças de aprendizes de segunda língua (N = 167) em relação à interação em pares. Enquanto os grupos experimentais receberam instrução em relação às estratégias de interação e *feedback* corretivo, o grupo de controle não recebeu nenhum tipo de instrução. A intervenção mostrou que a instrução ou treinamento – termo usado pelo autor – forneceu aos aprendizes mais disposição para a prática e mais confiança nos pares, tornando a sala de aula mais colaborativa e as relações sociais entre aprendizes mais positivas. Ainda de acordo com o autor, as interações em pares são sensíveis às relações sociais entre os aprendizes e, no momento em que os aprendizes acreditam e confiam em seus pares, é mais provável que as interações auxiliem no desenvolvimento do aprendizado da L2.

Quando a preparação dos alunos não acontece ou a instrução recebida em relação à prática é insuficiente, algumas das preocupações discutidas em relação à prática de revisão por pares são: a incerteza em relação aos comentários dos revisores, a falta de empenho de alguns aprendizes, a utilização de comentários superficiais (por vezes devido a restrições de tempo) e as interações não-apropriadas ao se comentar os rascunhos dos parceiros (LIU, 1998). Devido a essas preocupações, os aprendizes, muitas vezes, se questionados em relação à sua preferência na revisão de seu texto, escolhem a revisão do professor, já que não se sentem confiantes sobre como fornecer *feedback* útil e sobre se o *feedback* recebido será útil. Isso sugere que instruir os aprendizes em relação a como e a por que colaborar pode ser de grande importância (Idem, p. 181).

Estudos que analisam a preferência dos aprendizes tendem a mostrar que a fonte de revisão não deve ser somente de um (colega) ou outro (professor), mas que ambas as fontes de revisão são complementares. Liu e Hansen (2002) sugerem, por exemplo, que quando os aprendizes são encorajados a fazer múltiplas versões dos textos, o *feedback* inicial poderia ser dado por um colega ou grupo de colegas, e a segunda revisão poderia ser feita pelo professor; assim, à medida em que os aprendizes se sentem mais preparados para revisar os textos uns

dos outros, o professor pode ir minimizando o seu papel na revisão, evitando fornecer *feedback* até a versão final do texto (LIU e HANSEN, 2002, p. 25).

Em um estudo que investigou a eficácia pedagógica da prática de revisão por pares com aprendizes Chineses de ESL (N = 20), Hu e Lam (2009) analisaram qualitativamente questionários e entrevistas que revelaram a aceitação da prática por parte dos alunos como uma atividade pedagógica socioculturalmente adequada. No entanto, quando os aprendizes foram questionados sobre sua preferência em relação à fonte de revisão, houve uma predominância da preferência pela revisão do professor – os alunos mostraram-se incertos em relação à competência e ao conhecimento dos colegas. De acordo com os autores, crenças⁸ e atitudes culturais podem ter influenciado a preferência pelo *feedback* do professor. O fato é que 80% dos participantes daquela pesquisa preferiam receber os comentários dos colegas como um tipo de *feedback* adicional ao do professor, indo ao encontro de outros estudos que demonstram que ambas as fontes de revisão devem ser complementares uma a outra (cf., por exemplo, VILLAMIL e GUERRERO, 1998).

Zhang (1995) revisou várias pesquisas que analisaram a preferência dos aprendizes em relação ao auxílio do professor ou de um colega na prática de revisão por pares e percebeu que um padrão emerge delas. Quando não era solicitado que os aprendizes fizessem uma escolha, os mesmos demonstravam uma atitude positiva em relação à revisão por pares. Porém, quando solicitados a explicitar sua preferência, a primeira opção da maioria era a revisão do professor (ZHANG, 1995, p. 212). Então, no mesmo estudo, Zhang pesquisou 81 estudantes de L2 em nível universitário que responderam a questionários depois de terem experienciado três tipos de *feedback* (professor, colega e concomitantemente professor e colega). Após uma análise estatística, concluiu que a maioria dos participantes prefere o *feedback* do professor.

Dentre as possíveis limitações de seu estudo, o autor cita o fato de que 86,4% de seus participantes eram da Ásia e que talvez esse pudesse ser um fator que influenciaria sua preferência pela revisão do professor. Segundo o autor, seria necessário investigar se a resistência à revisão por pares estaria ligada a questões culturais, a questões mais gerais de aquisição de segunda língua ou a ambos (Idem, p. 219). Vários estudos posteriores ao de Zhang voltaram-se à questão cultural (c.f. NELSON e CARSON, 1998; LIU, 1998). Trata-se de um ponto que não pode ser ignorado, em especial em tempos de globalização, quando

⁸ O conceito de crença adotado neste trabalho é de acordo com Barcelos (2001, p. 72): “opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas”.

estudantes de diversas culturas diferentes dividem salas de aula, vivenciando propostas pedagógicas a partir de suas diferentes crenças e experiências culturais.

Desta forma, concluindo esta seção, creio ser importante salientar que o ideal parece ser que as revisões do professor e colega fossem complementares uma a outra. Assim, os aprendizes que se sentem mais seguros com a revisão do professor não se sentiriam desamparados, mas também seriam beneficiados pela revisão do colega e pela possibilidade de vivenciar a prática de revisão por pares e de experimentar seus benefícios pedagógicos e socioculturais.

2.2 A PRODUÇÃO ESCRITA E A CORREÇÃO DIALOGADA

Conforme discutido na seção anterior, pensar a escrita como processo envolve diversos subprocessos e, para que o aprendiz se torne um bom escritor ou possa ir avançando em direção a uma maior fluência escrita⁹, é necessário que ele aprenda e aplique certas estratégias¹⁰. Canale e Swain (1980), entendendo a noção de fluência escrita, discutem a noção de competência comunicativa, que apresenta como componentes as competências gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica. Segundo Scarcella e Oxford (1992), a interação dessas quatro competências ou habilidades subjacentes à escrita irão favorecer a produção de um bom texto, e o desenvolvimento delas varia de escritor para escritor.

A competência gramatical envolve o conhecimento da gramática, vocabulário e mecânica do texto¹¹. A competência sociolinguística considera a realização comunicativa¹², ou seja, a variedade da língua adequada ao tópico, gênero¹³, audiência (leitor-alvo) e objetivo. A competência discursiva, por sua vez, refere-se à coesão e à coerência. Coesão são as “relações gramaticais e/ou lexicais entre os diferentes elementos de um texto” (RICHARDS et

⁹ Ser fluente na escrita é entendido como a habilidade de produzir língua escrita com certa propriedade, empregando estruturas sintáticas e lexicais apropriadamente e com crescente senso de autoconfiança (KIRBY e KANTOR, 1983).

¹⁰ O termo estratégia, quando aplicado a atividades de aprendizagem neste trabalho, refere-se a ações realizadas pelo aprendiz para tornar sua aprendizagem mais fácil, mais prazerosa, mais autodirigida, mais eficaz e possível de ser transferível a novas situações (OXFORD, 1990, p. 8).

¹¹ Mecânica do texto escrito refere-se à ortografia, uso de apóstrofo, hifens, letras maiúsculas, abreviações e números (RICHARDS et al., 1992).

¹² Realização comunicativa é o termo usado pela Cambridge English Language Assessment para se referir a quão apropriada a produção escrita é em termos de registro e leitor-alvo (CAMBRIDGE ENGLISH LANGUAGE ASSESSMENT, 2014).

¹³ A noção de gênero para este trabalho será apresentada na seção 2.3.

al., 1992, p. 62); já a coerência refere-se à organização das ideias dentro de um texto (SCARCELLA e OXFORD, 1992, p. 119). Por fim, a competência estratégica refere-se às estratégias utilizadas pelos autores, que são empregadas para gerar ideias, rascunhar, revisar, etc. no processo de escrita do texto.

Para este trabalho de pesquisa, conforme será apresentado no terceiro capítulo (referente à metodologia), as propostas de produção textual partem das propostas de produção escrita da prova de proficiência *First for Schools*, de Cambridge. De acordo com o *Cambridge English Language Assessment*, as produções são avaliadas em relação ao conteúdo, à realização comunicativa, à organização do texto e das ideias e à língua. Relacionando a escala de avaliação de Cambridge às competências subjacentes à noção de competência comunicativa discutida acima, uma tentativa de conexão entre elas poderia se dar da seguinte forma: a competência gramatical seria o que Cambridge considera a avaliação da língua; a competência estratégica seria utilizada na geração e organização do conteúdo, bem como na organização das etapas do processo de escrita; a competência sociolinguística seria necessária para que se cumprisse a realização comunicativa da tarefa; e, por fim, a competência discursiva forneceria subsídios para que o texto fosse bem organizado em termos de coerência e coesão.

Pensando nas competências e na forma como as produções são avaliadas por Cambridge, conforme a proposta deste trabalho de pesquisa, passa-se a pensar em como a correção dialogada ou revisão por pares irá tratar da questão do erro. Conforme Battistella e Lima (2015, p. 38), “o erro é geralmente conhecido pelo senso comum como um engano, um desvio de conduta, de normas ou algo que foge dos moldes estabelecidos pela cultura e pela sociedade em geral”. No campo do ensino e aprendizagem de segunda língua, falar de erro causa inquietações nos professores e profissionais da área em geral, no que diz respeito a questões relativas a como corrigir, quando corrigir, que erros corrigir, com que frequência corrigir (LYSTER e RANTA, 1997), dentre outros. A própria ideia de que existem diferentes concepções de erro quando se trata de aprendizagem de língua já é motivo o suficiente para inquietar professores e pesquisadores. De acordo com Lima (2006), a concepção de erro irá determinar o modo como professor e aluno irão agir em sala de aula, revelando o relacionamento que se estabelece entre eles.

Para Tsui (1995), erros são formas incorretas ou inapropriadas que devem ser analisadas levando-se em consideração o contexto e a situação de uso da língua. Ao pensar contexto e situação de comunicação, parece ser mesmo mais coerente se pensar no que é mais ou menos adequado ou apropriado ao contexto e situação, do que pensar no que é certo ou

errado, em palavras que parecem ser mais carregadas de valor positivo ou negativo – o que, nesse caso, nos levaria ainda a uma discussão de questões que envolvem emoção e autoestima dos aprendizes e que estão envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem. Essas questões, porém, não serão abordadas neste trabalho.

Ao pensar no uso da língua como atividade social e interativa e em uma concepção de produção escrita baseada em gêneros, passamos a tentar estabelecer um ponto de contato entre a teoria sociocultural e a noção de erro em que pretendemos embasar a revisão por pares proposta aqui.

De acordo com Battistella e Lima (2015), uma perspectiva mais contemporânea de erro afirma que esses configuram tentativas dos aprendizes de evoluir em direção à língua-alvo. Para Ellis (2009), a ZDP seria a chave para explicar a relação entre erro e a teoria sociocultural, pois, através da interação e da mediação, o par mais experiente auxilia o menos experiente a realizar funções da linguagem que ainda não são capazes de realizar independentemente. Assim, o aprendiz deve entender que errar não é ruim, que o erro pode levar ao crescimento e que com uma correção individualizada, como na revisão por pares, ele terá oportunidade de refletir sobre sua própria produção, o que pode tornar essa correção mais bem sucedida. Frawley e Lantolf (1985) já sugeriam que os erros não fossem vistos como reflexos do fracasso na aprendizagem, mas como o resultado da tentativa do aprendiz de ganhar controle sobre uma determinada tarefa.

Figueiredo (2001) revisa em sua tese as formas de corrigir os erros na escrita. De acordo com o autor, a fonte de *feedback* mais tradicional em sala de aula é a correção do professor, e um dos tipos de correção que esse utiliza é a correção direta, através de marcações no texto, destacando inadequações e fornecendo a forma correta. Como nessa perspectiva o aluno não é envolvido no processo de correção e, assim, não tem a chance de refletir sobre seus próprios erros, a tendência é que esse tipo de correção se torne ineficaz no processo de desenvolvimento da fluência escrita visando maior competência comunicativa.

Sendo assim, de acordo com o autor, é necessário que se utilize algum tipo de correção indireta, que teria por finalidade envolver os alunos no processo de correção. Dentre as formas de correção indireta revisadas pelo autor está a autocorreção. Essa pode acontecer a partir de algum tipo de sinalização por parte do professor ou do par revisando a produção, como o uso de sublinhados ou códigos pré-estabelecidos. No entanto, ela só será eficiente se os alunos forem capazes de reconhecer e corrigir seus próprios erros que foram sinalizados.

Nesse sentido, pode-se pensar aqui na distinção feita por Corder (1967) entre *error* e *mistake*. De acordo com o autor, *error* refere-se ao desvio ocorrido por falta de conhecimento

do aprendiz, não podendo, por isso, ser corrigido por ele. O *mistake*, por sua vez, ocorre quando o aprendiz falha ao empregar conhecimento de regras fonológicas, morfossintáticas ou semânticas da língua que lhe são conhecidas. Assim, pode, sob certas circunstâncias, ser corrigido por ele próprio. Dessa forma, para o uso de correção indireta, é necessário que o professor reflita sobre a questão inquietante já discutida referente a quais erros deve corrigir, para que sejam erros que o aluno possa, de fato, ser capaz de autocorrigir.

Outra forma de correção indireta é a correção com a turma toda. Nesse tipo de correção, o professor seleciona tipos de erros, em geral aqueles que são recorrentes em seu grupo de alunos, e analisa-os com os alunos de forma conjunta, seja no quadro negro, através de fotocópia para os alunos ou através de projeção.

Através de conferência, outro modo de correção indireta, o professor faz uma correção dialogada das produções escritas. Dessa forma, ela privilegia a interação entre professor e aluno, tornando o professor um participante ativo do processo de escrita.

Por fim, a correção com pares permite a interação entre os alunos, o que leva a co-construção de conhecimento. Ela proporciona um tipo de aprendizagem colaborativa¹⁴ focando na escrita. Uma vantagem desse tipo de correção é que, por ser entre pares, é mais provável que o escritor do texto tenha condições e conhecimento suficiente para corrigir os erros identificados pelo colega, que se encontra em estágio semelhante de desenvolvimento da L2. Outros benefícios dessa forma de correção serão abordados na seção 2.4.

Concluindo esta seção, a concepção de erro subjacente a esta pesquisa diz respeito às inadequações realizadas pelos escritores em relação aos componentes necessários para uma escrita competente comunicativamente (competência gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica), relacionados à etapa de aquisição de L2 em que os aprendizes se encontram e aos diferentes gêneros textuais. Erros são vistos como parte de um processo e como oportunidade de interação, co-construção de conhecimento e reflexão, que poderão levar a melhorias na reescrita e a um aprendizado a ser aplicado em situações futuras semelhantes.

Assim como a concepção de erro, outro ponto importante em relação à prática de produção escrita diz respeito aos gêneros textuais, ponto este que será abordado a seguir.

¹⁴ Aprendizagem colaborativa é definida por Dörnyei (1997, p. 482) como “o uso instrutivo de pequenos grupos a fim de concretizar objetivos comuns de aprendizagem via cooperação”. Harris (1992) distingue escrita colaborativa de aprendizagem colaborativa, referindo-se à primeira como o produto realizado por mais de um escritor, enquanto a segunda pressupõe a interação entre escritor e leitor, com vistas à melhoria do texto escrito por um deles através da colaboração entre ambos. Para Lima e Costa (2010, p. 24), a aprendizagem colaborativa pode ser considerada um conjunto de eventos que favorecem a interação entre os indivíduos.

2.3 A PRODUÇÃO ESCRITA E GÊNEROS TEXTUAIS

Nesta seção, a concepção de gêneros textuais na produção escrita será brevemente abordada. Não se trata de um ponto chave desta pesquisa, mas de um importante suporte para a análise das interações, uma vez que os participantes produziram e interagiram sobre textos envolvendo diferentes gêneros.

Segundo Marcuschi (2002), a língua é uma atividade social, histórica e cognitiva. Uma língua só existe a partir das interações entre seus falantes e essas interações se dão através de determinados ‘modelos’ adaptados às mais diversas situações comunicativas. Dizemos que esses modelos ou ações sócio-discursivas são gêneros textuais ou gêneros discursivos, ou seja, são textos nas formas que encontramos em nosso cotidiano, definidos por sua composição usual, suas funções comunicativas, estilo, etc. Esses textos podem ser escritos, mas também orais. Aliás, seu surgimento é observado em povos de cultura oral e sua multiplicação acontece a partir da invenção da escrita alfabética.

Marcuschi (2002) preocupa-se ainda em diferenciar os termos “tipo textual” de “gênero textual”. Para ele, “tipo” é usado “para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)” (MARCUSCHI, 2002, p. 22). Já o gênero textual é definido pelo autor como uma noção vaga para os textos materializados encontrados no dia a dia e que apresentam características sócio-comunicativas definidas pelos conteúdos, pelas propriedades funcionais, pelo estilo e pela composição característica. Travaglia (2002) contribui nesse aspecto afirmando que o gênero textual se caracteriza por exercer uma função social específica, pressentida e vivenciada pelos usuários de determinada língua, que intuitivamente sabem que gênero usar em momentos específicos de interação, de acordo com a função social dele. Assim sendo, podemos encontrar vários tipos textuais em um mesmo gênero.

O gênero textual tem contribuído para a ordenação de atividades comunicativas por ser, segundo Marcuschi (2002, p.19), uma entidade sócio-discursiva incontornável em qualquer situação comunicativa, ou seja, o gênero se adapta a cada contexto situacional dependendo das diferentes situações e comunidades. Bakhtin (1992) cita a transmutação de gêneros e a assimilação de um gênero por outro gerando novos, ou seja, mesmo os gêneros aparentemente estáveis estão em um processo de transformação contínua. Nesse sentido, Pagano (2001, p. 87) afirma que os gêneros existentes mudam a partir de modificações na

situação social na qual exercem uma função ou novos gêneros podem surgir a partir de transformações ostensivas daqueles já existentes (PAGANO, 2001, p. 87).

Ainda para Bakhtin (1992), a língua está associada a sua utilização e acontece em forma de enunciados, sejam eles orais e/ou escritos. A partir dessa noção de enunciado, o autor chega a sua definição de gêneros do discurso:

Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo que isso denominamos de gêneros do discurso (BAKHTIN, 1992, p. 279).

Resumindo as ideias do autor, ao considerar o enunciado como um produto da interação verbal, em que as palavras são definidas com base em trocas sociais dos membros de cada grupo ou esfera social, a diversidade de atividades sociais leva a uma diversidade de produções de linguagem.

O conceito de gênero textual contribui com a questão da avaliação de produção escrita. Essa avaliação abandona os critérios quase que exclusivamente literários e gramaticais e desloca seu foco para outro ponto: a adequação à situação de comunicação para a qual foi produzido, ou seja, se a escolha do gênero, se a estrutura, o conteúdo, o estilo e o nível da língua estão adequados ao interlocutor e podem cumprir a finalidade do texto.

O trabalho em sala de aula de língua (seja L1 ou L2) com os diferentes gêneros é fundamental para o desenvolvimento da competência comunicativa e da fluência escrita, e as propostas de produção escrita desenvolvidas com os participantes desta pesquisa levaram em consideração a variedade dos gêneros textuais, propondo a escrita de um gênero diferente a cada produção. Conforme será explicitado no capítulo da metodologia, os gêneros textuais propostos aos participantes estão em acordo com os gêneros presentes na proposta do exame de Cambridge *First for Schools*. De acordo com Cambridge, as propostas de produção escrita baseiam-se em diferentes gêneros para que os estudantes, prestando o exame, desenvolvam suas ideias em um tópico, tendo em mente, para sua escrita, um leitor-alvo para seu texto.

2.4 OS BENEFÍCIOS DA PRÁTICA DE REVISÃO POR PARES

A revisão por pares, frequentemente usada tanto em contexto de ensino de primeira língua quanto em contexto de ensino de segunda língua, é uma atividade importante, pois auxilia os aprendizes a dar e receber *feedback*. Além disso, ela ajuda a praticar uma variedade de habilidades importantes para o desenvolvimento da língua e da escrita, tais como a interação com os pares e a exposição a diferentes ideias e a novas perspectivas sobre o processo de escrita (HANSEN e LIU, 2005; LUNDSTROM e BAKER, 2009; MANGELSDORF, 1992).

Dentre alguns possíveis benefícios da prática de revisão por pares, que foram apontados por estudos, é possível destacar o fato de que os aprendizes são forçados a exercitar sua habilidade de reflexão, já que, ao discutir os textos dos pares, vão construindo um senso crítico necessário para analisar e revisar sua própria produção (LEKI, 1990; NYSTRAND, 1986). Além disso, os alunos desenvolvem sua L2 durante a prática, pois eles aprendem a partir do ato de ensinar os demais e, ao explicarem itens para os outros, podem construir uma representação mais coerente e clara de sua própria L2 (VAN LIER, 1996).

Liu e Hansen (2002) organizaram uma tabela de benefícios da revisão por pares, dividindo-os entre cognitivos, sociais, linguísticos e práticos. Os benefícios cognitivos incluem a participação ativa, assumindo um papel em sua própria aprendizagem, exercitando seu raciocínio e seu senso crítico. Outro benefício cognitivo citado por vários estudos é o desenvolvimento da percepção de que mais pessoas, além do professor, terão acesso ao texto, e de que receber *feedback* de uma audiência mais diversa trará múltiplas perspectivas ao escritor (FERRIS, 2003). A interação com os pares e seus questionamentos irão destacar ao escritor do texto aquilo que está ou não está claro em sua produção escrita. Essa interação com uma audiência real ajudará os aprendizes a perceber que, enquanto seus textos podem parecer claros para si, não necessariamente o são para seus leitores. Dessa forma, os escritores se tornariam mais aptos a assumir uma perspectiva de leitor, resultando em textos mais coerentes (WEISSBERG, 2006).

Tang e Thithcott (1999), em um estudo sobre as percepções dos aprendizes, listaram dois principais benefícios que os estudantes notaram com a prática de revisão por pares: o fato de aprenderem com os demais e também o fato de desenvolverem o senso de audiência (*sense of audience*). Mesmo que, em alguns casos, a versão revisada do texto não tenha sido melhor do que a original, ela é uma evidência de que houve uma tentativa de responder à demanda de

uma audiência maior, representada pelos demais aprendizes revisores (TANG e THITHECOTT, 1999, p. 35). Em outras palavras, saber que mais alguém vai ler o texto além do professor faz com que o aprendiz-redator se preocupe com o “público” que poderá ter acesso a seu texto, tentando levá-lo em consideração no momento da produção escrita.

Benefícios sociais também são listados por pesquisadores da prática de revisão por pares. Por exemplo, de acordo com Liu e Hansen (2002), os aprendizes tornam-se mais comunicativos através da negociação e do recebimento de *feedback* autêntico vindo do colega. Além disso, eles também podem vir a estabelecer um senso de confiança e de amizade, tornando-se mais confiantes e mostrando-se menos apreensivos. Nesse sentido, Ferris (2003, p. 70) também sugere que atividades de revisão por pares podem construir um sentimento de comunidade na sala de aula, o que certamente contribui para o aprendizado.

Em outro artigo, Ferris e Hedgcock (2005) observaram, dentre os estudos que revisaram, a tendência de os alunos valorizarem o *feedback* do colega e de prestarem atenção nele e nos seus comentários quando revisam os textos, o que de fato levaria à melhoria nas reescritas. Além disso, há evidências de que escritores mais jovens gostam dos benefícios afetivos de se engajarem em revisão por pares de forma sistemática, e relatam gostar de tais atividades. Porém, sabe-se que qualquer proposta pedagógica é dependente do contexto. A impressão dos aprendizes em relação à prática de revisão por pares e à eficácia da mesma irá variar. Littlewood (2010) afirma que a procura por um método que seja aplicável a qualquer aprendiz em qualquer situação é um exercício supérfluo e sem sucesso. É necessário que, para a implementação da prática, sejam considerados os aprendizes e a situação específica.

Ainda em relação aos benefícios sociais, Hu e Lam (2009) ressaltam as oportunidades de se negociar, criando um ambiente sociointerativo onde haverá suporte e andamento, desenvolvimento da autonomia do aprendiz e capacidade de resolução de problemas de forma independente. Esses benefícios sociais citados em pesquisas sobre a prática de revisão por pares são, na verdade, benefícios que podem vir a ser observados em qualquer prática de aprendizagem colaborativa. Eles são decorrentes também da diminuição dos níveis de ansiedade na sala de aula que, segundo Oxford (1999) e Tsui (1995), pode ser decorrente da boa relação entre professor e aluno, da redução da competitividade presente na sala de aula e do auxílio aos alunos através de atividades em grupos que envolvam os diferentes estilos de aprendizagem de cada um. Com a diminuição da ansiedade, o aluno é motivado a participar de fato, se o professor criar condições colaborativas e interacionais adequadas para que ele possa participar e também errar sem constrangimentos (BATTISTELLA, 2015, p. 45). Dessa forma, os aprendizes estariam desenvolvendo sua autoestima e, com ela mais elevada em

relação à capacidade de aprendizagem de L2, possuiriam probabilidade maior de ter sucesso do que aqueles que não se consideram capazes, porque não se intimidam com as possíveis críticas e julgamentos advindos do professor ou dos colegas (BATTISTELLA e LIMA, 2015, p. 65).

De acordo com dois professores entrevistados no estudo de Battistella e Lima (2015, p. 197), os alunos podem e devem trabalhar colaborativamente, interagindo uns com os outros. Isso que gera, segundo eles, um processo de confiança e companheirismo entre os alunos, fazendo com que eles se sintam à vontade com os outros e dispostos a participar e falar mais em sala de aula. Oxford (1999) contribui, afirmando que o auxílio entre pares pode também ser um motivador para alunos tímidos, inseguros ou até mesmo para aqueles que demonstram pouco interesse nas aulas.

A terceira categoria de benefícios citada por Liu e Hansen (2002) diz respeito aos benefícios linguísticos. Através da revisão por pares, os aprendizes terão oportunidades de aperfeiçoar suas habilidades de leitura e escrita, praticando a segunda língua em contextos de comunicação autênticos e significativos, enquanto interagem com o intuito de cumprir a tarefa colaborativa. De acordo com Swain e Lapkin (2001), a atividade de escrita colaborativa leva os alunos a discutirem seu próprio uso da língua à medida em que encontram problemas, buscando soluções através da formação e da testagem de hipóteses, e contando com os recursos linguísticos conjuntos da dupla ou grupo (SWAIN e LAPKIN, 2001, p. 110).

Há muita controvérsia em relação à afirmação de que a revisão por pares favorece a aprendizagem de L2. Apesar de alguns estudos realizarem pré e pós-testes, parece difícil mensurar o que o aluno sabia antes e o que passou a saber depois da prática e afirmar com certeza que aquilo que ele veio a saber no teste posterior à prática se deve exclusivamente a esta e não a outras possíveis fontes de insumo às quais o aprendiz também teve acesso no período. Storch (2002, p. 136), ao comparar resultados de pré e pós-testes, afirmou que a tentativa foi inócua, já que, em um contexto de L2, os aprendizes estavam expostos à língua não só na aula em que realizavam a prática, mas também em outras aulas do curso e na comunidade em geral. A maioria dos estudos não tem o intuito de afirmar se houve ou não aprendizagem de L2 e, para medir a eficácia da prática, voltam seu olhar para as melhorias da reescrita (HU e LAM, 2009, p. 380).

Storch (2013, p. 92), ao defender os benefícios da escrita colaborativa, afirma que a aprendizagem proveniente da prática não seria a aprendizagem de novas regras ou estruturas gramaticais, mas um aumento no controle das formas que já foram adquiridas, a consolidação do conhecimento já existente ou a extensão do conhecimento existente a novos contextos. Do

ponto de vista da psicologia cognitiva, na revisão por pares a aprendizagem ocorre no momento em que os aprendizes estão verbalizando seus pensamentos, ou seja, lingualizando, e essa verbalização potencializa a aprendizagem e leva à internalização, já que o papel da língua seria facilitar o raciocínio, ou seja, facilitar os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem (SWAIN, 2010). Sobre o que acontece ao lingualizar, Vidal (2010) afirma,

Ao lingualizar sobre o uso da língua, os aprendizes fizeram da língua-alvo objeto de estudo e meio de aprendizagem. Ao refletir sobre o uso da língua, concomitantemente com a produção nessa mesma língua, os aprendizes foram capazes de construir, reconstruir e co-construir significados e exprimir suas mensagens mediando, pela língua, seu próprio desenvolvimento linguístico e sua aprendizagem (VIDAL, 2010, p. 201).

Por fim, em relação aos benefícios da revisão por pares no nível prático, Liu e Hansen (2002, p. 10) citam o fato de ser esta uma prática flexível, que pode acontecer em vários estágios do processo de escrita. Além disso, a atividade pode reduzir a carga de trabalho do professor em relação às correções e fornecer a ele informações importantes sobre o entendimento que os aprendizes têm do que seriam boas práticas de escrita, bem como sobre as habilidades individuais de leitura e escrita dos alunos. Se o professor ou instrutor assumir um papel de participante ativo no processo de revisão, a prática pode ser altamente eficiente em relação ao aproveitamento de tempo da aula (LIU, 1998). O papel do professor será abordado mais detalhadamente na seção 2.7

2.5 AS RESTRIÇÕES EM RELAÇÃO À PRÁTICA DE REVISÃO POR PARES

Nas seções anteriores, alguns aspectos que podem impactar a eficácia da revisão por pares foram brevemente mencionados. Dentre eles, estão a necessidade de se estruturar e de se monitorar cuidadosamente as sessões de revisão, os potenciais problemas com os papéis sociais e as diferenças culturais entre pares, assim como de buscar o equilíbrio apropriado entre o *feedback* recebido pelo professor, pelo colega, de si mesmo e de outras fontes (FERRIS, 2003).

Liu (1998), como já mencionado anteriormente, aponta os possíveis comentários superficiais como fatores que podem influenciar negativamente a prática de revisão por pares.

De acordo com a autora, eles podem ocorrer devido à falta de tempo ou, conforme outros estudos, devido à falta de instrução. Alguns estudos questionam o fato de que, em geral, os alunos participantes da prática de revisão por pares tendem a focar suas sugestões e correções em erros superficiais (*surface errors*), que seriam aqueles relacionados a questões mais mecânicas da correção, como ortografia e pontuação, por exemplo (BERGER, 1990; HALL, 1990; LEKI, 1990; BEASON, 1993). De acordo com Paulus (1999), mudanças superficiais seriam aquelas que não trazem novas nem omitem antigas informações do texto, mas alteram sua estrutura.

Outros estudos, por outro lado, apontam para sugestões dadas também no nível do sentido (LAM, 1991; VILLAMIL e GUERRERO, 1998; PAULUS, 1999). As mudanças no sentido seriam aquelas que afetam a informação presente no texto, adicionando, apagando ou reorganizando ideias (PAULUS, 1999).

Paulus (1999) revisa o trabalho de Faigley e Witte (1981), em que os pesquisadores desenvolvem uma taxonomia para distinguir as revisões que afetam o sentido do texto (nível do sentido) daquelas que não afetam (nível da superfície). Eles concluem que escritores inexperientes só fazem mudanças no nível da superfície, enquanto escritores mais experientes fazem mudanças que afetam as ideias e o sentido. Dessa forma, a revisão de sucesso dependeria da habilidade de escrita do revisor e, como também aprendizes de L2, a maioria dos revisores revisaria majoritariamente no nível da superfície. Um tanto polêmico, a autora analisa a pesquisa nessa área como inconclusiva.

Em seu próprio estudo, Paulus (1999) destaca que a maioria das revisões influenciadas pelo par (63%) foram mudanças de sentido, mostrando que os aprendizes não só levam a sério os conselhos recebidos pelos revisores, como também os usam para realizar modificações no texto no nível do sentido. Esses dados suportam os resultados de Lam (1991), que indicaram que os aprendizes de L2 foram capazes de revisar tanto no nível da superfície quanto no nível do sentido.

O estudo de Moreira (2006) com alunos de 7ª série de uma escola pública brasileira demonstrou que, por meio da autocorreção e do diálogo colaborativo com pares, os alunos demonstraram ser capazes de corrigir as inconsistências linguísticas ocorridas em seus textos de maneira consciente, e perceberam e corrigiram mais efetivamente seus erros de ortografia e léxico. De acordo com Vidal (2010), esse resultado corrobora o estudo de Williams (1999), que aponta para o fato de que aprendizes com menor nível de proficiência, como no caso dos aprendizes brasileiros do estudo de Moreira, se concentram mais frequentemente no aspecto lexical de sua produção. Assim, o resultado ratifica a ideia de que aprendizes iniciantes se

atêm mais ao significado do que à forma, pois os alunos parecem ter tido mais dificuldade para perceber suas inconsistências em relação ao tempo e formas verbais.

Outro estudo que analisa essa questão foi conduzido por Hedgcock e Lefkowitz (1992). O estudo envolveu 30 aprendizes falantes nativos de inglês inscritos em um curso de francês. Havia um grupo experimental, que fez a revisão das produções textuais em grupos no modo oral, e outro grupo de controle, que recebeu somente o *feedback* do instrutor na forma escrita. Os autores concluíram que as reescritas daquelas redações que receberam a revisão dos colegas resultaram em mais mudanças em termos de conteúdo, organização e vocabulário, enquanto aquelas que receberam a revisão do professor resultaram em mais mudanças no nível gramatical. Contudo, no caso desse estudo em especial, o modo (oral ou escrito) do fornecimento de *feedback* pode ter influenciado o conteúdo desse *feedback*, e não só o fato de ter sido fornecido pelo colega ou pelo professor.

Ainda sobre o estudo de Hedgcock e Lefkowitz (1992) citado acima, assim como em vários outros estudos, a importância do modo oral como fornecimento de *feedback* é apontado como um fator que irá influenciar a eficácia da revisão por pares e a proporção de sugestões incorporadas às reescritas. Por exemplo, Tsui e Ng (2000, p. 161) afirmam que ter a oportunidade de discutir sua escrita com seus pares foi um motivo importante que levou os escritores analisados a incorporar os comentários dos pares aos seus textos durante a revisão. Eles ressaltam ainda que os comentários no modo oral podem suplementar os comentários escritos, já que os aprendizes terão a oportunidade de esclarecer seu modo de pensar, de explicar suas intenções de sentido e de explorar, de forma colaborativa, maneiras de expressar seu pensamento e seus argumentos. De acordo com Weissberg (2006), com o advento da abordagem de escrita como processo (*process approach*), a revisão dos textos dos aprendizes na forma oral tem se tornado uma das atividades dialógicas mais comuns na sala de aula de escrita (WEISSBERG, 2006, p. 24).

Liu e Hansen (2002, p. 82) afirmam que, enquanto o sucesso dos comentários no modo oral depende dos comentários escritos anteriores, a eficácia dos comentários escritos também depende da comunicação oral e da negociação, e que a combinação de ambos os modos na revisão por pares parece ser prática e benéfica. Storch (2013, p. 5) enfatiza que a interação verbal tem sido identificada como fundamental, tanto pelas teorias cognitivas quanto sociocognitivas de aprendizagem de L2. De acordo com a autora, evidências advindas de pesquisas sugerem que tarefas que combinem o modo oral e o modo escrito terão mais sucesso em promover a interação com foco na língua do que tarefas que propõem só um dos modos de revisão.

De acordo com Liu e Hansen (2002, p. 101), uma gama de fatores pode afetar qual tipo de comentário os participantes fazem. São eles o modo utilizado (oral ou escrito), seu *background* educacional (que pode ou não, por exemplo, ter privilegiado a gramática), a língua usada na revisão por pares (L1 ou L2), o gênero textual que está sendo discutido, o objetivo da revisão, as experiências prévias e o foco dado pelo professor em suas revisões. O entendimento de que esses fatores existem poderá auxiliar o professor a guiar seus alunos a focarem em diferentes elementos durante a revisão, (não só em erros mecânicos, por exemplo) fornecendo modelos e desenvolvendo atividades que irão ao encontro das necessidades da turma e dos alunos individualmente.

Apesar dessa preocupação com o foco dado pelos alunos em seus comentários na revisão por pares, como um todo, a pesquisa na área não corrobora a conclusão de que a revisão focada ao nível de erros mecânicos e estruturais deixaria de beneficiar o escritor e seu texto (BEASON, 1993). Destaca-se que as correções gramaticais mostram aos professores o nível de desenvolvimento metalinguístico dos aprendizes, permitem que os aprendizes aprendam, via andamento, com seus parceiros e tornam os aprendizes conscientes da gramática através da leitura crítica do texto. Villamil e Guerrero (1998, p. 505) suportam esses argumentos, afirmando que a preocupação de aprendizes de L2 com aspectos da superfície do texto representa um esforço cognitivo e linguístico que precisa ser reconhecido.

Dessa forma, o ideal talvez fosse que os aprendizes focassem em uma combinação de características textuais como conteúdo, organização, gramática, ortografia, pontuação, etc. De acordo com Liu e Hansen (2002, p. 118) essa é, de fato, a tendência natural da prática de revisão por pares, especialmente quando os participantes são bem instruídos, já que essa revisão que foca em uma combinação de características tende a ser o que a produção textual precisa e o que pode promover uma revisão eficaz. Ou seja, os diversos estudos que investigam o foco dado pelos aprendizes nas atividades de revisão de produção escrita nem sempre apontam resultados semelhantes, o que pode ser atribuído às diversas formas como a atividade é implementada, ao modo como os alunos são ou não instruídos, aos níveis de proficiência, a questões culturais, a modelos didáticos aos quais os alunos estão habituados, dentre outros fatores que irão determinar as especificidades de cada contexto. O que parece ser comum dentre os resultados dos estudos é que, independente do foco dado pelos aprendizes durante as revisões (questões lexicais, gramaticais, ortográficas, semânticas, etc.), para aqueles aspectos que os aprendizes se propõem a revisar e discutir ou se sentem capazes de discutir e contribuir uns com os outros, a maioria das sugestões dadas e recebidas ou questões discutidas em conjunto levam a melhorias nas produções textuais.

Alguns estudos que investigam as expectativas dos aprendizes em relação à prática de revisão por pares indicam que alguns participantes não consideram seus pares recursos úteis e confiáveis para a aprendizagem de língua (MACKEY et al., 2001; MCDONOUGH, 2004; WILLIAMS, 1999), em especial quando o par for menos proficiente na L2 (STORCH, 2013). Storch (2013, p. 106) afirma que, quando os aprendizes trabalham juntos, eles tendem a fornecer um ao outro informação correta ou unir seus conhecimentos linguísticos incompletos para alcançar, na maioria dos casos, soluções corretas às deliberações sobre a língua. Vidal (2010) cita o estudo de Seba (2006), que teve como objetivo investigar como a interação negociada em L1, com consciente foco na forma por meio do diálogo colaborativo, aumenta a compreensão de textos autênticos na L2. Ao analisar os diálogos colaborativos qualitativamente, levando em consideração os Episódios Relacionados à Língua, embora tenham encontrado episódios em que os participantes não conseguiram resolver o problema adequadamente, foram encontrados também vários nos quais a solução foi alcançada, seja através da lembrança de conhecimento prévio, da construção de conhecimento novo ou por meio da percepção da diferença entre a língua do aprendiz e a língua-alvo.

Ainda sobre a insegurança sentida pelos aprendizes em relação aos comentários recebidos pelos colegas e à sua eficácia no aperfeiçoamento da produção textual, há evidências, vindas de vários estudos (CAULK, 1994; ROLLINSON, 1998; VILLAMIL e GUERRERO, 1998; FIGUEIREDO, 2001; HU e LAM, 2009), propondo que, em geral, as sugestões recebidas são benéficas à reescrita e que, na maioria dos casos, os parceiros são fontes confiáveis de revisão. Essa insegurança, citam os estudos, não é pertinente somente aos alunos, mas frequentemente também aos professores, que se preocupam com a confiabilidade das sugestões dadas e recebidas – às vezes questionando-se se essas serão de fato incorporadas ou não aos textos e, caso afirmativo, se os escritores serão críticos aos incorporar as sugestões recebidas. Alguns desses estudos que olham para a prática de revisão por pares nesse viés serão discutidos a seguir.

Hu e Lam (2009) falam em sugestões válidas, ou seja, os comentários orientados à revisão que, quando incorporados ao texto, levariam ao aperfeiçoamento da escrita¹⁵. De todas as 240 sugestões dadas pelos revisores coletadas nesse estudo, 74,58% foram sugestões válidas; das sugestões válidas, 75,98% foram incorporadas à reescrita, sugerindo que os aprendizes avaliaram cuidadosa e criticamente ao responder aos comentários recebidos, decidindo quais incorporar ou não (HU e LAM, 2009, p. 387). Eles sugerem que o número de

¹⁵ Neste estudo, a validade das sugestões também será analisada, conforme descrito na metodologia, seção 3.4.

sugestões válidas pode ser uma medida da eficácia da revisão por pares: quanto mais alta for a proporção, mais provável será sua utilidade.

De forma semelhante, Villamil e Guerrero (1998) realizaram um estudo visando a verificar como as sugestões foram incorporadas pelos escritores a suas versões finais do texto. A análise teve como foco as fontes de problemas (*troublesources* – NYSTRAND, 1986), ou seja, problemas potenciais percebidos, erros ou deficiências do texto que foram fontes de revisão. Para ser qualificada como uma fonte de problema, uma parte problemática do texto deveria ser o foco da atenção dos participantes, de forma que fossem evidenciadas em sua interação oral, em marcações no texto ou em comentários escritos. Dos resultados, 74% das revisões foram incorporadas ao texto. Além dessas, as versões finais dos textos também mostraram revisões feitas pelos escritores por conta própria e essas representaram 39% do total de revisões nos textos finais.

Esses resultados mostram que a assistência do par teve efeito na revisão, já que a maioria das fontes de problemas revisadas durante as interações foram incorporadas às versões finais dos textos e que são os escritores que exercem a habilidade de escolher dentre as sugestões e exercitar seu controle autoral (VILLAMIL e GUERRERO, 1998, p. 501). De acordo com as autoras, embora os aprendizes realizem algumas correções não adequadas, essas devem ser vistas como manifestações do desenvolvimento linguístico, pois reparos falsos, correções desnecessárias ou a não-correção de alguns erros são comportamentos típicos de aprendizes, cujo sistema linguístico esteja em um estado de desenvolvimento. Elas concluem, dizendo que seria inapropriado e fora da realidade esperar que os rascunhos revisados fossem livres de erros (idem, p. 508). Para complementar, Zhu (2001, p. 253) enfatiza que não podemos esquecer que aprendizes de segunda língua estão tecendo comentários a respeito das produções de seus pares em uma língua na qual ainda estão desenvolvendo habilidades de leitura e comunicativas.

Em relação a esse último ponto, é necessário se aprofundar a discussão à respeito do uso da L1 e L2 na prática de revisão por pares, já que, dependendo de como essa é implementada, combinações específicas em relação ao uso das línguas precisam ser feitas dentre os participantes e resultados diferentes são observados quando contextos diferentes em relação ao uso das línguas são analisados. Este ponto será abordado na próxima seção.

2.6 O USO DA L2 E L1 COMO FERRAMENTAS NA PRÁTICA DE REVISÃO POR PARES

O uso da L2 e da L1 na prática de revisão por pares é discutido pela literatura da área, apontando para oportunidades de aprendizagem que podem surgir a partir das escolhas de se usar uma ou outra, ou ambas as línguas no momento da revisão.

A revisão por pares em L2 pode ser pensada somente com o objetivo de aperfeiçoar o modo escrito, com foco na produção textual. Dessa forma, os participantes do evento de revisão poderiam interagir através de sua L1 sobre a produção escrita feita na L2 (vide seção 2.5, estudo de SEBA, 2006 apud VIDAL, 2010). Porém, em uma perspectiva pedagógica, por ser uma prática de trabalho em grupos ou pares, a revisão de produção escrita oferece aos aprendizes oportunidades para usarem sua L2 também na forma oral, na interação entre participantes, de forma que a L1 continue à disposição como uma ferramenta a ser utilizada quando necessário. Conforme já abordado, dentro de uma perspectiva sociocultural de aprendizagem de língua, o aprendiz utilizar-se-á dos recursos disponíveis a ele para avançar na sua ZDP, internalizando conhecimentos no seu processo de aprendizagem. A L1 pode ser um desses recursos, apesar da preocupação por parte de alguns professores de que, possibilitando o uso da L1 na prática de revisão por pares, os aprendizes estariam diminuindo sua oportunidade de interagir através da L2. A preocupação acaba mostrando-se não pertinente e o uso da L1 portanto é legítimo.

De acordo com a discussão anterior acerca da necessidade de instrução na implementação da prática de revisão por pares, se a mesma for implementada de forma que seus participantes sejam de fato envolvidos e entendam seus objetivos, estando os procedimentos claros para participantes e professor, o uso da L2 e da L1 também pode e deve ser negociado. Dessa forma, o objetivo secundário de interagir através da L2, também propiciando o desenvolvimento da habilidade oral durante prática de revisão textual, será garantido. Porém, os alunos continuam tendo à sua disposição a L1 como recurso para o prosseguimento da tarefa, como ferramenta de mediação e desenvolvimento do grau de regulação, já que a teoria sociocultural vê a língua, seja L1 ou L2, como importante ferramenta no desenvolvimento cognitivo (STORCH, 2013, p. 101).

De acordo com Guerrero e Villamil (1994) e Villamil e Guerrero (1996), escritores na L2 usam sua língua materna para acessar informações na memória, gerar conteúdo e aperfeiçoar a qualidade de seu texto. O uso da L1 possibilita que o aprendiz complete a tarefa

com mais eficácia e permite que ele mantenha o diálogo e externalize seu pensamento. A L1 pode ser uma ferramenta de mediação, que irá auxiliar a mediar comportamentos (SWAIN e LAPKIN, 1998). Ela pode ainda auxiliar a dar andamento à tarefa, a focar a atenção, a negociar vocabulário e gramática da L2 e a melhorar as relações interpessoais (SWAIN e LAPKIN, 2000). O uso da L1 é um processo psicolinguístico normal, que facilita a produção em L2 e permite aos aprendizes tanto iniciar quando manter interações orais um com o outro (BROOKS e DONATO, 1994).

