A REVISÃO COLABORATIVA E A PRODUÇÃO TEXTUAL EM LÍNGUA INGLESA: O PONTO DE VISTA DO APRENDIZ

Doris de Almeida Soares*

RESUMO: *Estudo de caso acerca da utilidade dos comentários dos colegas para a reescrita de textos em inglês na graduação em Letras em uma universidade pública no Rio de Janeiro. Participaram cinco sujeitos divididos em dois grupos para a revisão colaborativa de seus textos. Após a reescrita, estes produziram um relato escrito sobre a influência desta atividade para a revisão. Quatro sujeitos disseram que se beneficiaram dos comentários dos colegas, dado corroborado pela análise da sessão de revisão colaborativa, pelo cotejo dos textos e das reescritas e pelas entrevistas com a pesquisadora. Conclui-se que a maior parte das modificações tem ligação com os comentários dos colegas e que mais revisões foram feitas do que as sinalizadas durante a interação.*

PALAVRAS-CHAVE*: Ensino de redação - Revisão colaborativa - Língua estrangeira*

ABSTRACT: *Case study about the usefulness of peer feedback for the rewriting of texts in English in an undergraduate course in Languages in a federal university in Rio de Janeiro. Five students divided into two groups provided feedback on their partner's essays. The subjects rewrote their texts and produced a report about the influence of peer feedback on the revision of their texts. Four subjects claimed to have benefited from this activity. These data were checked against a comparison of the first and the second drafts, the content of the feedback session and the interviews carried out by the researcher. The study revealed that most of the changes were triggered by peer feedback and that extra revisions were made.*

KEYWORDS: *Writing - Peer feedback - English as a foreign language*

INTRODUÇÃO

No campo de ensino de produção textual, muitos pesquisadores (c.f. FERRIS; PEZONE; TADE; TINTI, 1997, p. 155; GOLDSTEIN, 2004, p.63; CONRAD; GOLDSTEIN, 1999, p. 147) tendem a concordar que a parte mais difícil do ofício do professor é responder à produção textual dos aprendizes, pois esse trabalho nem sempre é valorizado pelo aluno ou cumpre a contento a sua função como instrumento auxiliar no desenvolvimento da escrita. Contudo, essa etapa do processo de ensino-aprendizagem é crucial para o desenvolvimento das habilidades do escritor, pois apenas o *feedback* pode orientar um estudante rumo a uma melhora substancial de seu desempenho em uma próxima tentativa (GALLIMORE; THARP, 1996, p.176).

* Especialista em Língua Inglesa (UERJ), Mestra em Interdisciplinar de Lingüística Aplicada (UFRJ) e Doutoranda em Estudos da Linguagem (PUC-RJ). Professora Assistente de Língua Inglesa (Escola Naval-RJ), dorissoares@terra.com.br.

Buscando alternativas, muitos estudiosos são a favor de incentivar os alunos-escritores a partilharem os seus textos com os colegas para que tenham a oportunidade de ouvir a opinião de outros leitores e discuti-las, dando um sentido de audiência real para a redação escolar.

Essa atividade, comum no contexto anglo-fônico, é conhecida como revisão colaborativa, revisão em pares*, ou feedback* colaborativo e está em consonância com os preceitos da aprendizagem cooperativa. Olsen e Kagan (1992, p. 8) definem a aprendizagem cooperativa como um conjunto de técnicas estruturadas, do ponto de vista social e psicológico, que ajudam os alunos a trabalhar em conjunto na troca de informações, onde cada aprendiz tem responsabilidade pela sua própria aprendizagem e é motivado a aumentar a aprendizagem dos outros. Quanto a esta questão, Gallimore e Tharp (1996, p.184-185) dizem que "os próprios alunos são uma das principais fontes de assistência informal e que, por conseguinte, a cada nível de escolaridade, as influências informais podem ser estruturadas de modo a maximizar a coerência geral do sistema de assistência oferecido pela escola".

Bruffee (2002, p. 69)[1] reafirma a importância dessa forma de aprendizagem dizendo que "as pessoas que fazem parte de grupos colaborativos alcançam, com a ajuda de colegas, o que nenhum deles poderia ter aprendido sozinho", asserção que está em consonância com as idéias de Vygotsky, amplamente utilizadas para os estudos sobre a aprendizagem da escrita do ponto de vista sócio-cognitivo.

Contudo, apesar de o forte suporte teórico que enfatiza a natureza social da linguagem e da aprendizagem das habilidades de escrita, segundo afirma Zhu (2001, p. 252), ainda não há um consenso acadêmico quanto aos benefícios que a intervenção de outros colegas como audiência durante o processo de escrita e revisão traz para a aprendizagem. Isto porque há falta de informações sobre como os alunos entendem o processo e usam os comentários para revisar seus textos.

Em face dessas asserções, realizei um estudo visando compreender o papel dos comentários dos colegas para a reescrita de textos em língua inglesa no contexto universitário. Dentre as perguntas de pesquisa, busquei saber qual era a visão dos alunos sobre a atividade de revisão colaborativa e como esta se encaixava na reescrita do texto em produção.

Portanto, o objetivo do presente artigo é apresentar os resultados de um estudo realizado com cinco alunos do terceiro período de graduação do curso de Letras (Português–Inglês) em uma universidade pública no Rio de Janeiro.

A fim de situar, o artigo inicia por uma breve revisão de literatura no que concernem algumas pesquisas sobre o papel da *revisão colaborativa*. A seguir, ele detalha a pesquisa propriamente dita e procede à análise dos dados. Por fim, ele tece algumas considerações sobre o uso do *feedback* colaborativo na sala de aula de língua estrangeira.

POR QUE OPTAR PELA REVISÃO COLABORATIVA

No contexto de língua materna, alguns estudos apontam para o fato de que os professores são percebidos pelos sujeitos como juízes da língua, pouco interessados no conteúdo e nas idéias apresentadas no texto e que, muitas vezes, tendem a ser

[1] Artigo originalmente publicado em *Collaborative learning: higher education, interdependence and the authority of knowledge*. The John Hopkins University Press, 2ª ed. 1999.

descuidados, ou insensíveis, fazendo comentários confusos e de pouca ajuda (c.f. CAVALCANTI; COHEN, 1990, p.7; CONCEIÇÃO, 2002, p. 46; MENEGASSI, 2000, p.87). Caulk (1994, p.184) observa que esses comentários tendem a ser muito específicos e raramente trazem sugestões para o texto como um todo. Além disso, muitos professores se apropriam da escrita do aluno, impondo a sua visão sobre o que o texto deve dizer, sem perguntar ao autor o que ele deseja comunicar (GOLDSTEIN, 2004, p.66; KNOBLAUCH; BRANNON, 2002, p. 262-3)[2].

Na opinião de Reid (1994, p.287), "infelizmente, quanto mais assistência o professor oferece, menos responsabilidade o aluno precisa assumir". Portanto, para Muncie (2000, p. 53)

> [a] capacidade de utilizar *feedback* de forma positiva é crucial no processo de desenvolvimento das habilidades de escrita. Contudo, o *feedback* só poderá ser útil neste desenvolvimento se os alunos forem encorajados e capacitados para analisá-lo e avaliá-lo por si mesmos. Desta forma, isto só ocorrerá se a resposta aos rascunhos intermediários for fornecida pelos colegas e não pelo professor, pois somente desta maneira o aluno terá que realmente decidir por si próprio o mérito do comentário e se ele deverá ser levando em conta para a reescrita ou não.

Em vista da imagem negativa acerca dos comentários feitos pelo professor, é compreensível que os colegas sejam vistos como leitores interessados e colaboradores genuínos, fornecendo um ímpeto mais atraente para o aluno revisar o seu texto. Por conseguinte, esta é uma área de estudos que tem crescido em volume de pesquisas e que tem apresentado resultados diversos, alguns dos quais reviso a seguir.