Brooks-Lewis (2009) conduziu um estudo que visava a analisar a percepção dos aprendizes de inglês como língua estrangeira em um curso onde o uso extensivo da L1 era gradualmente substituído pelo aumento do uso da L2. O estudo evidenciou que os aprendizes eram favoráveis ao uso da L1 em suas atividades e sentiam que a inclusão da L1 tornava a aprendizagem da nova língua mais fácil, possibilitando que contrastassem a nova língua com o conhecimento existente de sua L1, reconhecendo o valor de seu conhecimento prévio.

Alguns estudos vêm mostrando que, quando possibilitados a usar a L1 para a realização da tarefa, os aprendizes tendem a ser sensatos em relação a quanto e a quando utilizá-la. Storch e Wigglesworth (2003) concluíram que o tipo da tarefa tem um impacto nas funções exercidas pela L1 e que a quantidade de L1 usada pelos pares pode variar – em seu estudo, contudo, a maioria deles usou a L1 minimamente. Nessa mesma linha, Storch e Aldosari (2010), quando revisam outros estudos informados pela teoria sociocultural, afirmam que os dados tendem a indicar um uso sensato da L1 para uma variedade de funções consideradas úteis para a aprendizagem de língua (STORCH e ALDOSARI, 2010, p. 358). Em seu próprio estudo, concluíram que a quantidade de palavras na L1 totalizou modestos 7% do total de palavras utilizadas nas interações, indicando que os aprendizes veem as atividades em duplas como uma oportunidade de praticar sua L2. A maioria das palavras em L1 (12%, dentro dos 7% do total) foi utilizada pelos aprendizes menos proficientes, que, confrontados com uma tarefa de maior grau de dificuldade, tiveram que fazer uso de todos seus recursos disponíveis (dentre os quais está a L1) para completá-la.

Davin e Donato (2013) investigaram a colaboração de jovens aprendizes de espanhol durante a realização de tarefas de escrita colaborativa em pequenos grupos. Os resultados revelaram que os alunos se apoiaram no conhecimento coletivo para realizar a tarefa, e características tais como a repetição e o uso da L1 foram elementos que apareceram ao longo da execução da tarefa como forma de auxílio entre os pares.

Esses dados indicam que restringir ou proibir o uso da L1 em salas de aula de L2 é negar aos aprendizes uma oportunidade de usar uma ferramenta importante para avançar na

sua aprendizagem. Pelas razões apresentadas nesta seção, para esta pesquisa, o uso da L1 foi permitido e ela foi usada naturalmente nas negociações de revisão das produções escritas, quando pudesse ser uma ferramenta útil e necessária nas interações.

2.7 O PAPEL DO PROFESSOR

Na prática de revisão por pares, o papel do professor também deve ser analisado e discutido, e esse papel pode variar, dependendo de como a prática é implementada, de quais objetivos o professor persegue e de quais são as necessidades dos alunos. O grau de participação no momento em que a prática está acontecendo também pode variar. O professor pode participar como um observador-participante, contribuindo com a discussão como membro de um grupo, confirmando incertezas e respondendo a questionamentos quando apropriado (LIU e HANSEN, 2002, p. 90) ou pode ser um recurso à disposição dos aprendizes, podendo ser acessado nos momentos de incerteza.

Kowal e Swain (1994), ao abordar a produção colaborativa de língua, afirmam que o papel do professor deve ser o de auxiliar os aprendizes quando os mesmos não conseguem resolver algum impasse por conta própria. O professor irá auxiliar os aprendizes, fornecendo um outro tipo de *feedback*, que não consiste em fornecer a resposta correta de forma explícita. De acordo com as autoras, Donato e Adair-Hauck (1992, apud KOWAL e SWAIN, 1994, p. 92) chamam esse tipo de auxílio de “proléptico”, ou seja, trata-se de uma prática que encoraja os aprendizes a construir e a entender a posição do *expert*. Ainda, em relação à prática de revisão por pares, as autoras afirmam que um dos papéis do professor poderia ser o de abordar as inadequações nos textos que passassem despercebidas pelas duplas no momento da revisão. Essa ação serviria para evitar que o aprendiz memorizasse algumas formas incorretas. Swain (1998), por exemplo, quando aborda essa questão, enfatiza que é papel do professor estar disponível durante as atividades colaborativas, sendo um aspecto potencial de aprendizagem do participante a atenção do professor à acurácia do produto final subsequente à conclusão da tarefa.

Em seu estudo que investigou a prática de revisão por pares realizada por 12 alunos estrangeiros na Ásia, Tang e Thithecott (1999) destacaram o papel da professora como facilitadora e monitora. Perceberam que ela favoreceu a autonomia dos aprendizes quando possível, porém, como monitora, lembrava os aprendizes de tomar notas das suas impressões

depois da primeira leitura e monitorava a língua usada pelos alunos enquanto forneciam *feedback*. Além disso, respondia a questões quando necessário e encorajava os aprendizes quando pareciam precisar de encorajamento (TANG e THITHECOTT, 1999, p. 26).

No estudo de Figueiredo (2006), que teve por objetivo investigar o papel do *noticing*¹⁶ e a efetividade da reformulação em uma tarefa colaborativa, o pesquisador interpretou que a intervenção mais ativa do professor durante o processo de *noticing* e também durante as interações, quando da discussão dos problemas, poderia ter sido ainda mais enriquecedora para o processo de desenvolvimento da língua dos aprendizes. Os aprendizes foram capazes de observar as diferenças entre os dois textos e conseguiram chegar a uma explicação correta para a maioria das inadequações. No entanto, em algumas poucas ocasiões não conseguiram perceber seus erros e nem explicar corretamente as inconsistências e, nessas ocasiões, a intervenção do professor poderia ter sido benéfica ao desenvolvimento da L2. Com relação ao objetivo, pareceu claro que os aprendizes foram capazes de observar as diferenças entre os dois textos. Além disso, conseguiram chegar a uma explicação correta para a maioria dos erros, embora a língua que utilizaram na articulação / argumentação dos problemas não fosse totalmente precisa.

Ohta (1995) já dizia que com a prática de revisão por pares, em oposição a uma sala de aula centrada no professor, esse passa a assumir um novo papel, como alguém que irá fornecer suporte ao circular pela sala de aula, oferecendo assistência aos pares ou simplesmente estando disponível para eles.

Dessa forma, o importante é estar ciente de que o professor passa a assumir um papel que difere daquele que desempenha quando a aula está centrada em si. Ele passa a dar autonomia aos participantes do evento de aprendizagem e torna-se um recurso da aula, uma ferramenta à disposição dos aprendizes e um mediador da aprendizagem dos mesmos. Enquanto professora participante da prática de revisão por pares discutida neste estudo, foi esse papel, como também sugerido em Ohta (1995), que busquei assumir, intervindo, inclusive, quando identificando algum ERL não resolvido ou sugestão incorreta que estava sendo discutida pelas duplas. Nesse sentido, penso que, ao assumir o papel de participante ativo na prática de revisão por pares, circulando pela sala de aula e contribuindo com as duplas, não é necessário que o professor aguarde para intervir somente depois da revisão em duplas, no momento de sua correção final. Penso que, sempre que possível, a intervenção

¹⁶ Segundo a Hipótese da Percepção (Noticing Hypothesis), criada por Schmidt (1990), o insumo adquire o potencial para ser aprendido somente quando é percebido e conscientemente registrado pelos aprendizes (apud PINHO, 2013).

pode acontecer naquele momento em que alguma dúvida está sendo discutida, quando a aprendizagem se torna mais significativa, proporcionando aos aprendizes um melhor entendimento antes mesmo da reescrita.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Como apresentado nos primeiros capítulos, a presente pesquisa parte de princípios da Teoria Sociocultural, na área de Aquisição de L2, e investiga a interação em sessões de revisão por pares de produção escrita em inglês em ambiente de educação bilíngue, focando nas características do trabalho colaborativo para o aprimoramento das produções escritas e o desenvolvimento da aprendizagem da L2.

Assim, esta pesquisa tem caráter misto, quantitativo e qualitativo, com maior ênfase à análise qualitativa e ao acompanhamento longitudinal da atividade colaborativa dos participantes nas sessões de revisão por pares. Situa-se em uma perspectiva interpretativista de caráter *êmico*¹⁷, ou seja, à qual interessa o detalhamento de uma situação específica e não a criação de leis universais (BORTONI-RICARDO, 2008). Em outras palavras, o estudo foi majoritariamente qualitativo por natureza, mas um conjunto de dados quantitativos forneceu suporte para a análise do conjunto de dados qualitativos (cf. CRESSWELL e PLANO CLARK, 2007).

A pesquisa qualitativa tenta alcançar um entendimento de como as pessoas interpretam o que vivenciam, delineando o processo (ao invés do produto) de construção do sentido (MERRIAN, 2009, p. 14). Dessa forma, o método qualitativo de análise é utilizado neste trabalho para investigar a expectativa de aprendizes antes, bem como a sua avaliação depois de terem participado da prática de revisão por pares, já que essa análise proporcionará esse entendimento das vivências.

De acordo com Sato (2013, p. 611), um desencontro entre as crenças de professores e de aprendizes em relação aos resultados de uma atividade pedagógica pode resultar em efeitos negativos na aprendizagem. Uma forma de se entender melhor essa relação pode ser através de questionários que irão apontar aos professores quais são as expectativas dos alunos, bem como irão trazer dados ao pesquisador, que, combinados com outras formas de geração de dados, irão enriquecer a análise de certo fenômeno ou prática pedagógica (DÖRNEY e TAGUCHI, 2010).

Entendidas as crenças, faz-se necessário avaliar a experiência, a fim de se entender como os participantes interpretam a prática vivenciada. Para tal, o uso de entrevistas como

¹⁷ O termo “*êmico*” significa “*interno*” (*insider*) e sugere que a interpretação de um fato ou valor cultural, seja de um indivíduo ou de um grupo, étnico ou fenomenológico, deve levar em conta a verdade como ela é entendida pelas pessoas que vivenciam aquela determinada cultura (SPRADLEY, 1980).

ferramenta de pesquisa se faz adequado, pois o objetivo da entrevista em pesquisas de cunho qualitativo não é o de testar hipóteses, mas o de avaliar e entender a experiência vivida por aqueles que respondem à entrevista e analisar a interpretação que fazem dessa experiência (SEIDMAN, 2013, p. 9). Também optamos pela utilização das entrevistas nesta pesquisa, pois, devido ao seu caráter exploratório por natureza em função da possibilidade de resposta aberta, permitem o surgimento de novas dimensões que talvez fossem desconhecidas somente pela análise dos questionários.

Já em relação às interações, a análise qualitativa tende a ser uma análise mais aprofundada dos diálogos, enquanto os dados quantitativos irão desempenhar um papel auxiliar, pois irão fornecer dados como número de sugestões negociadas por dupla, validade das sugestões, número de sugestões aceitas e de sugestões incorporadas, tipos de inadequações indicadas pelas sugestões, dentre outros explicitados ao longo deste capítulo metodológico. Esses dados quantitativos irão contribuir para a análise dos padrões de interação desenvolvidos pelas duplas em relação ao quanto colaboraram, foco da análise qualitativa e, desta forma, poderemos tecer algumas considerações em relação ao teor das interações em termos de quais aspectos textuais receberam mais atenção dos revisores, o quanto os escritores levaram em consideração as sugestões e o conteúdo dos ERLs e o quão benéficas essas sugestões foram para a reescrita do texto, ou seja, o quão adequadas foram à proposta. Esses dados irão nos auxiliar a melhor compreender as ações da dupla enquanto trabalhando colaborativamente, as estratégias utilizadas e os desafios enfrentados, ações essas que serão analisadas de forma qualitativa.

O objetivo deste capítulo é descrever, portanto, de forma detalhada, os procedimentos metodológicos e o contexto de pesquisa, além de preparar o leitor para a análise dos dados. Primeiramente, serão explicitados o objetivo e as perguntas da pesquisa. Em seguida, serão apresentados o local da pesquisa, através de uma descrição da escola participante, e os participantes deste estudo. Posteriormente, serão abordados os procedimentos e o método de geração dos dados. Por fim, o método de análise será descrito, explicitando os critérios observados para que esta fosse considerada uma pesquisa de cunho misto (qualitativa e quantitativa). Serão apresentadas neste capítulo também as categorias de análise utilizadas.

3.1 OBJETIVO E QUESTÕES DE PESQUISA

O objetivo geral desta pesquisa foi propor a prática de revisão por pares de produção escrita em segunda língua para um 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola bilíngue. Retomando as perguntas de pesquisa apresentadas na Introdução deste trabalho, com essa prática, buscávamos responder às seguintes perguntas:

1. O quão receptivos os participantes são, antes de iniciar a prática, à possibilidade de ter um colega revisando seu texto?
2. Que aspectos linguísticos e textuais¹⁸ são destacados nas revisões (em termos de forma e conteúdo)?
3. As sugestões dadas pelos revisores são majoritariamente válidas¹⁹?
4. As sugestões recebidas são incorporadas pelos escritores às novas versões dos textos?
5. Há diferenças nos padrões de interação entre pares com níveis de proficiência semelhante e pares com níveis de proficiência mista?
6. Qual é o papel assumido pela professora enquanto os aprendizes interagem com suas duplas?
7. Após terem vivenciado a revisão por pares, como os participantes avaliam a experiência?

A fim de responder a essas perguntas, foram utilizados questionários e entrevistas, bem como gravações em áudio e vídeo das práticas de revisão por pares, que foram posteriormente transcritas. Também foram analisadas as escritas e reescritas das produções textuais, assim como a “lista de revisão”, conforme procedimentos que são explicitados a seguir. Cabe ressaltar que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa da UFRGS e obteve aprovação via Plataforma Brasil.

¹⁸ Sendo o texto concebido como “uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais” (KOCH, 1992 apud KOCH, 1997, p. 75)

¹⁹ Ou seja, são comentários orientados à revisão que, quando incorporados ao texto, levam ao aperfeiçoamento da escrita (HU e LAM, 2009).

3.2 ESCOLA PARTICIPANTE

Os dados para essa pesquisa foram gerados em uma escola de currículo bilíngue português/inglês da região metropolitana de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul. Ou seja, apesar de a escola proporcionar aos alunos um contexto bilíngue através das duas línguas do currículo, a mesma está situada em um contexto onde majoritariamente uma das línguas do currículo, o português, é utilizado para a interação já que, fora dos muros da escola, na interação na comunidade, alunos e famílias, em sua grande maioria, comunicam-se em português.

O currículo bilíngue se encontra em funcionamento na escola há 10 anos. Os participantes desta pesquisa são alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, os quais, portanto, receberam, desde o seu ingresso na Educação Infantil ou no 1º ano, 10 horas/aula semanais de instrução em língua inglesa (LI). Dessas 10 horas/aula semanais do currículo escolar, uma parcela é dedicada ao ensino da língua em si e outra parcela ao ensino de conteúdos através da língua (CLIL – *Content and Language Integrated Learning*²⁰).

Nessa escola, as aulas são divididas em períodos de 50 minutos, que podem ser simples ou duplos, e o currículo é dividido em Componentes Curriculares, representados por diferentes professores, organizados da seguinte forma:

²⁰ CLIL é um termo adotado pelo *European Network of Administrators, Researchers and Practitioners* (EUROCLIC) na década de 90. Ele engloba qualquer atividade em que uma língua estrangeira é usada como ferramenta para a aprendizagem de um outro conteúdo que não a própria língua. Nessa atividade, tanto a língua quanto o conteúdo têm um papel conjunto (MARSH, 2002, p. 58). É uma abordagem integrada, em que não há a preferência pelo ensino da língua ou do conteúdo, mas dos dois em um *continuum* (COYLE, 2007, p. 545). Essa abordagem, comum em contexto Europeu, só chega ao Brasil mais recentemente com o aumento do número de escolas que oferecem educação bilíngue e com o mercado editorial focando nessa abordagem para a elaboração de seus materiais para essas escolas.

	COMPONENTES CURRICULARES	
		8º ano
Componentes curriculares cujas aulas são ministradas em língua portuguesa	Língua Portuguesa	5
	Artes Visuais e Teatro	2
	Música	1
	Educação Física	2
	História (1 h/a com <i>Applied English</i>)	2
	Geografia	2
	Matemática	4
	Educação Financeira	1
	Ciências Naturais	2
	Tecnologia da informação	1
	Educação Religiosa	1
	Filosofia	1
SUB TOTAL		23
Componentes curriculares cujas aulas são ministradas em língua inglesa	<i>English - Language and Literature</i>	5
	<i>Applied English (CLIL)</i>	4
SUB TOTAL		10
CARGA HORÁRIA TOTAL		33

Tabela 1 – Organização curricular do 8º ano participante

As aulas na língua inglesa no 8º ano ocupam 09h/aula semanais, sendo que cinco fazem parte do bloco de língua e literatura, através do componente curricular *English*, e as quatro demais horas/aula pertencem ao bloco de *Applied English*. Neste, conteúdos de diversas áreas do saber são trabalhados através da LI, em parcerias com demais componentes curriculares da base comum. Ou seja, no bloco *Applied English*, os alunos veem conteúdos curriculares de geografia, história, ciências naturais, etc. em língua inglesa. Além dessas quatro h/aula de *Applied English*, em uma hora/aula de história por semana, o/a professor/a de *Applied English* desempenha atividades em duplicidade com o professor especialista de história no 8º ano, que trabalha com os alunos em língua portuguesa.

A geração de dados para esta pesquisa se deu durante dois períodos semanais da aula de *Applied English*, componente este que fica sob minha responsabilidade como professora. Em função de uma fase de reformulação curricular do currículo bilíngue, a instituição participante sentiu a necessidade de envolver o componente curricular *Applied English* como auxílio na preparação dos alunos para a prova de Cambridge – FCE, *First Certificate for*

*Schools (FCE for schools)*²¹, que os alunos prestam no 9º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, dos cinco períodos semanais dedicados ao componente *Applied English*, (4h/a de *Applied English* + 1h/a em duplicidade com História) em dois períodos semanais, a turma participante dedicava-se a um módulo preparatório para essa prova de Cambridge, o qual os auxiliava, em especial, em relação às atividades de produção escrita. Houve, nesse período de readaptação curricular, portanto, uma sobreposição com o componente *English*; entretanto, após a reformulação, em breve, todo o preparatório para a prova passará a ser responsabilidade do componente *English* e as aulas de *Applied English* serão dedicadas exclusivamente ao trabalho com *CLIL*.

Nas aulas ministradas em língua inglesa (tanto *English*, quanto *Applied English*), os alunos são incentivados a interagirem com os/as professores/as e entre si em inglês, e um dos critérios de avaliação para sua participação em aula é seu esforço para manter as interações em inglês – apesar de não haver proibição de uso da língua portuguesa, quando a mesma pode auxiliar no cumprimento dos objetivos de determinada tarefa. Quando isto acontece, os/as professores/as estabelecem combinações e critérios com a turma em relação ao uso da L1.

3.3 PARTICIPANTES

Os participantes da prática de revisão por pares foram 25 alunos de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental da escola bilíngue português-inglês acima mencionada, que participaram da pesquisa mediante autorização de seus responsáveis legais via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). Os 25 alunos responderam a um questionário antes da pesquisa e, posteriormente, esses alunos foram agrupados em duplas por duas professoras da turma. Ao formar as duplas, as professoras observaram os níveis de proficiência dos alunos. Para determinar o nível de proficiência dos alunos, suas interações em aula foram observadas por suas professoras (a pesquisadora e uma colega) que, também considerando as notas nas aulas em língua inglesa, chegaram a um acordo em relação ao modo como os participantes poderiam ser agrupados, observando os critérios desejados (vide

²¹ A instituição onde foi realizada a pesquisa proporciona aos alunos a oportunidade de realizar essa prova como forma de ratificar, através de uma avaliação externa, o nível linguístico dos alunos. Trata-se de uma certificação de nível B2 no Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas, com conteúdo acessível para estudantes em idade escolar.

Tabela 2) a fim de que houvesse duplas de alunos com proficiências semelhantes e duplas mistas.

As professoras observaram também que as duplas fossem compostas em função de afinidade, já que conhecem bem os alunos da turma. Havia ainda um trio, já que o total de alunos era ímpar (25). A maioria das duplas era formada de participantes do mesmo sexo, já que esse fator acabou coincidindo com as questões de afinidade. Dessa forma, coincidentemente, as duplas selecionadas para análise eram compostas de alunos do mesmo sexo, sem que esse fosse um dos requisitos para a seleção das duplas.

Do total de duplas que realizaram as tarefas de produção textual e de revisão por pares propostas, apenas quatro foram selecionadas para esta análise. Como requisito para esse recorte, buscou-se selecionar aquelas duplas que representassem diferentes perfis em relação a níveis de proficiência, com o objetivo de verificar se as diferenças nas proficiências iriam gerar diferentes perfis também nas relações de colaboração, que foram elucidadas no Capítulo 1. Ou seja, em três duplas os participantes apresentavam nível de proficiência semelhante um ao outro (alto, baixo ou médio, em relação à média da turma da qual fazem parte) e uma dupla foi composta por participantes com nível de proficiência diferente (misto), sendo um aluno mais experiente em relação à língua inglesa do que o outro.

A intenção ao selecionar duplas com diferentes perfis em relação ao nível de proficiência era a de observar como os dados provenientes de cada dupla se diferenciariam ou se assemelhariam se comparados uns aos outros, em especial em relação à validade das sugestões e em termos de padrões de interação desenvolvidos pelas duplas.

Padrão de interação aqui é entendido de acordo com Storch (2002). Os padrões de interação que uma dupla pode apresentar irão descrever a relação entre os membros dessa dupla em termos de igualdade e mutualidade, sendo que igualdade refere-se ao grau de controle sobre a tarefa e mutualidade se refere ao engajamento de cada participante com as contribuições do outro. Para que esses padrões sejam observados, será feita a análise das transcrições das interações para se verificar como cada aprendiz abordou a tarefa, quais papéis assumiu, qual seu nível de engajamento e quais suas contribuições para a dupla. Dessa forma, como já explicitado no capítulo 1 desta tese, a partir da análise das interações irão emergir diferentes padrões de interação, como o padrão colaborativo, dominante-dominante (cooperativo), dominante-passivo e *expert*-iniciante.

Pode-se verificar, na tabela a seguir, os dados das duplas selecionadas.

Dupla	Nome ²²	Idade quando respondeu o questionário	Série em que iniciou no currículo bilíngue ²³	Nível de proficiência (comparado à média da turma)
1	Ângelo	14	Nível 5	Alto
	Bruno	14	Nível 4	Alto
2	Diego	13	Nível 4	Baixo
	Leonardo	13	1º ano	Baixo
3	Pedro	13	Nível 4	Alto
	Nathan	13	Nível 4	Baixo
4	Fátima	13	Nível 4	Médio
	Jéssica	12	Nível 4	Médio

Tabela 2 – Informações sobre os participantes

3.3.1 Breve perfil dos participantes

Como uma das perguntas de pesquisa envolve os padrões de interação desenvolvidos pelas duplas, conhecer um pouco melhor cada um dos alunos participantes pode vir a contribuir para o entendimento dos padrões que irão surgir na análise dos resultados. Os dados apresentados a seguir são breves pareceres descritivos dos alunos participantes em relação ao relacionamento com os colegas, ao rendimento, à relação com o uso de L1 e L2 e às demais características que são salientes a cada aluno. Esses dados são características observadas pela professora-pesquisadora ao longo dos quatro anos em que foi professora desses alunos, além de contribuições dos demais professores da turma em momentos de conselhos de classe, reuniões pedagógicas e atendimentos com pais e com membros do núcleo pedagógico da escola.

Ângelo

Ângelo é um menino extrovertido, comunicativo e que participa ativamente em diversas aulas do currículo escolar, tanto naquelas ministradas em língua portuguesa quanto naquelas em língua inglesa. Gosta de contribuir com suas opiniões e posicionamentos e tem um bom relacionamento com diferentes colegas da turma. Apresenta um bom rendimento escolar.

²² Todos os nomes de participantes são pseudônimos.

²³ “Nível 4” da Educação Infantil refere-se a duas séries antes do 1º ano do Ensino Fundamental; “Nível 5” refere-se ao último ano da Educação Infantil, antes do 1º ano do Ensino Fundamental.

Bruno

Bruno é muito participativo em diversas atividades oferecidas na escola. Além das aulas, participa de diferentes atividades extracurriculares, como esportes (atletismo e basquete) e oficinas de teatro. Relaciona-se bem com os colegas da turma e com outros alunos da escola, em especial alunos mais velhos, como os do Ensino Médio. Em aula, tem um bom rendimento, contribui com sua participação tanto nas aulas em L1 quanto nas aulas em L2, mas em alguns momentos é solicitado pelos professores que se organize melhor com materiais e entregas de trabalhos nos prazos.

Diego

Diego é um aluno que oscila em rendimento, conseguindo melhores resultados a partir de momentos mais individualizados de atendimento com o professor, como nas aulas de recuperação oferecidas no turno oposto de aula. Seus professores também mencionam que o aluno poderia ser mais organizado com seus materiais e tarefas, que frequentemente apresenta fora do prazo. Sua participação em aula varia de momentos em que é positiva a outros momentos em que precisa ser advertido por estar envolvido em brincadeiras. Nas aulas em língua inglesa, é frequentemente alertado pelas professoras para a necessidade de usar a L2 para se comunicar com colegas e professores, demonstrando forte tendência ao uso da L1, mesmo em situações em que não teria dificuldades de usar a L2, como ao pedir para ir ao banheiro, por exemplo. O aluno tem um bom relacionamento com os colegas da turma.

Leonardo

É um aluno esforçado, que se empenha em aula e nas tarefas de casa para superar suas dificuldades, precisando estar alerta ao seu rendimento. Leonardo participa de momentos de atendimento individualizado com professores em aulas de recuperação sempre que necessário. Esforça-se também para comunicar-se em inglês com colegas e professores, o que nem sempre consegue fazer com facilidade, fazendo uso da L1 quando necessário. O participante tem um bom relacionamento com professores e colegas da turma, assim como com outros alunos da escola, sendo, inclusive, integrante do Grêmio Estudantil.

Pedro

Pedro é um aluno com bom rendimento, sendo organizado e preocupado com suas notas. Tem um bom relacionamento com os colegas da turma, mas, em especial em atividades avaliativas, demonstra preferência pelo trabalho individual. Apesar desse bom

relacionamento, o grupo de alunos com quem tem um contato mais próximo é pequeno e Pedro não participa ativamente de outras atividades oferecidas pela escola. Gosta muito de ler, atividade que costuma fazer em aula quando está pronto com alguma tarefa. Comunica-se com seus professores e colegas tanto em L1 quanto em L2 sem problemas.

Nathan

Nathan é um aluno introvertido, que tem um bom relacionamento com os colegas da turma, mas não participa muito ativamente das aulas com seus posicionamentos e opiniões. Da mesma forma, não costuma ir ao encontro dos professores quando tem dúvidas e são seus professores que com frequência fazem esse movimento, quando percebem que Nathan pode estar precisando de ajuda. Assim como Pedro, Nathan tem um relacionamento mais próximo com um número pequeno de meninos com quem, às vezes, costuma passar os recreios. Também gosta de ler, atividade que faz em aula quando termina uma tarefa e que também, seguidamente, prefere fazer durante os recreios, sentando sozinho em algum local do pátio. Em L2 é um menino que se comunica bem oralmente, tendo inclusive viajado diversas vezes para o exterior com a família, que relatou a desenvoltura do aluno em situações de comunicação. No entanto, o aprendiz oscila em rendimento nas atividades de produção escrita, em que precisa de um suporte maior para a organização de suas ideias e para sua transposição para o papel.

Fátima

Fátima é uma menina participativa, extrovertida e com bom relacionamento com os colegas. Ela é uma aluna esforçada para manter um bom rendimento tanto nas aulas em L1 quanto nas aulas em L2. Além disso, a participante é organizada com materiais e tarefas e preocupada com as questões que envolvem o grupo em que estuda, participando ativamente com contribuições sobre a convivência do grupo.

Jéssica

Jéssica é uma aluna muito preocupada com suas notas, esforçando-se muito para que sempre tenha bons resultados. Apesar de um pouco insegura às vezes, contribui participando ativamente das aulas, colocando-se à disposição dos colegas e dos professores para ajudar no que for necessário em relação à convivência com o grupo. Ela é uma menina organizada com materiais e tarefas, fazendo tudo com muito capricho e dedicação. É uma aluna que se esforça para sempre se comunicar com colegas e professores em L2 nas aulas dedicadas ao uso do

inglês. Na escola, Jéssica é conhecida ainda pela sua dedicação e sua disciplina em relação às aulas de dança e ballet.

3.4 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS

A prática de revisão por pares envolveu, em todas suas etapas, todos os 25 alunos da turma de 8º ano participante, durante um período de quatro meses. Antes de iniciá-la, os alunos responderam um questionário, a fim de verificar suas expectativas sobre a experiência que viveriam.

Posteriormente ao preenchimento do questionário, houve uma fase de sensibilização para a prática, seguida de uma fase de preparação e experimentação que serão elucidadas a seguir. Em seguida, as duplas foram formadas pela professora-pesquisadora com o auxílio de uma colega e a prática de revisão por pares começou a ser implementada. Em todas essas fases, todos os 25 alunos da turma estavam participando, porém, para fins de pesquisa, somente quatro duplas foram posteriormente analisadas. Essas duplas foram previamente selecionadas para análise e, por esse motivo, foram filmadas e gravadas em todas as suas sessões de revisão. Com o intuito de que os alunos não percebessem que o foco seria sobre essas quatro duplas, havia outras câmeras pela sala filmando e gravando outras duplas, cujas filmagens foram posteriormente descartadas.

Os 25 participantes escreveram, revisaram e comentaram cinco produções textuais. Essas produções variaram em relação ao gênero textual, de acordo com as opções oferecidas ao candidato do *FCE for schools*. Os gêneros escolhidos foram uma resenha de filme, uma história, um e-mail, uma carta e uma redação escolar.

Cada prática de revisão por pares consistiu em: uma lição sobre o gênero textual, o momento da escrita do texto, a troca de textos entre membros da dupla e a revisão com comentários no texto e na lista de revisão, a interação da dupla comentando as sugestões dadas e recebidas (gravada em áudio e vídeo), a reescrita do texto e, por fim, a entrega das duas versões do texto para a professora-pesquisadora. Como já mencionado, os alunos foram encorajados a interagir sobre os textos em língua inglesa, porém não foram impedidos de usar a L1 quando julgassem necessário.

Após a vivência das sessões de revisão, os oitos participantes foram entrevistados individualmente, em entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de fornecer informações

sobre a avaliação que fizeram da experiência de revisão por pares. A nossa intenção era, sobretudo, contrastar essa avaliação com as expectativas surgidas a partir dos questionários.

Sendo assim, os procedimentos para a implementação da prática de revisão por pares foram organizados da seguinte forma:

a) Sensibilização:

- ✓ Os alunos da turma participante responderam, individualmente, aos questionários;
- ✓ após a análise dos questionários, no grande grupo, a turma e a professora discutiram sobre os aspectos destacados pelos alunos nos questionários.

b) Preparação para a prática de revisão por pares / Instrução:

- ✓ A proposta da prática de revisão por pares foi apresentada aos alunos e sua sistemática negociada com a turma;
- ✓ no grande grupo, a turma discutiu os papéis que seriam desempenhados por alunos e professora durante a atividade;
- ✓ em duplas, a partir da análise dos critérios de avaliação das produções textuais nas provas de Cambridge, os alunos discutiram sobre e listaram critérios que julgavam importantes para compor uma “lista de revisão” a ser elaborada no grande grupo;
- ✓ no grande grupo, as duplas contribuíram com suas sugestões e uma lista de revisão foi elaborada de forma conjunta, considerando os critérios de avaliação de Cambridge para o exame FCE;
- ✓ algumas aulas subsequentes foram dedicadas ao estudos dos diferentes gêneros textuais presentes no teste de produção escrita do exame FCE e suas características (registro formal ou informal, leitor-alvo, organização textual, finalidade comunicativa, etc.).

c) A prática de revisão por pares:

Os procedimentos listados abaixo foram repetidos cinco vezes, a cada novo texto escrito:

- ✓ lição sobre um dos gêneros textuais: resenha, história, email, carta, e redação de acordo com a tarefa proposta pelo exame FCE;
- ✓ escrita individual da primeira versão do texto;

- ✓ troca de textos entre membros da dupla e revisão do texto com auxílio da lista de revisão e anotações no texto e na lista;
- ✓ conversa entre o leitor e o escritor do texto, comentando impressões, sugestões e correções que surgiram a partir da revisão. Essas interações foram gravadas em áudio e vídeo e os textos de ambos os membros da dupla eram revisados durante a mesma sessão;
- ✓ revisão e reescrita, com auxílio da primeira escrita e da lista de revisão com comentários e sugestões do par;
- ✓ entrega da escrita e reescrita para a professora-pesquisadora.

3.4.1 As propostas para a produção textual

Conforme já mencionado neste capítulo, os participantes redigiram e revisaram, ao longo desta pesquisa, cinco textos de diferentes gêneros textuais (resenha de filme, história, e-mail, carta e redação), a partir das propostas que serão descritas a seguir. As escritas de uma história, e-mail e redação foram propostas a partir do livro didático utilizado em aula.²⁴ Já as propostas para a resenha de filme e carta partiram de adaptações de outro material de apoio.²⁵

3.4.1.1 Resenha de filme

Para a produção da resenha de filme, os alunos primeiro preparam-se estudando a unidade didática do livro texto utilizado em aula que abordou vocabulário referente ao tema (tipos de filme, adjetivos para descrevê-los e substantivos que nomeiam características de diferentes tipos de filme). Além do vocabulário, em termos de conhecimentos gramaticais, fizeram uma revisão dos tempos verbais simples e contínuos, enfatizando o uso do presente simples para a descrição do enredo do filme na resenha. Como atividades de pré-escrita, foi feita a leitura de uma resenha apresentada pelo material didático e os componentes

²⁴ DAVIES, P.; FALLA, T. *FCE Result Revised Student's Book*. Oxford: Oxford, 2011.

²⁵ THOMAS, B; MATTHEWS, L. *Cambridge English Compact First for Schools*. Cambridge: Cambridge, 2013.

necessários para a resenha foram discutidos para, então, passar para a proposta de produção da resenha (vide Apêndice B).

3.4.1.2 História

A preparação para a escrita da história envolveu o estudo da unidade didática referente a esse gênero no livro texto enfatizando a revisão gramatical dos tempos verbais referentes ao passado, bem como a revisão de discurso direto e indireto. Em relação ao vocabulário, os alunos estudaram adjetivos extremos e advérbios de intensidade. Em seguida, foi realizada a leitura de uma história como exemplo no material didático e os alunos foram apresentados à proposta para a escrita de uma história (vide Apêndice C).

3.4.1.3 Email

Anterior à escrita do email, os alunos revisaram os verbos modais para dar conselhos, falar de obrigações, proibições e habilidades, assim como outras expressões usadas para aconselhar (por exemplo, *Make sure you...*, *You really must...*, *Whatever you do, don't...*, entre outras). Em seguida, fizeram a leitura de uma troca de emails informais, destacando suas características, e receberam algumas dicas antes de iniciarem as produções (vide Apêndice D).

3.4.1.4 Carta

A proposta para a escrita de uma carta informal surgiu a partir do estudo de adjetivos para descrever personalidade. Para que os alunos colocassem em uso esse conhecimento, primeiramente realizaram duas tarefas de pré-escrita. Em um primeiro momento, discutiram oralmente em duplas sobre alguma pessoa de sua família ou escola que admirassem. Após a discussão, listaram por escrito alguns adjetivos que poderiam usar para descrever essa pessoa para só então passar para a tarefa de produção escrita (vide Apêndice E).

3.4.1.5 Redação

Como preparação para a escrita de uma redação, os alunos discutiram oralmente sobre o tema honestidade em relação a questões como mentir para proteger os sentimentos de alguém ou para evitar um conflito, a situações em que é preferível dizer a verdade independente das consequências, a possíveis consequências negativas das mentiras, dentre outros.

Em seguida, a turma fez uma revisão de expressões que podem ser usadas para introduzir um argumento e um contra-argumento, informações adicionais, resumo de uma ideia e conclusão de um assunto. Também analisaram expressões utilizadas para introduzir fatos e opiniões de forma impessoal. Por fim, receberam a proposta de produção textual (vide Apêndice F).

3.4.2 Métodos e ferramentas de geração de dados

Os dados foram gerados em um período de maio a setembro de um mesmo ano letivo, a partir de questionários, listas de revisão e anotações das sugestões nos textos revisados, gravações de áudio e vídeo transcritas do diálogo colaborativo durante as sessões de revisão, duas versões do texto de cinco gêneros textuais diferentes (antes e depois de ter passado pela revisão), entrevistas e anotações de campo.

3.4.2.1 Questionários

Os 25 alunos da turma participante responderam a um questionário constituído de sete perguntas objetivas. As perguntas 1 e 2 visavam a investigar como os alunos se sentem ao trabalhar em duplas; as perguntas 3, 4 e 5 questionavam sobre como os alunos se sentiriam lendo o texto de um colega ou tendo um colega lendo e revisando seu texto, e se acreditavam que essa prática poderia ser benéfica à sua reescrita; a pergunta 6 referia-se à contribuição do professor no processo de escrita e reescrita e, por fim, a pergunta 7 investigava a preferência dos alunos em relação à interação através da L1 ou da L2 (Apêndice G).

O questionário objetivou ainda ativar a consciência dos alunos em relação à nova prática que viria a ser implementada durante as aulas voltadas à produção textual.

3.4.2.2 Listas de revisão

Durante a prática de revisão por pares, os participantes tiveram o auxílio de uma lista de revisão, que foi elaborada de forma conjunta com a turma participante após a mesma ter estudado sobre os critérios de avaliação das produções textuais nas provas de Cambridge. Para o estudo dos critérios de avaliação, os alunos, em dupla, receberam e analisaram uma cópia da Escala de Avaliação do exame FCE (Anexo 1). Essa escala é dividida em quatro subescalas. São elas: conteúdo, realização comunicativa, organização e língua. Cada subescala apresenta diferentes descritores que são observados no momento da avaliação.

Dessa forma, em um primeiro momento, em suas duplas, os alunos discutiram sobre esses descritores; em seguida, as duplas compartilharam com o grande grupo seu entendimento a respeito dos descritores e, através da mediação da professora-pesquisadora, uma versão final da lista de revisão foi criada pela turma (Apêndice H). Durante as práticas de revisão por pares, os aprendizes tomavam notas nas listas de revisão, assim como no texto de seus colegas. O objetivo da análise das listas de revisão é verificar quais aspectos textuais da produção revisada foram privilegiados pelo revisor. Por exemplo, em uma das subescalas – conteúdo – a turma e a professora, após estudo dos critérios de Cambridge, incluíram na lista de revisão o seguinte descritor: o conteúdo do texto é relevante para a proposta de produção? Então, na revisão por pares, os participantes anotavam ao lado do descritor se o conteúdo estava adequado, se havia algo faltando ou se havia algo desnecessário, e assinalavam no texto a qual parte se referia na lista de revisão. Em outro exemplo, desta vez em relação à realização comunicativa, um dos descritores questionava se o registro (formal ou informal) estava adequado. Os alunos registravam na lista e assinalavam no texto qual ou quais palavras, orações ou frases estavam muito formais ou informais, dependendo da proposta de produção.

3.4.2.3 A interação entre os participantes dos pares

A prática de revisão por pares realizada em duplas foi gravada em áudio e vídeo e posteriormente transcrita. Os alunos realizaram as práticas de revisão por pares em aula, ou seja, havia 11 duplas e um trio em atividade ao mesmo tempo. Havia uma câmera localizada no canto da sala para obter imagens do todo da sala de aula e outras oito câmeras distribuídas pela sala, gravando e filmando diferentes duplas. Essas câmeras foram posicionadas de forma fixa na frente de cada dupla, entre os dois ou três participantes, próximo o suficiente para a captação de áudio (vide Figura 2).



Figura 2 – Posicionamento das câmeras de vídeo

Das oito câmeras posicionadas em frente às duplas, quatro delas permaneceram durante todas as sessões de revisão fixas entre os membros das duplas selecionadas para análise e as outras quatro eram revezadas na gravação de diferentes duplas em diferentes sessões de revisão. O objetivo dessas quatro câmeras extras era que não fosse tão evidente para os alunos que, para fins de pesquisa, somente quatro duplas de alunos seriam analisadas, pensando que, dessa forma, todos sentiriam-se mais valorizados como integrantes da pesquisa. A atividade gravada pelas câmeras extras não foram transcritas para análise.

O objetivo da análise das transcrições das interações das duplas selecionadas, complementando a análise das listas de revisão, é auxiliar no entendimento de quais aspectos linguísticos e textuais foram privilegiados na revisão, mas também, e em especial, observar os padrões de interação desenvolvidos por cada uma das duplas participantes, suas estratégias de assistência e de colaboração e as dificuldades enfrentadas. Através da análise das interações também foram observados a participação e o papel do professor, bem como o uso da L1 pelos participantes.

3.4.2.4 Escrita e reescrita dos textos

As diferentes versões da produção textual (escrita e reescrita) foram recolhidas para análise, com o intuito de observar se as sugestões recebidas foram consideradas e incorporadas ou não pelo escritor do texto no momento da revisão e reescrita. A análise dos textos também auxilia no entendimento de quais aspectos linguísticos e textuais foram privilegiados pelo escritor do texto no momento da reescrita e se as sugestões recebidas foram ou não válidas para a escrita de uma segunda versão melhor.

3.4.2.5 Entrevistas

Os oito alunos selecionados para a análise foram entrevistados através de entrevista semiestruturada (Apêndice I) gravada em áudio e transcritas. As entrevistas foram realizadas após as cinco sessões de revisão por pares, a fim de que os entrevistados avaliassem a experiência vivida e contrastassem sua percepção dessa experiência com as expectativas que eles haviam externado no questionário aplicado antes do início da prática. As entrevistas foram realizadas em português a fim de evitar que a necessidade de utilizar a L2 inibisse os participantes a externar sua opinião de forma mais detalhada.

3.4.3 Transcrição dos dados

Como já dito anteriormente, as interações das duplas participantes da prática de revisão por pares foram gravadas em áudio e vídeo. Essas gravações geraram um total de 16h10min de dados gravados em áudio e foram transcritas pela pesquisadora em sua totalidade. O tempo de duração das interações no primeiro momento em que as duplas revisaram em pares variou entre 4 minutos e 23 segundos a mais breve e 10 minutos e 22 segundos a mais longa. Já o tempo de duração das interações na revisão da quinta produção textual variou entre 26 minutos e 42 segundos a mais breve e 1 hora, 32 minutos e 17 segundos a mais longa.

Devido ao fato de as gravações terem acontecido durante as aulas, enquanto muitos alunos falavam, houve momentos em que algumas palavras ou frases foram difíceis ou impossíveis de se compreender. Quando situações assim aconteceram, observações foram feitas pela pesquisadora nas transcrições. Outras observações também feitas nas transcrições indicam risos, pausas longas, irritação ou um aluno realizando uma leitura em voz alta²⁶. Foram transcritas ainda as interações que os membros da dupla realizaram com a professora e também as interações realizadas durante a tarefa que abordaram assuntos paralelos à aula, como, por exemplo, quando discutiam sobre o recreio ou sobre algo que havia acontecido no dia anterior. A decisão pela transcrição dessas conversas paralelas foi tomada, pois acreditamos que elas poderiam nos fornecer dados importantes para a análise dos padrões de interação, como poderemos ver na análise em breve. As entrevistas com os oito alunos selecionados para análise também foram transcritas.

3.4.4 A análise quantitativa

Dentre os dados analisados quantitativamente estão os questionários, as entrevistas e as escritas e reescritas analisadas com o auxílio das transcrições das interações, como veremos mais detalhadamente a seguir.

3.4.4.1 Respostas das entrevistas e questionários

O questionário, realizado no início da pesquisa, consistiu de sete perguntas, oferecendo respostas para múltipla escolha. As opções escolhidas pelos 25 participantes que responderam ao questionário foram quantificadas e seus resultados expressos em porcentagem.

As entrevistas, feitas ao fim da pesquisa, consistiram em oito perguntas norteadoras. Os oito alunos selecionados para análise foram entrevistados e suas respostas foram

²⁶ “ ” trecho do texto que está sendo lido.
 < > uso de português durante a interação.
Negrito palavra enfatizada na fala.
 () comentários da pesquisadora.

agrupadas em relação ao seu conteúdo. Essas respostas também foram quantificadas, porém, pela pequena amostragem – somente oito informantes – os resultados não foram expressos em porcentagem, mas sim foi quantificado o número de alunos com opiniões semelhantes.

3.4.4.2 Quantidade e natureza dos ERLs

Para esta análise, as duas versões dos cinco textos produzidos por cada um dos oito participantes selecionados foram consideradas e comparadas, e as transcrições das interações auxiliaram na análise quando necessário. Os Episódios Relacionados à Língua, incluindo as sugestões de melhoria²⁷ e as correções feitas pelos revisores, foram listadas e categorizadas em: realização comunicativa, organização, léxico, morfossintaxe, ortografia e pontuação. A categorização utilizada para classificar os ERLs, ao invés de ter sido previamente elaborada ou se basear em uma única taxonomia já estabelecida, surgiu por meio de uma análise recursiva dos textos, ou seja, os textos foram lidos várias vezes, a fim de encontrar semelhanças entre as sugestões e seu conteúdo que possibilitassem enquadrá-las em uma categoria, também levando em consideração categorias estabelecidas por Cambridge para a análise da qualidade das produções textuais em suas provas de proficiência.

A fim de concluir a análise da quantidade e da natureza dos ERLs, o total de ERLs para cada uma dessas categorias foi quantificado por dupla e também para o total das quatro duplas, e os resultados finais expressos em porcentagem.

3.4.4.3 Número de sugestões válidas e inválidas, incorporadas e ignoradas

Posterior à análise dos ERLs, o número de sugestões válidas, inválidas e neutras foi calculado por dupla. Sugestões neutras são aquelas em que um membro da dupla sugeriu uma forma diferente daquela que foi utilizada pelo outro membro, apesar de a forma original não poder ser considerada incorreta. Os resultados foram expressos em porcentagem.

²⁷ Uso a palavra “sugestão” porque alguns dos comentários feitos pelos revisores não podem ser considerados correções. Eles não apontam para um erro, mas sugerem uma forma diferente de escrever ou sugerem que algo do texto poderia melhorar se escrito de forma diferente, tanto em termos de forma quanto de conteúdo.

Dentre as sugestões dadas e recebidas, a reação dos participantes às sugestões foi analisada através do cálculo do número de sugestões incorporadas às novas versões dos textos e do número daquelas ignoradas pelos escritores no momento das reescritas. Esses cálculos mostram os resultados de cada dupla e do número total das quatro duplas. Seus resultados também foram expressos em porcentagem.

3.4.5 A análise qualitativa

Como já afirmado anteriormente, a análise quantitativa empregada nesse estudo foi uma forma de suportar e auxiliar a análise qualitativa das interações. A análise quantitativa olhou com mais atenção para a interação dos participantes em relação aos ERLs e para o conteúdo das sugestões dadas e recebidas (aspectos textuais abordados e acurácia das sugestões), bem como para suas reações às mesmas, aceitando-as ou ignorando-as.

Já a análise qualitativa, além de suportar a análise quantitativa das expectativas dos participantes antes e sua avaliação depois da prática de revisão por pares através dos questionários e das entrevistas, teve como foco a análise das transcrições das interações em relação aos aspectos explicitados a seguir.

3.4.5.1 A análise das interações com foco nas conversações²⁸

Essa análise visou a observar sobre o que os alunos conversavam durante a atividade de revisão dos textos. Com base em estudos já realizados (MENDONÇA e JOHNSON, 1994; LOCKART e NG, 1995; VILLAMIL e GUERRERO, 1996; FIGUEIREDO, 2001), os seguintes focos foram categorizados:

a) Conversação sobre forma

Envolvendo organização, léxico, morfossintaxe, ortografia e pontuação.

²⁸ “Conversação é a interação oral face-a-face entre dois ou mais participantes” (RICHARDS, 1980, p. 414 apud FIGUEIREDO, 2001, p. 53).

b) Conversação sobre conteúdo

Envolvendo discussões sobre a compreensão da mensagem e das ideias desenvolvidas no texto pelo autor.

c) Conversação sobre conteúdo e forma

Quando o revisor primeiro busca compreender a mensagem para, posteriormente, juntos, pensarem na forma ideal de expressá-la.

d) Sobre desempenho

Quando o revisor expressa elogios para o desempenho do escritor de forma geral ou sugestões para que o escritor melhore seu desempenho, não em uma área específica do texto, mas como escritor de forma geral.

e) Sobre procedimentos da tarefa

Quando participantes falam sobre como devem realizar a tarefa ou procedimentos específicos ligados a ela ou sobre o que devem fazer em momentos específicos durante a atividade.

f) Não relacionada à tarefa

Quando os participantes falam sobre assuntos não relacionados à revisão dos textos ou aos procedimentos da tarefa, mas sobre outros assuntos de seu interesse.

g) Entre os alunos e a professora

Quando os alunos conversam sobre a necessidade de solicitar auxílio à professora e quando interagem com a professora para buscar auxílio.

3.4.5.2 A análise das interações com foco nas estratégias mediadoras

As estratégias mediadoras utilizadas pelos participantes durante a prática de revisão por pares foram analisadas com base no modelo de Villamil e Guerrero (1996), classificadas da seguinte forma:

a) Uso de fontes externas

Essa categoria engloba exemplos em que os alunos utilizam alguma fonte externa, como o professor, o dicionário, o livro didático, a gramática, anotações no caderno, etc. com o intuito de buscar uma solução para o conteúdo do ERL.

b) Uso da L1

Nessa categoria, encontram-se exemplos de trechos em que os alunos utilizam a L1 como ferramenta de mediação para o processo de revisão.

c) Uso de *scaffolding*

Nessa categorização, são listados exemplos de estratégias de andamento, tais como pedir por sugestão, fornecer sugestão, responder à sugestão recebida, solicitar esclarecimentos, fornecer esclarecimentos, fornecer justificativas para sugestão, reafirmar algo mencionado pelo par como forma de checar suas intenções, fazer perguntas e responder a perguntas.

d) Apoio do conhecimento metalinguístico

Nessa categoria, os participantes fazem uso do conhecimento que têm da L2 e suas convenções para falar sobre suas sugestões.

e) Uso do discurso privado

Essa categoria engloba exemplos em que os alunos fazem comentários ou leem o texto para si mesmos, a fim de resolver um problema do texto sem a intenção de envolver o par.

3.4.5.3 A análise das interações com foco nos padrões de interação das duplas

Através da análise do uso de fatores mediadores na interação colaborativa em inglês, do modo como fornecem e recebem auxílio e da natureza da fala entre os pares, busca-se investigar os padrões de interação observados em cada dupla durante sua prática de revisão por pares, a partir de referenciais teóricos bem estabelecidos no meio acadêmico (STORCH, 2002; BALLINGER, 2013; MERCER, 1992). Em outras palavras, as categorias de análise surgiram a partir dos dados, ao invés de terem sido impostas aos dados antes que fossem

gerados (GLASER e STRAUS, 1967). Seguimos, assim, um procedimento similar ao de outros estudos, em que categorias pré-determinadas de análise de interações foram evitadas (cf. BALLINGER, 2013; LOCKART e NG, 1995; STORCH, 2002).

Os participantes serão analisados fornecendo e recebendo auxílio. Dessa forma, serão analisados os movimentos como contribuição, aceitação, convite a reflexão, dentre outros realizados pelas duplas enquanto envolvidas na atividade colaborativa, que irão indicar tendências da dupla em relação aos padrões de interação. A partir da análise dessas tendências, será possível observar para quais dos padrões de Storch (2002) as duplas tendem mais: padrão colaborativo, dominante-dominante (cooperativo), dominante-passivo e *expert-iniciante*. Também será possível se determinar que tipo de fala predomina na interação da dupla: disputacional, cumulativa ou exploratória (MERCER, 1992).

Para tal, as categorias utilizadas serão descritas a seguir. Essas categorias foram organizadas a fim de indicar características do auxílio dos participantes enquanto revisores fornecendo *feedback* e também enquanto escritores recebendo *feedback* e irão se situar em um *continuum* que vai do comportamento mais conflitivo ao mais colaborativo.

a) Fornecendo auxílio

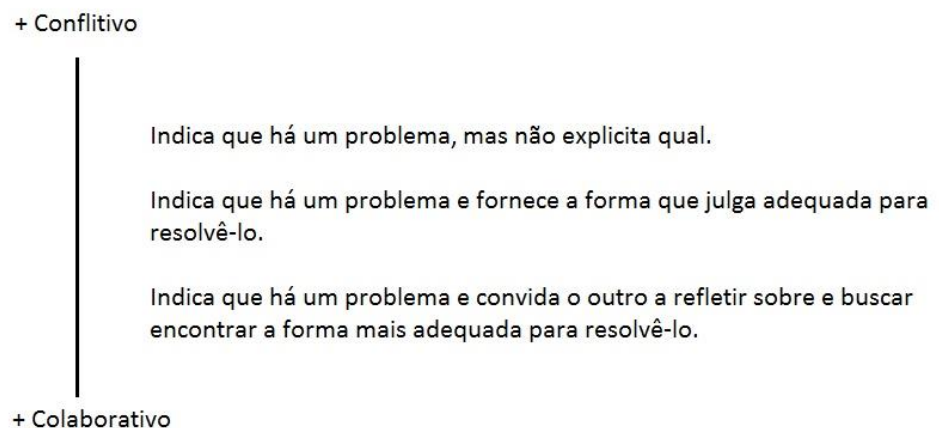


Figura 3 – Características da interação ao fornecer auxílio

b) Recebendo auxílio

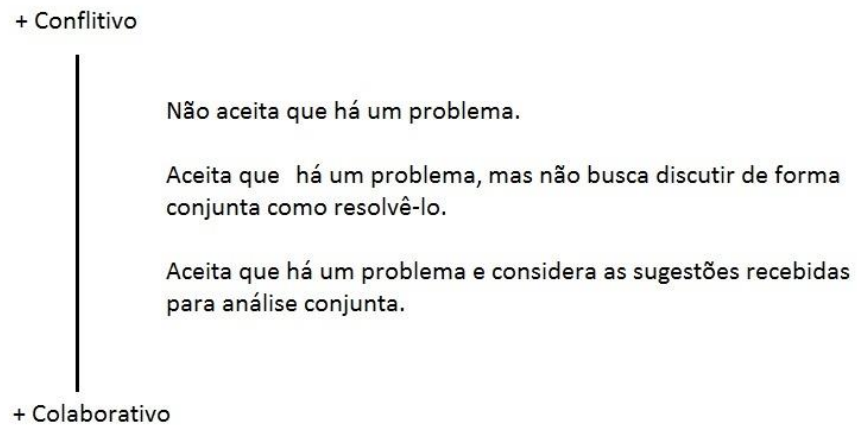


Figura 4 – Características da interação ao receber auxílio

Apresentados os procedimentos metodológicos, no próximo capítulo serão analisados e discutidos os dados gerados para esta investigação.

4 A ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo apresentará os resultados tanto quantitativos quanto qualitativos do estudo, iniciando com a análise dos questionários e das entrevistas, e passando para a análise das produções textuais e das interações. Através da análise das produções e das interações, serão discutidos os resultados quantitativos referentes aos Episódios Relacionados à Língua. Em seguida, as produções e interações serão analisadas de forma qualitativa, primeiramente com foco nos conteúdos das conversações, posteriormente com foco nas estratégias mediadoras e, por fim, com foco nos padrões de interação das duplas.

A análise dos resultados partirá das perguntas de pesquisa e irá além, abordando também outros aspectos relevantes da interação em pares que se mostraram relevantes.

4.1 AS EXPECTATIVAS ANTES E A AVALIAÇÃO DEPOIS DA PRÁTICA DE REVISÃO POR PARES

O questionário inicial, realizado com os 25 alunos da turma, foi constituído de sete perguntas de múltipla escolha. As respostas foram quantificadas (índice percentual) e representadas nos gráficos que serão apresentados a seguir.

Questões 1 e 2: O que penso sobre trabalhar em duplas e como me sinto quando trabalho em duplas?

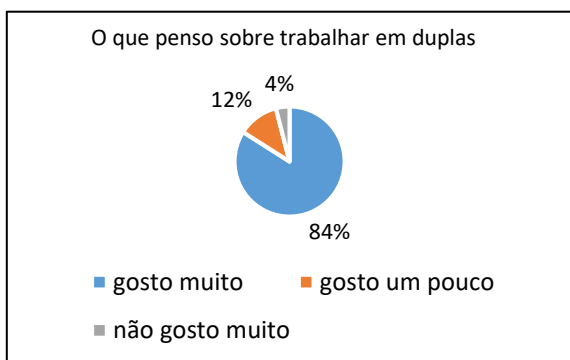


Gráfico 1

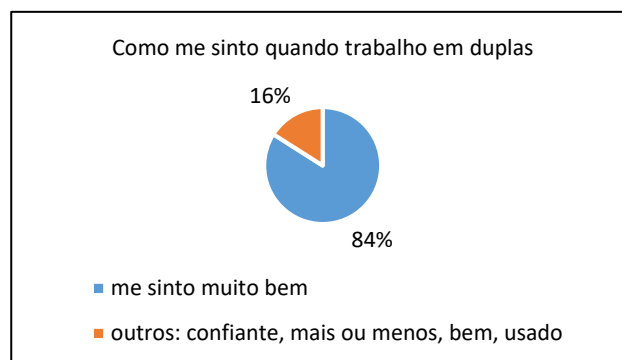


Gráfico 2

Das respostas obtidas no questionário, 84% dos participantes responderam que gostam muito de trabalhar em duplas e se sentem bem dessa forma (Gráficos 1 e 2). Ou seja, podemos interpretar que a maioria dos aprendizes estaria propensa a práticas que os oportunizassem o trabalho em grupos.

Questões 3 e 4: Como me sentiria se um colega lesse meu texto dando sugestões e como eu me sentiria lendo e corrigindo o texto do meu colega?

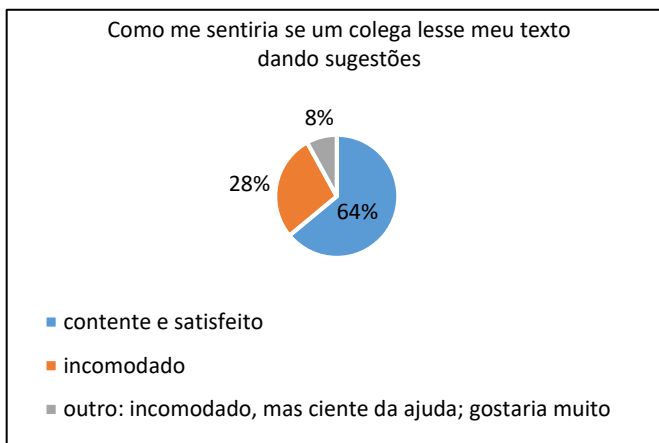


Gráfico 3

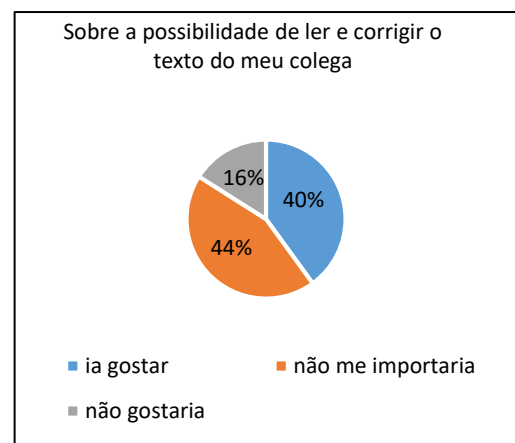


Gráfico 4

A maior parte dos participantes, 64%, disse que gostariam que um colega lesse e revisasse seu texto (Gráfico 3) e 84% dos participantes afirmaram que gostariam, ou não se importariam, de revisar o texto de um colega (Gráfico 4).

Questão 5: A partir das sugestões recebidas pelo colega, penso que...

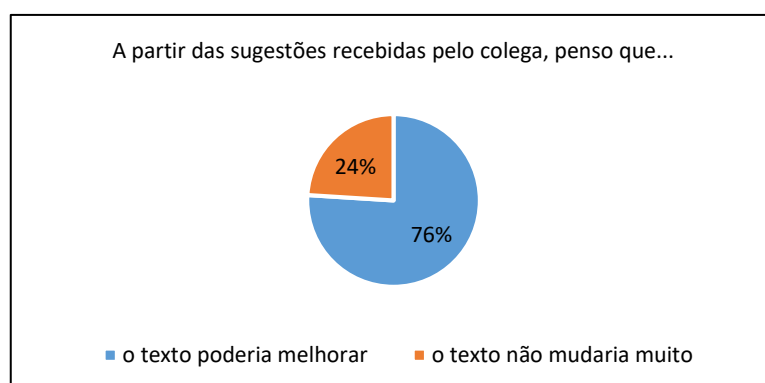


Gráfico 5

A maioria, 76% dos alunos, achou que seus textos poderiam melhorar com a revisão de um colega, o que, assim como nas perguntas 1 e 2, pode ser interpretada como uma pré-disposição ao tipo de tarefa.

Questão 6: Sobre a revisão feita pelo professor

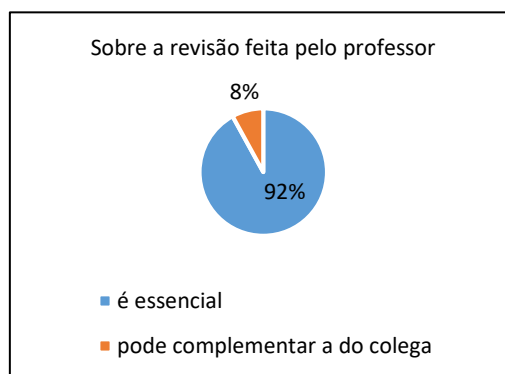


Gráfico 6

Do total de participantes, 92% responderam que a revisão feita pelo professor é essencial, enquanto outros 8% responderam que a revisão do professor poderia ser complementada pela do colega, ou seja, nenhum participante respondeu que a revisão do colega poderia substituir a do professor (Gráfico 6).

Questão 7: Sobre conversar em inglês sobre os textos com o colega

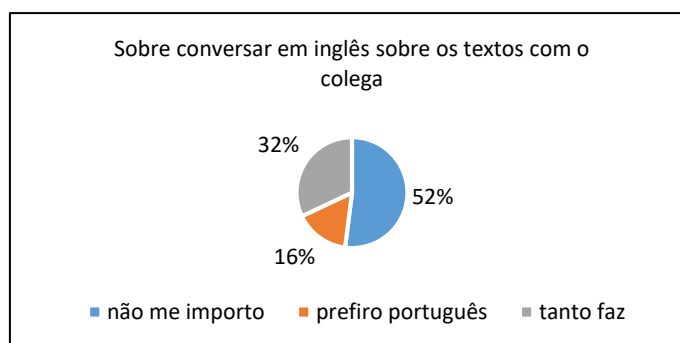


Gráfico 7

Em relação ao uso da L2 para a interação durante a prática de revisão por pares, somente 16% dos participantes disseram preferir usar a língua portuguesa enquanto falassem

sobre seus comentários e sugestões. Os outros 84% não se importariam em falar inglês ou não demonstram preferência por uma das línguas (Gráfico 7).

A partir da análise quantitativa dos questionários, constatou-se que os participantes, em geral, pareciam receptivos à ideia de realizar a prática de revisão por pares, mesmo antes de tê-la vivenciado, e otimistas de que seus textos poderiam melhorar a partir dos comentários dos colegas. É possível que tivessem essas expectativas devido ao fato de já estarem acostumados ao trabalho colaborativo em sala de aula, já que a própria proposta pedagógica da escola é embasada em “teorias e correntes pedagógicas contemporâneas, com ênfase metodológica sociointeracionista, desencadeadora do desenvolvimento sociocognitivo, na dialética das interações com o outro e com o meio” (Proposta Pedagógica IENH, 2013, p. 39) Ou seja, na escola pesquisada, trabalhar através da colaboração, em oposição a uma sala de aula centrada no professor, é comum, especialmente no Ensino Fundamental. Outros estudos realizados com participantes de outras culturas, onde a sala de aula é centrada no professor, não encontraram a mesma aceitação por parte dos alunos (vide CARSON e NELSON, 1994; 1996; HYLAND e HYLAND, 2006; HU, 2002; NELSON e MURPHY, 1992).

Além da abordagem de aprendizagem colaborativa, outro fator que provavelmente foi determinante nas respostas é o fato de os participantes estudarem juntos há bastante tempo – o que confere certo senso de confiança já consolidado dentro do grupo, diferenciando este estudo de outros estudos em que os participantes se mostram resistentes à prática ou não consideram seus pares fontes confiáveis como recursos para a aprendizagem de língua (cf. LEKI, 1990; NELSON e MURPHY, 1992; CARSON e NELSON, 1996; TSUI e NG, 2000).

Embora seja possível perceber essa aceitação e o otimismo nos questionários, os participantes consideraram que a revisão realizada pela professora (no caso desta turma) é essencial ao processo de prática da escrita, já que nenhum participante respondeu em seu questionário que a revisão do par pudesse substituir a do professor. Esse dado vai ao encontro do resultado de outros estudos, em que os participantes também afirmaram que a revisão do professor não pode ser substituída ou que ela é “de qualidade melhor” do que a do par (LEKI, 1991; ZHANG, 1995; NELSON e CARSON, 1998; TSUI e NG, 2000).

Antes de discorrermos mais sobre os demais itens do questionário, serão apresentados os dados provenientes das entrevistas realizadas após a vivência da prática de revisão por pares. Em seguida, as respostas dos questionários serão contrastadas com as respostas das entrevistas e, dessa forma, as expectativas dos participantes serão contrastadas com a avaliação dos mesmos em relação à prática.

Conforme apresentado na metodologia, as entrevistas foram semiestruturadas e constituídas de oito perguntas norteadoras. Somente os oito participantes que foram observados durante a prática de revisão por pares foram entrevistados posteriormente à prática. As entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo e transcritas e analisadas qualitativamente. Os participantes foram entrevistados em português, a fim de permitir que expressassem suas opiniões sem enfrentar obstáculos que pudessem surgir devido a questões de proficiência.

Apresento a seguir as perguntas norteadoras, bem como amostras de respostas dadas pelos diferentes participantes. Esta amostragem foi selecionada pela clareza com que ilustra a visão dos participantes.

a. O que você achou de ter seu texto revisado por um colega? Como você se sentiu?

Os oito participantes gostaram da experiência e acharam, em suas palavras, “bom,” “legal” e “divertido”.

Ângelo: Ahm... achei que é bom para ver como que os outros escrevem e para ver se os outros escreveram alguma coisa que tu não escrevia antes, para tu aprimorar a escrita também e ver os erros comuns. Talvez tenha os mesmos erros que o outro tem.

Leonardo: No início, como era o Diego, eu fiquei meio assim, só que daí foi começando a melhorar assim e ele começou a corrigir mais meus textos e eu corrigir mais o dele e nossas notas foram aumentando e aí eu achei bem legal.

b. Você acha que com a revisão do seu colega seus textos ficaram melhores? Por que ou por que não? E, caso afirmativo, que características do texto sofreram mais mudança?

Os oito participantes acharam que seus textos melhoraram e listaram aspectos diferentes da escrita que sofreram mudança.

Nathan: Bom, eu usava muitas vezes certas palavras e daí isso meio que era ruim.

Fátima: Às vezes os tempos, sabe, tipo passado, presente e futuro, eu errava, assim, umas coisas... ou na hora de formular a frase eu não consigo me expressar direito, aí a Jé lia e via o que eu tinha feito errado e daí ela me ajudava a ver o que eu tinha errado.

Bruno: Aham, bastante (...) Mais por diminuir assim, não deixar tão cansativo, tirar mais palavras que eu não sabia dizer em poucas e eu tinha que explicar bastante...

Em outras palavras, Bruno acha que o auxílio do colega foi benéfico, pois algumas vezes, por desconhecer o vocabulário mais apropriado para a situação, acabava explicando em mais palavras sua ideia, deixando seu texto cansativo de se ler.

c. O que você achou de ter tido a oportunidade de revisar o texto do colega? Acha que com essa prática você pode ter aprendido e desenvolvido a sua escrita? Por que ou por que não?

Somente um participante (Nathan) achou que a oportunidade de revisar o texto de seu colega não o ajudou a desenvolver sua escrita, pois considera que o texto do colega já estava bom o suficiente antes da sua revisão. Ou seja, como não havia muito o que sugerir/corrigir na produção do Pedro, ele considera que ter revisado o texto do colega não o fez aprender tanto. Os outros sete acharam a experiência útil.

Nathan: Não muito, mas é bom ter uma companhia. Melhor do que ficar sozinho pensando. (...) Não, ele tava sempre quase perfeito, o texto.

Bruno: Ajudou, porque eu percebia as palavras que ele usava e o jeito que ele criava o texto. Percepção de cada parágrafo.

Fátima: Eu via que muitas coisas que ela fazia errado eu também fazia errado e daí eu via que eu tava fazendo errado. Então, se ela tava fazendo assim e eu tava achando que ela tava fazendo errado, então eu também tinha que mudar o meu jeito de escrever. Aí melhorou, eu acho, na minha opinião.

Jéssica: Aquilo que eu vi no texto dela que eu achei interessante, que eu possa trazer para o meu e melhorar cada vez mais o meu resultado.

d. Você sentiu falta da revisão do professor? Por que ou por que não?

Ângelo, durante a entrevista, disse ter sentido falta da revisão do professor mas acabou, no decorrer de sua resposta, mudando de ideia, dizendo que estava bem sem a revisão do professor. Dos outros, três participantes afirmaram não sentir falta da revisão do professor e os outros quatro participantes informaram de alguma forma sentir a falta.

Ângelo: Ah senti porque ainda tinha coisas que tavam erradas depois dele corrigir, mas não eram muitas.

Pesquisador: Aham. No momento ali de revisar o rascunho tu achou que tava boa a contribuição dele, mas depois vendo o texto, tu viu que ainda tinha algumas coisas para melhorar.

Ângelo: Sim.

Pesquisador: Sim. Mas ao mesmo tempo, às vezes, quando o professor corrige e devolve, ahm... vocês não tiveram aquele tempo para conversar e trocar ideias...

Ângelo: Tu fica meio sabendo... não sabendo o que mudou, direito.

Bruno: Eu acho que a revisão do colega foi até melhor porque, sei lá, ele tem mais uma amizade contigo que o professor e ele pode te dizer certas coisas.

Leonardo: Ah... porque o professor, assim, às vezes ajuda mais que o colega, só que o professor não ajuda tanto quanto o colega, mas ajuda sim uma ajuda melhor.

Diego: Não... eu acho que ele me ajudou bastante e eu acho que não ia fazer tanta diferença o professor, porque eu acho que ele me ajudou muito.

A partir da análise desses depoimentos, podemos interpretar que (apenas) 50% dos participantes consideraram que a correção do professor teria feito a diferença. Se cruzarmos com os dados do questionário, no qual 92% havia declarado ser essencial a correção por parte do professor, podemos perceber que alguns participantes certamente mudaram sua percepção em relação à revisão feita pelo professor, vendo-a como complementar à do colega e destacando as vantagens da revisão feita pelo colega. Cabe aqui ressaltar que esses 92% relacionam-se ao total dos 25 alunos que responderam ao questionário. Porém, mesmo considerando somente os oito participantes que foram posteriormente entrevistados, vemos que sete deles haviam respondido em seus questionários que consideravam a revisão do professor essencial. Em relação a essa mudança de perspectiva depois de ter vivenciado a prática, Bruno, por exemplo, enfatizou que a amizade que se tem com o colega tem um impacto positivo na revisão. Já o participante Ângelo destacou que, mesmo depois da revisão do colega, ainda havia aspectos a ser corrigidos; no entanto, ao longo da entrevista, voltou para essa questão dizendo que, quando o professor corrige, o aluno pode não saber o que mudou no texto. Ou seja, com a correção do professor, ele teria certeza de que tudo foi corrigido, mas nem toda correção faria o mesmo sentido, já que não é discutida da forma como acontece quando revisa com o colega.

e. Você acha que com outro(a) colega você poderia ter aproveitado mais essa prática para sua aprendizagem? E se tivesse trocado de colega a cada sessão de revisão?

Os oito participantes disseram que preferiram ficar com o mesmo par durante mais sessões de revisão. Sobre trabalhar com um colega diferente do que o colega com quem trabalharam, os participantes não estavam tão seguros de sua opinião, mas é possível perceber que pensam que dependeria de quem esse outro colega seria.

Ângelo: Eu acho que seria melhor trabalhar com o mesmo, porque daí ele já estaria acostumado com minha forma de escrita e as outras coisas. (...) Uhm... não sei... depende, porque o Bruno, ele é bom no inglês.

Nathan: Sim, mas depende quem. Tem uns que não conseguem fazer muito bem o texto, eu consigo notar isso. Mas já o Pedro não, ele praticamente quase não precisa de mim.

Pedro: Porque quando eu fico perto das pessoas que são muito amigas, talvez o resultado seja melhor, mas se tu pegar pessoas que não são tua amiga, o resultado pode ser pior, porque elas podem discordar.

Diego: É, eu acho que teria sido pior, porque nosso primeiro texto não foi muito bom, a gente não se ajudou, mas daí o segundo a gente mais ou menos e daí agora a gente tá se ajudando mais, então a gente pega esse jeito da dupla, assim, um jeito de se ajudar.

Fátima: Tu cria uma confiança com a pessoa que ela não vai te dizer uma coisa errada, sabe? Que tu tá confiando nela, que ela vai te dizer para tu melhorar e daí se eu fosse trocar várias vezes, eu ia ficar sempre em uma insegurança, “Ah, será que ela corrigiu certo?” e daí eu ia sempre tentar ler meu texto de novo para ver se era mesmo errado, sabe?

Jéssica: Eu acho que com certeza teria sido diferente, porque cada colega pensa de um jeito completamente diferente. Os meninos pensam de um jeito, as meninas pensam de outro. Então poderia ter piorado, de certo modo, porque eu poderia ter feito o trabalho com outra pessoa que não tivesse tanto... domínio, pode-se dizer, sobre textos e outras coisas, e eu poderia ter ajudado outras pessoas. Daí a gente fica em um impasse: poderia ter melhorado e poderia ter piorado. Tem os dois lados.

De acordo com os participantes, permanecer com o mesmo par por um período mais longo teve um impacto positivo no modo como a dupla trabalhou e colaborou junta, bem como no resultado das reescritas, conforme sugerido por Ferris (2003). Como afirmado por Ângelo, o colega já estaria acostumado com a sua forma de escrita ou, de acordo com Fátima, “*tu cria uma confiança com a pessoa*”.

Quando questionados sobre a possibilidade de ter tido outro colega como seu par, muitos se mostraram preocupados com a dúvida sobre quem essa pessoa seria e se ela seria

“boa” em inglês ou “inteligente”. É possível perceber que o nível de proficiência é uma preocupação dos aprendizes ao receberem os comentários do revisor. Leonardo contribui sobre esse aspecto quando afirma que primeiro estava preocupado em trabalhar com Diego, que tem as mesmas dificuldades que as suas, mas que, com o passar do tempo, eles passaram a desenvolver uma atitude mais colaborativa e isso foi positivo. Diego concorda com Leonardo quando diz que, no início, não se ajudaram muito, mas que, quando “pegaram o jeito” da dupla, a parceria funcionou melhor. De acordo com esses participantes, mesmo quando ambos os membros da dupla têm suas dificuldades, se levarem a prática de revisão por pares a sério, é possível que se beneficiem dela.

Todavia, nem todos os participantes compartilham da mesma opinião em relação à revisão por pares. Nathan apresentou um ponto de vista diferente: ele não se considerou útil ao ajudar o colega Pedro, cujo texto, de acordo com Nathan, “estava quase sempre perfeito” e, dessa forma, o colega praticamente quase não precisava dele. Nathan era o membro menos experiente da dupla com habilidade linguística mista. Seu posicionamento sobre não ser útil ao colega nos faz refletir sobre as duplas em que participantes apresentam proficiência diferente e se essa formatação de dupla seria sempre benéfica a ambos enquanto revisam. Aparentemente, de acordo com Nathan, esse pode não ser sempre o caso.

Neste estudo, pares com nível de proficiência semelhante engajaram-se mais colaborativamente na prática de revisão. Dessa forma, padrões de interação podem não estar relacionados a níveis mais altos ou mais baixos de proficiência, nem à semelhança de proficiência dos constituintes das duplas. Conforme dados que ainda serão apresentados ao longo desta análise, será possível perceber que os padrões de interação podem estar mais relacionados a outros fatores, como as diferenças individuais da personalidade de cada participante, pré-disposição do participante em colaborar com sua dupla, o relacionamento interpessoal dos membros da dupla, o estado de espírito do participante no dia da atividade, suas crenças em relação à eficácia desta prática pedagógica para o sucesso de sua aprendizagem, dentre outros.

f. Você pensa que se tivesse interagido em português, ao invés de em inglês, o resultado do trabalho em duplas teria sido diferente? Por que ou por que não?

Quatro participantes disseram que não acham que teria havido um resultado diferente se tivessem interagido em português ao invés de inglês. Três disseram que preferiam falar

inglês e somente Nathan disse que teria preferido falar português e que o teria ajudado se ele tivesse a possibilidade de usar o português.

Ângelo: ... tem coisas que a gente precisa falar em inglês, para falar do texto, precisa ser alguma coisa em inglês que a gente escreveu.

Leonardo: ... acho que não mudaria muito, assim. Acho que poderia ter sido melhor, mas acho que inglês é mais legal, porque a gente se concentra para não falar português e tenta falar mais inglês.

Fátima: Não acho que teria afetado tanto, sabe... mas eu acho que teria sido mais difícil para eu entender o ponto de vista [do texto] em inglês, porque eu taria pensando em português [na conversa de revisão] e daí para mim entender [o texto] em inglês ia ser mais difícil.

Nathan: Sim [ao interagir em português, o resultado do trabalho teria sido diferente]. Porque quando tinha uma palavra que a gente não sabia falar, a gente tentava explicar com gestos.

Pesquisador: Português teria sido mais fácil?

Nathan: Aham.

Pesquisador: Tu acha que teria tido um resultado diferente?

Nathan: Aham. Ia ter sido sim.

Pesquisador: Um pouco melhor?

Nathan: Aham.

Nathan foi o único participante que afirmou que teria sido melhor para sua dupla se pudessem ter usado o português, porque, às vezes, teve que usar gestos para explicar algo que não sabia. É possível que Nathan pense dessa forma porque essa dupla, por algum motivo, fez um grande esforço para evitar o uso da L1 na interação, enquanto outras duplas não viram problemas em recorrer à língua portuguesa quando essa se tornava uma ferramenta para a execução da tarefa, como é possível perceber nas gravações em áudio e vídeo.

Analisando a entrevista com Nathan, é possível perceber que as perguntas subsequentes à pergunta norteadora tornaram-se perguntas direcionadas e, portanto, devem ser analisadas com cautela. No entanto, o participante afirma já em sua primeira parte da resposta que o resultado do trabalho teria sido diferente se tivesse interagido em português. Considerando que a entrevistadora/pesquisadora é também sua professora de Inglês Aplicado, o fato de ter concordado com a professora quando perguntou se teria sido mais fácil e se teria sido melhor interagir em português pode nos indicar que está sendo sincero, já que talvez pudesse pensar que a professora gostaria de ouvir que preferia a interação em inglês. No

entanto, essas considerações não podem ser consideradas verdades absolutas, tendo em vista o rumo que a entrevista tomou.

Diferente da dupla de Nathan, que se esforçou ao máximo para evitar o uso da L1, Diego menciona em sua entrevista que ele e sua dupla usaram o português quando necessário. De fato, através das transcrições, é possível perceber que ele foi o participante que usou a L1 mais frequentemente.

Diego: Às vezes eu não sei, daí eu falo em português... daí eu me confundo... mas é que... eu não falei algumas palavras em inglês porque eu não sabia, daí eu falei em português e daí ele me falou em inglês...

g. Você acha que, depois de ter realizado essa prática, você se tornou um revisor mais atento e crítico do texto dos seus colegas e dos seus próprios textos? Por que ou por que não?

Sete participantes responderam que acharam que se tornaram revisores melhores. Somente Nathan acha que ainda é difícil para ele ver quando algo não está bom o suficiente em seu próprio texto e, assim sendo, ele acha que não se tornou um revisor melhor de seu próprio texto e não tem certeza sobre o texto do colega.

Nathan: Olha, na leitura... porque eu penso que o meu tá bom, eu sempre reviso, eu leio tudo de novo para ver se está em ordem as palavras que eu escrevi e daí não sei, o dos colegas não sei.

Pesquisador: Então tu acha que não, tu acha que tu continua lendo e achando que tá bom e daí depois tu vê que não tá tão bom quanto tu achava?

Nathan: É.

Ângelo: Eu acho que eu presto mais atenção nas coisas, porque na hora de corrigir tu precisa ver como é que é e... é isso.

Bruno: Eu observo bem na parte de vocabulário e formação da frase que antes eu lia e só imaginava, assim...

Fátima: Sim, eu acho que eu presto mais atenção nas coisas que eu errava antes e que agora eu tô acertando ou que o colega fez errado e eu, “olha só, tu fez errado”.

Jéssica: Sim, a gente lê com um olhar completamente diferente, porque a gente aprendeu mais sobre gramática, sobre vocabulário, sobre “spelling”, porque geralmente a gente nunca lê o texto de outro colega, só quando a pessoa pede, “ah, lê

aqui e vê se tá bom”. Então, agora que eu já tenho uma prática de ler o texto dos outros, eu presto mais atenção em coisas que eu não prestava.

Assim, a maioria dos participantes reconhece a prática de revisão por pares como benéfica ao desenvolvimento de suas produções escritas em L2 e também de sua autonomia como escritor e revisor de seu próprio texto, como destacado por Leki (1990) quando afirma que, através da revisão por pares, os aprendizes são forçados a exercitar sua habilidade de reflexão, construindo um senso crítico necessário para analisar e revisar sua própria produção.

h. O quão preparado você se sente para as propostas de produção escrita da prova de proficiência que irá realizar no ano que vem (FCE)? De que forma acha que essa prática ajudou ou não?

Os oito participantes acham que as práticas os ajudaram a melhorar, dizendo que se sentem mais bem preparados.

Ângelo: Ajudou bastante, porque daí a gente tem uma noção como é que é a forma de cada texto... os “genres”, né... cada um é diferente e é bom conhecer para na hora saber o que escrever.

Bruno: Bem mais preparado. Porque antes eu não tinha nem noção, o que era formação de parágrafo ou frase, dessa forma de e-mail e carta...

Nathan: Ajudou bastante, porque revisando várias vezes é óbvio que eu vou conseguir.

Diego: Eu acho que isso me ajudou, porque se eu fazer a prova de Cambridge, depois eu vou corrigir e vou pensar sobre as coisas que o Leo falou para mim e que me ajudou e eu acho que eu vou melhorar meu texto.

Pedro: Eu me sinto bem para a prova se precisar fazer um texto.

Depois de analisar as respostas das entrevistas, é interessante voltar aos questionários, a fim de contrastar alguns aspectos e discutir questões nucleares para prática de revisão por pares.

Como já exposto anteriormente, quando analisamos as respostas da pergunta d) da entrevista, houve uma diferença entre a expectativa e a avaliação dos participantes em relação ao papel da correção por parte do professor. Quando responderam à sexta pergunta do questionário, a grande maioria dos participantes julgou a revisão do professor essencial na

revisão dos textos. Porém, após ter vivenciado a prática de revisão por pares, nas entrevistas, quando responderam à quarta pergunta, alguns participantes mudaram de ideia, afirmando que não sentiram falta da revisão do professor ou que sentiram falta somente em alguns aspectos. De acordo com Storch (2013, p. 39), na revisão fornecida pelo professor geralmente há poucas oportunidades de discutir e negociar *feedback*, já que o mesmo é apresentado ao aprendiz no texto escrito.

O participante Leonardo, em sua entrevista, afirmou algo que vai ao encontro dessa discussão:

Leonardo: Ah... porque o professor, assim, às vezes ajuda mais que o colega, só que o professor não ajuda tanto quanto o colega, mas ajuda sim uma ajuda melhor.

O que ele parece querer dizer com “uma ajuda melhor” é que a correção feita pelo professor tem mais acurácia, mas o colega oferece uma ajuda de mais qualidade no sentido de que dispensam tempo juntos para discutir, negociar e chegar a um entendimento mais concreto da correção.

Essas observações feitas pelos participantes em relação aos papéis do professor e do colega no processo de revisão precisam ser consideradas quando do planejamento do ensino-aprendizagem da escrita. A correção do professor pode ser mais precisa, como Leonardo afirmou, mas, dependendo de como é conduzida, pode não fazer o mesmo sentido para o aprendiz, como afirmado por Ângelo anteriormente. Os aprendizes podem não perceber o que foi mudado pelo professor ou não entender o motivo pelo qual algo está inapropriado ou incorreto e, dessa forma, a revisão por pares seria mais informativa que a revisão fornecida pelo professor. Se o professor simplesmente leva os textos de seus alunos para casa, corrige e devolve, um dos benefícios da revisão por pares não será desfrutado pelos alunos, que é o desenvolvimento de sua autonomia e consciência crítica, reduzindo sua dependência no professor.

A prática de revisão por pares demanda tempo da aula, mas se o objetivo é que os alunos reflitam sobre a língua, parece ser essa prática, de acordo com os participantes desta pesquisa, uma opção válida. E ela não precisa substituir a revisão feita pelo professor, pode ser complementar a esta. Nesse sentido, o papel do professor também precisa ser negociado com a turma no momento de implementação da revisão por pares. No presente estudo, a professora foi um recurso disponível aos aprendizes, conforme sugerido por Liu e Hansen (2002), confirmando e respondendo questões quando apropriado e contribuindo a partir de

suas observações. Esse tipo de participação da professora pode ter contribuído para a mudança de opinião de alguns participantes em relação ao papel da correção do professor (de “essencial” para “complementar”), já que, vivenciando a prática, perceberam que a professora continuava sendo um recurso que estava à disposição sempre que necessário.

Outro aspecto a ser destacado, ao contrastar questionários e entrevistas, é o fato de que interagir em inglês não foi considerado, pela maioria dos participantes, um problema ou uma dificuldade a ser enfrentada, e a maioria não se importou de interagir em inglês. Uma preocupação expressa em alguns estudos em relação à eficácia da revisão por pares diz respeito ao nível de proficiência dos participantes (*L2 factor*, HU e LAM, 2009) que poderia impedi-los de identificar problemas nos textos dos colegas ou de comentá-los através da L2, já que esses aprendizes ainda estão no processo de dominar L2 e suas convenções retóricas (VILLAMIL e GUERRERO, 1998; ZHU, 2001). No caso deste estudo, a proficiência realmente não pareceu ser um problema, pois, nas entrevistas, exceto por um participante, os demais confirmaram a expectativa do questionário de que falar inglês não seria um problema a ser enfrentado, possivelmente porque esses participantes têm estudado em escola com currículo bilíngue desde a Educação Infantil ou o 1º ano do Ensino Fundamental. Interagir através da L2 faz parte de seu dia a dia e eles são fluentes o suficiente para a demanda da tarefa. Após a prática, alguns perceberam que falar em português sobre os textos que foram redigidos em inglês poderia até ser mais difícil, pois estariam falando sobre uma língua usando a outra.

Com essa análise, é possível perceber que o trabalho em duplas não só foi benéfico para aperfeiçoar a escrita, mas também proporcionou aos participantes a chance de praticar a habilidade oral enquanto interagiam. Isso é indicado pelo participante Leonardo, quando afirma que precisava se concentrar para não falar em português e isso era “legal”.

4.2 QUANTIDADE E NATUREZA DOS ERLS

A segunda pergunta de pesquisa buscava investigar quais aspectos linguísticos e textuais seriam destacados pelos revisores enquanto estivessem revisando. O objetivo aqui era o de analisar especificamente se seriam somente revisões com foco na forma e superficiais ou se seriam também revisões concernentes a conteúdo – dúvidas já levantadas em estudos anteriores, apresentados no capítulo teórico desta tese. Para tal, todos os ERLs foram

quantificados e cada um deles analisado em relação ao conteúdo da negociação das sugestões pelas duplas. Cabe aqui lembrar que, neste trabalho, os ERLs incluem as sugestões de melhoria e as correções feitas pelos revisores, que foram evidenciadas nas interações das duplas.

Na análise a seguir, será possível perceber que houve uma variedade de aspectos linguísticos e textuais que foram destacados pelos revisores como passíveis de revisão na reescrita.

Para esta análise, as duas versões dos cinco textos produzidos por cada um dos oito participantes foram consideradas e as transcrições das interações foram analisadas. As sugestões de melhoria e correções feitas pelos revisores foram listadas pela autora do trabalho, com o auxílio de um assistente de pesquisa, e categorizadas em realização comunicativa, organização, léxico, morfossintaxe, ortografia ou pontuação – categorias essas surgidas por meio de análise recursiva dos textos, ou seja, não foram pré-estabelecidas.

A tabela a seguir ilustra o número de sugestões recebidas por participante, em cada uma das categorias e no total, e também o número total de ERLs por dupla, sendo que os resultados referentes à quantidade de sugestões por categoria foram expressos em índice percentual.

	Dupla 1 Nº de sugestões recebidas		Dupla 2 Nº de sugestões recebidas		Dupla 3 Nº de sugestões recebidas		Dupla 4 Nº de sugestões recebidas		Total	Percentual
	Angelo	Bruno	Leonardo	Diego	Nathan	Pedro	Fátima	Jéssica		
Realização comunicativa							1		1	0,55%
Organização	4	5	6	15	5	3	2	9	50	27,93%
Léxico	6	4	4	10	8	2	5	7	45	25,13%
Ortografia		4		1	2	1	4	7	19	10,61%
Morfossintaxe	2	7	8	7	4	2	9	7	46	25,69%
Pontuação	1	1	1	7	4		3	1	18	10,05%
Nº de sugestões recebidas	13	21	19	40	23	8	24	31		
Nº de ERLs por dupla	34		59		31		55		179	179

Tabela 3 – ERLs por dupla

De acordo com a tabela, é possível perceber que, quando as duplas realizam a prática de revisão, há uma variedade de sugestões que não são focadas na forma ou em erros superficiais. De fato, de um total de 179 sugestões durante as cinco sessões de revisão de cada par (4 pares = 20 sessões), houve um equilíbrio entre itens de organização textual (27,93%), aspectos lexicais (25,13%) e morfossintaxe (25,69%). Todos os demais aspectos não excederam 11% cada.

A próxima tabela explicita o conteúdo das sugestões agrupadas em cada uma das categorias e indica quais exemplos irão ilustrar cada uma dessas categorias.