PANORAMA DOS ESTUDOS NA ÁREA

O envolvimento dos alunos na *revisão colaborativa* de seus textos está em consonância tanto com as abordagens para o ensino de redação, surgidas em meados do século XX, quanto com a visão sócio-interacionista e comunicativa da aprendizagem. Para Mendonça e Johnson (1994, p.745-746), a interação entre pares que é proporcionada pelas atividades de *feedback colaborativo* permite que os alunos, ao se engajarem em uma conversa exploratória, construam o significado dentro do contexto da interação social enquanto testam e trabalham novas idéias, conjugando, assim, os aspectos cognitivos e sociais da linguagem.

No contexto de inglês como língua estrangeira (LE), Mendonça e Johnson (1994) acompanharam as atividades de *feedback* oral, realizado em pares, por 12 alunos avançados, não-nativos, no contexto universitário, visando descobrir como esta interação modela a revisão feita pelos aprendizes. A partir da análise da interação oral e do cotejo do texto original e a reescrita, foi verificado que os comentários feitos pelos colegas foram usados, de forma seletiva, para reescrever o texto. Além disso, as entrevistas revelaram que a percepção dos sujeitos com relação a esta prática mostrou que ela foi eficaz.

[2] Artigo originalmente publicado em *Rhetoric traditions and the teaching of writing*. Boynton / Cook Publishers Inc., 1984.

Mangelsdorf (1992), a partir do relato das experiências de 40 sujeitos de nível avançado, estrangeiros de diferentes nacionalidades, matriculados em uma universidade americana, investigou em que medida o *feedback* colaborativo é benéfico ou não para os alunos. Ela concluiu que a maioria dos sujeitos concorda que as atividades de *feedback* colaborativo são úteis, especialmente no que diz respeito às revisões nas áreas de organização e de conteúdo, pois os comentários feitos pelos colegas os levaram a considerar outras idéias para os seus textos e ajudaram-nos a desenvolverem os conteúdos de maneira mais clara. Portanto, para Mangelsdorf (ibid., p. 278)

> [e]stes relatos sugerem que o *feedback colaborativo* pode tornar os alunos mais conscientes das necessidades e expectativas de sua audiência, ajudando-os a preencher as demandas da sala de aula de redação que os seus colegas estão refletindo para eles.

Contudo, muitos alunos tendem a acreditar que o *feedback colaborativo* não os faz mais responsáveis pelo seu progresso nem mais confiantes quanto à sua habilidade de criticar um texto. Em geral, esses alunos não se consideram bons críticos, produzindo sugestões vagas ou somente elogios. Esta situação gera uma desconfiança quanto aos comentários feitos pelo colega, especialmente se o aluno é oriundo de um sistema de ensino centrado no professor. Neste caso, a autora sugere que é natural que o aluno seja cético quanto aos comentários dos colegas já que, no fim, eles serão avaliados pelo professor. Portanto, ela conclui dizendo que, com o treinamento para a tarefa e com a prática, os comentários serão de melhor qualidade, bem como as habilidades de leitura e de escrita.

Outro estudo onde parte dos sujeitos rejeitou os comentários dos colegas foi o de Tsui e Ng (2000). Em seu trabalho, as autoras contaram com a participação de 27 aprendizes de LE, chineses pré-universitários em Hong Kong. Nesta investigação, as autoras detectaram, através da coleta de dados de um questionário, das transcrições da sessão de *feedback,* de entrevistas com os sujeitos e dos textos escritos (primeira versão e revisões) que os participantes que incorporaram poucos comentários dos colegas viam o professor como a única fonte de autoridade, não tinham confiança nos colegas, que não eram falantes nativos de inglês, e se julgavam incapazes de fornecer comentários de boa qualidade. Similarmente, Nelson e Murphy (1993, p. 136) afirmam que os alunos de LE que vêem o professor como "aquele que sabe" podem ignorar a resposta dos colegas, não só porque seus pares não são "nativos", mas porque, na sua percepção, os companheiros não têm conhecimento suficiente para fazer comentários que valham à pena.

Esta idéia é corroborada por Zhang (1995), que, ao inquirir 81 universitários, de países diferentes, estudando em duas faculdades americanas, sobre o seu tipo preferido de *feedback* (oriundo do professor, oriundo dos colegas ou *autocorreção*) constatou que os sujeitos, em sua maioria, são ambivalentes quanto à qualidade das sugestões dos colegas. Além disso, eles têm medo do ridículo por causa de sua baixa proficiência na língua, preferindo o *feedback* do professor. Estas razões são as mesmas apontadas por Sengupta (1998), Leki (1990), Nelson e Carson (1998) e Dellagnelo e Tomitch (1999, p. 80).