	Conteúdo da sugestão	Exemplos de interação
Realização comunicativa	Registro (formal, informal, neutro)	Exemplo 1
Organização textual	Coerência e coesão	Exemplo 2
	Aspecto solicitado pela tarefa e não incluído no texto	Exemplo 3
	Legibilidade da letra	Exemplos 4 e 5
	Número de palavras do texto	Exemplo 6
Léxico	Variedade de vocabulário	Exemplo 7
	Repetição de palavra	Exemplo 8
	Escolha lexical	Exemplo 9
	Singular e plural	Exemplo 10
Ortografia	Inadequações ortográficas	Exemplos 11 e 12
Morfossintaxe	Palavra desnecessária na frase	Exemplo 13
	Concordância sujeito-verbo	Exemplos 13 e 18
	Palavra necessária à frase faltando	Exemplo 14
	Regência verbal (<i>verb pattern</i>)	Exemplo 15
	Tempo verbal (<i>verb tense</i>)	Exemplo 16
	Caso genitivo	Exemplo 17
	Uso de preposição	Exemplo 18
	Uso de pronome	Exemplo 19
	Comparativo e superlativo	Exemplo 20
	Uso de adjetivo e advérbio	Exemplo 21
Pontuação	Pontuação do discurso direto	Exemplo 22
	Uso de vírgula	Exemplo 23

Tabela 4 – Conteúdo das sugestões fornecidas na revisão por pares

Alguns exemplos das interações serão apresentados a seguir, ilustrando os dados presentes nas tabelas 3 e 4. Esses exemplos foram selecionados, dentre outros presentes nas interações, pois ilustram claramente o que se quer destacar em termos de características do texto revisadas (essas estarão sublinhadas nas transcrições das interações).

Em relação ao primeiro aspecto da tabela, **realização comunicativa**, houve somente uma situação em que a revisora sugere que a escritora atente para o registro que deveria ser mais formal na escrita de uma resenha de filme a ser publicada em uma revista.

Exemplo 1 – Registro

Sessão 1 da revisão por pares – 4 de junho – Resenha – Dupla 4

Jéssica: And in my opinion, it is a little bit informal the writing and you put like here “it is a really good film”. Fátima, you are in a school for English for a very long time and you put “a really good film” and change some words to be more... a little bit formal.

Fátima: Ok.

Jéssica: I don't know what words, but...

Ao analisar a versão final da resenha escrita por Fátima é possível perceber que a participante considerou a sugestão recebida e alterou “*a really good film*” para “*an interesting film*”.

O segundo aspecto listado pela tabela, **organização textual**, inclui aspectos como coerência e coesão, que os aprendizes abordam quando dizem que as ideias parecem não estar claras (exemplo 2). Organização textual pode também dizer respeito a um aspecto que a tarefa solicitava e que não foi incluído na escrita (exemplo 3), à falta de organização dos parágrafos, a uma característica do gênero textual que não foi respeitada, à ilegibilidade da letra (exemplos 4 e 5) ou à não observância por parte do escritor do número mínimo de palavras que o texto deveria conter, de acordo com os critérios da prova de Cambridge (exemplo 6). Houve 50 episódios em que os aprendizes abordaram a organização textual e alguns exemplos das interações podem ser analisados a seguir.

Exemplo 2 – Clareza das ideias

Sessão de revisão por pares 2 – 24 de junho – História – Dupla 2

Leonardo: Ok. And my text, the development? You correct just...

Diego: This. This paragraph that I don't understand very good. “When Bruno wake up, was 1:50 pm. He saw the dirty trick and Bruno”... <Invés de> repeat the word you put “he was huge”. But just have Bruno... the...

Leonardo: Ok.

Exemplo 3 – Aspecto solicitado pela tarefa não incluído na escrita – Discurso Indireto
Sessão de revisão por pares 2 – 24 de junho – História – Dupla 1

Ângelo: *Ah, that's ok. Where I can put the direct speech and reported speech in my text? You are the teacher (referindo-se ao par), you have to do this.*

Bruno (olhando para o texto de Ângelo): *Here... "and then Leo said... asked... asked to Caetano if he was good". Between "sink" and "and".*

Ângelo (pensando).

Bruno: *Understood?*

Ângelo: *(discorda).*

Bruno: *No? You put like... "he throwed up beef in the floor and in the sink. Then Leo asked to Caetano if he was good."*

Ângelo: *Ok.*

Bruno: *And then you put "and who had to clean it was me". Understood?*

Exemplo 4 – Legibilidade da letra

Sessão de revisão por pares 3 – 10 de julho – Email – Dupla 3

Pedro: *"Pee you soon"?*

Nathan: *See you soon.*

Pedro: *Ok.*

Nathan: *It looks like "pee", right? (apontando para o texto).*

Pedro: *Ok. Do this... Paragraphs? Yes. Greeting and ending? Yes. Expressions for giving advice? Yes. 120 – 150 words? Yes. Is the handwriting clear? Not so much.*

No exemplo 4, assim como em outros exemplos que aparecerão ao longo deste trabalho, veremos os participantes, nas interações, perguntando e respondendo, como fez Pedro acima. Isso acontece, pois Pedro está revisando a partir da lista de revisão elaborada pela turma com a professora. Pedro está, na verdade, lendo os critérios da lista e compartilhando com Nathan seus apontamentos sobre o texto do colega.

Exemplo 5 – Legibilidade da letra

Sessão de revisão por pares 1 – 4 de junho – Resenha de filme – Dupla 2

Ângelo: *And here all the characteristics were presented, but here your handwriting... You need to make it better and train your handwriting to be the best possible.*

Bruno: *Ok. I will try.*

Exemplo 6 – Número de palavras

Sessão de revisão por pares 2 – 24 de junho – História – Dupla 2

Leonardo: *And have 80 words. Have to... ahm... 120. Twenty words more because don't have the number exactly of lines. Lines no, words.*

Diego: *Ok.*

Nesse exemplo, Leonardo está destacando para Diego que o número de palavras que deveria ser respeitado na escrita da história não está de acordo com as orientações. Na história, de acordo com os critérios de Cambridge e da lista de revisão da turma, deveriam ser usadas entre 120 e 140 palavras, e Diego usou somente 80. Na verdade, Leonardo atrapalha-se no cálculo, pois diz que são necessárias mais 20 palavras, quando, na verdade, seriam mais 40.

Passando para o terceiro item da tabela, **léxico**, esse envolve aspectos como variedade de vocabulário (exemplo 7), repetição no uso de uma mesma palavra (exemplo 8), escolha lexical (exemplo 9) e formação do plural (exemplos 10). Houve 45 exemplos de interações sobre léxico e alguns desses exemplos serão apresentados a seguir.

Exemplo 7 – Variedade de vocabulário

Sessão de revisão por pares 2 – 24 de junho – História – Dupla 4

Fátima: We can put...

Jéssica: "... really good and funny". We can put other adjective.

Fátima: (Pega o livro e olha) Here, "funny"...

Jéssica: "Hilarious".

Fátima: "Hilarious", and what's the other adjective? It is "good". Excellent, awesome, great, fantastic, amazing...

Jéssica: I don't know.

Fátima: "Great". "Great" is like not too much, but much.

Jéssica: Like, "it turned out really great and..."

Fátima: "Great..."

Jéssica: "and hilarious".

Exemplo 8 – Repetição de palavra

Sessão de revisão por pares 5 – 11 de setembro – Redação – Dupla 1

Ângelo: To not repeat the same two words here I put some words because it could be some variety of vocabulary.

Bruno: Thanks.

Ângelo: You're welcome.

Neste exemplo, Ângelo está falando sobre a sugestão que ele deu a Bruno em relação ao uso de "the others". Bruno escreveu em sua redação a frase "Sometimes you need to lie to not damage the other one feelings". Em uma parte posterior do texto, ele escreveu "You always can hurt the others feelings lying to them". Ângelo sugeriu, então, que ele escrevesse "someone's feelings" para evitar a repetição das palavras "the others".

Exemplo 9 – Escolha lexical

Sessão de revisão por pares 1 – 4 de junho – Resenha de filme – Dupla 1

Bruno: ... The grammar was good, but your vocabulary man, you could put “watch”, because I don’t “see” a film, I “watch”. When it is something like that, you “watch”.

Ângelo: Yeah, you put here, “watch”.

Rascunho de Ângelo – Resenha de filme

Introdução

Hunger Games
This is a movie based in a book, a lot of people went to the cinema to see it. You ~~will~~ never know what will happen next. Sometimes you feel

Conclusão

put in the cinema the third movie of the saga. What I said in this review is just a little of the movie, a much more is waiting for you to see it.

É possível perceber que Bruno sinalizou, usando um asterisco (*), que a palavra “see” deveria ser substituída pela palavra “watch”, como sugeriu na interação. Ângelo aceitou a sugestão e fez a modificação em sua reescrita.

Reescrita de Ângelo – Resenha de filme

Hunger Games 2
This is a movie based in a book, a lot of people went to the cinema to watch it. You will never know what is going to happen next. Some-

Exemplo 10 – Formação do plural

Sessão de revisão por pares 2 – 24 de junho – História – Dupla 4

Fátima: Jéssica, “mans”?

Jéssica: “Men”, with “e”.

Fátima: With “s”, I put?

Jéssica: No. It’s like, “man” with “a” is in the singular and “men” with “e” is...

Fátima (ri de si mesma quando percebe sua falha)

Jéssica (ao comentar com um colega que passa por elas) She wrote “mans”, M – A – N – S.

Rascunho de Fátima – História

We were in History class, which was after the break, and two men were changing our

No exemplo 10, ao ler a transcrição, temos a impressão de que Jéssica teve uma atitude inadequada ao comentar o erro de Fátima com o colega que passa pela dupla. No entanto, através da análise da interação em áudio e vídeo, é possível perceber que o comentário não foi com a intenção de desmerecer Fátima. Na verdade, Fátima ri de si mesma antes que Jéssica comentasse com o colega. A parceria entre esses alunos faz com que, pelo menos aparentemente, Fátima não se sinta incomodada. A dupla segue trabalhando junta normalmente depois desse comentário.

Em relação à **ortografia**, há 19 situações em que os revisores corrigem inadequações ortográficas. Duas dessas (exemplos 11 e 12) podem ser vistas a seguir.

Exemplo 11 – Ortografia

Sessão de revisão por pares 2 – 24 de junho – História – Dupla 1

Ângelo: Would be better... and “planned” is double “n”.

Bruno: I thought that, I didn’t... I was... I wasn’t sure.

Exemplo 12 – Ortografia

Sessão de revisão por pares 5 – 11 de setembro – Redação – Dupla 3

Nathan: Ok. And “does” ... “even does” ... why?

Pedro: “Eaven”, I think is spelled wrong.

Nathan: Oh.

Pedro: Write “even” here.

Em termos de **estrutura morfossintática**, foram observados pelos revisores aspectos como a inclusão de uma palavra desnecessária (exemplo 13), palavra necessária faltando (exemplo 14), regência verbal (exemplo 15), tempo verbal (exemplo 16), caso genitivo (exemplo 17), concordância sujeito-verbo (exemplos 13 e 18), problemas com o uso de preposição (exemplo 18), de pronome (exemplo 19), do grau comparativo ou superlativo do adjetivo (exemplo 20) e de adjetivo ou advérbio (exemplo 21). A seguir alguns exemplos:

Exemplo 13 – Palavras desnecessárias e concordância sujeito-verbo

Sessão de revisão por pares 5 – 11 de setembro – Redação – Dupla 2

Diego: I cut this “him”, “the player goes”, “falls” and “stays”. Just this, but the rest is good.

Leonardo: Ok.

Rascunho de Leonardo – Redação

~~The example of "pretend" is one, the player goes to a divide, ~~to~~ talk and stay on the ground for 1 or 2 minutes, this when~~

Exemplo 14 – Palavra necessária faltando

Sessão de revisão por pares 5 – 11 de setembro – Redação – Dupla 4

Jéssica: *Ok. Here I like your introduction and here "by saying"...*

Rascunho da Fátima – Redação

~~I'd like to begin^{was} saying that everybody~~

Exemplo 15 – Padrão verbal

Sessão de revisão por pares 2 – 24 de junho – História – Dupla 1

Bruno: *What?*

Ângelo: *"She was not knowing", I thought, "she did not know what was happening"...*

Bruno: *Yeah, ok.*

Ângelo: *... would be better.*

Exemplo 16 – Tempo verbal

Sessão de revisão por pares 4 – 28 de agosto – Carta – Dupla 2

Diego: *"He is on my side."*

Leonardo: *"On my side". "We do a lot of funny things together". "We go", not "we went".*

"We go to the shopping mall. On the night we play computer."

Exemplo 17 – Caso genitivo

Sessão de revisão por pares 3 – 10 de julho – Email – Dupla 2

Leonardo. *And, ahm... here, you put "and the cinema of Novo Hamburgo", "Novo Hamburgo's cinema".*

Diego (concorda).

Exemplo 18 – Preposição e concordância sujeito-verbo

Sessão de revisão por pares 4 – 28 de Agosto – Carta – Dupla 4

Jéssica (lendo seu texto em voz alta): *"very often because she two times a week she have class at Porto Alegre" <eu acho, não> "on Porto Alegre". I don't know.*

Fátima: *I don't know. "In"? I don't know. Just underline it.*

Matheus (Este colega está pronto, ouvindo a discussão das colegas): *<Deixa eu ver a frase>.*

Fátima: *No. No. <Tu tava colando no teste, não tem o direito de ver meu texto>.*

Jéssica: *<Aquele prova tava difícil>.*

Matheus: *<Tá>... "often because two times a week she have" ...*

Jéssica: “She has”... <Primeiro é> “she has”, né?

Fátima: “She has classes”? “She have”!

Matheus: “She has classes”...

Jéssica: <Porque é> “she”.

Matheus: “Classes in Porto Alegre”.

Exemplo 19 – Pronome

Sessão de revisão por pares 4 – 28 de agosto – Carta – Dupla 3

Pedro: *And why is this wrong? (apontando para o texto).*

Nathan: You put “hers”?

Pedro: No, I put “her”. Then I put “hers”, when you said it was wrong.

Nathan: Yeah. It is wrong.

Pedro: Ok.

Exemplo 20 – Comparativo e superlativo

Sessão de revisão por pares 4 – 28 de agosto – Carta – Dupla 4

Fátima: “Helen is the better and beautiful mother ever”. “The better”?

Jéssica: “The best”.

Exemplo 21 – Adjetivo e advérbio

Sessão de revisão por pares 4 – 28 de Agosto – Carta – Dupla 4

Fátima: “To take care of... me and my sister.” “Hugging” is with two “g”, but I am not sure. Then... ahm... “patient, carefully”... She is like, she... she is doing the project carefully, she is careful. You know? I just... (ela assinala o sufixo “ly” no texto da colega).

Rascunho da Jéssica - Carta

One day I hope he like her. Patient, carefully, romant, confident and smiling.

Finalmente, em termos de **pontuação**, 18 sugestões foram dadas pelos revisores e alguns exemplos podem ser vistos a seguir.

Exemplo 22 – Pontuação do discurso direto

Sessão de revisão por pares 2 – 24 de junho – História – Dupla 3

Pedro: *And here... I think we don't use this in English. I think it's better to see with the teacher this thing here (apontando para o texto onde o discurso direto é usado). Let me see. It's comma and quotations, not these things.*

Nathan: Oh.

Pedro: *Something like this. (Escreve algo no caderno). Comma, quotation, quotation.*

Nathan: *Sometimes I forget about this.*

Rascunho do Nathan – História

And the history teacher always answers the same thing.
 I don't have money, please don't tell me!!!

Reescrita do Nathan – História

And the history teacher always answers the same thing.
 I don't have money, please don't tell me!!!

Exemplo 23 – Vírgula

Sessão de revisão por pares 4 – 28 de agosto – Carta – Dupla 2

Leonardo: You start the text, the informal letter with two points. It's a comma, here.

Rascunho do Diego

Dear Andrew,

Reescrita do Diego

Dear Andrew,

Assim como no estudo de Paulus (1999), os participantes deste estudo não fizeram mais mudanças no conteúdo do que na forma (vide seção 4.5), mas foram capazes de revisar tanto no nível superficial²⁹ quanto em termos de sentido, suportando também os resultados de Lam (1991).

Existe uma crença de que quanto mais inexperientes os escritores, maior a tendência de revisar no nível da superfície. Porém, o estudo de Beason (1993), cujos participantes eram considerados escritores universitários experientes em aulas de composição em L1 envolvendo diferentes áreas do conhecimento, mostrou, quantitativamente, que 52,1% das sugestões foram de alteração de sentido e 47,9% delas não alteraram o sentido. Ou seja, o resultado mostrou um equilíbrio entre sugestões que envolvem ou não a negociação do sentido do texto. O autor conclui essa discussão afirmando que a qualidade global do texto pode não ser significativamente impactada por revisões consideradas superficiais, porém uma simples revisão no uso da vírgula pode contribuir a seu modo para a leitura e compreensão do texto e para o desenvolvimento linguístico do escritor. Essas revisões, que o autor chama de

²⁹ As mudanças superficiais seriam aquelas que alteram a estrutura (do texto, da frase, do léxico); já as mudanças globais ou de sentido adicionam, apagam e reorganizam as ideias.

inferiores ao nível global (*below the global level*), apesar de receberem rótulos triviais como revisões ao nível da superfície ou nível micro, também são cognitivamente exigentes (BEASON, 1993, p. 416).

Da mesma forma, acredito que uma revisão, seja do professor, seja do colega, que consiga olhar para a complexidade do texto, abordando uma diversidade de características passíveis de revisão, pode ser o objetivo ideal do processo de escrita e reescrita. Se pensarmos que professor e colega são leitores reais do texto, precisamos levar em consideração que, como leitores, as escolhas que fazem ao dar suas sugestões são baseadas na percepção que têm do todo do texto, no impacto que o texto teve ao ser lido e naquilo que mais chamou a atenção desse leitor.

Como já abordado no capítulo teórico desta tese, o tipo de comentário feito pelos revisores é afetado por diversos fatores, como *background* educacional dos participantes, a língua usada na revisão, o modo (oral ou escrito), o tempo dedicado à tarefa, a experiência dos participantes com a prática, o modelo que já tiveram do professor em oportunidades em que esse foi o responsável pela revisão e, por fim, mas talvez mais importante, as questões que a própria produção textual irá salientar ao leitor como necessárias de ser revisadas. Quando falamos em revisão de produção escrita em L2, existem evidências de que escritores mais e menos experientes empregam estratégias diferentes quando nos papéis de revisor. Porém, assim como escrita e reescrita são um processo, todo o desenvolvimento da L2 passa por um processo maior, e todo aprendiz mais experiente moveu-se de um estágio em que era menos experiente e foi desenvolvendo e aperfeiçoando suas estratégias. Assim deve ser com a prática de revisão por pares.

Acredito que os participantes deste estudo, apesar de muito jovens, podem ser, de certa forma, considerados aprendizes experientes de L2, se considerarmos os anos dedicados a essa aprendizagem (em média 9 anos no momento da geração dos dados). No entanto, ainda são muito jovens de idade e, além de conhecimento da L2 em desenvolvimento, há questões de maturidade envolvidas na atividade de escrita também. Sugestões que lidam com conteúdo, geração ou reorganização de ideias são não só mais desafiadoras cognitivamente, mas também exigem mais vivência e maturidade por parte dos escritores.

Dessa forma, os resultados encontrados na análise dos aspectos linguísticos e textuais destacados nas revisões, se analisados pedagogicamente, parecem satisfatórios, pois se percebe que uma variedade de aspectos foi abordada pelos revisores, o que, em termos de aprendizagem de L2, parece salutar.

Relacionando este a outros estudos semelhantes, percebe-se que os resultados em relação à natureza das sugestões (por exemplo, mais sugestões a nível de forma ou mais sugestões a nível de conteúdo) variam de estudo para estudo e não é possível identificar uma tendência única. Esses resultados diferentes em relação aos aspectos privilegiados na revisão podem ser atribuídos à complexidade da prática de produção escrita e de todos os processos envolvidos e fatores que a afetam (LIU e HANSEN, 2002).

Contudo, penso ainda que essa não deva ser a maior preocupação em relação à validade da prática de revisão por pares como prática pedagógica da aula de produção escrita. A validade das sugestões e o efeito que a revisão terá na reescrita, indiferente da natureza das sugestões, podem vir a ser indicadores mais relevantes pedagogicamente, como veremos nas seções a seguir.

4.3 VALIDADE DAS SUGESTÕES DADAS E RECEBIDAS

A terceira pergunta de pesquisa visava a investigar se as sugestões dadas e recebidas auxiliariam na escrita da nova versão do texto e o que aconteceria com sugestões incorretas. Conforme discutido no capítulo teórico, alguns docentes e estudiosos questionam a prática de revisão por pares com o receio de que, ao interagir com outros participantes que também estão desenvolvendo suas habilidades linguísticas na L2, essa interação pudesse levar os interagentes a formas inadequadas, que poderiam ainda ser internalizadas, tornando a revisão por pares não só ineficaz, mas também prejudicial (MACKEY et al, 2001; MCDONOUGH, 2004; WILLIAMS, 1999).

Para verificar se esse receio é pertinente, ou seja, para se ter mais clareza sobre a eficácia da revisão por pares considerando a validade das sugestões dadas e recebidas, foi feito um levantamento do número total de sugestões, através da análise dos rascunhos, das listas de revisão e das transcrições das interações.

Como já mencionado na seção acima, houve uma variedade de características linguísticas e textuais abordadas nas sessões de revisão, totalizando 179 sugestões durante as cinco sessões das quatro duplas. Para fins de análise da validade das sugestões, do total de 179 sugestões, 11 sugestões relacionadas à necessidade de melhoria na caligrafia foram excluídas, totalizando 168 situações em que os participantes falaram sobre a língua que estavam produzindo, questionaram seu uso ou corrigiram a produção linguística do outro.

A questão do aperfeiçoamento da letra apareceu em uma proporção considerável nas interações, pois, quando a lista de revisão foi elaborada conjuntamente com os aprendizes, eles consideraram este um aspecto importante ao pensarem em tornar o texto acessível ao seu leitor-alvo. Os aprendizes argumentaram que, muitas vezes, o professor se esforça para entender o que o aluno escreve, ou já está acostumado à letra do aluno, mas que o aluno é quem deve se esforçar para tornar seu texto legível aos olhos do leitor. Ainda, como essas produções textuais estavam sendo realizadas durante um período de preparação para o exame *FCE for Schools* da Cambridge, em que a produção escrita é feita à mão, os aprendizes viram esta como uma oportunidade de simular o que aconteceria no exame, quando o leitor e avaliador deveria ser capaz de entender a escrita à mão para avaliar a produção.

Assim, excluindo essas 11 situações em que a discussão abordou somente a questão da letra, houve 168 ERLs contendo sugestões, que foram categorizadas em válidas, inválidas ou neutras. As sugestões benéficas à reescrita – ou válidas, como prefere Hum e Lam (2009) –, são sugestões trazidas pelo revisor à revisão, as quais, quando incorporadas ao texto, levam ao aperfeiçoamento da produção escrita. As sugestões inválidas são as que não puderam ser consideradas benéficas à reescrita, levando a um desvio da norma, ao não-cumprimento de alguma regra ou a uma forma inadequada. Já as sugestões neutras são aquelas em que o par sugeriu uma forma diferente, apesar de a forma original não poder ser considerada incorreta ou inadequada.

A tabela abaixo ilustra a validade das sugestões em relação ao aperfeiçoamento do texto na reescrita.

		Sugestões Recebidas		
		Válidas	Inválidas	Neutras
Dupla 1	Ângelo	11		1
	Bruno	17		1
Dupla 2	Leonardo	16	2	
	Diego	28	5	3
Dupla 3	Nathan	19	1	2
	Pedro	6	1	
Dupla 4	Fátima	19	1	4
	Jéssica	26		5

		Válidas	Inválidas	Neutras
	Total	142 (84,52%)	10 (5,95%)	16 (9,52%)

Tabela 5 – Validade das sugestões

Dos 168 ERLs, em 142 (84,52%) os participantes discutiram sobre a produção linguística e textual de forma que essa colaboração na interação levasse a uma mudança na reescrita considerada válida, por ser considerada mais adequada para a situação em questão.

Esse alto índice de sugestões válidas pode estar ligado ao contexto em que os participantes estão inseridos. Como alunos de uma escola com currículo bilíngue, como já mencionado, eles estudam a L2 há cerca de 9 anos e, além disso, estudam juntos como colegas pelo mesmo período. Dessa forma, esses fatos podem contribuir para que os revisores sejam cautelosos em relação à validade das sugestões, sugerindo com mais frequência alterações sobre as quais eles têm mais certeza. Além disso, na análise das transcrições percebe-se que os participantes recorrem também à professora com frequência (o papel do professor será analisado adiante). Ao recorrer à professora, os revisores muitas vezes certificam-se da validade da sugestão que estão prestes a dar, como forma de garantir a qualidade de sua revisão e de demonstrar uma preocupação com o trabalho de seu colega. No trecho de interação a seguir, enquanto revisam a carta informal, temos um exemplo de como o participante Leonardo se preocupa em conferir com a professora uma dúvida que teve ao ler o texto de Diego, para que não forneça ao colega uma sugestão inválida.

Exemplo 24

Sessão de revisão por pares 4 – 28 de agosto – Carta Informal – Dupla 2

Leonardo: You start the text, the informal letter with two points. It's a comma, here. "You asked me to write about a person in my family that I admire. That is"... I think is "this". "I admire my dad because he is always on my side." Do meu lado? (levanta e vai perguntar para a professora)

Leonardo (para a professora): Here, "is always on my side" or "in my side"?

Professora: "On my side". You wanna say like supporting me, right? (dirigindo-se a Diego para conferir sua intenção de sentido quando escreveu)

Diego: Yes.

Professora: Helping...

Diego: "He is on my side."

Leonardo: "On my side".

Verificamos no exemplo 24 que, caso Leonardo não tivesse conferido com a professora, talvez tivesse dado a sugestão inválida de trocar a preposição “*on*” pela preposição “*in*”. Isso só não aconteceu devido à preocupação de Leonardo como revisor em relação à validade de suas sugestões e também à participação da professora como um recurso disponível aos alunos nos casos de dúvidas.

Apesar de verificarmos que os diferentes participantes deste estudo têm graus de proficiência diferentes, percebe-se que todos podem ser considerados experientes com a aprendizagem e o uso da L2, seja essa experiência visível em maior ou menor grau. Essa experiência, junto com o contexto de aprendizagem e o vínculo dos alunos como colegas, podem ter sido fatores que influenciaram no índice elevado de sugestões válidas.

Analisando as demais sugestões, em somente 10 ERLs (5,95%) a discussão acerca da língua e do texto levaria os participantes a realizar uma mudança inválida, mudando algum aspecto para uma forma inadequada ou incorreta. Em 16 ERLs (9,52%), as sugestões discutidas foram neutras.

Ao comparar o número de sugestões válidas e inválidas, os resultados favorecem a prática de revisão por pares, desmistificando a crença de que os aprendizes cuja L2 está em desenvolvimento podem vir a fornecer um ao outro informação inadequada. O índice de 84,52% de sugestões válidas nos parece bastante positivo. Esses resultados vão ao encontro de outros estudos com resultados semelhantes, que indicam que, embora nem todos ERLs sejam resolvidos ou resolvidos corretamente, existe evidência empírica suficiente para sugerir que a maioria dos ERLs são resolvidos e resolvidos corretamente (cf. NIU, 2009; STORCH, 2001; STORCH e ALDOSARI, 2012).

Assim como neste estudo, outros estudos anteriores já se preocuparam em analisar a validade das sugestões. Em Caulk (1994), uma das perguntas de pesquisa era se os alunos forneciam bons conselhos aos seus colegas. Hu e Lam (2009) tinham como pergunta de pesquisa se a revisão por pares é uma atividade pedagógica efetiva – e os resultados apontam que sim. Caulk (1994), em seu estudo envolvendo participantes de nível intermediário e avançado de L2 com idades entre 18 e 25 anos, apresentou resultados semelhantes: o estudo analisou 28 textos escritos por 25 autores diferentes e que passaram pela revisão por pares. Das sugestões fornecidas pelos revisores, 89% foram úteis na reescrita e somente 6% foram consideradas pelo autor do estudo como não úteis. De forma semelhante, Rollinson (1998) encontrou o percentual de 80% de sugestões válidas fornecidas pelos revisores e somente 7% de sugestões que o autor considerou com potencial de causar problemas ao texto. Hu e Lam (2009) encontraram o percentual de 74,58% de sugestões válidas.

Na mesma linha, Villamil e Guerrero (1998) analisaram os reparos provenientes da prática de revisão por pares de 14 alunos universitários de nível intermediário de L2 em Porto Rico, diferenciando entre “reparos” e “reparos falsos” (*false repairs*)³⁰. Do total de 379 reparos, 32 eram reparos falsos – ou seja, somente 8,4%.

Por fim, um último estudo (FIGUEIREDO, 2001), este em contexto brasileiro, investigou o processo de correção interativa realizada por dez alunos do 5º ano de Letras/Inglês da Universidade Federal de Goiás, durante o primeiro semestre do ano letivo. No estudo foram coletados dados de quatro atividades de correção com os pares e a análise diferencia-se um pouco dos demais estudos revisados até então em relação à validade das sugestões. Esse estudo analisa separadamente a validade das sugestões que foram acatadas e não acatadas pelos escritores. Para fins de comparação com os demais estudos, usando o recorte das sugestões acatadas, de um total de 195 sugestões, 75,9% foram válidas (levaram ao acerto, nas palavras do autor) enquanto somente 5,6% foram inválidas (levaram ao erro, nas palavras do autor). As demais sugestões foram neutras (desnecessárias ou não resolveram o problema, nas palavras do autor).

A tabela a seguir, apresenta os dados deste e dos outros estudos mencionados, de forma objetiva.

	Sugestões válidas	Sugestões inválidas
Caulk (1994)	89%	6%
Rollinson (1998)	80%	7%
Villamil e Guerrero (1998) ³¹	---	8,4%
Figueiredo (2001)	75,9%	5,6%
Hu e Lam (2009) ³²	74,58%	---
Este estudo	84,52%	5,95%

Tabela 6 – A validade das sugestões em diferentes estudos

Como implicações pedagógicas desses resultados, o fato de o número de sugestões inválidas ser significativamente menor do que o de sugestões válidas é um indicativo da

³⁰ As autoras consideram reparos falsos quando algo que estava correto foi corrigido incorretamente ou quando algo que estava incorreto foi corrigido por outra forma incorreta. As autoras apontam que outros estudos usam outros termos (*faulty corrections*, ROTHSCILD e KLINGENBERG, 1990; *incorrect solutions*; SWAIN e LAPKIN, 1995).

³¹ Os dados obtidos em Villamil e Guerrero (1998) mencionam o número de reparos falsos sem mencionar se todos os demais reparos foram válidos ou se havia alguma outra subcategoria, como reparos neutros.

³² Os dados obtidos em Hu e Lam (2009) mencionam somente o percentual de sugestões válidas. Não é possível saber se todas as demais foram inválidas ou se havia alguma outra subcategoria, como sugestões neutras.

relevância da prática de revisão por pares no desenvolvimento da habilidade de escrita e da L2 de forma geral. Respondendo à minha terceira pergunta de pesquisa e às perguntas de Caulk (1994) e Hu e Lam (2009), a maioria das sugestões foram consideradas válidas, ou seja, auxiliaram na escrita da nova versão do texto, os revisores forneceram bons conselhos aos escritores, tornando a revisão por pares uma atividade pedagógica eficaz. Quanto aos reparos falsos ou sugestões inválidas, elas de fato aconteceram, o que por alguns estudos é citado como preocupação. No entanto, aconteceram com baixa frequência e o modo como esses falsos reparos são encarados pelos participantes do evento de aprendizagem é que irá determinar se esse seria um fator com que se preocupar. Se os falsos reparos forem vistos como problemas na L2, o fato de terem ocorrido podem preocupar os envolvidos na revisão por pares. No entanto, se esses falsos reparos forem vistos como sinais do desenvolvimento da L2, podem ser úteis para que estratégias sejam adotadas, a fim de que essa L2 continue se desenvolvendo. Creio que, pela baixa frequência com que aconteceram, essa deveria ser a implicação pedagógica das sugestões inválidas.

4.4 SUGESTÕES INCORPORADAS E IGNORADAS NA REESCRITA

A quarta questão de pesquisa visava a investigar se as sugestões recebidas seriam consideradas pelos escritores no momento da reescrita e incorporadas aos textos, ou seja, visava a investigar se a revisão por pares seria eficaz de fato, já que a grande proporção de sugestões válidas não garantiria a qualidade das revisões se os escritores não considerassem o conteúdo dos ERLs no momento da revisão.

Das 168 sugestões dadas, 141 (83,92%) foram aceitas e incorporadas ao texto na reescrita. Outras três sugestões de correção (1,78%) também foram aceitas, porém o escritor do texto fez uma modificação diferente da sugerida pelo par. As outras 24 sugestões (14,28%) não foram incorporadas ao texto. A tabela abaixo ilustra essa análise.

		Reação às sugestões		
		Mudou como sugerido / Incorporada	Não mudou / Ignorada	Mudou de outra forma
Dupla 1	Ângelo	10	1	1
	Bruno	15	2	1
Dupla 2	Leonardo	14	4	
	Diego	28	7	1
Dupla 3	Nathan	16	6	
	Pedro	5	2	
Dupla 4	Fátima	24		
	Jéssica	29	2	
	Total	141 (83,92%)	24 (14,28%)	3 (1,78%)

Tabela 7 – Reação dos participantes às sugestões

É possível perceber que os escritores levaram em consideração as sugestões recebidas, já que 83,92% delas foram incorporadas ao texto. Porém, isso também não significa que os escritores não analisaram essas sugestões de forma crítica, aceitando tudo o que foi sugerido, já que 24 sugestões (14,28%) não foram consideradas na revisão. Dessas sugestões não incorporadas (Tabela 8), 62,5% realmente não deveriam ou não precisariam ter sido incorporadas, já que 50% eram inválidas e 12,5% neutras e, desta forma, os escritores optaram por não realizar as modificações correspondentes na reescrita. Assim sendo, somente um número pequeno de sugestões benéficas ao texto (37,5%) não foram incorporadas. A tabela 8 traz esses dados de forma mais concisa.

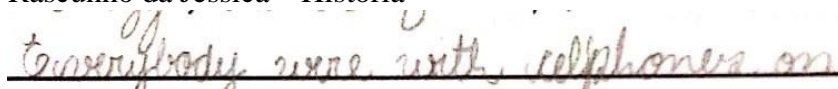
Sugestões não incorporadas ao texto		
Sugestões válidas	9	37,5%
Sugestões inválidas	12	50%
Sugestões neutras	3	12,5%

Tabela 8 – Validade das sugestões não incorporadas

Para melhor analisar a questão das sugestões ignoradas e incorporadas, alguns exemplos serão apresentados a seguir. O primeiro exemplo (exemplo 25) nos traz uma sugestão válida que foi ignorada na reescrita.

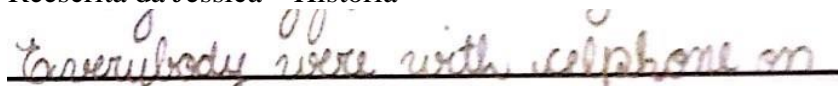
Exemplo 25 – Sugestão válida ignorada

Rascunho da Jéssica – História



Everybody were with cellphones on

Reescrita da Jéssica – História



Everybody were with cellphone on

Na análise da interação da sessão de revisão por pares em que Jéssica e Fátima discutem o texto acima, Fátima apontou para a palavra “cellphones” e disse que ela deveria ser com duas letras “l”. É possível ver no rascunho que um pequeno “l” foi inserido na palavra. Nesse momento, Jéssica concordou. No entanto, na reescrita, Jéssica não fez a modificação, e ainda excluiu a letra “s” do plural. Não é possível saber, a partir dos dados disponíveis, o porquê de ela não ter feito a modificação. Um possível motivo poderia ser falta de atenção no momento da reescrita (já que, olhando para o rascunho, vemos que é difícil de perceber a anotação) ou mesmo o esquecimento da sugestão, já que, em geral, as sugestões de ortografia (*double “l”*) não são muito discutidas pelas duplas, como é possível ver na interação das participantes a seguir.

Exemplo 26 – Sugestão válida ignorada (continuação)

Sessão de revisão por pares 2 – 24 de junho – História – Dupla 4

Fátima: And here, “was funny to did all that”. Do all that, I think that is correct. And this here is “screaming” and I asked the teacher and she said it was double “l”.

Jéssica: Ok.

Outro exemplo vindo desta dupla nos mostra algumas mudanças que Fátima fez a partir das sugestões recebidas de Jéssica, ou seja, uma sugestão incorporada (exemplo 27) e mostra também uma revisão que ela fez por ter percebido sozinha que a mesma precisava ser feita. Ou seja, nota-se também que os alunos ficam mais atentos aos aspectos do texto, como veremos a seguir.

Exemplo 27 – Sugestão válida incorporada e revisão própria

Rascunho da Fátima – Carta

cooking and ^{she} cooks VERY WELL. Sometimes she teaches me how to cook somethings. I love

Reescrita da Fátima – Carta

also likes cooking and she cooks VERY WELL. Sometimes she teaches me how to cook somethings. I love her, even

A modificação que Jéssica fez e que não foi discutida com Fátima em nenhum ERL diz respeito à ortografia da forma do verbo “teach” na 3ª pessoa do singular “teaches”. Como pode ser visto, não há nenhuma indicação no rascunho sugerindo que esse item devesse ser modificado e na interação também não há nenhum momento em que esse aspecto é discutido. Porém, analisando a reescrita, é possível perceber que a correção foi feita. Fátima disse em sua entrevista que corrigir o texto da colega ajudava para que ela percebesse que algumas ideias que ela mesma sugeria à colega eram modificações que deveria fazer em seu próprio texto. Esse pode ter sido um dentre vários motivos que a levaram a corrigir e acrescentar a letra “e” ao verbo “teaches” na reescrita.

Trecho da entrevista com Fátima

Fátima: Eu via que muitas coisas que ela fazia errado eu também fazia errado e daí eu via que eu tava fazendo errado. Então, se ela tava fazendo assim e eu tava achando que ela tava fazendo errado, então eu também tinha que mudar o meu jeito de escrever. Ai melhorou eu acho, na minha opinião.

Outra diferença observada no exemplo 27 é a inserção do pronome “she” sugerido por Jéssica. Esse é um exemplo de sugestão neutra, pois ambas as formas, com ou sem o pronome, são adequadas. Outra sugestão incorporada à reescrita é a mudança da vírgula pelo ponto e o início de uma nova frase. Esse aspecto da escrita dos alunos, do uso do ponto e da vírgula, sempre é muito enfatizado em sala de aula pelas professoras, já que esses aprendizes, talvez até pela influência da L1, tendem a escrever frases longas, separando orações por vírgulas em situações em que deveriam iniciar uma nova frase. É possível que a insistência das professoras em sala de aula com esse aspecto tenha contribuído para que esse fosse um item bastante considerado pelos revisores na correção das produções.

Os primeiros exemplos acima (exemplos 25 e 26) nos mostram uma sugestão válida reconhecida pelo escritor que foi ignorada/esquecida no momento da revisão. Já o exemplo 27

apresenta tanto uma sugestão que foi incorporada à reescrita, quanto uma revisão própria. O próximo exemplo vem da dupla 2 e é um exemplo em que o ERL não foi resolvido, ou seja, os membros da dupla não chegaram a um acordo em relação à forma válida.

Exemplo 28 – ERL não resolvido

Sessão de revisão por pares 5 – 11 de setembro – Redação – Dupla 2

Diego (discutindo o texto de Leonardo): “The fans”...

Leonardo: “Fought”. Fight <mas no passado>.

Diego (lendo e pensando): <Se continua tendo clássicos, então não é> fight?

Leonardo: No. “In many derbies of Brazil, the fans fought” The... <os torcedores brigam>...

Diego: <Tá, mas> fight. <Eles continuam brigando>.

Leonardo: Fight <é brigam>.

Diego: Fought <é brigavam>.

Leonardo: No. Fight <é brigar e> fought <é brigam>.

Rascunho de Leonardo – Redação

~~controversials is the fans. In many derbies of Brazil, the fans fought, is cases of police. Many fans are tied up.~~

Reescrita de Leonardo – Redação

~~that give many controversial is the fans. In many derbies of Brazil, the fans fought, are~~

Essa é uma interessante discussão da dupla acerca do tempo verbal, na qual o revisor tentou argumentar a favor de uma mudança, mas revisor e escritor não chegaram a um acordo, resultando na não modificação na reescrita.

Eles discutiram sobre o verbo *fight*. Leonardo estava escrevendo uma redação sobre honestidade e estava dizendo que, em muitas partidas de futebol no Brasil, os torcedores brigam, especialmente quando os jogos são clássicos. Porém, ele estava usando o verbo em sua forma no passado, *fought*. Diego estava dizendo que o verbo deveria ser *fight*, pois eles brigam com frequência e, portanto, deveria ser usado o presente. Leonardo concorda que esse é o sentido pretendido – que eles “continuam brigando” – e que, portanto, deveria ser presente, mas ele diz que *fight* é “brigar”, a forma do verbo no infinitivo, enquanto *fought* é “brigam”, terceira pessoa plural do verbo no presente, demonstrando não entendimento em relação ao tempo verbal e às conjugações verbais em inglês.

O que torna essa discussão interessante, apesar de a sugestão válida dada por Diego não ter sido incorporada e o ERL não ter sido resolvido, é o modo como pensam sobre a língua. Houve reflexão sobre a língua e análise de seu uso. Nesse caso, parece ser possível buscar uma explicação para o fato de a sugestão não ter sido incorporada ao texto – que seria a crença de Leonardo de que seu raciocínio está certo, talvez por uma forma incorreta já internalizada ou pela transferência de conhecimentos da L1 para a L2 (em relação a diferentes formas do verbo para infinitivo e presente e para as diferentes pessoas). O mais importante, contudo, é que houve reflexão.

Em outros casos da mesma dupla (como no exemplo 29), ao discutir tempo verbal, o ERL foi resolvido com sucesso e levou a uma melhoria na reescrita.

Exemplo 29 – Sugestão válida incorporada

Sessão de revisão por pares 3 – 10 de julho – Email – Dupla 2

Leonardo: Ok, you finished? You start or I start?

Diego: No, I think this is little. I can start. Just you put this “happy when I discovered that you came”, <tipo>, “you came”, he will come, <não> came, come and will, <ele vai>.

Leonardo (concorda).

Rascunho do Leonardo – Email

I'm surprised, but very happy when I discovered that you came to my house next month. I was thinking

Reescrita do Leonardo – Email

I'm surprised, but very happy when I discovered that you will come to my house next month. I was thinking how

Com esse exemplo, é possível perceber que Diego sugeriu o uso de “come”, no futuro com *will*, no lugar de *came*, que é a forma no passado. Ele explica, usando a L1 (“ele vai”), e Leonardo concorda, fazendo a mudança.

Outro exemplo dessa mesma dupla (exemplo 30) mostra um episódio em que os participantes parecem não ter se entendido. Apesar de a sugestão ter sido válida, o ERL não foi resolvido e, assim, a sugestão foi ignorada na reescrita. Essa sugestão diz respeito ao uso da letra maiúscula em um substantivo comum no meio da frase.

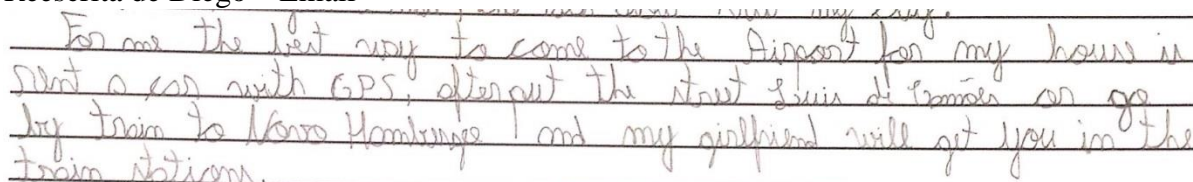
Exemplo 30 – Sugestão válida ignorada

Sessão de revisão por pares 3 – 10 de julho – Email – Dupla 2

Leonardo: Here, you put <maiúsculo> letter? (referindo-se à letra maiúscula na palavra “aeroporto”)

Diego: Yes, for me...

Leonardo: <Tá>. Don't! Ahm... here, have many small mistakes... in here have... look.

Reescrita de Diego – Email


For me the best way to come to the Airport for my house is rent a car with GPS, after put the street Louis de Brailles on go by train to Novo Hamburgo and my girlfriend will get you in the train station.

Nesse exemplo, Leonardo primeiro questiona Diego sobre a letra maiúscula na palavra aeroporto. Pela entonação de Leonardo quando faz a pergunta, é possível perceber o tom de estranhamento de Leonardo com o fato de Diego ter usado a letra maiúscula na palavra, provavelmente por ter conhecimento de que não se usaria letra maiúscula em um substantivo comum no meio da frase. Diego responde que sim, que usou a letra maiúscula dizendo “Yes, for me...” dando a entender que para ele está apropriado assim. Porém, antes de terminar sua explicação, é interrompido por Leonardo que diz “Tá”, ou seja, ele entendeu que o colega usou a letra maiúscula e continua sua correção com um enfático “Don’t”, com o qual entendemos que ele está instruindo o colega a não usar dessa forma (no sentido de “*Don’t use this capital letter*”). Antes que Diego pudesse discordar ou continuar explicando o porquê de ter usado a letra maiúscula, Leonardo continua sua correção, listando outros problemas que viu no texto do colega.

Analisando a reescrita, podemos perceber que Diego não fez a correção sugerida, mantendo o uso da letra maiúscula. Um dos motivos pela não aceitação da sugestão pode se dever ao fato de que, assim como no exemplo 25, a dupla não discutiu sobre essa sugestão em detalhe ou porque Leonardo não explicou o porquê de ele achar que Diego não deveria usar letra maiúscula. Ele só disse “<Tá> Don’t!” e continuou falando de outras sugestões sem justificar porque não usar. Tanto o exemplo 25 quanto o exemplo 29 parecem nos indicar que a falta de discussão mais aprofundada (*languageing*) sobre determinada sugestão pode levar ao não entendimento do que era para ser feito e, conseqüentemente, não levar à forma correta na reescrita. Ou seja, a falta de discussão mais aprofundada pode fazer com que aquela informação não seja lembrada posteriormente na hora da reescrita ou não seja entendida pelo

escritor, que pode, mesmo depois de ter recebido a sugestão, continuar pensando que a sua forma está correta.

Por fim, em um último exemplo desta dupla, a dupla Diego e Leonardo têm outra discussão interessante em que uma sugestão válida é ignorada ou em que não chegam a um acordo, porém desta vez não sobre a forma, mas sobre o conteúdo. Leonardo sugeriu que o resumo do filme presente na resenha de Diego estava curto demais, enquanto Diego sugeriu que o resumo de Leonardo estava longo demais. Vejamos a seguir a transcrição dessa interação e os parágrafos contendo os resumos de cada um dos participantes na reescrita.

Exemplo 31 – Sugestões válidas ignoradas

Sessão de revisão por pares 1 – 4 de junho – Resenha – Dupla 2

Leonardo: Does the text match the proposal? Yes, but I think that can have more summary, can be more.

Diego: <Para, para, para. Tu falou esse e eu vou falar esse. Tá eu achei, assim ó, é que tu botou> ... you say a lot of the film, I think because I don't see the film... I think you say one part of the film, you can say that he... <ai cara, essa câmera não dá, vou ter que falar português>.

Leonardo: Ok.

Diego: No, no, no. <Vou falar a verdade, tipo>...

Leonardo: Teacher, I put the summary of Diego is so small and he put that my summary is so big.

(...)

Leonardo: But the paragraph with the summary is not complete. But the introduction and opinion have so good. Your introduction have so good and opinion too.

Diego: Yes.

Leonardo: But your summary I don't like.

(...)

Leonardo: The summary.

Diego: He don't... He say a part of the film.

Leonardo: <Olha o tamanho do dele>.

Reescrita de Diego – Resenha de filme

In 007 Skyfall, Bond is a secret agent that face many difficult moments in the film. He is a cool and intelligent character.

Reescrita de Leonardo – Resenha de filme

In the film, the students have singing in the bus when wheel flat, one boomerang enter in the wheel, the driver and two students go there to change a wheel, when another boomerang go in the student and kill him. They go died, one by one. Have surviving!!!

É possível ver na interação que, enquanto Diego diz que Leonardo conta muito sobre o filme, Leonardo diz que o parágrafo de Diego sobre o filme não está completo. No final, ambos continuaram com seus resumos, Diego contando muito pouco sobre o enredo do filme e Leonardo contando o enredo em detalhes, dizendo inclusive que todos morrem, inibindo a curiosidade do leitor-alvo em relação ao filme e não seguindo uma das instruções da tarefa em relação ao gênero (*don't give away the ending*) (vide Apêndice B). Esse caso é interessante, pois, embora ambos estivessem certos de que não deveriam contar, nem muito pouco, nem demais sobre o filme, de forma que o leitor tivesse informação na medida para que se interessasse em assisti-lo, os participantes decidiram manter suas versões iniciais. Ou seja, apesar de a discussão ter sido válida, as sugestões foram ignoradas na revisão.

Como nos outros casos em que as sugestões foram ignoradas na revisão, não é possível saber com certeza o que levou os respectivos escritores a terem ignorado a sugestão do colega. Uma hipótese, nesse caso, pode ser a de que essa modificação em relação ao conteúdo exigia mais reflexão e, portanto, seria mais trabalhosa; talvez por isso não foi considerada para modificação. Outra hipótese pode ser a de que ambos acreditavam estar certos (um incluindo mais detalhes e outro sendo mais sucinto) e, dessa forma, nenhum dos dois quis realizar as modificações.

Portanto, retomando os exemplos acima, a partir dos dados disponíveis, não é possível saber o que foi levado em consideração pelos participantes quando ignoraram sugestões e não fizeram alterações nas suas reescritas a partir das sugestões dos ERLs. No entanto, esses exemplos apontam para algumas possibilidades que incluem a falta de atenção no momento da reescrita e a crença ou a certeza de que a sugestão não é adequada ou ainda uma forma inadequada internalizada.

O próximo exemplo vem de outra dupla, a dupla 3 e através dele podemos analisar uma sugestão válida que foi incorporada na revisão. Este é o único par do estudo cujos participantes apresentam habilidade linguística diferente entre eles. Enquanto participando da prática de revisão por pares, essa dupla tinha uma forte tendência a somente indicar o “problema” para o colega e não discutir sobre ele, não dizendo porque pensavam de tal forma. O participante menos experiente com a língua, Nathan, esforçava-se para contribuir positivamente com o colega que, apesar de muitas vezes se mostrar incomodado com as sugestões recebidas, as levava em consideração, em sua maioria, no momento da reescrita, como a seguir.

Exemplo 32 – Sugestão válida incorporada

Sessão de revisão por pares 2 – 24 de junho – História – Dupla 3

Nathan: Now, yours. I have saw something very wrong right here, in the beginning. Look right here, "...and the teacher asked for one of the students to give away the books, but when she was opening..." She asked the student and she was opening?

Pedro: <Deixa eu ver>. I have to correct.

Nathan mencionou haver algo “muito errado” no início da história de Pedro. Ele identificou o uso inadequado do pronome pessoal, pois, na história, a professora havia pedido para o aluno distribuir os livros, então seria ele quem estaria abrindo o armário e, dessa forma, não poderia ser “*she was opening*”. Pedro concordou que precisava corrigir e o fez na reescrita.

Rascunho de Pedro – História
Reescrita do Pedro – História

De acordo com suas palavras na entrevista já analisada, Nathan achava que o texto do colega estava “sempre quase perfeito”, mas, mesmo assim, ele se esforçava na tentativa de dar sua contribuição. Por outro lado, Pedro não dava muita atenção às sugestões de Nathan no momento em que as recebia e, mesmo considerando as sugestões na reescrita, frequentemente demonstrava-se incomodado quando Nathan afirmava que algo estava errado. Das cinco sessões de revisão por pares, Nathan deu sete sugestões a Pedro, sendo seis delas válidas, e cinco foram incorporadas por Pedro. Assim sendo, embora Nathan se sentisse muitas vezes inútil, a maioria das sugestões desse participante foram válidas. O padrão de interação desenvolvido pelas duplas será analisado em mais detalhe a seguir (seção 4.8).

Assim como em relação à validade das sugestões na seção anterior (Tabela 6), outros estudos apresentaram números semelhantes no que diz respeito às sugestões incorporadas

(*take-up rates*). Novamente o estudo de Villamil e Guerrero (1998) com seus estudantes de Porto Rico apresentou dados semelhantes a este estudo. Das 281 sugestões analisadas, 74% foram incorporadas nas revisões, 8% foram revisadas de outra forma e somente 18% não foram incorporadas. Da forma semelhante, em Figueiredo (2001), do total de 238 sugestões, 81,9% foram acatadas e 18,1% não foram. Em Mendonça e Johnson (1994), 12 participantes falantes avançados não nativos de inglês³³ participaram de revisões em pares. Esses participantes eram estudantes internacionais de pós-graduação em uma grande universidade. Os resultados encontrados demonstram que 53% das sugestões recebidas foram incorporadas e 10% delas não foram revisadas. Ainda, outras 37% de revisões foram realizadas pelos escritores em partes do texto que não haviam sido discutidas nas sessões de revisão.

Comparando novamente os resultados deste estudo com os de Rollinson (1998), esse encontrou um percentual de 65% de sugestões que foram aceitas completamente ou parcialmente. Hu e Lam (2009) encontraram o percentual de 76% de sugestões válidas incorporadas. Yang et al (2006) analisaram diferentes fontes de *feedback* (professor e par) e compararam os resultados. Os participantes foram 12 estudantes universitários chineses aprendizes de inglês, com idade entre 20 e 21 anos. Esses foram agrupados em dois grupos de seis alunos cada e cada grupo recebeu uma fonte de revisão (par ou professor). Os resultados indicaram que 67% das sugestões recebidas pelo par foram incorporadas na revisão, enquanto 90% das sugestões recebidas pelo professor foram incorporadas na revisão pelo outro grupo. Apesar dessa forte evidência de que o professor ainda é considerado pelos escritores uma fonte mais confiável de revisão, o percentual gerado pelas revisões provenientes dos pares não pode ser considerado baixo. Esses dados corroboram com a ideia de que as diferentes fontes de revisão devem ser complementares e não excludentes uma a outra.

Retomando então os resultados deste estudo comparados aos dos demais estudos citados, temos a seguinte tabela.

	Sugestões incorporadas
Mendonça e Johnson (1994)	53%
Rollinson (1998)	65%
Villamil e Guerrero (1998)	74%
Figueiredo (2001)	81,9%
Yang et al (2006)	67%

³³ Descrição das autoras.

Hu e Lam (2009)	76%
Este estudo	84%

Tabela 9 – Sugestões incorporadas em diferentes estudos

O percentual de sugestões incorporadas encontrado neste estudo é maior do que todos os demais estudos comparados. No entanto, é preciso também se considerar que os participantes de todos os demais estudos citados são estudantes universitários e, portanto, escritores mais experientes e talvez com maior autonomia autoral. Os participantes deste estudo, por serem estudantes ainda em nível fundamental, podem ter sido menos criteriosos ao confiar nas sugestões dos colegas. No entanto, isso não deve ser visto como um problema, já que os dados também nos mostraram que os colegas puderam ter sido considerados fontes confiáveis de revisão devido ao percentual de sugestões válidas que forneceram.

Outro fator que pode ter influenciado para que o percentual de sugestões incorporadas fosse alto é o fato de que, por terem revisado as produções também no modo oral de forma conjunta, em muitos momentos os participantes expressaram movimentos de coautoria, decidindo de forma conjunta a solução para os problemas (*troublesources*) identificados e recebendo auxílio da professora quando o solicitaram. Por fim, cabe refletir ainda sobre o fato de que os participantes realizaram essas revisões durante um período preparatório para a prova de proficiência e buscavam atingir bons resultados nessa prova. Assim, as contribuições dos colegas podem ter sido valorizadas e consideradas em um percentual alto, pelo fato de os alunos estarem mais focados e empenhados na tarefa porque têm esse objetivo maior e sabem que essa prática pode ajudá-los a ter um resultado melhor no exame.

4.5 FOCO DAS CONVERSÇÕES

Durante as sessões de prática de revisão por pares, os membros dos pares focalizavam diferentes assuntos em suas conversações. Conforme já mencionado no capítulo referente à metodologia, o foco das conversações por vezes era a forma do texto, o conteúdo do texto ou a forma e o conteúdo do texto simultaneamente. Além dessas conversações com foco no texto, em outros momentos, as conversações focavam no desempenho dos participantes, nos procedimentos da tarefa, na necessidade da ajuda do professor ou ainda em assuntos não relacionados à tarefa. Para realizar a classificação de cada segmento de conversação, as

transcrições foram analisadas, observando o foco dado pelas duplas em suas conversações. Cada assunto discutido foi considerado um foco de conversação, assim, se iniciavam a interação falando sobre o uso ou não da vírgula e continuavam falando sobre a ortografia de uma palavra, considere que houve duas conversações sobre a forma, e assim sucessivamente. Em alguns momentos da interação, algum membro da dupla realizou a leitura da lista de revisão; essa leitura não foi considerada na análise se não houvesse posterior conversação e reflexão da dupla sobre o conteúdo da leitura.

É importante também ressaltar que esta análise difere-se da análise da quantidade e natureza dos ERLs (Seção 4.2), que observou as interações e os comentários escritos no texto e lista de revisão, com o objetivo de analisar o conteúdo das sugestões. Aqui, o objeto de análise são as interações orais e o conteúdo dessas interações que, ora envolvia a discussão do texto e ora envolvia outros assuntos relacionados à execução da tarefa ou paralelos a ela.

Assim, analisando as interações, foi possível perceber que a maior parte das conversações focava nas questões relativas à revisão dos textos, em especial com o objetivo de resolver questões relativas à forma, como poderemos observar na tabela a seguir.

Foco das conversações	Dupla 1	Dupla 2	Dupla 3	Dupla 4	Total	
Foco na forma	26	51	25	45	147	46,9%
Foco no conteúdo	1	5	0	3	9	2,9%
Foco na forma e conteúdo	1	4	4	2	11	3,5%
Foco no desempenho	6	6	1	2	15	4,8%
Foco nos procedimentos	7	6	1	13	27	8,6 %
Foco em assuntos não relacionados	10	6	8	12	36	11,5%
Foco na necessidade do auxílio do professor	1	24	15	28	68	21,7%
	52	102	54	105	313	

Tabela 10 – Foco das conversações

Como é possível perceber na tabela, as duas duplas que geraram um número maior de ERLs (vide Tabela 3), também geraram um número maior de conversações com diferentes focos (duplas 2 e 4), ou seja, essas duplas não só dialogaram mais sobre a língua, mas dialogaram mais no geral. Acredito que, conseqüentemente, também foram essas as duplas que mais focaram na necessidade do auxílio da professora, ou que, de fato, mais solicitaram esse auxílio. Esses números já começam a nos indicar algumas tendências em relação aos padrões de interação apresentados pelas duplas, que serão analisados na seção 4.8.

Assim como no estudo de Figueiredo (2001), que também analisou o foco das conversações, a maior parte das conversações neste trabalho teve a forma como foco. No referido estudo, foram 59,4% de conversações com foco na forma e 21,5% com foco no conteúdo. O número de sugestões com foco no conteúdo neste estudo é significativamente menor e, como já abordado na seção 4.2, isso pode se dever ao fato de os participantes serem mais jovens e também serem escritores menos experientes do que os participantes universitários de Figueiredo (2001). Talvez pelo mesmo motivo, a ocorrência de assuntos não relacionados à revisão dos textos foi mais frequente neste estudo (11,5%) do que em Figueiredo (3,6%).

Em seguida passo a descrever mais detalhadamente cada um dos focos e, para fins de amostragem, analiso alguns trechos de interações com os diferentes focos. Esses trechos foram selecionados dentre os demais trechos em função da clareza com que exemplificam o que se quer analisar, observando também que sejam apresentados exemplos das diferentes duplas.

4.5.1 Conversações sobre forma

As conversações sobre forma foram as interações em que os participantes focalizavam sua atenção em aspectos tais como a não obediência a regras gramaticais, a convenções de ortografia, à pontuação, à estrutura do texto, etc., como já observamos em vários exemplos de seções anteriores³⁴ e podemos também observar nos exemplos a seguir:

Exemplo 33 – repetição do exemplo 20

Sessão de revisão por pares 4 – 28 de agosto – Carta informal – Dupla 4

Fátima: “Helen is the better and beautiful mother ever”. “The better”?

Jéssica: “The best”.

Exemplo 34

Sessão de revisão por pares 5 – 11 de setembro – Redação – Dupla 2

Leonardo: What is this? “Your friend and like of you” ... “and like of you”?

Diego: “The girl don’t like of your friend and like of you”.

³⁴ Alguns exemplos já citados nesta tese serão repetidos nesta seção, porém com outro foco da análise.

Leonardo: <Cara, corta o> “of”?

Diego: “Like of you”... it’s correct.

Leonardo: “Like of you”?

No exemplo 33, as participantes, através de uma pequena troca (dois turnos), discutem e resolvem um problema com o superlativo do adjetivo. No exemplo 34, em um trecho um pouco mais longo, os participantes discutem a necessidade da preposição “of” seguindo o verbo “like”. Após a pergunta final de Leonardo, estranhando a forma “like of you”, eles passam a discutir outro aspecto e essa questão fica em aberto até o momento da reescrita quando o escritor precisa decidir a forma que vai utilizar e opta pela forma que acredita estar correta, utilizando “like of you.”

4.5.2 Conversações sobre o conteúdo

Nos trechos em que o foco era o conteúdo, participantes discutiam sobre as ideias expressas. Assim, o leitor indicava não estar compreendendo o texto do escritor, ou pedia algum esclarecimento sobre algo não compreendido. Ainda, o leitor podia indicar que alguma ideia estaria incompleta e sugerir que o conteúdo fosse aprofundado ou mais bem explicado, como podemos verificar nos exemplos a seguir.

Exemplo 35

Sessão de revisão por pares 2 – 24 de junho – História – Dupla 2

Leonardo: And the conclusion of the story Diego?

Diego: <O que que eu vou falar? Que ele morreu?>

Leonardo: <Não, tu contou a história.> Put the final of the story, conclusion, <a conclusão da história.>

Diego: <Ele saiu da escola. Tá vou tentar.>

Leonardo: <Ele morreu na escola?>

Diego: <Não, não morreu.>

Leonardo: <Ele ficou preso... na escola...>

Diego: Já sei, já sei.

Exemplo 36

Sessão de revisão por pares 1 – 04 de junho – Resenha – Dupla 4

Fátima: Here, the part that I didn’t understand, it didn’t make sense to me, is this part (aponta para o texto), “would kill everyone mutant”.

Jéssica: Yes, it is like this, in the future, the living, they are, they have like... Teacher, how can I say <sentinela>? (professora se aproxima). How can I say <sentinela>? It is like a robot that kill them. (Professora se afasta sem responder e Jéssica continua explicando para a colega). In the past, a man took a piece of a blood, a blood of people and do a robot to kill them. So in the future, these robots are killing every mutant and they will die everyone and just these humans, normal people, will be alive, but it's like a war.

Fátima: But I guess you need to change because it didn't make sense to me.

Jéssica: Ok.

No exemplo 35, Leonardo indica que Diego inclua uma conclusão em sua história que parece estar inacabada. Leonardo sugere que Diego explique o que acontece no final com a personagem da história criada por este. No exemplo 36, Fátima indica que não entendeu a mensagem de Jéssica ao descrever o filme em sua resenha. Fátima o faz afirmando que não fez sentido para ela quando leu. Jéssica tenta explicar em outras palavras, mas Fátima insiste que ela precisa alterar, pois ao ler o texto, a história não fez sentido.

Os exemplos com foco no conteúdo ajudam a reforçar a importância do leitor-alvo e do senso de audiência desenvolvido pelos participantes, um dos benefícios mencionados pela literatura da prática de revisão por pares. Quando os alunos indicam que algo não fez sentido ou que uma ideia está incompleta, como nos exemplos acima, os escritores têm a chance de, através de um leitor real, repensar o conteúdo de seu texto e o modo como querem abordá-lo na escrita. Na verdade, a ocorrência de conversações que focaram o conteúdo e a forma conjuntamente foi mais frequente do que conversações que focaram somente o conteúdo, justamente porque ao repensar o conteúdo, o escritor repensa a forma como pode expressá-lo melhor, como veremos a seguir.

4.5.3 Conversações com foco na forma e conteúdo

Nestas conversações, o leitor verifica o que o escritor do texto pretendia expressar, mas que não foi bem compreendido, e busca, seja por uma sugestão ou por uma reflexão conjunta, ajudar o colega a chegar a uma forma mais adequada de expressar a ideia, como nos seguintes exemplos:

Exemplo 37

Sessão de revisão por pares 4 – 28 de agosto – Carta informal – Dupla 4

Fátima: Here “she gave me life” Your parents this?

Jéssica: No.

Fátima: “She gave me birth”. Like, <ela me deu a luz>?

Jéssica: Oh.

Nesse exemplo, Fátima está na dúvida se Jéssica está falando que os pais deram a vida a ela ou se ela está se referindo à mãe, que lhe deu a luz. Junto com a dúvida em relação ao conteúdo, o foco também recai sobre a escolha lexical.

Exemplo 38

Sessão de revisão por pares 4 – 28 de agosto – Carta informal – Dupla 2

Diego: What is this?

Leonardo: “Work”, <tipo, ele trabalha e tem um supermercado.>

Diego: What is the...? (aponta para o texto)

Leonardo (faz gestos mostrando o sinal de parênteses). He works in a supermarket, <mas ele tem um supermercado.>

Diego (levanta e vai falar com a professora): I don’t understand.

(Diego conversa com a professora que dá sugestões para que dê ao colega)

Diego: You can put “he work”...

Leonardo (faz sinal que colega espere enquanto conta as palavras).

Diego: You can put “he works and has too”... I don’t know...

Leonardo: Is two... this is wrong...this? (apontando para os parênteses)

Diego: No, this is right, you say the... yes, is more confusing in that way, use another way to write (falando sobre os parênteses usados por Leonardo) and cut these parentheses in “have”.

Leonardo: Ok.

Rascunho de Leonardo

*the family and he want the best to me at
The name of my dad is Everton. He work (have)
his supermarket. He gives me a good study, one good*

Reescrita de Leonardo

*The name of my dad is Everton. He works at his
supermarket. He gives me a good study, one good house,*

No exemplo acima, olhar o rascunho de Leonardo ajuda a entender o porquê de ser esse um exemplo em que o foco está no conteúdo e na forma. Leonardo, em seu texto, ao

descrever seu pai, quer indicar que ele trabalha em seu próprio supermercado e o faz colocando o verbo *have* em parênteses, o que Diego estranha. Leonardo pergunta se está errado e Diego diz que não está errado, mas que é mais confuso dessa forma, e que ele deveria cortar os parênteses e usar outra forma, como a que ele indicou depois de ter pedido o auxílio para a professora. Analisando o rascunho, percebe-se que Leonardo fez anotações em seu texto, optando por outra forma, conforme seu par o aconselhou, como podemos confirmar em sua reescrita.

Exemplo 39

Sessão de revisão por pares 2 – 24 de junho – História – Dupla 1

Ângelo: But here, I got a little bit confused. "The second" ... "in a second three clowns with a lot of colours". Like, they were...?

Bruno: Yes. I...

Ângelo: Holding colours? Or... I don't know so I put here...

Bruno: Yeah. I will correct.

Ângelo: With the clothes very colourful.

Bruno: Ok. Very good appointment.

No exemplo 39, novamente temos um participante confuso em relação ao conteúdo, sem entender o que os palhaços faziam com as cores, se estavam segurando cores diferentes, vestindo roupas coloridas, etc. Bruno reconhece que esse é um bom apontamento (usando inadequadamente a palavra *appointment* para se referir a isso) e que necessita revisar. Ângelo, então, além de indicar um problema com a compreensão da mensagem da história, indica que a forma como Bruno expressa essa parte da história deve mudar, chegando a sugerir a forma "*with the clothes very colourful*".

4.5.4 Conversações com foco no desempenho

Em algumas conversações, o foco recaía sobre o desempenho. Em geral, essas eram trocas rápidas, em que um dos participantes elogiava algum aspecto do texto do outro ou expressava a sua opinião geral em relação ao texto lido e revisado, como a seguir.

Exemplo 40

Sessão de revisão por pares 2 – 24 de junho – História – Dupla 2

Leonardo: (...) Organization, are the ideas organized? Yes.

Diego: Yes.

Leonardo: I put that your text is in paragraphs, it is excellent.

Diego: Your is... (mostra com a mão a divisão dos parágrafos no texto do colega).

(...)

Diego: Your I like because you make... eu gostei porque tu fez... (mostra o primeiro parágrafo na folha)... I don't know <sabe, mas tu fala muito nesse aqui e eu gostei da apresentação.>

Leonardo: (Aponta na folha) Introduction, summary and opinion.

Diego: Yeah, I like your opinion and your introduction, but... yeah... I like. I think it is ok.

Exemplo 41

Sessão de revisão por pares 1 – 4 de junho – Resenha – Dupla 1

Bruno: You have to read the text again when you finish.

Ângelo: Ok.

Bruno: It was very good. I liked it.

Os exemplos em que o foco das conversações era o desempenho ilustram momentos em que os participantes preocupavam-se uns com os outros. Como já mencionado quando tratadas as restrições existentes em relação à prática de revisão por pares, os participantes podem não se sentir à vontade ao corrigir ou ter seu texto corrigido por outros. Porém, em situações como as dos exemplos acima, percebemos que os participantes se preocuparam com os parceiros, tecendo elogios quando possível. Percebe-se que isso ocorreu com algumas duplas mais do que com outras, já que a dupla cujo padrão de interação foi mais conflitivo, Nathan e Pedro (dupla 3), foi também a que teve menos conversações com foco no desempenho. Esses dados serão retomados quando forem abordados os padrões de interação e a atividade colaborativa, pois eles relacionam-se diretamente com os padrões desenvolvidos pelas diferentes duplas.

4.5.5 Conversação com foco nos procedimentos da tarefa

A existência de conversações com foco nos procedimentos da tarefa nos indica que as duplas, em maior ou menor grau, negociaram não só as sugestões, mas também questões

referentes à execução da tarefa. Essas negociações também irão ter influência na colaboração entre os membros da dupla e nos possibilitam analisar questões ligadas à regulação. Vejamos os exemplos a seguir.

Exemplo 42

Sessão de revisão por pares 2 – 24 de junho – História – Dupla 1

Bruno: It's to continue here. Now we take the...

Ângelo: Clean copy.

Bruno: Yes. Put your name here and my name here and the genre here (apontando para a folha de revisão).

(Ambos começam a passar a limpo).

Bruno: What day is today?

Ângelo: 24.

Bruno: 24. Your arm is in front of the camera.

Nesse exemplo, Bruno regula Ângelo nos procedimentos para o preenchimento da lista de revisão. Saliento que esse trecho é proveniente da segunda sessão de revisão, em que os participantes ainda estão se familiarizando com os procedimentos. Em sessões subsequentes, cada um já vai se assegurando dos procedimentos, passando a se autorregular. O exemplo a seguir, de Jéssica e Fátima, é proveniente da mesma sessão, a segunda, e as participantes necessitam ainda do auxílio da professora em relação aos procedimentos de quais folhas devem permanecer com as alunas e quais devem ser entregues à professora.

Exemplo 43

Sessão de revisão por pares 2 – 24 de junho – História – Dupla 4

Jéssica: I have to give this to you and I have to stay with yours? (referindo-se à folha de revisão).

Fátima: I stay with yours and you stay with mine.

Jéssica: (levanta e vai perguntar algo à professora) We have to hand it to her... all the three.

Jéssica: I don't know because she need to hand in all the texts and I think this will do a lot of... (apontando para seu texto).

Fátima: Change?

Jéssica: Yes.

4.5.6 Conversações não relacionadas à revisão dos textos

Em algumas ocasiões, o tema das conversações se desviava do processo de revisão dos textos e focava em alguma outra situação que estava acontecendo durante a revisão, em algum assunto paralelo motivado pelo texto ou ainda algum outro assunto do dia a dia dos alunos e sua rotina escolar. Essas eram conversações espontâneas e é possível observar que, mesmo não relacionadas à tarefa, oportunizavam aos alunos a possibilidade de continuarem interagindo em inglês em uma situação autêntica de comunicação. Há também exemplos que indicam que, em alguns desses momentos, os alunos sentiam-se mais à vontade para usar a L1 do que em momentos cujo foco da conversação era relacionado à tarefa. Porém, mesmo nas conversações espontâneas, o uso da L2 foi maior do que o uso da L1, talvez devido ao perfil dos alunos deste estudo.

Exemplo 44

Sessão de revisão por pares 4 – 28 de agosto – Carta informal – Dupla 1

Ângelo (está pronto aguardando a revisão do Bruno): Come on Bruno, let's work! Today we have a test. Do you know what is <verbo transitivo indireto>?

Bruno: I studied, man.

Ângelo Oh pal, you studied a lot?

Bruno: Yeah, buddy.

Ângelo: I watched Youtube videos. When are you going to finish this? You're so late.

Exemplo 45

Sessão de revisão por pares 2 – 24 de junho – História – Dupla 3

Nathan: Do you know that strange music?

Pedro: What?

Nathan: Katy Perry. Dark Horse. The translation in Portuguese is no sense! (Continua escrevendo).

No exemplo 44, o participante Ângelo lembra que, na aula que iniciaria a seguir, os alunos teriam um teste de Língua Portuguesa e, então, os membros da dupla falam sobre a preparação para o teste. No exemplo 45, Nathan se lembra de uma música e comenta com Pedro que achou a tradução da música estranha. Não é possível perceber na interação o que motivou Nathan a abordar esse assunto. Em outros casos, os participantes comentam estar cansados, ou estar com fome, falam de situações ocorridas em outras aulas, etc.

Conforme já mencionado, a frequência do foco em assuntos não relacionados ao texto foi maior do que em outro estudo semelhante (FIGUEIREDO, 2001), porém ainda bem menor do que em assuntos relacionadas à revisão. Ou seja, os alunos conversaram sobre questões

paralelas, mas isso não prejudicou a realização da tarefa e ainda os possibilitou oportunidade extra de interação na L2.

4.5.7 Conversações com foco na necessidade de auxílio da professora

Por fim, as conversações com foco na necessidade de auxílio da professora ou nas quais de fato solicitaram esse auxílio foram bem frequentes – com diferenças de frequência entre as duplas. A análise das interações com a professora será analisada na próxima seção; desta forma, aqui, irei somente discutir brevemente alguns exemplos de conversações com esse foco.

Exemplo 46

Sessão de revisão por pares 5 – 11 de setembro – Redação – Dupla 3

Nathan: And this “you”? “Because when you”.

*Pedro (pega a folha e lê): “Because when **you** grow up, **you** find a way that **you** need to lie, because **you** think that a little won’t hurt anyone.”*

Nathan: Yeah...

Pedro (devolve a folha para o colega e continua sua reescrita).

Nathan (fica olhando para seu texto e pensando por algum tempo).

(Quando a professora passa, Pedro aproveita e fala com ela).

Pedro: Ahm... Nathan has a question. Here, in this paragraph.

Professora: And why doesn’t Nathan ask me the question?

Pedro: He is like oh...

Professora: Let’s go Nathan, what is your question?

*Nathan: “Because when **you** grow up, **you** find a way that **you** need to lie”... I used three “yous” in the same...*

Professora: Ah... you are thinking about the repetition of the word “you”

Nathan: Yeah.

Nesse exemplo, Pedro sente a necessidade de se certificar com a professora sobre a necessidade de se preocupar com a repetição do pronome pessoal “you”, sugestão que deu a Nathan na lista de revisão. Como Nathan não parece convencido com a sugestão, ele fica pensando sobre ela e Pedro, ao perceber, pede o auxílio da professora, dizendo que Nathan tem uma pergunta. Nathan faz, então, sua pergunta à professora, que segue analisando com o aluno se seria possível dizer de outra forma ou se estaria adequado.

Exemplo 47

Sessão de revisão por pares 3 – 10 de julho – Email – Dupla 4

Jéssica: And “you put some time”. Here I think it is better like “I will see if I can put some...” and I think it is “get some”.

Fátima: “Get some”, ok.

Jéssica: “Get some time”. I don’t know here. I guess we need teacher’s help.

Fátima: Aham.

Jéssica: Because I don’t know how to change it.

Fátima: Yes, yes.

No exemplo 47, Jéssica indica que acha que precisam da ajuda da professora para resolver um impasse. Fátima assinala no texto que essa parte precisa de revisão e só mais tarde, quando interagem com a professora em outro momento da revisão, voltam para essa questão com o auxílio da professora. Assim, o auxílio da professora foi foco das conversações, pois os alunos sabiam da disponibilidade da professora para auxiliar quando necessário e faziam uso desse recurso sempre que julgavam ser preciso. O papel da professora na prática de revisão por pares será analisado a seguir.

4.6 O PAPEL DA PROFESSORA NA PRÁTICA DE REVISÃO POR PARES

Como foi possível perceber na seção 4.4, algumas sugestões recebidas pelos escritores não foram incorporadas à nova versão do texto. Conforme já discutido, pode haver um variado número de razões pelas quais os escritores optaram por não incorporar as sugestões recebidas. De acordo com uma perspectiva sociocultural, o ambiente fornece oportunidades de aprendizagem, mas é o aprendiz, com sua história e seu ambiente imediato, que tem as opções e faz as escolhas.

Nesse ambiente, de colaboração e incertezas, o papel do professor é muito importante. Conforme já discutido no referencial teórico deste trabalho, alguns estudos mostram que pode haver a incorporação de itens linguísticos incorretos às produções como resultado da interação (STORCH, 2002; OHTA, 2001). Embora os índices sejam muito baixos, como os dados desta pesquisam também informam, os professores precisam monitorar o trabalho colaborativo de perto, colocando-se à disposição dos aprendizes durante a atividade e prestando atenção à acurácia do produto final posterior à finalização da tarefa colaborativa (SWAIN, 1998; 2001).

Além de monitorar a atividade de perto, fazendo intervenções quando necessário, o professor deve ser visto como um recurso à disposição dos aprendizes quando não conseguem, mesmo depois da negociação, resolver um problema linguístico, como fizeram os alunos nos exemplos ilustrados na seção anterior. Os alunos devem estar a par de todas as ferramentas disponíveis a eles e usá-las para a co-construção de seu conhecimento, como sugerido pelo conceito de ZDP.

Assim sendo, o professor envolvido na revisão por pares deve tomar decisões referentes ao seu grau de participação durante as sessões de revisão. Para este estudo, conforme já mencionado, a professora foi um recurso disponível aos aprendizes quando não conseguiam resolver os ERLs por conta própria, em uma prática que tentava encorajar os aprendizes a construir seu conhecimento a partir do andaime fornecido. A estratégia era evitar fornecer uma resposta, mas buscar elaborá-la com os alunos.

A seguir, serão apresentados alguns exemplos de interações em que os aprendizes não conseguiram resolver um ERL e solicitaram o auxílio da professora.

Exemplo 48

Sessão de revisão por pares 5 – 11 de setembro – Redação – Dupla 3

Pedro: (...) <Ó>... “in other way the white lies are used frequently by everyone”. This is confusing.

Nathan: In another way, the white lies, the little lies, you know... are used frequently by everyone.

Pedro: “In other way”?

Nathan: In another way thinking about.

Pedro (levanta a mão para chamar a professora). I think you have to substitute “in other way the white lies”. Don’t know.

Professora: Yes?

Pedro: Here, (lendo) “in other way the white lies are used frequently by everyone”.

Professora: Ok. What is your doubt?

Pedro: Is this correct, “in other way”?

Professora: Why don’t you use some of the expressions from page 67? Nathan, take a look there. Get your book. There is one expression that means this, that you wanna say, but it is better, because as Pedro said, this is not usual. I understand what you want to say, but the correct expression is on the book.

Pedro (levanta e vai buscar o livro no armário). It’s the last paragraph. (Ambos estão olhando no livro).

Pedro: You could put “to sum up” here.

Nathan: Yes, but what’s the meaning?

Pedro: <Em resumo. Para resumir>. (Ambos pensam sobre a sugestão). You could put “To summarize”. I think it is better “to summarize”. “In conclusion”...

Nathan: “In conclusion, the white lies are frequently used by everyone. I think that just the bad”...

Pedro (pergunta a professora): Ahm... Do you think is better to put “In conclusion”, here?

Professora: “In other way”?

Pedro: Yeah. Instead.

Professora: It could be good. Because it is your concluding paragraph, right? It could be “to sum up” ...

Pedro: Yes.

Professora: Or “in conclusion” ... but “in conclusion” is good.

Pedro: Yes. Let me do a note here (anota algo no texto de Nathan). You want “in conclusion”?

Nathan: Yeah.

A partir dessa interação, é possível perceber que Pedro não entendeu bem o que Nathan queria dizer com “*in other way*”. Nathan tenta explicar e, ao fazê-lo, ele usa a forma mais adequada “*In another way*”. Pedro, então, chama a professora para ver se a expressão precisa ser substituída, como ele mesmo acredita que precisa. A professora sugere que eles olhem no livro e usem alguma das expressões que haviam estudado naquela unidade didática. Ao pegar o livro, Pedro percebe e comenta com Nathan que essa expressão irá ser usada para iniciar o último parágrafo do texto. Olhando no livro, eles encontram algumas possibilidades como “*to sum up*”, “*to summarize*” e “*in conclusion*”, todas sugeridas por Pedro. Nathan, então, repete sua frase, usando a expressão “*in conclusion*”, aparentemente com o objetivo de verificar se soa bem. Por fim, Pedro confirma com a professora se ficou bom e a professora concorda, reafirmando o que Pedro já havia percebido, que este é o parágrafo conclusivo do texto.

É interessante perceber que essa dupla, de habilidade linguística mista, em muitos momentos, demonstra um padrão de interação dominante-passivo, mas, nesse momento, parecem agir mais como *expert*-iniciante (STORCH, 2013), já que Pedro está encarregado das mudanças, sugerindo e confirmando incertezas com a professora, mas está convidando Nathan a colaborar, como quando pergunta “*Do you think is better?*” ou “*You want ‘in conclusion’?*”. Esses dados serão retomados na seção 4.8.

Outro exemplo da participação da professora na interação ocorreu com a dupla Diego e Leonardo. Neste exemplo também será possível perceber o uso da L1 como ferramenta, o que será analisado em seção posterior.

Exemplo 49

Sessão de revisão por pares 2 – 24 de junho – História – Dupla 2

Diego: I don't understand “we had in house of Lê”. I don't understand this sentence.

Leonardo: <A gente tava na casa do Lê>.

Diego: But is not that (rindo - trecho difícil de compreender na gravação)

Leonardo: “We had in house”... <tá o que que eu escrevi então?> What I write? We had in house of Lê”. Oh. “Lê’s house.” Is this?

Diego: This and... the teacher say to me that “had”... what is the <sentido> the “had”? <O sentido? Como é?> Not... <então>...

Leonardo: So what I put here?

Diego: (começa a rir porque parece também não saber o que colocar).

Leonardo: We has?... Teacher!

Diego: <Aqui ó. Pode ser assim>?

Leonardo: Teacher, come here! Teacher, here... “we had in house of Lê”. Diego say that wrong. What I put in here. Lê’s house?

Professora: This is one thing.

Leonardo: Ok. And the “had”. What I change?

Professora: What did you want to say?

Leonardo: <Nós estávamos na casa do Lê>.

Professora: And what is “had”?

Leonardo: (pensando).

Diego: <Nós fazemos> is had.

Professora: No, that’s “did”. “Had” is another thing. What is “had” when you say... I had a test yesterday.

Diego: <Eu tive>.

Professora: Ah. That’s “had”, <tive, não estava> How do you say <estava>?

Leonardo: Stayed.

Professora: No, stayed <é ficava>.

Diego: Was?

Professora: (concorda) And you did the same thing in your movie review, you used “had” when you wanted to say “was”, in more than one place. Look, but here is “we”, it is not “was”. What is the plural of “was”. I was... she was... but we...

Leonardo: Oh teacher.

Professora: Get the dictionary and look in the list of verbs in the end, remember? The verbs in the present and the verbs in the past? You will find the form. The other form of “was” In the plural.

Leonardo: Ok.

Professora: And here is the same thing, look. You wanted to say that <estava hilário> right? So, review all your text if you had other situations when you used “had” and wanted to say “was” or “were”. Here is “was” because <estava>, but not <estávamos>. Check in your dictionary the other form.

Ao analisar a transcrição acima, percebemos que Diego sabe que há algo de errado com o verbo “had”, mas não sabe o que fazer com essa informação. Quando ele questiona Leonardo, dizendo que ele não entende a frase, Leonardo percebe que deve ser “Lê’s house” e não “house of Lê”. Na verdade, Diego estava indicando um outro problema, mas ao ler a frase em voz alta novamente, Leonardo percebe que o possessivo também não estava correto. Diego, então, vai ao encontro da professora para perguntar sobre o verbo “had” quando ambos percebem que não conseguem chegar a uma conclusão sobre o sentido do verbo. Em frente a essa dúvida, chamam a professora para ajudá-los. A professora tenta algumas

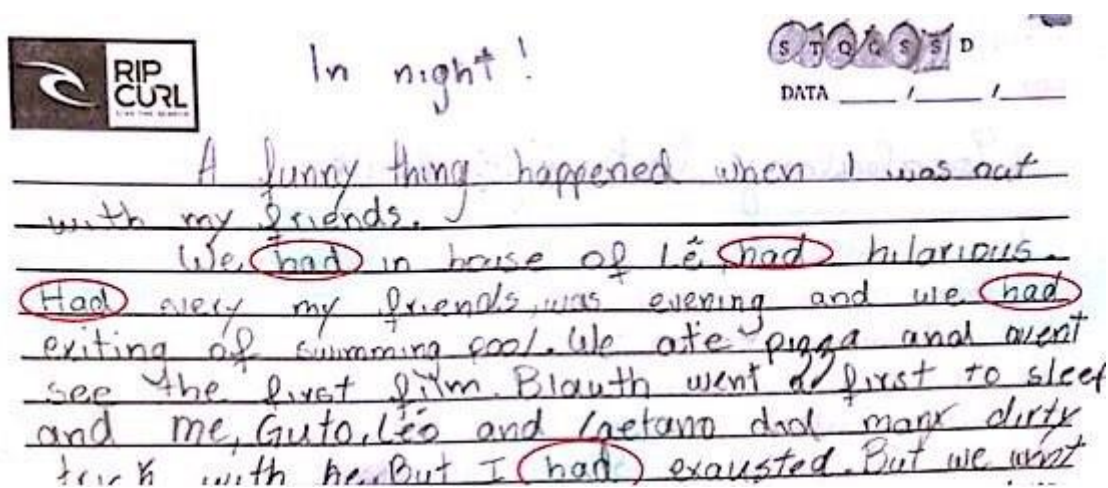
estratégias para ver se a dupla consegue identificar qual verbo deveria ser usado, sem explicitamente fornecer a resposta. Uma das estratégias é dizer outra frase usando o verbo “*had*” (*I had a test yesterday*), a fim de que notem que “*had*” significa algo diferente do que eles estavam tentando dizer. Essa estratégia funcionou.

Ela continua tentando fazer com que a dupla chegue ao verbo “*to be*” no tempo passado. Leonardo pergunta sobre o verbo “*stayed*”. Sabemos que a diferença entre “*stay*” e “*be*” pode causar confusão aos falantes de português, devido à semelhança do verbo em inglês “*stay*” com o verbo em português “*estar*”. Dessa forma, a tentativa de Leonardo não é totalmente desinformada, representando parte do processo de desenvolvimento da L2, neste caso com uma interferência da L1. Diego, então, finalmente conclui que eles deveriam estar usando o verbo “*was*”, o que levou a professora a tentar fazer com que a dupla pensasse adiante, em termos de concordância sujeito-verbo. Ela pede que olhem no dicionário para que verifiquem qual deveria ser a forma do verbo para quando usam o pronome “*we*”.

A professora também os relembra que, em textos anteriores, Leonardo já havia cometido o mesmo engano (*had x was*). Esse fato nos chama a atenção para a necessidade da revisão do professor ser complementar à revisão por pares. Se a professora não fizesse essa revisão final posterior à revisão por pares, ela não saberia dessa recorrência e não poderia orientar os alunos nesse sentido. Assim sendo, ela os chama a atenção para que revisem o resto do texto e para que verifiquem a existência de outras situações similares. É possível ver, a partir da análise dos trechos a seguir, que Leonardo mudou cinco vezes o uso de “*had*” em sua reescrita.

Exemplo 50

Rascunho de Leonardo – História



Reescrita de Leonardo – História

At Night

A funny thing happened when I was out with my friends. We were in Léo's house. was hilarious. Every my friends was in there. It's evening and we was sitting at swimming pool. We ate pizza and went see the first film.

Blauth went a first to sleep and Guto, Léo, Caetano and I did many dirty talk with he. But I was exhausted.

A partir da análise dos textos acima, percebemos o uso do verbo correto na reescrita, mesmo que nem sempre na forma correta. Apesar de a professora ter chamado a atenção dos alunos para que o verbo concordasse com o sujeito plural “we”, na segunda vez que ele aparece no texto, Leonardo usa “was”.

De acordo com Kowal e Swain (1994), erros que passam despercebidos pelos aprendizes podem ser abordados depois pelo professor e é isso o que acontece com essa situação quando a professora finalmente revisa a reescrita.

É possível perceber com esses exemplos que, sempre que possível, a professora já está abordando os erros que passam despercebidos pelos alunos enquanto estão revisando em pares, especialmente se a dupla a chama para que ajude. Penso que alertar os alunos para algo que não seria revisado se não fosse a intervenção do professor e lhes dar a chance de falar sobre a situação antes da avaliação do professor é mais propenso ao sucesso em termos de aprendizagem, conforme já abordado em outro momento deste trabalho, devido ao *languageing* que os alunos produzirão.

Para concluir esta seção, passemos a analisar um último exemplo a partir da dupla Fátima e Jéssica.

Exemplo 51

Sessão de revisão por pares 5 – 11 de setembro – Redação – Dupla 4

Fátima: Ok. Ahm... Here “never”, I don't think that this “had” is like... ahm... in the sentence... but I don't know if you...

Jéssica: Aham.

Fátima: Here you put a “k” or a “g”. “People tell it to not... to don't hurt”... “told it”, you...

Jéssica: <Falam, as pessoas falam>.

Fátima: I think... “people told it to not”... I don't know...

Jéssica: We can ask the teacher.

Fátima: And here “there are people” and it’s this.

Jéssica (levanta e chama a professora)

Fátima: I need to write it in pen because I’m feeling a pen day.

Jéssica (esperando a professora)

Professora (lendo o texto): “Nobody can say that never had told a lie”. In fact, it is not “had” because it is something that you are saying that the person hasn’t done in the past and continues not to do now. So if you use “had told” it’s Past Perfect, that is the past of the past, remember?

Jéssica (concorda)

Professora: And it’s not the case here. Here you should use Present Perfect. So what should you say instead of “had”?

Jéssica: “Never have”? No.

Fátima: “Has never”?

Professora: Aham. Ok... So one thing is this. That the “has” should be in front and the other thing is that “nobody” is like “he”, “she” or “it”.

Jéssica: So it’s “nobody has”.

Professora: “Nobody can say that” ...

Jéssica: “Has never told a lie”.

Professora: Correct.

Fátima: And the other one? “People told a lie”. (Elas esperam a Jéssica anotar algo).

Jéssica: Here, “people told it”...

Professora: And you want to say that they do this all the time?

Jéssica: <É, as pessoas falam>.

Professora: So “told” is the past of the verb. What is the verb in the present?

Fátima and Jéssica: “Tell”.

Jéssica: So, “tell it”...

Professora: Just one or a lot of lies?

Jéssica: “People told it to don’t hurt each other”. The white lies...

Professora: So it’s lies, in the plural, so it should not be “it”. What should you say? “People told”

Jéssica: “Them”?

Professora: Very good. And there is one more thing in the same sentence. Instead of “to don’t”. How could you do this negative? <Para não>...

(Ambas as meninas pensam)

Professora: How do you say <machucar>?

Jéssica: “Hurt”.

Professora: What is the little word that you put in front of the verb to make it infinitive?