Isto, no entanto, não significa que o *feedback colaborativo* seja uma perda de tempo. Para Tsui e Ng (2000, p. 166), os participantes que usam os comentários do colega na reescrita vêem o valor desta atividade para dar-lhes um sentido de audiência,

conscientizá-los sobre os pontos fortes e fracos de seus textos e encorajar a aprendizagem colaborativa, apesar de suas reservas quanto às habilidades lingüísticas de seus pares como escritores em LE.

Esta afirmação se baseia no senso comum de que "duas cabeças pensam melhor que uma". Ela também justifica a asserção de Ferris (2002, p.102) de que há bons motivos para implantar o uso do *feedback* colaborativo como parte de um processo holístico de tratamento dos erros, não como uma técnica que tenha como objetivo final consertar todos os problemas no texto, mas para que os leitores possam praticar as suas próprias habilidades de revisão de forma (*proofreading*) e editoração (*editing*).

Aspectos sociais e afetivos da *revisão colaborativa*

Sendo a escrita um ato socialmente construído, bem como um ato cognitivo, Carson e Nelson (1996, p. 1) dizem que a dimensão social da escrita é freqüentemente refletida nas práticas pedagógicas concebidas para desenvolver as habilidades da escrita, refletindo os valores da cultura onde se processa a instrução. Portanto, no seu estudo com 11 universitários chineses, as autoras constataram que como o objetivo maior da atividade, naquela cultura, é primar pela harmonia no grupo, a interação foi afetada, pois os participantes se mostraram relutantes para iniciar os comentários e, quando finalmente o fizeram, foram cuidadosos para que não houvesse nenhum conflito no grupo. Esta autocensura levou-os a evitar criticar o trabalho do colega ou discordar dos comentários sobre a sua própria escrita. Em outro estudo, Nelson e Carson (1998, p.129) decidiram comparar a percepção dos chineses do estudo anterior com a de alunos espanhóis. Assim, elas descobriram que tanto os 11 participantes espanhóis que estudavam inglês em uma universidade americana quanto os sujeitos chineses relataram não terem se beneficiado desse tipo de atividade. Desta forma, as autoras sugerem que o *feedback* em pares não é tão eficiente. Para elas, portanto, as pesquisas sobre o *feedback* dos colegas devem ser expandidas para incluírem um contraste em termos de eficácia, entre esta modalidade e o *feedback* do professor.

Outros estudos, como o de Nelson e Murphy (1993), exploraram os fatores que contribuem para que o colega use, ou não, os comentários na sua revisão e reescrita. Para o trabalho, quatro alunos universitários do Chile, Colômbia, Peru e Taiwan com um conhecimento intermediário de inglês, foram selecionados para gravar seis sessões de *feedback colaborativo* em grupo. Da análise das interações e das alterações nas reescritas emergiram dois padrões: (a) em alguns casos, o escritor interagiu com maior freqüência com o leitor e (b) nas discussões interativas, os escritores foram, às vezes, *cooperativos*, ouvindo e tirando dúvidas sobre os comentários e, às vezes, mais *defensivos,* demonstrando uma preocupação em justificar a sua escrita. Os autores concluem dizendo que, na maioria dos casos, houve interação e que, nas situações onde houve *colaboração*, o percentual de uso dos comentários para a reescrita foi maior do que quando o escritor demonstrou-se na defensiva. A partir dos resultados, Nelson e Murphy (ibid.,140) afirmam que, para medir se uma interação foi bem sucedida devemos observar qual foi o tom desta interação (*cooperativo, competitivo*), se houve a identificação adequada dos pontos positivos e negativos do texto por parte do comentarista e se houve a incorporação dos comentários nas versões subseqüentes do texto.