Fátima: “To”?

Professora: “To hurt”. This is <machucar>. Now you wanna say <para não machucar>. What do you put in front of “to hurt”?

Jéssica: “Not to hurt”.

Professora: Perfect.

(A professor sai e Jéssica anota algo)

Jéssica: It’s “not to hurt”?

Fátima: Yes.

Aqui, a dupla decide chamar a professora porque há algumas situações que elas não conseguem resolver por conta própria. Há alguns episódios interessantes para análise neste

exemplo. Jéssica começa listando partes do texto onde ela vê problemas, chamando a atenção para o verbo “*had*” e a frase “*people told it to don’t hurt*”. Iniciando pelo primeiro, vemos a professora tentando ajudá-las com o uso da metalinguagem. Ela chama a atenção da dupla para o fato de que estão usando o Passado Perfeito quando deveriam usar o Presente Perfeito, e essa estratégia de fato ajuda as meninas a perceberem a forma correta. Primeiro, Jéssica sugere “*never have*” e então Fátima sugere “*has never*”. A professora enfatiza que “*nobody*” deve concordar com a 3ª pessoa do singular do verbo e Jéssica, que havia dito “*have*”, conclui dizendo “*so it’s ‘nobody has’*”. Para confirmar que a aprendiz está a par de todas as mudanças que devem ser feitas, a professora usa uma estratégia final que é dizer o início da frase e deixar que Jéssica termine com a versão correta da frase que escreveram conjuntamente.

Em seguida, a dupla parte para a resolução da segunda dúvida, em relação à frase “*people told it to don’t hurt*”, que tem alguns problemas. Novamente, a professora usa a metalinguagem, mencionando que a forma correta do verbo deveria estar no tempo Presente e chamando a atenção para o pronome “*it*”, dando a Jéssica a oportunidade de perceber que ele precisaria ser substituído por “*them*”. A professora, então, lhes mostra o próximo problema na frase, em relação à forma negativa do verbo no infinitivo. Ela o faz usando a L1 como ferramenta, como forma de comparar as línguas, na tentativa de que as aprendizes percebam o que deveria ser mudado. Como é possível perceber na interação deste exemplo, Fátima tinha uma hipótese sobre a forma negativa (*to don’t hurt*) e essa hipótese não estava correta.

É interessante ver como tanto aprendizes quanto professora envolvem-se em uma atividade de andamento coletivo para finalmente chegar à forma correta da frase. A professora pergunta e cada menina contribui com uma parte da informação no turno seguinte, e, quando a professora se afasta, Jéssica pede uma confirmação final de Fátima.

Essas frases aparecem em duas partes diferentes da produção de Jéssica e modificações foram feitas, conforme se pode observar a seguir.

Exemplo 52

Rascunho de Jéssica – Redação

Nobody can say that ^{has never} ~~never~~ had told a lie.

People ^{tell them not to hurt} ~~told it to don't~~ hurt each other.

Reescrita de Jéssica – Redação

Nobody can say that has never told a lie

People tell them not to hurt each other

Cabe ainda salientar que as anotações que podemos ver, feitas à caneta azul, foram anotações da própria Jessica em seu texto durante a interação com sua dupla e professora conforme a transcrição do exemplo 52.

Da dupla 1 há somente um exemplo em que um participante pede o auxílio da professora, aproveitando a oportunidade de sua presença quando a chamam para informar um problema com a câmera. Essa é a dupla cujos membros têm proficiência alta se comparados à média da turma, apresentando proficiência semelhante um ao outro. Eles não chamaram a professora para auxiliá-los em nenhuma das cinco sessões de revisão, a não ser nesta situação em que ela está por ali.

Exemplo 53

Sessão de revisão por pares 2 – 24 de junho – História – Dupla 1

Bruno: Teacher, the camera turn off.

Professora: But when it turns off, you always see and turn it on again.

Bruno: Yeah. Ahm... Here "sunrise" is together or can be separated? (falando do texto do Ângelo)

Professora: Together.

Bruno: Together.

Apesar de não chamarem a professora para auxiliá-los durante as sessões de revisão, ao analisar os rascunhos dos participantes dessa dupla e suas interações, é possível perceber que há várias inadequações que passaram despercebidas ou que não foram sinalizadas pelo revisor e, portanto, continuaram da mesma forma na reescrita. Assim sendo, o fato de não terem solicitado o auxílio da professora não significa que esse tenha sido um aspecto positivo das interações dessa dupla. Na verdade, parece que confiaram demais na proficiência um do outro e não tiveram tanta atenção a algumas questões quanto as demais duplas.

Após a análise de um exemplo de cada dupla, em que solicitaram o auxílio da professora, e concluindo esta seção, percebemos que a professora, assim como recomendado por Liu (1998), assumiu um papel de participante ativa no processo de revisão. A autora afirma que essa participação seria altamente eficiente em relação ao aproveitamento de tempo

da aula, e concordo que isso tenha acontecido. Todos os 25 participantes da prática de revisão por pares estavam envolvidos na tarefa, interagindo com seus pares e desfrutando da oportunidade da prática de L2. Enquanto isso, como professora, eu circulava pela sala de aula, interagindo e indo ao encontro daqueles que assim o solicitassem, auxiliando os aprendizes quando esses não conseguiam resolver algum impasse por conta própria, como sugerido por Kowal e Swain (1994), e oferecendo um outro tipo de *feedback* – evitando fornecer uma resposta pronta de forma explícita, mas co-construindo essa resposta com os participantes.

No estudo de Figueiredo (2006), em que o professor não participou tão ativamente durante a discussão dos problemas nas interações, o pesquisador avaliou que essa não-participação deixou de enriquecer o processo de desenvolvimento da língua dos aprendizes – o que, na opinião do autor, poderia ter acontecido, se o professor tivesse atuado mais ativamente fazendo intervenções durante o processo.

Em minha análise, há ainda algumas situações em que há a intervenção da professora, sem que nenhum dos participantes tivesse solicitado, como a seguir.

Exemplo 54

Sessão de revisão por pares 3 – 10 de julho – Email – Dupla 2

Diego (lendo seu próprio texto depois de ter sido revisado): “Yes, have many galleries and museums, but I think you would like... to the museum”.

*Leonardo: “wouldn’t like **the** museum”. Don’t put “yes”, Diego.*

Diego: “but you can try and visit some.”

Leonardo: Here is “galleries”?

Diego: Yes.

Professora: (Estava parada ao lado da mesa, observando, e resolve interferir) What is the verb that you use when you are describing a place? You cannot start and say “have”, it’s another verb, that I have been insisting with you since you took the last Cambridge test.

Leonardo: “Was”.

(Outros colegas que ouviram a intervenção da professora participam).

Matheus: I know.

Fátima: Can I say?

Algum outro colega (não aparece em vídeo): What word?

Felipe: “There are”.

Professora: “There is”, “There are”... You two, reviewing your texts, see if you don’t have sentences with that, “have” when you are describing... “there is this”, “there is that”, “there are those”.

Diego: There are. <Deixa eu ver>...

(Ambos revisam seus textos procurando se usaram o verbo “have”)

Leonardo: Teacher, is not “because there is so many places”...

Professora: But if it’s many, it is plural, so it is “there...”?

Diego: “are”.

Professora: Aham. (Começa a se afastar) Very good, Diego.

Diego (continua revisando): “Have”... <Tem um> “have” <aqui, mas não sei se é>...

Leonardo (chama novamente a professora): Teacher, here, can I use “there are”? “I don’t have many time. There are many things to do...” Can I use “there are”?

Professora: (Consente).

Leonardo: Ok.

Nesse último exemplo, percebemos que os participantes não solicitaram o auxílio da professora, mas ela, ao perceber uma inadequação que passaria despercebida pelo revisor do texto, decide intervir e chamar a atenção dos participantes para o fato de que usar o verbo “have” para descrever um local não estava adequado. Quando tenta fazer com que os membros da dupla cheguem à forma adequada, outros colegas passam a participar da interação e um deles acaba por fornecer a resposta à pergunta da professora. Os participantes, então, passam a revisar o restante de seus textos, buscando verificar se há outras situações que necessitam do mesmo tipo de revisão, como o faz Leonardo, chamando novamente a professora para confirmar.

Não é possível saber ao certo o que teria acontecido com essa revisão se não fosse a intervenção da professora. Talvez os participantes discutissem esse problema mais adiante, mas, devido ao rumo que a interação estava tomando, há indícios de que essa inadequação não seria percebida como um problema por nenhum dos participantes e não seria discutida. O próprio fato de ter sido um outro colega que responde à pergunta da professora suporta esse indício. Assim sendo, teria sido uma oportunidade de pensar sobre a língua que seria desperdiçada, mas que, em função de a professora circular pela sala e estar atenta às interações dos alunos enquanto aconteciam as revisões, essa intervenção pode acontecer. Obviamente, a professora não poderia estar perto de todas as duplas ao mesmo tempo, mas quando oportunidades como essa surgem, de fazer a intervenção no momento em que ela é mais relevante, penso que ela não deva ser desperdiçada. Uma correção em um momento posterior, como somente no momento em que o texto final está sendo avaliado, pode não ter o mesmo efeito na aprendizagem do aluno.

4.7 A ANÁLISE DAS INTERAÇÕES COM FOCO NAS ESTRATÉGIAS MEDIADORAS

Em uma atividade colaborativa como a prática de revisão por pares, os participantes utilizam-se de estratégias mediadoras que irão facilitar o cumprimento da tarefa – no caso, a

correção dos textos –, cujo objetivo maior é o desenvolvimento da aprendizagem de L2 pelos participantes. Assim, a atividade mental do indivíduo será mediada e situada na interação social por meios simbólicos ou materiais, conforme já abordado no primeiro capítulo desta tese. Os artefatos materiais irão mediar nossas ações através de objetos concretos, como um livro didático, um dicionário, o auxílio do professor ou de um colega, por exemplo; já os artefatos simbólicos irão mediar nossas ações através de representações simbólicas e abstratas, como o uso da L1 e L2, utilização de *scaffolding*, apoio no conhecimento metalinguístico e discurso privado. Cada um desses artefatos mediadores mencionados serão exemplificados e analisados a seguir.

4.7.1 O uso de fontes externas

A estratégia mediadora que fez uso de artefatos concretos utilizada pelos participantes da revisão por pares foi o uso de fontes externas de consulta, tais como o livro didático, o dicionário, a lista de revisão, a professora e os colegas. Dentre esses, o uso do dicionário e a busca pelo auxílio da professora foram os observados com mais frequência. O dicionário era utilizado, principalmente, para conferência da ortografia de alguma palavra. Já a professora era consultada para diferentes tipos de auxílio, mas, em geral, acerca de questões que o dicionário não resolvia, tais como aspectos estruturais de frases e do texto.

Nos exemplos 55 e 56 é possível observar o uso do dicionário para a conferência de palavras. No exemplo 55, Ângelo confere a palavra “*unfortunately*” que havia sido escrita “*unfortunetely*” por Bruno em seu rascunho. No exemplo 56, Jéssica confere no dicionário a ortografia da palavra “*theater*”, que Jéssica havia escrito “*teather*”.

Exemplo 55

Sessão de revisão por pares 3 – 10 de julho – Email – Dupla 1

Ângelo: And the spelling, is one time in “unfortunetely” (pega o dicionário para ver algo).

Bruno: Acho que eu escrevi certo.

Ângelo (checa o dicionário e compara com a forma escrita no texto, anota a forma certa no texto do colega): Un, un, for, for, tu, tu...

Bruno: Ah... “nately” (referindo-se à ortografia do final da palavra “unfortunately”)

Exemplo 56

Sessão de revisão por pares 3 – 10 de julho – Email – Dupla 4

Fátima: And “theater”, I don’t know if this is right. I just put... I just wrote.

Jéssica (pega o dicionário e olha): Like this (anota a forma correta). It’s like this “theater”.

Fátima: Oh. Ok.

No exemplo 57, Leonardo sugere que procurem no dicionário como se diz “louco” em inglês, que a dupla não lembra. Diego decide perguntar ao colega Matheus, ao invés de procurar no dicionário, e o colega lhes fornece a resposta. Assim, neste caso, o colega serviu de fonte externa, auxiliando a resolver uma dúvida da dupla.

Exemplo 57

Sessão de revisão por pares 2 – 24 de junho – História – Dupla 2

Diego: “Getting” é com dois “t”s, né? (parte inaudível da conversa dos dois). “He was getting, more... more”... <como é que é “louco”>?

Leonardo: What?

Diego: <Louco, louco, louco> (cantarolando). <Demorou>.

Leonardo: <Louco>? Dictionary!

Diego: Why dictionary? Matheus! (levanta e vai perguntar para o colega Matheus). <Viu, o Matheus não precisa dicionário>.

Por fim, no exemplo 58, o participante Pedro consulta a professora em relação a uma dúvida no uso da expressão “*in other way*” utilizada por Nathan (trecho já analisado com outro foco no exemplo 48). A professora sugere que usem o livro como fonte externa de consulta, para buscar uma expressão mais adequada. Pedro pega seu livro didático, onde encontra outras sugestões que pode dar a Nathan, como vemos a seguir.

Exemplo 58

Sessão de revisão por pares 5 – 11 de setembro – Redação – Dupla 3

Pedro: I think you have to substitute “in other way the white lies”. Don’t know (chama a professora).

Professora: Yes?

Pedro: Here, “in other way the white lies are used frequently by everyone”.

Professora: Ok. What is your doubt?

Pedro: Is this correct, “in other way”?

Professora: Why don’t you use some of the expressions from page 67? Nathan, take a look there. Get your book. There is one expression that means this, that you wanna say, but it is better, because as Pedro said, this is not usual. I understand what you want to say, but the correct expression is on the book.

Pedro (levanta e busca o livro para que ambos olhem). It's the last paragraph (olham no livro).

Pedro: You could put "to sum up" here.

4.7.2 O uso da L1

Apesar de sua infreqüência nas interações, a L1 foi utilizada pelas duplas – em algumas mais, em outras menos – como artefato simbólico para mediar a tarefa. De acordo com o que já foi abordado no segundo capítulo desta tese, o uso da L1 possibilita que o aprendiz complete a tarefa com mais eficácia e permite que ele mantenha o diálogo e externalize seu pensamento, além de ser uma ferramenta de mediação que irá auxiliar a mediar comportamentos. Ela pode ainda auxiliar a dar andamento à tarefa, a focar a atenção, a negociar vocabulário e gramática da L2 e a melhorar as relações interpessoais (SWAIN e LAPKIN, 1998; 2000).

Em alguns exemplos retirados das interações, é possível perceber que a língua portuguesa foi utilizada com esses objetivos. No exemplo 59, Nathan pergunta a Pedro qual o significado da expressão que ele está sugerindo, e Pedro usa a L1 para explicar o significado da expressão desconhecida.

Exemplo 59

Sessão de revisão por pares 5 – 11 de setembro – Redação – Dupla 3

Pedro: You could put "to sum up" here.

Nathan: Yes, but what's the meaning?

Pedro: <Em resumo. Para resumir> (ficam pensando). You could put "to summarize". I think it is better "to summarize". "In conclusion"...

Também no exemplo 60, a L1 é usada para esclarecer o sentido da palavra. No entanto, no caso a seguir, a pergunta de Fátima, querendo saber o que Jéssica quis dizer, pode não ter sido por não entender o sentido da palavra, mas por não entender seu uso, já que Jéssica usou o adjetivo “*alive*” com o intuito de usar o substantivo “*survival*” – o que só é possível perceber por ela ter usado a palavra em português para responder a pergunta de Fátima.

Exemplo 60

Sessão de revisão por pares 1 – 04 de junho – Resenha – Dupla 4

Fátima: And for the alive, you mean life?

Jéssica: Alive, <sobrevivência>.

Por fim, no exemplo 61, Leonardo usa a L1 para deixar claro para Diego o porquê de ele estar sugerindo que os verbos estivessem no passado. Ao traduzir, ele chama a atenção de seu interlocutor para o fato de que a história deveria ser no passado.

Exemplo 61

Sessão de revisão por pares 2 – 24 de junho – História – Dupla 2

Leonardo: Here, I put the verbs in the past because the story is in the past... here, "his friends had locked", <eles trancaram>, "locked Bruno on the closet and went out". <Oh, aqui tu usou o verbo>, but here you don't use.

Como foi possível perceber nos exemplos, assim como na análise geral das interações, os participantes foram criteriosos em relação a quando usar a L1, o fizeram com pouca frequência e nas situações em que o fizeram, em geral, o uso foi uma ferramenta útil à negociação de sentido e à colaboração para a revisão dos textos.

4.7.3 A utilização da *scaffolding*

Durante a execução da tarefa, no processo de correção, os alunos se ajudavam por meio de estruturas de apoio (*scaffolding* ou andaime). O apoio fornecido um ao outro era mediado pela língua, permitindo a comunicação e coordenando as ações dos participantes da situação de aprendizagem (WELLS, 1999). Os exemplos que serão apresentados a seguir representam o que Donato (1994) chamou de andaime coletivo, já que neles perceberemos que os aprendizes irão unir seus conhecimentos parciais da L2 para tomar decisões que dizem respeito a vocabulário e estruturas linguísticas do texto de um deles.

O andaime pode ser percebido através de diferentes ações por parte dos participantes. São elas: pedir ou dar conselho ou sugestão, responder a conselho ou sugestão, pedir e dar esclarecimento, reafirmar algo falado ou escrito pelo colega e fazer ou responder a perguntas. Passaremos a analisar alguns trechos das interações em que essas estruturas de

apoio aparecem. Para fins de análise, não irei separar os exemplos por tipo de apoio, pois perceberemos que em um mesmo trecho, teremos exemplos de mais de um tipo.

No primeiro exemplo (62), é possível verificar um participante pedindo sugestão e o outro dando a sugestão solicitada e fazendo uma pergunta.

Exemplo 62

Sessão de revisão por pares 2 – 24 de junho – História – Dupla 1

Ângelo: Ah, that's ok. Where I can put the direct speech and reported speech in my text? You are the teacher (referindo-se ao par), you have to do this.

Bruno (olhando para o texto de Ângelo): Here... "and then Leo said... asked... asked to Caetano if he was good". Between "sink" and "and".

Ângelo (pensando).

Bruno: Understood?

Ângelo: (discorda).

Bruno: No? You put like... "he throwed up beef in the floor and in the sink. Then Leo asked to Caetano if he was good."

Ângelo: Ok.

Bruno: And then you put "and who had to clean it was me". Understood?

Ângelo pede uma sugestão de onde incluir em seu texto discurso direto e indireto, como solicitado pela tarefa (vide exemplo 3). Bruno sugere uma frase em que pode incluir o discurso indireto e duas vezes confirma com Ângelo se entendeu, através da pergunta "understood?".

Nos pedidos de conselho, os autores do texto geralmente pediam ao leitor alguma opinião em relação ao que haviam escrito. Ao dar sugestões, os leitores, por vezes, o faziam ao responder os pedidos de conselho, como no exemplo 62, ou de forma espontânea, ao exercer seu papel de revisor. Além de fazer perguntas para pedir conselhos ou para compreender algo que não estava claro no texto, outras perguntas eram feitas com o objetivo de verificar se o autor do texto concordava com a sugestão, se entendia a sugestão (exemplo 62) ou se compreendia o que estava escrito no texto ou na lista de revisão. Há ainda exemplos em que perguntas foram feitas quando não sabiam dizer algo em inglês.

No exemplo 63, temos novamente uma sugestão fornecida pelo leitor-revisor ao escritor do texto, desta vez, sem que houvesse um pedido de sugestão.

Exemplo 63

Sessão de revisão por pares 3 – 10 de julho – Email – Dupla 2

Leonardo: Here you put to this paragraph and here and this comma, you put a comma here, don't have this comma.

Diego: Ok.

Leonardo: Then, here, I don't understand...

Diego: Way, <caminho>.

Além da sugestão, Leonardo faz também um pedido de esclarecimento e Diego fornece esse esclarecimento. Nos pedidos de esclarecimento, o leitor pede ao colega que explique algum aspecto não compreendido do texto ou esclareça alguma palavra não compreendida ou desconhecida, como aconteceu no exemplo 63.

Outra estratégia de apoio é reafirmar algo falado ou escrito pelo colega. No exemplo 64, podemos perceber que Jéssica, atuando como leitora, reafirma o que foi falado por Fátima, para se certificar de que compreendeu e de que esta é a forma mais adequada.

Exemplo 64

Sessão de revisão por pares 2 – 24 de junho – História – Dupla 4

Fátima: Ahm... I think that I am going to put that the lamp is toxic... "The lamp's powder is toxic"?

Jéssica: "The lamp's powder".

Fátima: Yes, I know. "The lamp's powder".

Jéssica: "The lamp's powder is toxic" or "The lamp is toxic." I don't know if powder is like this.

Fátima: Yes, I guess.

No exemplo 65, temos novamente um exemplo de reafirmação, seguido por um pedido de esclarecimento. Leonardo repete a palavra “*surprised*” como forma de indicar que entendeu, pois primeiramente não havia entendido e havia solicitado o esclarecimento. Em seguida, solicita novamente o esclarecimento para outra palavra que não entendeu, que Leonardo informa ser a palavra “*was*”.

Exemplo 65

Sessão de revisão por pares 2 – 24 de junho – História – Dupla 2

Leonardo: Here I put "when" because "a funny thing happened when..." You put this wrong. Here, this word I don't understand.

Diego: "Surprised".

Leonardo: "Surprised". And this word? The same of this, but I don't understand.

Diego: (lendo) "Because was" ... is "was"

Leonardo: “Was”?

Diego: (consente).

Por fim, temos mais um exemplo de pergunta, em que Diego pergunta a Leonardo sobre a ortografia da palavra “*wrong*”.

Exemplo 66

Sessão de revisão por pares 3 – 10 de julho – Email – Dupla 2

Diego: How you can say “wrong”?

Leonardo: What?

Diego: <Não sei como se escreve> “wrong”.

Leonardo: “Wrong”? (escreve na folha do colega).

Ao analisar todos esses exemplos em que os participantes se ajudaram por meio de estruturas de apoio, é possível perceber que, ao trabalhar juntos, os participantes parecem ter alcançado níveis mais elevados de desempenho através da assistência mútua, como sugerido por Ohta (2000). Esse conhecimento co-construído pode vir a ser utilizado em atividades subsequentes de forma independente, como sugerido por Donato (1994), e esse seria um grande ganho da atividade colaborativa desenvolvida e um passo dos aprendizes rumo a uma maior autorregulação no uso da L2 e no desenvolvimento da autonomia como aprendiz de L2. Além disso, os participantes demonstram também o desenvolvimento de uma autonomia sociocultural ao, por meio da escrita colaborativa, demonstrarem preocupação não somente com o que ocorre na sua produção, mas também na produção dos colegas. A prática de revisão por pares, através da colaboração, parece reforçar os papéis dos membros na comunidade de prática em que os membros, ora mais, ora menos experientes, auxiliam os colegas a assumirem papéis mais centrais na sua prática linguística.

4.7.4 O apoio no conhecimento metalinguístico

Em alguns exemplos, podemos verificar que os participantes se apoiam no conhecimento metalinguístico como forma de andamento ao corrigir o texto do colega, justificando sua sugestão ou refutando alguma correção que não lhes parecia válida. Em muitos desses casos, os participantes usavam a língua para refletir sobre seu uso, sem

necessariamente usar uma terminologia metalinguística. De acordo com Swain e Lapkin (2002), trata-se do uso de metafala (*metatalk*), ou seja, a língua sendo usada para refletir de forma consciente sobre seu uso. De acordo com as autoras, é um diálogo colaborativo no qual os participantes estão engajados na resolução de um problema.

No exemplo seguinte, Leonardo está explicando para Diego que ele deveria ter usado a forma “*doesn't*” para a frase negativa, a fim de concordar com o sujeito “Bruno”. Ele não usa termos como “sujeito”, “3ª pessoa” ou outros, mas explica que a forma “*don't*” não é a apropriada para a situação e “*doesn't*” sim.

Exemplo 67

Sessão de revisão por pares 2 – 24 de junho – História – Dupla 2

Leonardo: Here, you put “Bruno do not”, is “doesn't”. “Do not” is “don't”, but “don't” is not appropriate of Bruno, is “doesn't”. “Went to the school because his mom was scary to repeat that day” and conclusion?

Diego: Yeah. I don't put.

Já no exemplo 68 (repetição do exemplo 10), Jéssica explica a Fátima seu uso inadequado do plural para o substantivo “*man*”, cujo plural é irregular. Ela explica que “*man*” é a forma do singular e ela deveria ter usado a forma “*men*”.

Exemplo 68

Sessão de revisão por pares 2 – 24 de junho – História – Dupla 4

Fátima: Jéssica, “mans”?

Jéssica: “Men”, with “e”.

Fátima: With “s”, I put?

Jéssica: No. It's like, “man” with “a” is in the singular and “men” with “e” is...

Fátima (ri de si mesma quando percebe sua falha)

Jéssica (ao comentar com um colega que passa por elas) She wrote “mans”, M – A – N – S.

Com esses exemplos, é possível perceber que, mesmo aprendizes jovens como os participantes desta pesquisa, são capazes de usar a L2 para refletir sobre seu uso e o fazem pois, através do diálogo colaborativo, estão engajados na resolução de um problema. É importante salientar que, em outros contextos, essa reflexão sobre o uso da L2 pode acontecer através da L1 e, ainda assim, o apoio no conhecimento metalinguístico será benéfico à revisão por pares.

4.7.5 O uso da fala privada

A última estratégia mediadora a ser analisada nesta seção é o uso da fala privada. Esse uso acontecia quando a intenção do aluno era refletir sobre o que estava lendo ou sobre alguma sugestão que recebeu, sem a intenção de se dirigir ao seu interlocutor. Como os participantes permaneciam próximos um ao outro, não só enquanto interagiam sobre as sugestões, mas também durante todo o processo de reescrita, muitas vezes a fala privada, ao ser externalizada por um dos participantes, mesmo sem a intenção de se dirigir ao interlocutor, acabava dando início a uma nova interação em relação às produções.

Retomando Swain, Kinnear e Steinman (2011), tanto a fala com outros quanto a fala consigo próprio, que as autoras denominam, respectivamente, diálogo colaborativo e fala privada, são formas de lingualizar, sendo que a fala privada, como forma de comunicação intrapessoal, irá auxiliar a mediar os processos de pensamento. Retomando Ohta (1995), a fala privada irá organizar e dirigir essa atividade mental do falante.

No exemplo 69, Leonardo está lendo o texto de Diego em voz alta para si próprio, a fim de verificar a existência de inadequações ou trechos não compreendidos e anotar na lista de revisão para posterior discussão com o colega. Ao fazê-lo, repete a palavra “*death*” para si próprio com entonação de pergunta. Diego, que nesse momento está a seu lado, percebe que Leonardo está se questionando sobre a palavra “*death*” e interrompe o pensamento do colega para esclarecer o que quis dizer.

Exemplo 69

Sessão de revisão por pares 5 – 11 de setembro – Redação – Dupla 2

Leonardo: “Some people think that the honesty is the best way to a good life, but a situation of death”... “death”?

Diego: Yes, “death”, <morte>.

No exemplo a seguir, Nathan devolve a lista de revisão e o texto revisado para Pedro, quando têm a seguinte interação:

Exemplo 70

Sessão de revisão por pares 5 – 11 de setembro – Redação – Dupla 3

Nathan: I wrote this.

Pedro: I know.

Nathan: No that it's wrong, but you have to substitute some "that".

Pedro: Ok. "But nowadays is more normal"... "Honesty can be very useful"... (fica lendo seu texto) Just let me... "special person" (anota algo em seu texto). "In conclusion, on certain moments, it depends on the moment and time"... (assinala algo e relê) "In conclusion, it depends on the moment and time". Ok.

Nathan explica, ao entregar a lista, que essas são suas sugestões (*I wrote this*). Ele também explica que não acha que esteja errado, mas que o colega deveria substituir a palavra “*that*” que foi muito usada. Pedro recebe a lista de revisão e a sugestão, respondendo com um “*ok*”, e passa a revisar seu próprio texto. Ele vai lendo em voz alta para si próprio o seu texto, a fim de revisá-lo e, ao fazê-lo, acaba por modificar a frase final, excluindo o trecho “*on certain moments*” e, assim, evitando a repetição da palavra “*moments*”, algo que não foi sugerido por Nathan, mas foi percebido por Diego ao reler seu texto para si próprio em voz alta.

4.8 ANÁLISE DAS INTERAÇÕES COM FOCO NOS PADRÕES DE INTERAÇÃO DAS DUPLAS

A quinta pergunta de pesquisa visava a investigar se haveria diferenças nos padrões de interação de pares cujos membros apresentavam habilidade linguística semelhante um ao outro e diferente um do outro. Essa pergunta surge a partir da crença de alguns professores de que os aprendizes se beneficiariam mais da atividade colaborativa se um deles fosse mais experiente com a L2 do que o outro. Ferris (2003), em seu livro *Response to Student Writing*, explica que ela prefere grupos cujos participantes apresentem habilidade mista:

Eu misturo alunos em termos de *background* linguístico, sexo e habilidade. Eu gosto de ter escritores mais fortes e mais fracos misturados. Os escritores mais fracos se beneficiam regularmente lendo os textos dos escritores mais proficientes e os escritores mais avançados se beneficiam do pensamento crítico necessário para fornecer *feedback* útil aos colegas menos capazes (FERRIS, 2003, p. 170).

À primeira vista, esses parecem ser bons argumentos a favor de grupos cujos membros apresentam habilidade linguística mista. No entanto, ao justificar sua preferência por duplas de habilidade linguística mista, a autora acaba restringindo a colaboração a um padrão em que um dos participantes sempre será o dominante. De acordo com a autora, o escritor mais fraco

irá se beneficiar da ajuda do mais avançado; já o escritor mais avançado, também desfruta de um benefício ao realizar a atividade, mas não proveniente da ajuda que receberá do mais fraco, mas sim de suas próprias reflexões a partir do pensamento crítico ao fornecer auxílio ao seu par. Os dados a seguir irão mostrar que também há benefícios ou que pode ser ainda mais benéfico para ambos os aprendizes quando os membros dos grupos/duplas demonstram habilidade semelhante. Isso foi observado especialmente nos pares cuja proficiência era menor (duplas 2 e 4).

Se considerarmos o número de sugestões fornecidas durante as sessões de revisão por pares, chegamos aos seguintes números (conforme a Tabela 4, apresentada na seção 4.2):

Dupla 1 (habilidade semelhante, proficiência alta) – 34 sugestões

Dupla 2 (habilidade semelhante, proficiência baixa) – 59 sugestões

Dupla 3 (habilidade mista, um participante mais e um menos proficiente) – 31 sugestões e somente 8 dadas pelo participante menos proficiente

Dupla 4 (habilidade semelhante, proficiência média) – 55 sugestões

É evidente que não podemos chegar à uma conclusão considerando somente esses números, já que algumas produções escritas precisavam de mais ou menos revisão. No entanto, havia um certo número de palavras que deveria ser respeitado, a partir das instruções de cada proposta de produção escrita e, dessa forma, em termos de tamanho, os textos não variavam muito.

É possível perceber que, considerando o número de sugestões, as duplas 2 e 4, que apresentavam habilidade igualmente média ou baixa, não ficaram atrás da dupla 1, na qual os aprendizes eram mais proficientes, ou da dupla 3, que era mista. Um possível benefício para os pares de habilidade semelhante é que eles não tendem a mostrar o padrão de interação dominante-passivo (cf. KOWAL e SWAIN, 1994), algo que somente foi observado em pares com habilidade mista (cf. STORCH e ALDOSARI, 2012).

Assim, a seguir, as duplas serão analisadas em termos de padrões de interação, a partir das contribuições teóricas de Mercer (1992), Storch (2002), Weissberg (2006) e Ballinger (2013), e será feita uma tentativa de se situar cada uma das duplas em um *continuum* a partir das categorias criadas para fornecer e receber auxílio, *continuum* esse que vai do padrão mais colaborativo ao mais conflitivo (vide figuras 1 e 2 no capítulo referente à Metodologia). A partir da análise das 5 sessões de revisão por pares de cada dupla, algumas associações entre as características das interações das duplas e o aporte teórico proporcionado pelos autores

acima citados serão feitas. Esta não será uma tentativa de fazer com que as duplas se encaixem em uma ou outra categoria, mas de entender a natureza de suas relações enquanto interagem.

Ao observar as interações entre os membros das duplas, perceberemos que os participantes desempenharam diferentes papéis ao fornecer suporte um ao outro. Em algumas situações, os membros da dupla atuavam como parceiros em um time, ou seja, ambos trabalhavam na resolução de um problema com um objetivo comum, co-construindo o conhecimento novo. Em outras situações, um dos participantes desempenhava, alternadamente, o papel daquele que detinha mais conhecimento, como um tutor mais experiente, auxiliando o parceiro a chegar ao entendimento da solução para dado problema, chamando a atenção para algo que precisasse de um exame e de revisão mais detalhados. Há ainda as situações em que um dos participantes atuava como incentivador do outro, oferecendo encorajamento e valorizando as opiniões e sugestões recebidas. Esses comportamentos serão observados e analisados a seguir em cada uma das quatro duplas. Será possível perceber que eles ocorrem com maior ou menor frequência em diferentes duplas e sua ocorrência irá auxiliar a determinar se uma dupla está no extremo mais colaborativo ou mais conflitivo do *continuum*.

Muitos trechos de interações das diferentes duplas já foram analisados em seções anteriores a essa e, para o leitor que esteve atento não só ao conteúdo das interações, mas também às duplas responsáveis pelas interações, algumas características dos padrões de interação já puderam ser observadas. Porém, como esta seção tem como foco os padrões de interação, novamente alguns trechos das interações serão analisados, pois ilustram com mais clareza os traços salientes nesses padrões. Essa análise se deu a partir da leitura e da releitura das transcrições de cada uma das duplas. Foram observadas as características salientes em relação a como os participantes abordam a tarefa, quais papéis assumem durante sua realização e seu nível de envolvimento e contribuição com a dupla.

Para a análise do engajamento de cada uma das duplas com a tarefa, além das interações de seus membros um com o outro, consideraremos algumas informações da tabela a seguir, que nos indicará o tempo de permanência das duplas na realização das revisões nas sessões em pares.

	Dupla 1	Dupla 2	Dupla 3	Dupla 4
Sessão mais curta	07'42''	10'22''	04'52''	04'23''
Sessão mais longa	35'52''	1h 07'21''	1h 01'59''	1h 32'17''
Tempo total das sessões	2h 10'42''	3h 09'46''	3h 10'00''	3h 31'20''

Tabela 11 – Tempo de dedicação das duplas às sessões de revisão por pares

4.8.1 Dupla 1 – Ângelo e Bruno

A dupla 1 não se engajou em um número grande de ERLs, fornecendo um ao outro e recebendo um do outro somente 34 sugestões no total. Essa também foi a dupla cujo tempo total das cinco sessões de revisão por pares foi o menor (vide Tabela 11). Na maior parte do tempo em que estavam fornecendo e recebendo *feedback*, os integrantes desta dupla apontavam um para o outro que havia um problema, porém não tentavam encontrar uma solução de forma conjunta. Ao analisar as transcrições de sua interação de acordo com Storch (2002), essa dupla melhor se enquadraria no que a autora denomina como padrão de interação cooperativo ou dominante-dominante. Eles consideram as sugestões um do outro, porém não estão dispostos a elaborar as sugestões recebidas, não esclarecendo para o par o porquê da sugestão e não provendo andaimento para co-construir a forma correta. Podemos perceber isso em alguns exemplos a seguir.

Exemplo 71

Sessão de revisão por pares 3 – 10 de julho – Email – Dupla 1

Ângelo: Now. Let's see here. (Bruno ainda está anotando na lista de revisão e Ângelo começa a comentar sobre o texto de Bruno) Does your text match with the proposal? You answered to Paula what the teacher asked. The communicative achievement is perfect. (Bruno para de escrever para ouvir) In the organization you missed the expressions. (Bruno começa a escrever novamente) Your handwriting is better. Hooray! And everything is good. Yes.

Bruno: Good, good.

Ângelo: I'll give you a 9.8. No, a 9.9.

Bruno: And your is pretty good. I liked a lot your answers to her. You put all and understand the order. You just make a slip here. You could put "then you get a bus to go to Novo Hamburgo" not "then get" and here "we can meet at the bus station". Just this. All the other things you are perfect.

(Ângelo pega seu texto com Bruno e olha).

Ângelo: Teacher! (A professora não vem logo, então ele pergunta para Bruno) What words can I change in “there is”?

Bruno: I don’t know. I was thinking about this. You could... (move seus ombros para cima e para baixo indicando que não sabe)

Podemos ver, com esse exemplo, que eles se elogiam com frequência, mas, quando há uma sugestão, eles não a elaboram, como quando, por exemplo, Ângelo diz que Bruno não usou as expressões que deveria ter usado. Ele se referia às expressões para dar conselhos, estudadas em aula, que deveriam ser incluídas na carta. Ele poderia ter sugerido alguma alternativa para a inclusão ou Bruno poderia ter perguntado a opinião de Ângelo, mas Ângelo menciona que elas estavam faltando e Bruno aceita, sem nenhum questionamento posterior. Também se percebe isso quando Bruno diz haver um problema em “*we can meet at the bus station*”, mas não diz explicitamente que problema seria esse. Esses poderiam ser exemplos de fala cumulativa, já que parece um acúmulo de conhecimento sem reflexão crítica. Outro exemplo proveniente da interação acima é quando Ângelo pergunta a Bruno o que ele poderia mudar e Bruno somente gesticula que não sabe.

Outro exemplo de falta de andaimento coletivo da mesma dupla pode ser visto a seguir.

Exemplo 72

Sessão de revisão por pares 3 – 10 de julho – Email – Dupla 1

Bruno: I don’t think it is “he always asks”. It is strange.

Ângelo: Ok (não dá mais atenção).

Bruno: To say “he always asks”... but I will let it.

(Ficam em silêncio até terminar de reescrever).

Neste exemplo, Bruno está lendo parte de uma frase em voz alta e ele menciona que a acha estranha. Ângelo diz “ok”, mas não se engaja na interação nem busca ajudar Bruno a encontrar uma forma melhor de dizer aquilo. Então, Bruno decide deixar como está. Há vários exemplos nas interações dessa dupla em que há falta de *languageing*, como a seguir.

Exemplo 73

Sessão de revisão por pares 5 – 11 de setembro – Redação – Dupla 1

Ângelo: Ahm... where is the “always”? (palavra que deveria ter sido usada no título) Yes, you used the expressions... your handwriting... you need to practice more on your handwriting.

Bruno: I will practice.

Ângelo: *I will put more or less. Your grammar is good...variety of vocabulary... here you did something very strange...*

Bruno (olha no texto o que Ângelo está apontando). *What?*

Ângelo: *I don't know what's this? (circula algo no texto).*

Bruno: *"Liewing" (forma incorreta da ortografia do verbo "lying")*

Ângelo: *Yeah, but...*

Bruno (rindo): *Yeah, I... I know...*

Depois de Bruno ter dito *"Yeah, I know"*, afirmando saber que há algo errado com o verbo *"lying"* (que ele havia escrito *liewing*), eles vão adiante na tarefa, comentando outros itens da lista de revisão. Ângelo havia destacado que parecia haver um problema de ortografia e Bruno concordou que estava incorreto, mas eles não tentaram descobrir juntos qual seria a forma correta (*lying*). Se olharmos para a reescrita de Bruno, veremos que outra forma incorreta foi usada (*lieing*). Ou seja, a falta de *languaging* e andamento fez com que eles não chegassem à forma correta da ortografia do verbo no gerúndio.

Exemplo 74

Rascunho de Bruno - Redação

can be just a white lie or a big lie. If you say that you never lied, you are already (liewing) experiments have already proved

Reescrita de Bruno - Redação

something, can be just a white lie or a big lie. If you say that you never lain, you are probably lieing.

Ao analisar as duplas dentro do *continuum* que vai de um padrão de interação mais colaborativo ao mais conflitivo, será feita uma equação entre dois movimentos de interação: “ao fornecer auxílio” e “ao receber auxílio”. Ou seja, será indicado onde cada dupla se situa no *continuum* em momentos em que fornecem auxílio um ao outro e onde cada dupla se situa em momentos em que recebem auxílio um do outro. Veremos que, para algumas duplas, o fornecer e o receber auxílio nem sempre estarão no mesmo lugar desse *continuum*.

Assim, em relação a dupla 1, poderíamos dizer que essa equação tende mais para o centro desse *continuum*. No que diz respeito ao fornecimento de auxílio, porém, a dupla demonstra uma tendência em direção ao extremo mais conflitivo, pois em grande parte das situações em que indicam que há um problema, não explicitam qual seria o problema ou não sugerem alternativas para resolvê-lo – ou seja, quando deveriam estar fornecendo auxílio,

acabam por não o fornecer. Já no que diz respeito ao recebimento de auxílio, estariam mais ao centro do *continuum*, pois, em geral, aceitam as sugestões, porém não questionam o revisor para buscar entender melhor que problema seria esse ou para tentar juntos encontrar uma solução para o mesmo.

4.8.2 Dupla 2 – Leonardo e Diego

Ao analisar a interação desta dupla, veremos que o que acontece é semelhante ao que acontece com a dupla 1, no entanto, por um motivo diferente. Eles também apontam para problemas específicos, porém frequentemente sugerindo a forma que acreditariam ser correta, mas nem sempre elaboram essas sugestões, não falando mais sobre elas. Hatano (1993 apud KOWAL e SWAIN, 1994) sugere que um padrão de interação transmissivo pode surgir de pares *expert*-iniciante e de pares homogêneos que, embora ofereçam um número equilibrado de contribuições, podem alternar no papel do mais experiente, nem sempre de uma maneira colaborativa, mas transmissiva.

Essa dupla, foi a que gerou o maior número de ERLs (59 sugestões de revisão, vide Tabela 3) e também seu tempo total dedicado às sessões de revisão foi semelhante às duplas 3 e 4 (vide Tabela 11). Ou seja, a dupla dedicou-se à realização da tarefa e, como apontado pelos participantes na entrevista, o auxílio fornecido um ao outro foi aumentando com o passar das sessões.

Embora nem sempre elaborassem as contribuições dadas e recebidas, talvez em função de sua falta de proficiência, esta dupla não apresentou conflito, diferente do que veremos, por exemplo, na dupla a seguir. Leonardo e Diego foram educados um com o outro e produtivos na conclusão da tarefa, mostrando um comportamento não conflitivo. Os participantes usaram uma estratégia interessante para compensar a falta de proficiência, que foi solicitar a ajuda da professora em diversas situações, como visto nos exemplos das seções 4.5 e 4.6.

Exemplos dessa dupla suportam outros estudos que mostram que padrões de interação e a natureza da assistência têm um papel mais decisivo na tarefa do que a proficiência (vide WATANABE e SWAIN, 2007; STORCH, 2002), pois ao ser majoritariamente cooperativo e não-conflitivo, os aprendizes foram capazes de dar e receber sugestões que os levaram a versões melhores dos textos revisados.

Nas entrevistas, Diego e Leonardo afirmaram que, quando começaram a prática de revisão por pares, não tinham certeza de seus benefícios, já que ambos eram aprendizes de L2 que enfrentavam dificuldades semelhantes. Porém, à medida em que se engajaram com as tarefas, tentando co-construir versões melhores de seus textos, frequentemente buscando o auxílio da professora, passaram a ser mais colaborativos e perceberam melhora em seus textos. Vejamos o exemplo a seguir:

Exemplo 75 (repetição do exemplo 67)

Sessão de revisão por pares 2 – 24 de junho – História – Dupla 2

Leonardo: Here, I put the verbs in the past because the story is in the past... here, "his friends had locked", <eles trancaram>, "locked Bruno on the closet and went out". <Oh, aqui tu usou o verbo>, but here you don't use.

Diego (concorda).

Leonardo: Here, you put "Bruno do not", is "doesn't". "Do not" is "don't", but "don't" is not appropriate of Bruno, is "doesn't". "Went to the school because his mom was scary to repeat that day" and conclusion?

Diego: Yeah. I don't put.

É possível ver nesse exemplo que Leonardo está listando uma série de problemas que identificou no texto de Diego, e Diego confirma e concorda. Leonardo usa metafala (conforme já analisado na seção anterior) explicando para Diego que "don't" não é apropriado para "Bruno" (3ª pessoa do singular). Esse exemplo mostra que há reflexão sobre a língua e que ambos estão engajados, como quando Diego concorda e depois Leonardo questiona sobre sua conclusão, que está faltando.

No exemplo a seguir, também veremos que a natureza da interação é majoritariamente não conflitiva.

Exemplo 76

Sessão de revisão por pares 5 – 11 de setembro – Redação – Dupla 2

Diego: Oh, I just cut "a", I cut this "him", "the player goes", "falls" and "stays". Just this, but the rest is good.

Leonardo: Ok.

Diego: Why did you put "x" on the lines?

Leonardo: Here, you put... <aqui ó> Punctuation, no. Because you don't put comma, point. You write and write...

Diego: Yeah, I don't put.

Nesse exemplo, vemos Diego listando aspectos do texto de Leonardo que ele acha que deveriam ser diferentes. Ele elogia Leonardo, dizendo que “*the rest is good*”. Leonardo concorda com várias sugestões dizendo “*ok*”. Então, Diego quer saber sobre um “*x*” que Leonardo colocou nas linhas que ele pulou. Nesse momento, Leonardo ignora a pergunta, retomando-a mais tarde, dizendo que Diego não deveria ter pulado linhas entre parágrafos. Leonardo quer dizer a Diego que sua pontuação e suas frases estão muito longas (“*you write and write...*”) e Diego concorda que deveria ter usado mais vírgulas e pontos. Novamente, percebemos que estão engajados e dispostos a considerar as sugestões recebidas, como em um padrão colaborativo, embora não elaborem explicações sobre alguns dos problemas linguísticos que encontram, mostrando traços de fala cumulativa um com o outro e de fala exploratória com a professora, oscilando entre os padrões colaborativo e cooperativo.

Ou seja, se analisarmos essa dupla no *continuum* do mais colaborativo ao mais conflitivo, tanto no que se refere a fornecer quanto a receber auxílio, na maior parte dos casos analisados, eles estariam no meio desse *continuum*. Ao fornecer auxílio, em geral os participantes indicam que há um problema e também fornecem a forma que julgam adequada para resolver esse problema. Ao receber o auxílio, aceitam que há um problema, porém em poucos momentos buscam resolvê-lo de forma conjunta.

Cabe ressaltar, que ao situar a dupla no *continuum*, a análise da maioria dos casos é considerada, porém, há momentos em que as duplas tendem mais para um ou para outro extremo. Ou seja, há casos, como o exemplo 38 já analisado dessa dupla, em que Leonardo e Diego demonstraram um padrão tendendo mais para o extremo colaborativo. Trata-se do exemplo em que focam na forma e conteúdo, tentando juntos encontrar a melhor forma de expressar que o pai de Leonardo trabalha em seu próprio supermercado. Há outros exemplos que também já foram analisados em outras seções (exemplos 28 e 34) em que há uma tentativa inicial de colaboração, que ao longo na interação acaba sendo abandonada, não levando à resolução do ERL. São esses os exemplos em que discutem o uso dos tempos verbais em “*fight*” e “*fought*” (exemplo 28) e em que discutem a necessidade da preposição “*of*” após o verbo “*like*” em “*like of you*” (exemplo 34).

No caso a seguir, Leonardo está oferecendo auxílio em uma tentativa de interação mais colaborativa, tentando encontrar uma solução enquanto interage com Diego, o escritor do texto. Já Diego está recebendo o auxílio da mesma forma como acontece na maioria das interações desta dupla, ou seja, aceitando a existência de um problema, sem dedicar-se a resolvê-lo com a dupla.

Exemplo 77

Sessão de revisão por pares 4 – 28 de agosto – Carta informal – Dupla 2

Leonardo (lendo o texto de Diego e explicando suas sugestões): “We do a lot of funny things together”. “We go”, not “we went”. “We go to the shopping mall. On the night, we play computer”, instead of PC.

Diego: “Computer”.

Leonardo: “Computer together”. And now I don’t understand nothing. “He always is with me, this I admire his but have many other things.” It’s confusing, then I...

Diego: It’s like this, “he always” ...

Leonardo: “is with me”, yeah, then you put a point. “I admire his but have many other things that I admire like help the people that” ...

Diego: Oh... “I admire he”, daí comma, “but” ...

Leonardo: Here (mostra a folha do texto para Diego).

Diego: I will rewrite...

Leonardo (com a caneta sobre o texto): “Have many other things that I admire like help the people that” ... (pensando em uma forma de corrigir).

Diego: I will rewrite.

Vemos no exemplo 77 que Leonardo tentou ajudar Diego a reescrever um trecho confuso de sua carta. Diego aceitou que estava confuso, mas não se dedicou a reescrevê-lo junto de Leonardo. Somente informou que iria reescrever a parte indicada como confusa.

Assim, encerramos a análise dos padrões de interação dessa dupla que foi majoritariamente não conflitivo, porém também não extremamente colaborativo, situando a dupla entre esses dois extremos do *continuum* dos padrões de interação.

4.8.3 Dupla 3 – Nathan e Pedro

Grande parte dos dados e exemplos apresentados neste trabalho até aqui já indicaram que esta dupla, de habilidade mista, alterna entre uma relação majoritariamente dominante-passivo com episódios de relação *expert*-iniciante. Já vimos que Nathan, em muitos momentos, sente-se incapaz de ajudar Pedro. Tendo em mente as afirmações fornecidas por Nathan em sua entrevista (de que o texto de Pedro está quase sempre perfeito ou de que Pedro não precisa dele), podemos perceber que, para Nathan, a atividade gera sentimentos negativos, como sentir-se inferior e não se considerar útil, contribuindo para a baixa da autoestima do participante. A partir dessa análise, podemos refletir se duplas cujos membros apresentam proficiência diferente oferecem, afinal, oportunidades benéficas para ambos, se

considerarmos que sentimentos dessa natureza podem surgir de um trabalho que deveria ser colaborativo. Retomando a citação de Ferris (2003), quando defende as duplas mistas, e a reflexão feita no início deste capítulo, referente a essa citação, de que nessa formatação de dupla somente o membro mais experiente forneceria auxílio, e relacionando essa análise à situação de Nathan, podemos nos questionar se duplas mistas não deveriam justamente ser evitadas, para que sentimentos de fracasso como o expresso por Nathan não venham a surgir.

A dupla 3 foi a que se engajou no menor número de ERLs, com 31 sugestões negociadas (vide Tabela 3). Apesar de apresentar o menor número de sugestões, o tempo total dedicado às sessões de revisão foi maior do que o da dupla 1 e semelhante às duplas 2 e 4 (vide Tabela 11). Ou seja, dispensaram à tarefa tempo semelhante a outras duplas que se engajaram em números maiores de ERLs. Isso pode ter acontecido, pois parte do tempo dispensado à tarefa foi dedicado a resolver situações conflitivas, conforme passará a ser analisado a seguir. Ainda é importante salientar aqui que o tempo dedicado às sessões de revisão foi aumentando gradativamente, sendo que na sessão mais curta, a primeira, interagiram por somente 4'52" e na mais longa, a última, por 1h01'59".

No primeiro exemplo, veremos um padrão de interação recorrente na atividade de Pedro e Nathan.

Exemplo 78

Sessão de revisão por pares – 24 de junho – História – Dupla 3

Pedro: Hello. Are the ideas clearly organized? Most of them. Is the genre bla, bla, bla... yes, yes, yes and language so, so.

Nathan: What is wrong?

Pedro: There are some mistakes here that people can be confusing. Is the handwriting clear? Not so much. The language... the grammar, so-so. Variety of vocabulary, very good. Spelling good. Punctuation, some things could be changed. And is there overuse and repetition of words? No.

Nessa interação, típica da dupla, Pedro lê as respostas que escreveu na lista de revisão, entrega o material (texto e lista de revisão) a Nathan e não contribui elaborando suas ideias. Mesmo quando Nathan pergunta, ele não costuma ser claro sobre o problema que pensa haver e sobre a sugestão que quer dar, dizendo somente que está confuso e que ele não entendeu. Isso também pode ser visto no próximo exemplo, quando Nathan questiona Pedro sobre algo que está sublinhado em seu texto (um indicativo de que o mesmo deveria ser revisado) e não recebe auxílio do colega.

Exemplo 79

Rascunho de Nathan – Carta

Sometimes I don't like each other but that is al-most impossible. He is very smart, sometimes when I don't know

Sessão de revisão por pares 4 –28 de agosto – Dupla 3

Nathan: Why did you match “each other”? (referindo-se ao fato de Pedro ter sublinhado).

Pedro: Forget it. Just write... yeah...

No próximo exemplo, veremos um trecho da quinta sessão de revisão por pares, e Nathan está esforçando-se para participar mais, mas parece que quanto mais tenta participar, mais incomodado Pedro fica. Pedro chama a atenção de Nathan inúmeras vezes em relação à letra, mas quando Nathan sugere que Pedro melhore sua letra, ele ignora. Ainda, quando Nathan destaca que Pedro usou algumas palavras repetidamente, ele parece incomodado e questiona, querendo saber onde, dizendo a Nathan que esqueça sobre isso. No entanto, quando reescreve, Pedro leva a sugestão em consideração, usando outra palavra no lugar de “that”, para não repeti-la.

Exemplo 80

Sessão de revisão por pares 5 – 11 de setembro – Redação - Dupla 3

Pedro: Wait (termina o que está escrevendo para então voltar-se para seu colega e ver o que quer).

Nathan: What about this?

Pedro: Nothing. I didn't understand. Just this.

Pedro: Ok. Let's change (trocam os textos e começam a reescrever).

Nathan: Do better this “see”, cause it looks like “su” (mencionando a letra).

Pedro (parece ignorar).

Nathan: Ok?

Pedro: Ok! (parecendo incomodado)

Nathan: Did you see something? (perguntando se o colega identificou algum problema em seu texto)

Pedro: Yes (mas não diz o que). *Ok. I will write here* (anotando na lista de revisão).

Nathan: You are overusing “but”, “it” and “that”.

Pedro: But where?

Nathan: Here. You use “by that”, “that”, “that”. “But”...

Pedro (pega seu texto e lê em silêncio). *“But” I put one time. Where is again?*

Nathan (procurando no texto).

Pedro: Forget it.

Nathan: Just “that” then.

Rascunho de Pedro – Redação

Is Honesty always the Best Policy?

I'd like to begin by saying that honesty can be found everywhere, but nowadays ^{things} people normally ~~lie to each other~~ ^{lie to each other}. Honesty can be very useful in certain moments, but it could make a consequence.

To begin with, it is important to think that any

Reescrita de Pedro – Redação

Is Honesty always the Best Policy?

I'd like to begin by saying that honesty can be found everywhere, but nowadays people normally lie to each other. Honesty can be very useful in certain moments, but it could make a consequence.

To begin with, it is important to think that any

Há outras situações em que, além de Pedro não ser colaborativo com Nathan, também não é muito educado ou cuidadoso com a forma como expressa suas sugestões. Um exemplo é quando ele diz que a letra do colega precisa ser melhorada em todo o texto (“everywhere”), o que, além de muito direto, não é verdade, já que é possível ler e facilmente entender a maior parte do rascunho.

Exemplo 81

Sessão de revisão por pares 3 – 10 de julho – Email – Dupla 3

Pedro: Ok. Do this... (pega a folha de volta) Paragraphs? Yes. Greeting and ending? Yes. Expressions for giving advice? Yes. 120 – 150 words? Yes. Is the handwriting clear? Not so much.

Nathan: Where?

Pedro: Like... everywhere...

Outro exemplo de postura autoritária, como mencionado por Storch (2002, p. 129) quando descreve o padrão dominante-passivo, e caracterizando uma espécie de fala disputacional (MERCER, 1992), pode ser visto no exemplo a seguir.

Exemplo 82

Sessão de revisão por pares 4 – 28 de agosto – Carta – Dupla 3

Nathan: “She is the mother of my father”? (lendo o texto de Pedro)

Pedro (para de ler o texto de Nathan e olha para seu colega).

Nathan: “She is the mother of my father” (repetindo o que havia lido).

Pedro: “She’s the mother of my father” (repetindo com uma entonação que indica não ver problema algum com a frase).

Nathan: It’s your grandma. Ok.

Pedro: Yeah. Who else would be?

Na fala de Pedro “*Who else would (it) be?*”, percebemos uma irritação de Pedro com o colega que está corrigindo e não está entendendo de quem ele está falando. Talvez porque o uso “*the mother of my father*” não seja usual e o correto seria “*my father’s mother*”. Porém, diante da irritação de Pedro em relação ao questionamento, Nathan diz entender que se trata da avó e não discutem mais esse trecho do texto. Na reescrita, Pedro escreve novamente “*the mother of my father*”. Cabe aqui lembrar, que a dupla 3 teve somente uma conversação com foco no desempenho, ou seja, também não teceram elogios um ao outro, como em outras duplas (vide Tabela 10).

Nathan quer muito acertar e contribuir com suas sugestões. Na última sessão de revisão, há um episódio em que ele tenta buscar a confirmação do colega de que está melhorando.

Exemplo 83

Sessão de revisão por pares 5 – 11 de setembro – Redação – Dupla 4

Nathan (olhando para as anotações que o colega está fazendo): I am getting better. Can I see?

Pedro: No.

Nathan: Why?

Pedro (continua fazendo anotações).

Nathan (pega seu texto e olha): Why?

Pedro: “You”, “you”, “you”, “you”... no... “you”, “you”, “you”, “you”... yeah.

Vemos que Nathan quer saber o que o colega está anotando em seu texto e o colega não quer mostrar. Então, quando Nathan pega seu texto de volta, Pedro destaca que Nathan repetiu o uso do pronome “*you*” muitas vezes.

A partir de todos esses exemplos, percebemos que esta dupla tem uma relação majoritariamente conflitiva, com falhas na colaboração, sendo que o participante dominante

faz asserções enfáticas sobre conteúdo, língua e forma, mostrando, por vezes, até traços de falta de respeito. Embora às vezes reconheça as contribuições de seu parceiro, este não foi o padrão mais frequente na interação.

No estudo de Storch (2002), a autora também descreve a participação de um par constituído de uma aluna mais forte e uma mais fraca. No caso dessa dupla, as interações foram consideradas cordiais, mas a pesquisadora afirmou que havia indícios de que a aprendiz mais forte não estava tão investida no processo quanto a outra. Em seu estudo, na entrevista final, a participante mais forte admitiu que ela não havia sido tão solícita quanto poderia ter sido ao apontar as fraquezas de sua parceira e que achou que sua parceira agiu de forma semelhante. Ou seja, o par de habilidade mista deste estudo e do estudo de Storch (2002) apresentaram algumas características semelhantes, como o não engajamento total com o objetivo principal da tarefa, que era a dedicação a uma revisão de qualidade dos textos, que os tornassem versões melhores de seus rascunhos.

No estudo de Storch, em função da não dedicação a esse objetivo, e neste estudo, em função dos comportamentos conflitivos e também à falta de engajamento, os resultados das duplas de habilidade mista em relação às melhorias no texto ficaram aquém do desejado para a prática de revisão em pares. Outros estudos corroboram essas observações. No estudo de Storch e Aldosari (2013), o participante mais fraco da dupla de proficiência mista adotou um papel muito passivo, e em Kowal e Swain (1994), os padrões dominante-passivo não foram observados em duplas compostas de participantes de proficiência semelhante.

De acordo com Storch (2002), os pares cujos membros apresentam proficiência semelhante tendem a demonstrar uma orientação mais colaborativa, enquanto pares mistos tendem mais ao padrão dominante-passivo. A pesquisadora enfatiza que, quando se fala em proficiência nesses casos, não necessariamente se fala em uma proficiência que é medida (por algum exame), mas a proficiência como ela é percebida pelos participantes dos eventos de interação. Ainda de acordo com a autora, o que os estudos de fato mostram com clareza é que o trabalho em duplas não é necessariamente sinônimo de colaboração. Os padrões de interação que irão surgir do trabalho em duplas é que irão determinar as implicações do trabalho em duplas em termos de aprendizagem de língua, e há evidências de que os pares que adotam uma orientação colaborativa linguizam mais do que aqueles que adotam uma orientação mais conflitiva.

Essas relações nos diferentes padrões de interação irão depender de um número de fatores, dentre os quais, ainda de acordo com Storch, estão as diferenças individuais que incluem personalidade, diferenças culturais, diferenças de proficiência na L2, assim como o

ambiente da sala de aula e o estilo do ensino. Nesse sentido, Ohta (1995) também encontrou evidências em seu estudo de que o número de ERLs gerados em duplas de proficiência mista (e eu diria que em qualquer tarefa em duplas), é afetado não só pela proficiência dos aprendizes, mas também por outros fatores afetivos, como percebemos, por exemplo, com a dupla Nathan e Pedro.

No próximo trecho analisado, veremos um exemplo de um desses diversos fatores que irão impactar na atividade colaborativa. Em uma das sessões de revisão, Nathan menciona estar com sono, quando a professora passa pela dupla e pergunta se ele está bem, já que a professora havia percebido que ele não estava participando muito.

Exemplo 84

Sessão de revisão por pares 5 – 11 de setembro – Redação – Dupla 3

Professora: Are you ok, Nathan?

Nathan: Yes, I'm just sleepy.

Professora: You're sleepy. Yes, you are very quiet today. You're going to start your clean copy, already?

Como professora-pesquisadora que estava presente no momento das interações, percebi outro par constantemente falando sobre o quão famintos estavam e ansiosos estavam pelo recreio, além de outros assuntos, conforme já observamos na seção 4.5.6 . Essas situações nos fazem refletir e concluir que temos a tendência a tentar encontrar motivos pelos quais duplas ou grupos são mais ou menos colaborativos em termos de traços de personalidade e níveis de proficiência. Porém, às vezes, o comportamento dos aprendizes em determinado dia pode estar ligado a outros fatores e situações do dia a dia, como sentir-se com sono ou com fome. Esses fatores simples podem ter um efeito nos padrões de interação na realização da tarefa de determinado dia.

Por fim, situando a dupla 3 no *continuum* dos padrões de interação, tanto ao fornecer quanto ao receber auxílio, percebemos essa dupla tendendo para o extremo mais conflitivo. Como características dessa interação conflitiva, temos exemplos de asserções enfáticas e por vezes sem polidez, rejeição de contribuições e interrupções, em especial partindo do participante Pedro, e outros exemplos de falta de elaboração do *feedback* recebido ou confirmação de aprovação, além de situações em que um pedido de ajuda é ignorado ou rejeitado. Nesse sentido, a postura de Pedro foi determinante para que Nathan tivesse essa sensação de não estar ajudando o colega. Assim, não podemos atribuir a não colaboração somente a um aspecto. Nesse caso, o trabalho pode não ter sido colaborativo devido a

aspectos individuais. Talvez se Pedro tivesse se mostrado mais tolerante com Nathan, a dupla poderia ter colaborado mais. No entanto, acredito que mesmo atribuindo parte da não colaboração a aspectos individuais, talvez, pela natureza mista da dupla, seus membros não deveriam permanecer os mesmos por muitas sessões de revisão, mas deveriam ter mais oportunidades de interagir com outros colegas que tivessem proficiência semelhante também com frequência.

4.8.4 Dupla 4 – Fátima e Jéssica

Essa dupla apresentou um padrão de interação majoritariamente colaborativo. Há muitos exemplos de andamento coletivo nessa dupla, já que as participantes apresentam coesão ao repetir e elaborar as declarações uma da outra, complementando as suas ideias (STORCH, 2013).

A fala dessas participantes é, em grande parte, exploratória, já que consideram as afirmações e sugestões de forma conjunta. O desenvolvimento do raciocínio é visível em sua fala e elas engajam-se criticamente com as ideias uma da outra. Portanto, elas demonstram um padrão de interação não-conflitivo e situado no extremo colaborativo do *continuum*. De fato, essa dupla mencionou em suas entrevistas a preocupação com o sentimento uma da outra, sendo cuidadosas na interação, para não ferir esses sentimentos uma da outra e construir uma relação de confiança.

Vejamos, então, alguns exemplos da interação desta dupla.

Exemplo 85

Sessão de interação por pares 2 – 24 de junho – História – Dupla 4

Jéssica: (lendo o texto) “When one of the men dropped the lamp. All of us that were there were almost died freaking out. Somebody in the class warned that the lamp’s powder was toxic. Everybody started screaming and running out, but it actually was not.” “Actually it was not”. You can change. “Well, it turned out really good and funny, everybody calmed down after some time and continued our class”.

Fátima: Ok, here, I need to put reported speech.

Jéssica: Here is reported speech, I don’t know. Because it is the reporting verb “warned”.

Ahm... here we can change... “well it turned out”

Fátima: We can put...

Jéssica: “Really good and funny”. We can’t put other adjective.

Fátima (pega o livro) Here, “funny”...

Jéssica: “Hilarious”.

Fátima: “Hilarious”, and what’s the other adjective. It is “good”. Excellent, awesome, great, fantastic, amazing...

Jéssica: I don’t know.

Fátima: “Great”. “Great” is like not too much, but much.

Jéssica: Like, “it turned out really great and...”

Fátima: “Great...”

Jéssica: “and hilarious”.

No início da transcrição acima, vemos Jéssica lendo o texto de Fátima, quando Fátima menciona a necessidade de incluir o uso de discurso indireto, que ela esquecera e que havia sido solicitado para a tarefa. Jéssica alerta Fátima para o fato de que ela havia incluído o discurso indireto, usando o verbo “warned”. Aqui vemos o uso de uma fala metalinguística como ferramenta para fornecer suporte a sua colaboração.

Em seguida, é possível ver o andaimento coletivo quando tentam reescrever a frase usando uma variedade de adjetivos. É possível observar que uma delas complementa a ideia e a frase da outra, até que finalmente chegam a um acordo sobre a melhor forma de escrever a frase. Ainda, no exemplo acima, vemos outra característica comum dessa dupla que é a coautoria quando revisam os textos, enfatizadas pelo uso do pronome “we” quando discutem as revisões dos textos.

É comum, nas interações dessa dupla, o uso de expressões como “I think”, “in my opinion” e “I don’t know”. Nesse último caso, nem sempre porque realmente não sabem, mas como uma forma de dizer que isso é o que pensam, mas que cabe à colega aceitar ou não, concordar ou não. Segue um exemplo dessa natureza:

Exemplo 86

Rascunho de Jéssica – Email

change X
 About the museums of art we have the Museum There Damargo. It have
 the painter and exculturers from he. It is in Porto Alegre but it is not so
 far.
 191 171

Sessão de revisão por pares 3 – 10 de julho – Email – Dupla 4

Fátima: And here I put “busy”, but I don’t know.

Jéssica: Yes. It could be.

Fátima: And here, to make it smaller, because you need, right, you could put “In Porto Alegre there is a museum of Art of Iberê Camargo. It has his paintings and is...” You know? Change just the words.

Jéssica: Yes.

No turno de Fátima, ela está explicando sua sugestão pelo uso da palavra “*busy*” no lugar de “*full*”, que Jéssica havia usado para indicar que não tinha tempo suficiente para sair com um amigo. Ela disse “*I don’t know*”, buscando a confirmação de Jéssica ou a refutação da sugestão. Depois, ela sugere uma outra maneira de dizer a mesma ideia em menos palavras, pois o email de Jéssica excede o número de palavras estipuladas pela tarefa.

Há outros exemplos em que elas usam expressões como “*I don’t know*” e “*I don’t think*”, e também em que elogiam uma a outra, como a seguir:

Exemplo 87

Sessão de revisão por pares 5 – 11 de setembro – Redação – Dupla 4

Jéssica: And your conclusion is very good.

Fátima: Ok. Ahm... Here “never”, I don’t think that this “had” is like... ahm... in the sentence... but I don’t know if you...

Jéssica: Aham.

No próximo exemplo, veremos a dupla discutindo conjuntamente (*languageing*) sobre a preposição adequada à frase.

Exemplo 88

Sessão de revisão por pares 4 – 28 de agosto – Carta – Dupla 4

Fátima (anota algo, lendo em voz alta). <É>. “She care of me.” Is to take care... no... to...

Jéssica: “My mother” ... (lendo)

Fátima: “Gave up her teacher career to take”... (continuando a leitura de Jéssica)

Jéssica: “To take care about.”

Fátima: “To care”...

Jéssica: “To take care.”

Fátima: “To”...

Jéssica: “About me and my sister.”

Fátima: “Of me and my sister.” “About”?

Jéssica: <É>.

Fátima (anota, lendo em voz alta): “To take care of... me and my sister.”

Nesse exemplo de *linguaging* não há uso de uma fala metalinguística, mas ao ler a frase em voz alta, complementando as ideias uma da outra, com uma nova contribuição em cada turno, ocorre o andaimento que leva à preposição correta no final.

Assim sendo, essa dupla apresentou um padrão de interação colaborativo, caracterizado pela polidez, preservação da face³⁵, coautoria, fala metalinguística e andaimento coletivo.

Tanto em relação às sugestões dadas, quanto em relação às sugestões recebidas, podemos situar a dupla no extremo colaborativo do *continuum*. Há confirmação e aprovação das sugestões recebidas. Essas contribuições são elaboradas de forma conjunta, sendo que elas demonstram, na interação, consciência do conhecimento da outra e respondem positivamente aos pedidos de ajuda.

Concluindo esta seção, que analisou os padrões de interação das duplas, podemos tecer algumas considerações em relação à prática de revisão por pares como atividade colaborativa na aula de L2, já que uma das perguntas de pesquisava visava a observar como a colaboração se daria em duplas constituídas de perfis diferentes em relação a níveis aparentes de proficiência.

Dessa forma, em relação ao número de ERLs, foi possível perceber que não houve ligação entre a proficiência dos membros da dupla com o número gerado de ERLs, já que a dupla cujos membros tinham maior proficiência (dupla 1) foi a que gerou menos ERLs e a dupla 2, cujos membros tinham menor proficiência, gerou o maior número. Esses resultados diferem do estudo de Watanabe e Swain (2007). Nesse estudo, com estudantes japoneses de inglês em uma universidade canadense, as duplas-alvo de alta proficiência produziram uma maior frequência de ERLs do que as duplas-alvo de baixa proficiência. De acordo com as autoras, esse resultado corroborou a concepção de que o aumento da proficiência geral leva ao aumento de ERLs. Já os resultados obtidos nesta tese nos indicam que, mesmo que a proficiência dos participantes seja menor, pode haver uma grande frequência de ERLs, pois, de acordo com Sato (2013), aprendizes de proficiência mais baixa tendem a colaborar mais para compensar sua falta de proficiência. Isso pode ter acontecido com as duplas 2 e 4, que forneceram e receberam o maior número de sugestões. Analisando a produção de ERLs e relacionando aos padrões de interação observados nas quatro duplas, os pares que

³⁵ Para Goffman (1970), face pode ser definida como o valor social positivo que uma pessoa reivindica para si mesma.

apresentaram uma tendência para o extremo mais colaborativo do *continuum* também geraram um número maior de ERLs (duplas 4 e 2)³⁶.

Esses resultados corroboram o estudo de Watanabe e Swain (2007), em que os pares com uma orientação mais colaborativa (de STORCH, 2002, padrões colaborativo e *expert*-iniciante) produziram mais ERLs do que os pares com uma orientação não colaborativa (dominante-passivo e dominante-dominante). As autoras indicaram que, em seu estudo, a análise de uma das duplas sugeriu um padrão de interação não colaborativo diferente daqueles indicados por Storch (2002) em seus quadrantes de mutualidade e igualdade, que seria o padrão *expert*-passivo. Eu diria ainda que, em meu estudo, a dupla 3, Nathan e Pedro, apresentou uma orientação não colaborativa em uma outra categoria também não citada por Storch. Esse seria um padrão dominante-iniciante, pois enquanto Pedro exercia esse papel de *expert* dominante, Nathan não se colocava em uma situação de passivo, mas sim de iniciante, que reconhecia ter menos proficiência, mas se colocava em uma posição de querer colaborar e aprender a partir da interação com o colega.

Dessa forma, assim como no estudo de Watanabe e Swain (2007), com base nos dados das duplas, há evidências de que podemos considerar os padrões interacionais mais determinantes na geração de ERLs do que os níveis de proficiência. De acordo com Pinho (2013), a classificação de Storch (2002) é umas das pioneiras no sentido de desvincular níveis de proficiência dos padrões de interação, ampliando as possibilidades de análise e aplicação da teoria sociocultural à área de L2 ao desconsiderar o nível de proficiência em si como fator de distinção entre os padrões de interação.

Assim sendo, este estudo e seus resultados estão de acordo com essa perspectiva na aplicação da teoria sociocultural de Storch (2002). Concluo esta seção com a afirmação de Watanabe e Swain (2007) de que resultados positivos indicam que a mediação social não é somente proveniente de um *expert* como o professor, mas também dos parceiros colegas, mesmo que esses sejam menos proficientes, desde que sejam colaborativos.

³⁶ Cabe lembrar que, de fato, a dupla 2 estava, junto com a dupla 1, situada mais ao centro desse *continuum*. Contudo, enquanto a dupla 1 conquistou essa colocação em relação aos *feedbacks* recebidos, havendo uma tendência para o extremo mais conflitivo do contínuo nas sugestões fornecidas, a dupla 2 encontra-se no meio do *continuum* tanto ao receber quanto ao fornecer feedback ao colega.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de finalizar este estudo, retomamos as questões de pesquisa propostas e tecemos algumas considerações a respeito dos resultados, com base no que os dados evidenciaram e na tentativa de respondê-las. Ao longo da discussão sobre as perguntas de pesquisa, ressaltaremos a relevância pedagógica da prática de revisão por pares, descreveremos algumas limitações do estudo e sugeriremos alguns encaminhamentos para estudos futuros.

Para esta pesquisa, a prática de revisão por pares foi proposta como prática pedagógica a uma turma de 8º ano que não usava essa forma de *feedback* antes da pesquisa. Como mencionado anteriormente nesta tese, os participantes tinham como costume escrever primeiramente rascunhos de seus textos, para então mostrar essas primeiras versões para as professoras que forneciam *feedback* escrito e/ou oral. Os alunos passavam a limpo seus textos com base no *feedback* proveniente das professoras e entregavam para a avaliação final. Como professora de uma escola com currículo bilíngue que prepara alunos para provas de proficiência e como pesquisadora interessada em aprendizagem colaborativa e desenvolvimento da autonomia do aprendiz, a possibilidade de implementar a prática de revisão por pares como atividade colaborativa na aula de produção escrita e de analisar o que acontece ali em termos de desenvolvimento de L2 tornaram-se objetivos pedagógicos e acadêmicos.

A preparação para um exame de proficiência, que demanda do aprendiz, além de conhecimento da L2, também o uso de estratégias para a realização da prova, pode ser uma tarefa cansativa e solitária. Considerando que os alunos que passam por essa preparação são ainda pré-adolescentes, tornar a preparação para o exame algo menos cansativo e mais colaborativo e interativo faz-se necessário para mantê-los motivados em relação à aprendizagem da L2. Essa motivação para aprender e desenvolver a L2 é recorrente entre os alunos do currículo bilíngue, já que, para eles, a aprendizagem da L2 iniciou cedo e de forma natural e lúdica, a partir de vivências diárias já na Educação Infantil.

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, esses alunos desenvolveram a fluência na L2 necessária para que lidem com conteúdos que serão abordados em diferentes componentes curriculares e para que se comuniquem nas mais diversas situações de comunicação dentro e fora da escola. No entanto, no momento em que alcançam essa fluência, mantê-los motivados a continuar desenvolvendo e aprimorando sua L2, a fim de que se tornem cada vez mais proficientes, passa a ser o desafio nas séries finais do Ensino Fundamental.

Retomando algumas questões discutidas no referencial teórico, em seus estudos em contexto de educação bilíngue no Canadá, desde seu trabalho de 1985, Swain menciona que aprendizes em situações de imersão em L2 tendem a focar sua atenção no significado. Ou seja, uma vez que conseguem compreender os conteúdos e expressar suas ideias, a atenção à forma fica comprometida. Kowal e Swain (1994) reforçam que é preciso que os alunos voltem sua atenção à forma como expressam seus sentidos e que esse foco na forma deve acontecer de forma contextualizada (KOWAL e SWAIN, 1997).

A Aprendizagem Integrada de Língua e Conteúdo proporcionada pelo Currículo Bilíngue da instituição pesquisada oferece essa possibilidade aos aprendizes. A revisão por pares vem a contribuir com a tarefa de focar a atenção tanto no sentido quanto na forma, mantendo os aprendizes motivados através da possibilidade de interação e do trabalho colaborativo.

A seguir, são retomadas as perguntas de pesquisa, que foram as seguintes:

1. O quão receptivos os participantes são, antes de iniciar a prática, à possibilidade de ter um colega revisando seu texto?
2. Que aspectos linguísticos e textuais são destacados nas revisões (em termos de forma e conteúdo)?
3. As sugestões dadas pelos revisores são majoritariamente válidas?
4. As sugestões recebidas são incorporadas pelos escritores às novas versões dos textos?
5. Há diferenças nos padrões de interação entre pares com níveis de proficiência semelhante e pares com níveis de proficiência mista?
6. Qual é o papel assumido pela professora enquanto os aprendizes interagem com suas duplas?
7. Após terem vivenciado a revisão por pares, como os participantes avaliam a experiência?

Em relação às perguntas 1 e 7, que visavam investigar as expectativas antes e a avaliação dos participantes depois da experiência com a prática de revisão por pares, os resultados indicaram que os participantes foram receptivos a ela: antes de vivenciá-la, acreditaram em seu potencial como estratégia pedagógica que favoreceria a aprendizagem e, após a experiência vivida, a avaliaram como, de fato, benéfica e positiva.

Os resultados gerados através dos questionários e das entrevistas em relação à percepção dos participantes dão suporte aos resultados de Storch (2005). Em seu estudo com 18 participantes universitários envolvidos em tarefas de escrita colaborativa, ficou evidente que a escrita colaborativa lhes proporcionou a possibilidade de compor ideias e expressá-las de maneiras diferentes. Os participantes observaram e aprenderam uns com os outros e, dessa forma, aperfeiçoaram a versão final do texto. Eles perceberam que é mais fácil identificar inadequações realizadas por outros escritores do que em suas próprias produções. Além disso, tiveram a oportunidade de exposição a novo vocabulário e afirmaram ter gostado da atividade nova para eles em suas aulas.

Todas essas observações de Storch (2005) em seu estudo, também ficaram evidentes neste estudo. Atribuo essa aceitação da proposta pelos aprendizes, dentre outros fatores, ao fato de que a prática foi planejada e implementada cuidadosamente, envolvendo os aprendizes nas diferentes etapas de implementação, conforme descrito na metodologia deste trabalho. No entanto, cabe aqui ressaltar que, apesar do envolvimento dos aprendizes na implementação, a lista de revisão, que foi criada com o auxílio dos mesmos, não foi considerada uma ferramenta muito útil, tanto nos momentos de revisão por pares, quanto para a análise dos dados desta pesquisa.

A lista de revisão foi criada após o estudo dos critérios de avaliação de Cambridge. Como já descrito nesta tese, os aprendizes discutiram em duplas sobre os critérios e contribuíram no grande grupo para essa lista que foi elaborada pela turma em conjunto com a professora. Porém, quando da análise dos dados, ficou claro que os participantes não haviam se apropriado do conteúdo da lista, muitas vezes se questionando sobre o que significava algum critério que ainda não estava claro ou simplesmente ignorando a lista e fazendo uma revisão muito mais intuitiva a partir da leitura do texto e sua percepção como leitor. As anotações nos próprios rascunhos nos forneceram muito mais informações sobre as revisões do que as anotações na lista de revisão. Nas interações, foi possível perceber que, em diversos momentos, algum dos participantes faz a leitura de itens da lista de revisão até que, em seguida, termina essa leitura, deixa a lista de lado e passa a falar de forma mais espontânea e concreta sobre suas sugestões.

Assim sendo, considero essa uma falha na implementação da prática como ela se deu para esta pesquisa, já que a lista de revisão ficou demasiadamente complexa para os aprendizes. No entanto, isso levou os revisores a utilizarem seus próprios recursos, como anotações no próprio texto – seja sugerindo uma forma diferente, seja simplesmente assinalando um trecho que precisava de revisão e que foi posteriormente explicado na

interação. Pela análise, é possível perceber que em nenhum momento essa dificuldade com a lista de revisão atrapalhou ou inviabilizou a revisão e que os aprendizes deram andamento à tarefa e continuaram motivados em sua execução, utilizando outros recursos e demonstrando estratégias mais autônomas de revisão.

De acordo com Bernaus e Gardner (2008), a percepção que os aprendizes têm das estratégias usadas em sala de aula tende a estar relacionada a suas atitudes e motivação, tanto no nível individual, quanto em relação à turma. Estudos citados pelos autores encontraram relações entre a motivação dos aprendizes e os resultados alcançados por eles.

Assim, como os participantes deste estudo avaliaram positivamente a prática de revisão por pares, a realização deste tipo de atividade os mantém motivados e, conseqüentemente, o desenvolvimento da L2 é beneficiado. Isso não significa que o mesmo acontece em outros contextos. De acordo com Dorney e Csizer (1998), não há uma estratégia de motivação com um valor absoluto, porque elas são implementadas em contextos de aprendizagem dinâmicos e diversos. Dessa forma, os resultados encontrados aqui não podem ser generalizados para todos os contextos, mas suportam outros estudos que encontraram resultados semelhantes (STORCH, 2005; ROLLINSON, 2005; HU e LAM, 2009; entre outros).

Todos os demais dados apresentados na análise, sejam quantitativos ou qualitativos, devem ser comparados com cuidado a dados encontrados em outros estudos, já que resultados de pesquisas como esta são muito dependentes do contexto em que são realizadas. Por neste caso se tratar de um contexto bem específico, de participantes em nível fundamental, em escola com currículo bilíngue, línguas de instrução português-ínglês, que trabalha com a abordagem sociocultural, dentre outras especificidades, outros estudos semelhantes em outros contextos podem apresentar resultados diferentes. No entanto, foi possível relacionar os resultados encontrados aqui com os de diversos outros estudos em outros contextos, tanto semelhantes quanto diferentes, como irei evidenciar a seguir.

Além disso, o número de participantes pode ser considerado pequeno, já que somente quatro duplas foram analisadas. Assim como Ohta (1995), no entanto, mesmo analisando um número pequeno de participantes, os dados gerados nos fornecem evidências de que a interação colaborativa entre aprendizes é uma forma de oportunizar que processos de aprendizagem de L2 ocorram. De acordo com o autor, o trabalho em duplas, quando os participantes foram bem instruídos e estão em contexto interativo, propicia que os aprendizes avancem em sua aquisição de L2, através de um processo colaborativo de aprendizagem na ZDP.

Este estudo visou preencher uma lacuna na área, cujos estudos são, em sua maioria, com aprendizes em nível universitário ou em contextos experimentais e não em sala de aula. Sabe-se que a pesquisa conduzida em contexto real de sala de aula fornece perspectivas diferentes do que quando acontecem em laboratórios, por exemplo (FOSTER, 1993).

Passo a seguir a tecer algumas considerações em relação à análise dos demais dados, em resposta às demais perguntas de pesquisa. Na análise, foi possível verificar que as revisões aconteceram tanto no nível do conteúdo quanto no nível da forma. A maioria das sugestões foram válidas e incorporadas nas revisões. Ou seja, a prática de revisão por pares possibilitou aos escritores que apresentassem uma versão final do texto, que foi melhor do que a primeira versão escrita individualmente. De acordo com Hu (2005), a atividade colaborativa em que os aprendizes se engajam ao fornecer *feedback*, assegura o aperfeiçoamento imediato do texto e desenvolve, com o tempo, a competência escrita de escritor e revisor via andamento coletivo. Neste estudo, o aperfeiçoamento dos textos foi observado a partir do número de sugestões válidas recebidas e incorporadas. Já o desenvolvimento da competência escrita de forma longitudinal é algo que não pôde ser observado através de dados concretos, mas que foi mencionado pelos participantes nas entrevistas, em especial mencionando terem se tornado revisores melhores de seus próprios textos.

Hu e Lam (2009) mencionam como uma limitação de seu estudo o fato de que pouco se sabe sobre o que está envolvido ao se transferir as habilidades de escrita de uma tarefa para outra e afirmam que é necessário que sejam realizados estudos longitudinais, a fim de verificar como as habilidades se desenvolvem ao longo do tempo e se a aprendizagem de fato acontece.

Existem estudos semelhantes que realizam pré e pós-testes em itens linguísticos específicos e comparam resultados de antes e depois da prática de revisão por pares ou escrita colaborativa, a fim de verificar se ocorreu aprendizagem. Em se tratando de aprendizagem de L2 em uma perspectiva sociocultural, na qual a língua serve para agir no mundo e sua aquisição se dá através da interação, penso ser difícil de se atribuir a somente uma estratégia pedagógica o mérito pela ocorrência de aprendizagem em um estudo longitudinal. Enquanto os aprendizes participam por alguns meses de um estudo como este, sua exposição à L2 e suas oportunidades de uso e prática são diversas e não estão limitadas à atividade que está sendo proposta pelo estudo. Dessa forma, a meu ver, não seria possível afirmar através de pré e pós-testes que melhores resultados aconteceram em função de uma prática específica em que os aprendizes estavam envolvidos.

Outra forma de se verificar se o desenvolvimento da L2 aconteceu ou não seria analisando a escrita individual dos participantes em atividades subsequentes à prática de revisão por pares, verificando, por exemplo, como autorevisam seus textos (VILAMILL e GUERRERO, 1998) já que as habilidades de revisar o texto do colega podem não ser tão facilmente transferíveis à autorevisão. No estudo de Tsui e Ng (2000), um dos participantes destacou que, embora ele e seus parceiros cometessem os mesmos erros, ele conseguia identificar os problemas nos textos dos colegas mais facilmente do que em seu próprio texto. Da mesma forma, o participante Nathan, no presente estudo, destacou em sua entrevista que sempre pensa que o seu texto está bom, que revisa e lê tudo novamente, mas não sabe se está adequado. Já no texto do colega, percebemos que conseguiu identificar alguns problemas e dar sugestões.

Apesar da dificuldade mencionada por esses participantes em transferir as habilidades para o trabalho independente, Guk e Kellogg (2007) afirmam que, ao falar e escrever, somos capazes de alcançar um entendimento novo e mais aprofundado de um fenômeno complexo e assim, planejar e organizar esses conhecimentos para o futuro com base nessas experiências passadas. De acordo com Foster e Otha (2005), a assistência fornecida na prática de revisão por pares cria oportunidade de uma performance conjunta que deve ser vista como um importante precursor da produção individual. No entanto, esse tipo de análise da performance individual após a prática de revisão por pares foge ao escopo deste estudo. Pelos motivos supracitados, este estudo não teve como intenção verificar se a aprendizagem de L2 ocorreu, e sim se os textos foram aperfeiçoados de uma versão para a outra – e os dados indicam que sim.

Além disso, de acordo com Swain (1998), pode-se dizer que episódios em que os aprendizes refletem conscientemente sobre a língua que estão produzindo são fontes de aprendizagem. Também nesse sentido, Liu e Hansen (2002) afirmam que as pesquisas sobre a prática de revisão por pares têm evidenciado que os aprendizes empregam uma variedade de funções linguísticas e negociam sentido durante as atividades, e isso indicaria que o desenvolvimento linguístico está acontecendo, mesmo se esse não é imediatamente aparente. Por fim, de acordo com Storch (2013), a escrita, ou no caso deste estudo, a reescrita colaborativa não é só uma atividade de produção ou revisão conjunta do texto produzido. No contexto de aprendizagem de L2, a atividade inclui aprendizagem de novo vocabulário, novas maneiras de expressar ideias, bem como a aquisição de uma compreensão mais aprofundada de certas estruturas e convenções gramaticais ou um maior controle sobre o uso dessas estruturas. Assim, poder-se-ia dizer que a prática de revisão por pares nesta pesquisa

proporcionou não só a possibilidade de revisar e aperfeiçoar os textos, mas também oportunidades de aprendizagem.

Uma limitação deste estudo em relação aos dados gerados, diz respeito às sugestões que não foram incorporadas pelos revisores na reescrita. Infelizmente, não foi previsto pelo cronograma de pesquisa que houvesse um momento posterior à prática, em que os participantes fossem novamente ouvidos na tentativa de se compreender melhor o porquê de não terem incorporado algumas das sugestões válidas recebidas. Como mencionando na análise, existem alguns possíveis motivos pelos quais os revisores não aceitam as sugestões recebidas ou então as aceitam, mas no momento da revisão não as incorporam. Seriam eles a falta de atenção na reescrita, a crença de que sua forma está adequada ou que a sugestão recebida está inadequada ou ainda uma regra incorreta internalizada.

No decorrer da análise dos dados, percebeu-se que um momento posterior à prática de revisão por pares para ouvir os participantes em relação a essas decisões que tomaram na reescrita teria sido enriquecedor para a análise. Nesse sentido, algumas entrevistas com lembranças estimuladas (*stimulated recall*, GASS e MACKEY, 2000), poderiam ter sido conduzidas para complementar essa lacuna deixada na análise. De acordo com Morris e Tarrone (2003), essa técnica tem sido usada frequentemente para compreender alguns fatores contextuais e seu impacto na sala de aula de língua. Yoshida (2008) afirma que ela é necessária para se descobrir mais sobre elementos que não são imediatamente aparentes nas interações. Como esse momento não havia sido previsto, não foi possível incorporar essa etapa a esta pesquisa e essa sugestão fica como um encaminhamento para futuras pesquisas na área.

Em relação à análise dos padrões de interação apresentados pelas duplas e como esses se relacionam aos níveis de proficiência, a análise nos indicou que não há uma relação direta entre padrões de interação e proficiência. O resultado deste e outros estudos apresentam dados que nos indicam que tanto duplas cujos membros apresentam proficiência semelhante um ao outro quanto duplas em que é possível se identificar um membro mais proficiente, podem desenvolver diferentes padrões de interação, sendo mais ou menos colaborativos, independente dos níveis de proficiência. No caso deste estudo, as duplas cujos membros apresentaram níveis semelhantes de proficiência demonstraram padrões mais colaborativos e menos conflitivos, indo ao encontro dos resultados de Storch (2013) em que os pares de habilidade mista também demonstraram uma tendência mais conflitiva.

Stone (1993, apud KOWAL e SWAIN, 1994) indica que para que o processo de aprendizagem colaborativa ocorra, os participantes precisam compartilhar de algumas

pressuposições mínimas da situação em que se encontram e respeitar as perspectivas um do outro. Para que isso ocorra, é preciso que os participantes confiem nas opiniões uns dos outros e considerem o papel do outro legítimo no processo de aprendizagem. De acordo com Liu e Hansen (2002), quando os grupos são formados inicialmente, seus membros passam por um processo exploratório. É comum que observem um ao outro, confirmem as habilidades linguísticas e competência comunicativa um do outro e tentem estabelecer sua função no grupo ou dupla, usando diferentes estratégias para lidar com o novo grupo ou dupla (como se empenhando para estabelecer uma relação amistosa, procurando oportunidades de exercer liderança ou ainda exercendo uma participação mínima, ouvindo mais do que participando).

Assim, pode-se dizer que pesquisas como esta nos indicam que trabalhos em duplas não são necessariamente sinônimos de colaboração. Assim como em Storch (2013), este estudo nos mostra que a colaboração pode levar ao desenvolvimento na aprendizagem da L2, porém, nem todas as duplas relacionam-se colaborativamente e alguns dos relacionamentos entre membros de duplas não são propícios para que a aprendizagem aconteça. Deve haver um cuidado com a implementação dessas atividades em sala de aula, que exige planejamento, monitoramento e avaliação constante por parte dos envolvidos (professores e alunos). A colaboração no trabalho em duplas é algo que se desenvolve com o passar do tempo.

Um trabalho que analisou os efeitos do engajamento dos participantes com a tarefa foi a pesquisa realizada por Margaret So (University of Toronto). Essa pesquisadora visava a investigar se o efeito do engajamento seria diferente e produziria resultados diferentes, comparando aprendizes que trabalharam sozinhos a outros que trabalharam colaborativamente em atividades de *noticing*. A pesquisadora analisa uma dupla em que uma participante era mais falante do que a outra e acabava por contribuir mais. Contudo, ela observou que, à medida em que as sessões se desenvolveram, a relação entre as participantes se desenvolveu de forma que, no final, ambas estavam contribuindo igualmente com a discussão. A participante que inicialmente participava menos, afirmou ter percebido que não havia sentido em ter a colega ao seu lado se elas não interagissem, reconhecendo, dessa forma, que interação era aprendizagem acontecendo (SO, 2015, p.111).

De forma semelhante, em meu estudo, na entrevista, alguns participantes também afirmaram que foram desenvolvendo uma relação ao longo das sessões e, com isso, colaborando mais com a dupla. Em especial, os participantes das duplas 2 e 4 mencionaram isso em suas entrevistas. Para que isso aconteça, é necessário que os pares permaneçam os mesmos por um número maior de sessões, como aconteceu neste estudo. E quando os pares apresentam uma relação conflitiva? Nesse caso, permanecer com o par por mais tempo parece

indicar permanecer nessa relação conflitiva por mais tempo. No entanto, mesmo na análise desse perfil de dupla, como a dupla 3 deste estudo, foi possível perceber que, com o passar do tempo, o engajamento dos participantes com a tarefa foi aumentando. Isso foi possível perceber através da análise do tempo dedicado às interações nas sessões de revisão (vide Tabela 11). É importante, portanto, salientar que pares que apresentam esse tipo de relação conflitiva não estão condenados a permanecer dessa forma.

De acordo com Mercer (1992), o objetivo primordial, ao se oportunizar que os aprendizes interajam, é conduzi-los para que se movam em direção à fala exploratória, ou seja, que interajam ouvindo e apreciando o ponto de vista um do outro, mesmo quando discordam, mas que possam chegar a uma conclusão baseada em todas as perspectivas. Da mesma forma, de acordo com Ballinger (2013), os aprendizes devem aprender a apreciar o conhecimento um do outro, para que a aprendizagem aconteça durante a interação em pares. A autora reconhece, em seu trabalho, que as dinâmicas entre os membros de uma dupla são imprevisíveis e que têm um papel importante nos padrões de interação. No entanto, acredito que investigar essas dinâmicas ou esses diferentes possíveis padrões de interação que as duplas podem desenvolver, nos fornece subsídios para que, em nossas salas de aula, possamos aproveitar as atividades colaborativas de forma que melhor favoreçam a aprendizagem de nossos alunos – e isso é possível com alunos de diferentes idades. Os dados apresentados nesta tese nos indicaram que mesmo aprendizes jovens como estes participantes são capazes de utilizar de forma autônoma estratégias de aprendizagem colaborativa.

Ainda em relação à atividade colaborativa e aos padrões de interação apresentados pelas duplas, foi possível perceber que há diversos fatores afetivos envolvidos. Assim como Storch (2013) menciona ao analisar os resultados de Ohta (1995, 2000), a quantidade de ERLs gerados pelas duplas não é afetado somente pela proficiência dos participantes e dos padrões de interação que desenvolvem, mas também por diversos fatores afetivos. Acredito que qualquer atividade que envolva correção ou avaliação imprima uma carga emocional no indivíduo que está sendo corrigido ou avaliado. Sabemos que o objetivo da prática de revisão por pares é de co-construir, de auxiliar o aprendiz no desenvolvimento de sua L2 e na melhoria de sua produção escrita. Porém, não se deve esquecer que a prática envolve avaliação. E quando menciono avaliação aqui, não me refiro à nota. O participante revisor está, de certa forma, avaliando o texto do colega quando, após sua leitura, sugere mudanças e melhorias a partir daquilo que julga estar bom ou não. O modo como os escritores recebem essas sugestões e como lidam com elas e, conseqüentemente, com os colegas que as estão sugerindo, irá depender de como os participantes lidam emocionalmente com a situação em

questão, e isso não só na prática de revisão por pares, mas em diversas práticas colaborativas de aprendizagem.

Swain (2013) aborda essa questão da dificuldade de se separar a cognição da emoção, argumentando que a emoção tem sido negligenciada na literatura de aquisição de L2. Neste trabalho, a análise das questões ligadas à emoção não estava dentre os objetivos. No entanto, ao analisar os padrões de interação desenvolvidos pelas duplas, foi possível perceber que elas estão intimamente ligadas ao trabalho colaborativo e a como ele se desenvolve. Dessa forma, cabe aqui tecer ainda algumas considerações em relação a essas questões.

Swain (2013) descreve em seu trabalho o modo como sua interpretação de um mesmo diálogo foi mudando ao longo dos anos a partir de diferentes perspectivas. Primeiramente, a autora enfatiza a importância de se dar aos alunos oportunidades para que produzam língua, escrita ou falada, lembrando que essa produção não só leva à aprendizagem, mas medeia a aprendizagem. Isso acontece através do diálogo colaborativo, que nada mais é do que a criação de novos conhecimentos e resolução de problemas. Esse diálogo colaborativo, juntamente com a fala privada, é o que a autora chama de *linguaging* e que já foi abordado nesta tese. No entanto, o que ela acrescenta a esta nova perspectiva de cognição e emoção, é que essas emoções são socialmente construídas nos diálogos e elas também irão mediar os desdobramentos da aprendizagem. Em Swain, Kinnear e Steinman (2011, p. 52.) as autoras afirmam que emoção e cognição são integralmente relacionadas: em diferentes momentos, uma ou outra terá destaque, mas a outra nunca estará ausente.

O que eu gostaria de salientar nestas considerações finais é que, mesmo não sendo esse o escopo deste trabalho, os dados, juntamente com os apontamentos de Swain (2013) nos indicam que nós, professores, temos acesso a informações sobre o cognitivo e o emocional de nossos alunos quando os escutamos – e daí a importância de ouvir nossos alunos enquanto produzem. Dessa forma, teremos oportunidades para realizar as intervenções nos momentos em que os alunos estão mais envolvidos e em que as aprendizagens podem ser mais significativas.

Assim, passo a abordar um outro aspecto desta pesquisa, que foi o acúmulo das funções pesquisadora e professora. O fato de que exerci meu papel de pesquisadora enquanto também atuava como professora do grupo em questão pode ter afetado, de alguma forma, o estudo e seus resultados, podendo, assim, vir a ser uma limitação. As atividades em sala de aula foram conduzidas em sua forma usual, no entanto, eu, como professora, além de meu objetivo pedagógico, estava perseguindo também os objetivos da pesquisa. Da mesma forma, os alunos tinham conhecimento de que havia uma pesquisa em andamento (apesar de não

terem informações sobre o foco do estudo) e, dessa forma, podem ter se portado de forma diferente do que o fariam normalmente se não estivessem participando do estudo, em especial em função de estarem sendo gravados em áudio e vídeo.

Retomados os resultados e indicadas algumas limitações, espera-se que, por meio das reflexões apresentadas por este estudo, professores atuantes e professores em formação possam ter mais clareza das possibilidades didáticas e dos objetivos pedagógicos que podem ser alcançados através do trabalho colaborativo, neste caso, em especial, para o desenvolvimento da habilidade de produção escrita. Espera-se que, cada vez mais, a escrita possa ser vista como um processo e que o aprendiz possa entender as atividades de produção escrita como práticas sociais, ou seja, como formas de agir no mundo. Esse processo acontece quando o aprendiz escreve com um objetivo claro, para um interlocutor específico, refletindo sobre o registro apropriado e os efeitos de sentido produzidos por sua escrita e vai aperfeiçoando essa escrita ao produzir novas versões dela a partir de diferentes fontes de *feedback*, como através da revisão por pares.

Como desdobramento do estudo, seria interessante observar como a prática de revisão por pares pode continuar a ser um recurso pedagógico que visa a aprendizagem de L2 em tempos de uso de tecnologias em sala de aula. Já existem estudos sendo realizados nesse sentido, em especial em ambientes de aprendizagem à distância ou que utilizam plataformas para esse fim. Em meu contexto específico de docência, desde o momento da geração de dados para esta pesquisa, a escola vem firmando uma parceria com as tecnologias da *Google* e, como professora de L2 interessada em produção textual, já venho utilizando o *Google Classroom* e suas ferramentas para as atividades de escrita colaborativa e práticas de revisão e reescrita. Como encaminhamentos futuros, gostaria de investigar mais esse recurso e seu efeito na aprendizagem de L2 e no desenvolvimento da autonomia de jovens aprendizes de L2.

Concluindo, a principal contribuição deste trabalho foi oportunizar a análise de uma prática pedagógica ainda pouco comum no Ensino Fundamental e em L2, a revisão por pares, em um contexto até então pouco investigado, o currículo bilíngue, em especial com participantes nesta faixa-etária, buscando contribuir com professores ao evidenciar que a colaboração entre aprendizes é um caminho para que a aprendizagem de L2 aconteça, mantendo-os motivados, indo ao encontro de seus interesses e desenvolvendo sua autonomia como aprendizes de L2.

REFERÊNCIAS

- ALJAAFREH, A.; LANTOLF, J. P. Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. **The Modern Language Journal**, v. 78, p. 465-483, 1994.
- ANTON, M. The discourse of a learner-centered classroom: Sociocultural perspectives on teacher-learner interaction in the Second-Language classroom. **The Modern Language Journal**, v. 83, n.3, p. 303-318, 1999.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, p. 261-306, 1992.
- BALLINGER, S. G. Towards a cross-linguistic pedagogy: Biliteracy and reciprocal learning strategies in French immersion. **Journal of Immersion and Content-Based Language Education**, v. 1, n. 1, p. 131-148, 2013.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** v.1, n.1, p. 71-92, 2001.
- BATTISTELLA, T. R. **Um olhar sociocultural sobre o feedback corretivo oral na sala de aula de língua estrangeira**. Trabalho de conclusão de curso (Tese de Doutorado). São Leopoldo, PPG Linguística Aplicada/UNISINOS, 2015, 174p.
- BATTISTELLA, T. R., LIMA. M. S. A correção em língua estrangeira a partir de uma perspectiva sociocultural e as crenças de professores sobre o assunto. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.15, n.1, p. 281-302, 2015.
- BEASON, L. Feedback and revision in writing across the curriculum classes. **Research in the Teaching of English**, p. 395-422, 1993.
- BERG, E. C. The effects of trained peer response on ESL students' revision types and writing quality. **Journal of Second Language Writing**, v. 8, p. 215-241, 1999.
- BERGER, V. The effects of peer and self-feedback. **CATESOL Journal**, v. 3, p. 21-35, 1990.
- BLOS BOLZAN, D. **Centros de autoacesso: uma proposta para currículo bilíngue: a função dos centros de autoacesso na aprendizagem de língua inglesa e no desenvolvimento da autonomia do aprendiz**. Trabalho de conclusão de curso (Dissertação de Mestrado). Porto Alegre, PPGLet/UFRGS, 2010, 169p.
- BROOKS, F. B.; DONATO, R. Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. **Hispania**, p. 262-274, 1994.
- BROOKS-LEWIS, K. A. Adult learners' perceptions of the incorporation of their L1 in foreign language teaching and learning. **Applied Linguistics**, v. 30, n. 2, p. 216-235, 2009.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, 85p.

CAMBRIDGE ENGLISH LANGUAGE ASSESSMENT. Cambridge English First for Schools: Handbook for teachers. Disponível em: <www.cambridgeenglish.org> Acesso em: 30 de nov. 2015.

CANALE, M.; SWAIN, L. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied linguistics**, v.1, n.1, p.1-47, 1980.

CARSON, J. G.; NELSON, G. L. Writing groups: Cross-cultural issues. **Journal of Second Language Writing**, v. 3, p. 17-30, 1994.

CARSON, J. G.; NELSON, G. L. Chinese students' perceptions of ESL peer response group interaction. **Journal of Second Language Writing**, v. 5, p. 1-19, 1996.

CARSON, J. G.; NELSON, G. L. ESL students' perceptions of effectiveness in peer response groups. **Journal of Second Language Writing**, v. 7, n. 2, p. 113-131, 1998.

CAULK, N. Comparing teacher and student responses to written work. **Tesol quarterly**, v. 28, n. 1, p. 181-188, 1994.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 15, 387-395, 1999.

COOK, V. Using the first language in the classroom. **Canadian Modern Language Review**, v. 57, n. 3, p. 402-423, 2001.

CORDER, S. P. The significance of learner's errors. **IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v.5, n.1-4, p.161-170, 1967.

COYLE, D. Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 10, n. 5, p. 543-562, 2007.

CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. P. **Designing and conducting mixed methods research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2007, 488p.

CUMMINS, J. Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. **Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue Canadienne de Linguistique Appliquee**, v. 10, n. 2, p. 221-240, 2007.

DAVIN, K. J.; DONATO, R. Student collaboration and teacher-directed classroom dynamic assessment: a complementary pairing. **Foreign Language Annals**, v. 46, n. 1, p. 5-22, 2013.

DICAMILLA, F. J.; ANTÓN, M. Repetition in the Collaborative Discourse of L2 Learners: A Vygotskian Perspective. **Canadian Modern Language Review**, v. 53, n.4, p. 609-33, 1997.

DICAMILLA, F. J.; ANTÓN, M. Private speech: A study of language for thought in the collaborative interaction of language learners. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 14, n.1, p. 36-69, 2004.

DONATO, R. **Beyond group: A psycholinguistic rationale for collective activity in second-language learning.** Trabalho de conclusão de curso. (Tese de Doutorado). Newark, Programa de Pós-Graduação em Linguística/Delaware University, 1988, 342p.

DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In J. P. LANTOLF; APPEL, G. (Eds.). **Vygotskian approaches to second language research.** Norwood, NJ: Ablex, p. 33-56, 1994.

DÖRNEY, Z.; TAGUCHI, T. **Questionnaires in Second Language research: construction, administration, and processing.** 2 ed. New York: Routledge, 2010, 200p.

DÖRNYEI, Z. Psychological processes in cooperative language learning: Group dynamics and motivation. **The Modern Language Journal**, v. 81, n. 4, p. 482-493, 1997.

ELLIS, R. Corrective feedback and teacher development. **L2 Journal**, v. 1, n. 1, p. 13-18, 2009.

FERREIRA, M. M. Constraints to peer scaffolding. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 47, n. 1, p. 9-29, 2008.

FERRIS, D. **Response to student writing: implications for second language students.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2003, 2016p.

FERRIS, D. R.; HEDGCOCK, J. S. **Teaching ESL composition: Purpose, process, and Practice.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum publishers, 2005, 443p.

FIGUEIREDO, F. J. Q. Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa. Trabalho de conclusão de curso (Tese de Doutorado). Belo Horizonte, Faculdade de Letras/UFMG, 2001, 340p.

FIGUEIREDO, F. J. Q. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.) A aprendizagem colaborativa. Goiânia: UFG, p. 11-45, 2006.

FOSTER, P. A classroom perspective on the negotiation of meaning. **Applied Linguistics**, v. 19, n. 1, p. 1-23, 1998.

FOSTER, P.; OHTA, A. S. Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms. **Applied linguistics**, v. 26, n. 3, p. 402-430, 2005.

FRAWLEY, W.; LANTOLF, J. P. Second language discourse: A Vygotskian perspective. **Applied Linguistics**, v. 6, n. 1, p. 19-44, 1985.

FRITZEN, M. P.. Reflexões sobre práticas de letramento em contexto escolar de língua minoritária. **D.E.L.T.A.**, v. 27, n. 1, p. 63-76, 2011.

GARCIA, O. Emergent Bilinguals and TESOL: What's in a Name?. **Tesol Quarterly**, v. 43, n. 2, p. 322-326, 2009.

GENESEEE, F. Second language learning through immersion: A review of US programs. **Review of educational research**, v. 55, n. 4, p. 541-561, 1985.

GLASER, B; STRAUSS, A. **The discovery grounded theory: strategies for qualitative inquiry**. Aldin, Chicago, 1967, 271p.

GOFFMAN, E. **Ritual de la interacción**. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1970, 237p.

GRANNOT, N. Scaffolding dynamically towards change: previous and new perspectives. **New ideas in psychology**, v. 23, p. 140-151, 2005.

GUERRERO, M. C. M.; VILLAMIL, O. S. Social-cognitive dimensions of interaction in L2 peer revision. **Modern Language Journal**, v. 78, p. 484-496, 1994.

GUERRERO, M. C. M.; VILLAMIL, O. S. Activating the ZPD: Mutual scaffolding in L2 peer revision. **The Modern Language Journal**, v. 84, n. 1, p. 51-68, 2000.

GUK, I.; KELLOGG, D. The ZPD and whole class teaching: Teacher-led and student-led interactional mediation of tasks. **Language Teaching Research**, v. 11, n. 3, p. 281-299, 2007.

HALL, C. Managing the complexity of revising across languages. **Tesol Quarterly**, v. 24, n. 1, p. 43-60, 1990.

HALL, J. K. **Methods for teaching foreign languages: creating a community of learners in the classroom**. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2001, 273p.

HANSEN, J.; LIU, J. Guiding principles for effective peer response. **ELT Journal**, v. 59, p. 31-38, 2005.

HARRIS, M. Collaboration is not collaboration is not collaboration: Writing center tutorials vs. peer-response groups. **College composition and communication**, v. 43, n. 3, p. 369-383, 1992.

HEDGCOCK, J.; LEFKOWITZ, N. Collaborative oral/aural revision in foreign language writing instruction. **Journal of second language writing**, v. 1, n. 3, p. 255-276, 1992.

HORNBERGER, N. H. Extending enrichment bilingual education: Revisiting typologies and redirecting policy. **Bilingual education: Essays in honour of Joshua A. Fishman on the occasion of his 65th birthday**, v. 1, p. 215-234, 1991.

HU, G. W. Potential cultural resistance to pedagogical imports: The case of communicative language teaching in China. **Language, Culture and Curriculum**, n. 15, p. 93-105, 2002.

HU, G. W.; LAM, S. T. E. Issue of cultural appropriateness and pedagogical efficacy: exploring peer review in a second language writing class. **Instructional Science**, v. 38, n. 4, p. 371-394, 2009.

HYLAND, K. **Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing**. London: Longman, 2000, 240p.

HYLAND, K.; HYLAND, F. Feedback on second language students' writing. **Language Teaching**, v. 39, p. 83-101, 2006.

IENH. **Proposta Pedagógica Educação Básica**. Novo Hamburgo, 2013.

KIRBY, D. R.; KANTOR, K. J. Toward a theory of developmental rhetoric. In: FREEDMAN, A., PRINGLE, I., YALDEN, J. (editors). **Learning to write: first language/second language**. Essex: Longman, p. 87-97, 1983.

KOCH, I. O texto: construção de sentidos. **Organon**, v. 9, n. 23, p. 21-27, 1997.

KOWAL, M.; SWAIN, M. Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness. **Language Awareness**, v. 3, n. 2, p. 73-93, 1994.

LAM, C. Y. P. **Revision processes of college ESL students: how teacher comments, discourse types, and writing tools shape revision**. University of Georgia: Athens, 1991, 550p.

LAMARRE, P. **A comparative analysis of the development of immersion programs in British Columbia and Quebec: two divergent sociopolitical contexts**. Tese (Doutorado em Sociologia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Educacionais, University of British Columbia, Vancouver, Canada, 1997, 382p.

LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J. P. (Ed.) **Sociocultural Theory and Language Learning**. New York: Oxford, p. 1-25, 2000.

LANTOLF, J. P.; AHMED, M. Psycholinguistic perspectives on interlanguage variation: A Vygotskian analysis. In: GASS, S.; MADDEN, C.; PRESTON, D.; SELINKER, L. (Eds.) **Variation in second language acquisition: Psycholinguistic issues**. Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters, p. 93-109, 1989.

LANTOLF, J. P.; APPEL, G. Theoretical framework: An introduction to Vygotskian approaches to second language research. **Vygotskian approaches to second language research**, p. 1-32, 1994.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. Sociocultural theory and second language learning. In: VAN PATTEN, B.; WILLIAMS, J. (Eds.) **Theories in second language acquisition**. Mahwah, NJ: Erlbaum, p. 201-224, 2007.

LEE, L. Focus-on-form through collaborative scaffolding in expert-to-novice online interaction. **Language Learning & Technology**, v. 12, n. 3, p. 53-72, 2008.

LEESER, M. J. Learner proficiency and focus on form during collaborative dialogue. **Language Teaching Research**, v. 8, n. 1, p. 55-81, 2004.

LEKI, L. Coaching from the margins: Issues in written response. In: KROLL, B. (Ed.) **Second language writing: Research insights for the classroom**. New York: Cambridge University Press, p. 57-68, 1990.

LEKI, L. The preferences of ESL students for error correction in college-level writing classes. **Foreign Language Annals**, v. 24, p. 203-218, 1991.

LIMA, M. D. S. A autonomia do aluno de língua estrangeira e a correção de seus erros. In: ROTTAVA, L.; LIMA, M. D. S. (Eds.). **Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas**. Ijuí, Ed. Unijuí, p. 205-224, 2004.

LIMA, M. D. S. Tarefa colaborativa em língua estrangeira: diálogo, correção e aprendizagem. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. (Orgs.). **Ensino e aprendizagem de línguas: língua estrangeira**. Ijuí: Ed. Unijuí, p. 65-80, 2006.

LIMA, M. D. S., COSTA, P. S. C. Estudos sobre aprendizagem colaborativa em língua estrangeira: relações de pesquisa no contexto brasileiro e canadense. **Interfaces Brasil/Canadá, Rio Grande**, v. 11, p. 143-156, 2010.

LITTLEWOOD, W. Chinese and Japanese students' conceptions of the 'ideal English lesson'. **RELC Journal**, v. 41, n.1, p. 46-58, 2010.

LIU, J; HANSEN, J. **Peer response in second language writing classrooms**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2002, 192p.

LIU, J. Peer review with the instructor: Seeking alternatives in ESL writing. In: RICHARDS, J. (Ed.) **Teaching in action: Case studies from second language classrooms**. Alexandria: TESOL, p. 237-240, 1998.

LOCKHART, C.; P. NG. Analyzing talk in peer response groups: Stances, functions, and content. **Language Learning**, v. 45, p. 605-55, 1995.

LUNDSTROM, K.; BAKER, W. To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. **Journal of Second Language Writing**, v. 18, n.1, p. 30-43, 2009.

LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake. **Studies in second language acquisition**, v. 19, n. 1, p. 37-66, 1997.

MACKEY, A. et al. Investigating learners' reports about the L2 classroom. **IRAL**, v. 39, n. 4, p. 285-308, 2001.

MANGELSDORF, K. Peer reviews in the ESL composition classroom: What do the students think?. **ELT Journal**, v. 46, p. 274-284, 1992.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al. (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 20-33, 2002.

MCCARTHY, S.J.; MCMAHON, S. From convention to invention: Three approaches to peer interaction during writing. In: HERTZ-LAZAROWITZ, R.; MILLER, M. (Eds.) **Interaction in Cooperative Groups: The Theoretical Anatomy of Group Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 17-35, 1992.

MCDONOUGH, K. Learner-learner interaction during pair and small group activities in a Thai EFL context. **System**, v. 32, n. 2, p. 207-224, 2004.

MENDONÇA, C. O.; JOHNSON, K. E. Peer review negotiations: Revision activities in ESL writing instruction. **Tesol Quarterly**, v. 28, n. 4, p. 745-769, 1994.

MERCER, N. **The guided construction of knowledge**. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1992, 135p.

MERCER, N. The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. **Learning and instruction**, v. 6, n. 4, p. 359-377, 1996.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research: A guide to design and implementation**. San Francisco: John Wiley & Sons, 2009, 368p.

MIN, H. T. The effects of trained peer review on EFL students' revision types and writing quality. **Journal of Second Language Writing**, 15, p. 118-141, 2006.

MITCHELL, R.; MYLES, F. **Second Language Learning Theories**. London/NewYork: Arnold, 1998, 320p.

NASSAJI, H.; SWAIN, M. Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: the effect of random versus negotiated help on the learning of English articles. **Language Awareness**, v. 9, n.1, p. 34-51, 2010.

NELSON, G. L.; CARSON, J. G. ESL students' perceptions of effectiveness in peer response groups. **Journal of Second Language Writing**, v. 7, n. 2, p. 113-131, 1998.

NELSON, G. L.; MURPHY, J. M. An L2 writing group: Task and social dimensions. **Journal of Second Language Writing**, v.1, n. 3, p. 171-93, 1992.

NELSON, G. L.; MURPHY, J. M. Peer response groups: Do L2 writers use peer comments in revising their drafts? **TESOL Quarterly**, v. 27, n.1, p. 135-41, 1993.

NICOLAIDES, C. S. **A busca da aprendizagem autônoma de língua estrangeira no contexto acadêmico**. Trabalho de conclusão de curso (Tese de Doutorado). Porto Alegre, PPGLetras/UFRGS, 2003, 205p.

NIU, R. Effect of task-inherent production modes on EFL learners' focus on form. **Language Awareness**, v. 18, n. 3-4, p. 384-402, 2009.

NYSTRAND, M. The structure of written communication: Studies in reciprocity between writers and readers. Orlando: Academic, 1986, 234p.

OHTA, A. S. Applying Sociocultural Theory to an Analysis of Learner Discourse: Learner-Learner Collaborative Interaction in the Zone of Proximal Development. **Issues in Applied Linguistics**, v. 6, n. 2, p. 93-121, 1995.

OHTA, A. S. Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. . In: LANTOLF, J. P. (Ed.) **Sociocultural Theory and Language Learning**. New York: Oxford, p. 51-78, 2000.

OHTA, A. S. **Second language processes in the classroom: Learning Japanese**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001, 316p.

OXFORD, R. L. **Language learning strategies: What every teacher should know**. Boston: Heinle & Heinle, 1990, 342p.

OXFORD, R. L. Anxiety and the language learner: New insights. In: ARNOLD, J. (Ed.) **Affect in language learning**. New York: Cambridge, p. 58-67, 1999.

OXFORD, Rebecca. L. Toward a More Systematic Model of L2 Learner Autonomy. In: PALFREYMAN, D.; SMITH, R. C. (Eds). **Learner Autonomy Across Cultures: Language Education Perspectives**. London: Palgrave Macmillan Ltd., 2003.

PAGANO, A. S. Gêneros híbridos. Reflexões sobre a análise crítica do discurso. **Estudos Linguísticos**, v. 2, p. 83-103, 2001.

PAULUS, T. M. The effect of peer and teacher feedback on student writing. **Journal of Second Language Writing**, v. 8, n. 3, p. 265-89, 1999.

PINHO, I. C. **A tarefa colaborativa em inglês como língua estrangeira no ambiente virtual**. Trabalho de conclusão de curso (Tese de Doutorado). São Leopoldo, PPG Linguística Aplicada/UNISINOS, 2013, 164p.

PINHO, I. C., LIMA, M. D. S. A fala privada no desenvolvimento de tarefas colaborativas em inglês. **Calidoscópico**, v. 8, n. 1, p. 38-48, 2010.

PUPP SPINASSÉ, K. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, v. 1, p. 1-10, 2006.

RAIMES, A. Out of the woods: Emerging traditions in the teaching of writing. **Tesol Quarterly**, v. 25, n. 3, p. 407-430, 1991.

ROLLINSON, P. **Peer response and revision in an ESL writing group: a case study**. **Trabalho de conclusão de curso** (Tese de Doutorado). Universidad Autónoma de Madrid, 1998.

ROLLINSON, P. Using peer feedback in the ESL writing class. **ELT Journal**, v. 59, p. 23-30, 2005.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching: A description and analysis**. New York: Cambridge University Press, 1986, 419p.

RICHARDS, J. C., PLATT, J., & PLATT, H. **Longman dictionary of language teaching and Applied Linguistics**. London: Longman, 1992, 656p.

SATO, M. Beliefs about peer interaction and peer corrective feedback: efficacy of classroom intervention. **The Modern Language Journal**. v. 97, n. 3, p. 611-633, 2013.

SCARCELLA, R. C.; OXFORD, R. L. **The tapestry of language learning: the individual in the communicative classroom**. Boston: Heinle & Heinle, 1992, 240p.

SEIDMAN, I. **Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences**. New York: Teachers college press, 2013, 143p.

SO, M. **Transcription as an Initiator of Noticing Language Form and Use: An EFL Longitudinal Study**. Trabalho de conclusão de curso (Tese de Doutorado). Toronto, Ontario Institute for Studies in Education/University of Toronto, 2015, 184p.

STERN, H. H. **Issues and options in language teaching**. Oxford: Oxford, 1992, 415p.

STORCH, N. How collaborative is pair work? ESL tertiary students composing in pairs. **Language Teaching Research**, v. 5, n. 1, p. 29-53, 2001.

STORCH, N. Patterns of interaction in ESL pair work. **Language learning**, v. 52, n.1, p. 119-158, 2002.

STORCH, N. Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. **Journal of second language writing**, v. 14, n. 3, p. 153-173, 2005.

STORCH, N. **Collaborative writing in L2 classrooms**. Bristol: Multilingual Matters, 2013, 177p.

STORCH, N.; ALDOSARI, A. Learners' use of first language (Arabic) in pair work in an EFL class. **Language Teaching Research**, v. 14, n. 4, p. 355-375, 2010.

STORCH, N.; ALDOSARI, A. Pairing learners in pair work activity. **Language teaching research**, v.17, n.1, p. 31-48, 2012.

STORCH, N; WIGGLESWORTH, G. Is there a role for the use of the L1 in an L2 setting?. **TESOL quarterly**, v. 37, n. 4, p. 760-769, 2003.

SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in development. In: GASS, S. MADDEN, C. G. (Eds). **Input in Second Language Acquisition**. Rowley: Newbury House Publishers, p. 235-153, 1985.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Eds.) **Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson**. Oxford: Oxford University Press, p. 125-144, 1995.

SWAIN. M. Collaborative dialogue: its contribution to second language learning. **Revista Canaria de Estudios Ingleses**. n. 34, p. 115-132, 1997.

SWAIN, M. Focus on form through conscious reflection. **Focus on form in classroom second language acquisition**, p. 64-81, 1998.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. P. (Ed.) **Sociocultural Theory and Language Learning**. New York: Oxford, p. 97-114, 2000.

SWAIN, M. Integrating language and content teaching through collaborative tasks. **Canadian Modern Language Review**, v. 58, n. 1, p. 44-63, 2001.

SWAIN, M. Languaging, agency and collaboration in advanced second language learning. In: BYRNES, H. (Ed.) **Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky**. London: Continuum, p. 95-108, 2006.

SWAIN, M. 'Talking-it-through': Languaging as a source of learning. In: BATSTONE, R. (Ed.) **Sociocognitive perspectives on language use and language learning**. Oxford: Oxford University Press, p. 112-130, 2010.

SWAIN, M.; KINNEAR, P.; STEINMAN, L. **Sociocultural theory in second language education: An introduction through narratives**. Bristol, England: Multilingual Matters, 2011, 216p.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. **Applied Linguistics**, v. 16, p. 371-391, 1995.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. **Modern Language Journal**, v. 82, n. 3, p. 320-337, 1998.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Task-based second language learning: The uses of the first language. **Language Teaching Research**, v. 4, p. 251-274, 2000.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In: BYGATE, M.; SKEHAN, P; SWAIN, M. (Eds.) **researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing**. Harlow: Longman, p. 99-118, 2001.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Talking it through: two French immersion learners' response to reformulation. **International Journal of Educational Research**, v. 37, p. 285-304, 2002.

SWAIN, M.; LAPKIN, S.; KNOUZI, I.; SUZUKI, W. Languaging: University students learn the grammatical concept of voice in French. **The Modern Language Journal**, v. 93, n.1, p. 5-29, 2005.

TANG, G. M.; TITHECOT, J. Peer response in ESL writing. **TESL Canada Journal**, v. 16, n.2, p. 20-38, 1999.

TRAVAGLIA, L. C. Tipos, gêneros e subtipos textuais e o ensino de língua materna. BASTOS, N. B. (Org.) **Língua Portuguesa: uma visão em mosaico**. São Paulo: Educ., p. 201-204, 2002.

TSUI, A. B. M. **Introducing classroom interaction**. London: Penguin English, 1995, 144p.

TSUI, A. B. M.; NG, M. Do secondary L2 writers benefit from peer comments? **Journal of Second Language Writing**, v. 9, p. 147-170, 2000.

VAN LIER, L. **Interaction in the language classroom: Awareness, autonomy and authenticity**. London: Longman, 1996, 260p.

VIDAL, R. T. Instrução-focada-na-forma, lingualização e aprendizagem de ILE por aprendizes brasileiros. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n.1, p. 179-205, 2010.

VILLAMIL, O. S.; GUERRERO, C. M. Peer revision in the L2 classroom: social-cognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behavior. **Journal of Second Language Writing**, v. 5, n.1, p. 51-75, 1996.

VILLAMIL, O. S.; GUERRERO, C. M. Assessing the impact of peer revision on L2 writing. **Applied Linguistics**, v. 19, n. 4, p. 491-514, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Cambridge, MA. Harvard University Press, 1978, 159p.

WATANABE, Y.; SWAIN, M. Effects of proficiency differences and patterns of pair interaction on second language learning: Collaborative dialogue between adult ESL learners. **Language teaching research**, v. 11, n. 2, p. 121-142, 2007.

WILLIAMS, J. Learner-Generated Attention to Form. **Language learning**, v. 49, n. 4, p. 583-625, 1999.

WEISSBERG, R. **Connecting speaking and writing in second language writing instruction**. Michigan: University of Michigan Press, 2006, 192p.

WELLS, G. **Dialogic inquiry: Towards a socio-cultural practice and theory of education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, 392p.

WERSCHE, M. Early French Immersion: How has the original Canadian model stood the test of time? In: BURMEISTER, P.; PISKE, T.; ROHDE, A. (Eds.) **An integrated view of language development: Papers in honor of Henning Wode**. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, p. 357-379, 2002.

WERTSCH, J. V. The regulation of human action and the given-new organization of private speech. **The development of self-regulation through private speech**, p. 79-98, 1979.

WHITE, R.; ARNDT, V. **Process writing**. London: Longman, 1991, 192p.

WOOD, D.; BRUNER, J. S; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of child psychology and psychiatry**, v. 17, n. 2, p. 89-100, 1976.

ZHANG, S. Reexamining the affective advantage of peer feedback in the ESL writing class. **Journal of Second Language Writing**, v. 4, n. 3, p. 209-22, 1995.

ZHU, W. Effects of training for peer response on students' comments and interaction. **Written Communication**, v. 12, p. 492-528, 1995.

ZHU, W. Interaction and feedback in mixed peer response groups. **Journal of Second Language Writing**, v. 10, p. 251-276, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada



Revisão por pares de produção escrita em segunda língua: uma proposta para a aula de língua inglesa do Ensino Fundamental em uma escola com currículo bilíngue.

Prof. Dra. Karen Pupp Spinassé

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa *Revisão por pares de produção escrita em segunda língua: uma proposta para a aula de Língua Inglesa do Ensino Fundamental em uma escola com currículo bilíngue*. Eu, Daniele Blos Bolzan, professora de Inglês Aplicado da escola Fundação Evangélica e doutoranda em Linguística Aplicada na UFRGS, estou realizando um estudo sobre os efeitos da revisão por pares de produção escrita na aprendizagem de segunda língua, sob a orientação da Professora Dra. Karen Pupp Spinassé.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é verificar se essa se trata de uma boa opção metodológica para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da habilidade escrita, visando a melhora do ensino e da formação oferecidos.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s) caso você aceite o convite: você responderá a um questionário, depois participará de atividades colaborativas em duplas nas aulas de Inglês Aplicado que serão filmadas e gravadas em áudio. Por fim, você irá responder uma entrevista realizada pela professora pesquisadora.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Você recebeu duas vias deste documento, uma delas deverá ser entregue para a professora pesquisadora e a outra ficará em seu poder.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Novo Hamburgo, ____ de _____ de 2014 .

Assinatura do(a) participante

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos sobre o estudo, ou se acreditar que algum prejuízo pode ser causado por sua participação no estudo, por favor, entre em contato:

Profa. Dra. Karen Pupp Spinassé

Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Sala 108 – Campus do Vale

Av. Bento Gonçalves, 9500 – 91501-000 – Porto Alegre, RS

Telefone: (51) 3308-6699

E-mail: spinasse@ufrgs.br

Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos relacionada a seus direitos e participação nesta pesquisa, por favor, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS):

Comitê de Ética em Pesquisa/UFRGS

Prédio da Reitoria – 2º andar – Campus Central

Av. Paulo Gama, 110 – 90040-060 – Porto Alegre, RS

Telefone: (51) 3308- 3738

E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

APÊNDICE B – PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL: RESENHA

How to do it:

Divide your review into paragraphs:

- 1. Introduction (basic information, e.g. title, type of film, actors, director)*
- 2. Brief outline of the plot using the present simple – but don't give away the ending!*
- 3. Why you liked the film, your overall opinion and recommendation to see it.*

You have seen this English-language advertisement on a teenage website.

Decide which film you are going to write about and write a plan (three paragraphs) before writing your review, in 120- 180 words.

Make sure you:

- Give the name of the film.
- Plan your writing; write at least three paragraphs.
- Try to use some colorful vocabulary, linking words and phrases.
- Write 120 – 180 words.

Film reviews wanted! The best thriller ever

Have you seen a really exciting thriller recently? Write a review telling us about it. You should include information about the plot, the action scenes and the characters, and tell us whether you would recommend the film.

The best reviews will be posted on our website next month.

APÊNDICE C – PROPOSTA DE PRDUÇÃO TEXTUAL: HISTÓRIA

How to do it:

When you write a story, try to include some direct speech.

Use a variety of speech-related verbs, not just “said”.

Try to use one or two extreme adjectives to make the story more vivid.

Your teacher has asked you to write a story for an international magazine. The story must begin with these words. Choose a, b or c.

A funny thing happened...

- a during a lesson at school.
- b when I was out with my friends.
- c while I was shopping in town.

APÊNDICE D – PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL: EMAIL

How to do it:

Begin by saying something about the email you have received.

Divide what you want to say into different topics in separate paragraphs.

Make sure you have included all the information required.

Do not include any unnecessary information.

Check the number of words you have written.

You have received an email from your English-speaking friend, Paula, who is planning to visit you next month. Read her email and the notes you have made. Then, write an email reply in 120-150 words.

Hi!

I'm really looking forward to seeing you next month. I've just booked my flight. My plane gets in around 4pm, it normally takes about an hour to go through immigration, customs and so on, so I'll probably get away from the airport around 5pm. What's the best way to get to your house from there?

Give detailed instructions

Suggest

I'd like to go on a few trips while I'm there. What are the best places to visit? How about coming with me on some of the excursions? Are you going to have much free time next month?

No, because....

I'd better go and look for my passport now. By the way, as you know, I'm starting my art degree next year, so I'd like to visit some museums and galleries while I'm staying with you. Are there any near you?

Best wishes

Give details

Paula

APÊNDICE E – PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL: CARTA

Prepare for writing...

Is there a person in your family you admire, or a student in your school?

Work in pairs and do the following.

- a) Tell your partner who you have chosen and why.
- b) Write down any adjectives you can use to describe him/ her.
- c) Do one of the exam tasks below.

Write an answer to one of these exam tasks. Write 120 – 180 words in an appropriate style.

1. You have received this letter from your Australian friend, Andrew.

*I'm doing a Project at school. We have to find out which person in their family teenagers admire, and why. Can you choose one person in your family you admire and write and tell me why?
Thanks for helping me.
Andrew*

Write your letter.

2. You have received this letter from your friend, Julia.

*We're doing a Project in our English class. We have to find out which student in their school or college other students admire, and why. Can you choose one student you admire and write and tell me why?
Thanks.
Julia*

Write your letter.

APÊNDICE F – PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL: REDAÇÃO

You have had a class discussion about honesty.

Your teacher has asked you to write an essay with the title: Is honesty always the best policy?

Write your essay in 120-180 words.

APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO

<p>1. O que eu penso sobre trabalhar em duplas nas aulas de Língua Inglesa e Inglês Aplicado.</p> <p><input type="checkbox"/> Gosto muito.</p> <p><input type="checkbox"/> Gosto um pouco.</p> <p><input type="checkbox"/> Não gosto muito.</p> <p><input type="checkbox"/> Não gosto nem um pouco.</p>
<p>2. Como me sinto quando trabalho em duplas nas aulas de Língua Inglesa e Inglês Aplicado.</p> <p><input type="checkbox"/> Me sinto muito bem.</p> <p><input type="checkbox"/> Não me sinto muito bem.</p> <p><input type="checkbox"/> outro: _____</p>
<p>3. Se um colega lesse e corrigisse meu texto e conversasse comigo dando sugestões de melhorias eu me sentiria</p> <p><input type="checkbox"/> contente e satisfeito.</p> <p><input type="checkbox"/> incomodado.</p> <p><input type="checkbox"/> outro: _____</p>
<p>4. Sobre eu ter a possibilidade de ler e corrigir o texto do meu colega, dando sugestões de melhorias.</p> <p><input type="checkbox"/> Acho que ia gostar.</p> <p><input type="checkbox"/> Não me importaria.</p> <p><input type="checkbox"/> Não gostaria muito.</p>
<p>5. A partir das sugestões que um colega pode dar, ao corrigir meu texto penso que:</p> <p><input type="checkbox"/> o texto poderia melhorar bastante.</p> <p><input type="checkbox"/> o texto não mudaria muito.</p> <p><input type="checkbox"/> o texto poderia piorar.</p>
<p>6. Sobre a revisão do meu texto feita pelo professor:</p> <p><input type="checkbox"/> é essencial para que meu texto fique bom.</p> <p><input type="checkbox"/> pode ser substituída pela revisão feita pelo meu colega.</p> <p><input type="checkbox"/> pode complementar a revisão feita pelo meu colega.</p>
<p>7. Sobre o uso da Língua Inglesa para conversar sobre os textos com meu colega:</p> <p><input type="checkbox"/> não me importo de conversar em inglês.</p> <p><input type="checkbox"/> prefiro conversar em português.</p> <p><input type="checkbox"/> tanto faz qual língua usaria.</p>

APÊNDICE H – LISTA DE REVISÃO

WRITING CHECKLIST

Genre:	Classmate assessed:
CONTENT	
- Does the text match the proposal?	
COMMUNICATIVE ACHIEVEMENT	
- Is the register appropriate?	
- Is the target reader acknowledged?	
- Is the publishing media considered?	
ORGANIZATION	
- Are the ideas clearly organized?	
- Is the genre and its characteristics respected? • • • •	
- Is the handwriting clear?	
LANGUAGE	
- Grammar	
- Variety of vocabulary	
- Spelling	
- Punctuation	
- Is there overuse and repetition of words?	

APÊNDICE I – ENTREVISTA

Questões norteados da entrevista com os alunos participantes das práticas de revisão por pares:

1. O que você achou de ter seu texto revisado por um colega? Como você se sentiu?
2. Você acha que com a revisão do seu colega seus textos ficaram melhores? Por que ou por que não? E caso afirmativo, que características do texto sofreram mais mudança?
3. O que você achou de ter tido a oportunidade de revisar o texto do colega? Acha que com essa prática você pode ter aprendido e desenvolvido a sua escrita? Por que ou por que não?
4. Você sentiu falta da revisão do professor? Por que ou por que não?
5. Você acha que com outro/a colega você poderia ter aproveitado mais essa prática para sua aprendizagem? De que forma?
6. Você pensa que se tivesse interagido em português, ao invés de em inglês, o resultado do trabalho em duplas teria sido diferente? Por que ou por que não?
7. Você acha que, depois de ter realizado essa prática, você se tornou um revisor mais atento e crítico do texto dos seus colegas e dos seus próprios textos? Por que ou por que não?
8. O quão preparado você se sente para as propostas de produção escrita da prova de proficiência que irá realizar no ano que vem (FCE)? De que forma acha que essa prática ajudou ou não?

ANEXOS

ANEXO 1 – ESCALA DE AVALIAÇÃO DO EXAME CAMBRIDGE - FCE

WRITING | ASSESSMENT

Cambridge English: First for Schools Writing Examiners use the following assessment scale, extracted from the one on the previous page:

B2	Content	Communicative Achievement	Organisation	Language
5	All content is relevant to the task. Target reader is fully informed.	Uses the conventions of the communicative task effectively to hold the target reader's attention and communicate straightforward and complex ideas, as appropriate.	Text is well organised and coherent, using a variety of cohesive devices and organisational patterns to generally good effect.	Uses a range of vocabulary, including less common lexis, appropriately. Uses a range of simple and complex grammatical forms with control and flexibility. Occasional errors may be present but do not impede communication.
4	<i>Performance shares features of Bands 3 and 5.</i>			
3	Minor irrelevances and/or omissions may be present. Target reader is on the whole informed.	Uses the conventions of the communicative task to hold the target reader's attention and communicate straightforward ideas.	Text is generally well organised and coherent, using a variety of linking words and cohesive devices.	Uses a range of everyday vocabulary appropriately, with occasional inappropriate use of less common lexis. Uses a range of simple and some complex grammatical forms with a good degree of control. Errors do not impede communication.
2	<i>Performance shares features of Bands 1 and 3.</i>			
1	Irrelevances and misinterpretation of task may be present. Target reader is minimally informed.	Uses the conventions of the communicative task in generally appropriate ways to communicate straightforward ideas.	Text is connected and coherent, using basic linking words and a limited number of cohesive devices.	Uses everyday vocabulary generally appropriately, while occasionally overusing certain lexis. Uses simple grammatical forms with a good degree of control. While errors are noticeable, meaning can still be determined.
0	Content is totally irrelevant. Target reader is not informed.	<i>Performance below Band 1.</i>		

Fonte: Cambridge English: First for Schools Handbook for teachers