Ao analisarmos os estudos ora apresentados, concluímos que o *feedback colaborativo* pode, ou não, ser visto como uma ferramenta de auxílio na revisão dos textos. Portanto, sendo eu uma professora que faz uso do *feedback colaborativo* em sala de aula, pois acredito na cooperação como instrumento de aprendizagem, passo agora a tratar da pesquisa que realizei com meus alunos universitários.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A PESQUISA

Para realizar este estudo, contei com a colaboração de cinco de meus alunos do terceiro período da graduação do curso de Letras (Português/Inglês) em uma universidade federal, onde fui professora substituta de língua inglesa. São eles identificados pelos codinomes Cida (C), Paulo (P), Soraya (S), Luciana (L) e Valmar (V). Estes alunos da disciplina Inglês III (Redação, 30 h.), na época com idades variando entre 19-53 anos, eram todos oriundos de bairros da zona norte ou de municípios próximos ao Rio de Janeiro e realizaram as seguintes atividades, conforme descrevo.

Na 7ª aula do curso, pedi que todos os alunos formassem pares / trios e se engajassem em uma atividade colaborativa de pré-escrita para gerar idéias que seriam aproveitadas na elaboração de um texto dissertativo individual, doravante denominado R, baseado na seguinte tarefa:

> *The Times* magazine has decided to issue a supplement on education called "Education around the World Today". In the first issue, all the articles will focus on tertiary education in South America. You have been chosen to contribute by writing about the following: State Universities in Brazil: Education for all? Choose an aspect of the topic you would like to discuss and write your article. Remember: your aim is to inform the audience by providing an unbiased overview of the topic you choose to develop.

Para a aula seguinte, pedi que os sujeitos, individualmente, relessem suas anotações e escrevessem os seus textos em casa.

Na aula, introduzi a idéia de *feedback colaborativo*, dividindo a turma em pares e os instruindo para que, com base no que havíamos estudado sobre as características do texto dissertativo, comentassem oralmente a organização e clareza do texto do colega, bem como o alcance do seu propósito comunicativo, segundo o tema proposto. Ao passar estas instruções, em inglês, li com a turma uma lista de verificação baseada no modelo proposto em http://www.uefap.com/writing/writfram.htm, dizendo que aquelas perguntas poderiam auxiliar nos comentários relativos ao uso da língua bem como a estrutura do texto.

Para realizarmos a gravação da sessão de revisão colaborativa (G1), os sujeitos de pesquisa foram para outras salas enquanto a turma realizava esta mesma atividade. Assim, Soraya, Valmar e Luciana (Grupo A), ficaram em uma sala enquanto Cida e Paulo (Grupo B) ficaram em outra, ambas com um gravador de áudio. Portanto, os dois grupos realizaram, simultaneamente, a sessão de *feedback colaborativo*. Destaco também que estes alunos, na aula anterior, haviam trabalhado com pares distintos para evitar comentarem textos gerados a partir do mesmo conjunto de idéias.

Ao fim da análise, pedi que cada aprendiz, a partir dos comentários do colega, revisasse / reescrevesse a sua redação em casa, visando melhorar a qualidade desta antes

de submetê-la à minha apreciação na aula seguinte. Pedi também que eles respondessem por escrito, em casa e em português, às seguintes perguntas:

a) O que você achou dos comentários do seu colega?
b) Você pretende utilizá-los? De que forma?

Este instrumento foi chamado de *Relato 1* e deveria ser entregue junto com a reescrita.

Na aula seguinte, coletei o texto com as marcações feitas pelo colega, doravante denominado R1 e as reescritas, denominadas R2. Quanto aos relatos, como ninguém os tinha feito, pedi que eles escrevessem suas impressões quanto aos comentários dos colegas na hora.

Deste modo o material presente no *Relato 1* é fruto das reflexões feitas por cada sujeito *após* a realização da reescrita e não *antes*, como havia sido planejado. Portanto, caracterizo este instrumento como um relato reflexivo, individual e por escrito, colhido em sala de aula, uma semana após a gravação de G1, onde cada sujeito verbalizou o que achou do *feedback* do colega e como este foi utilizado na sua reescrita.

Estas reescritas R2, e ainda uma terceira versão de R, também foram comentadas por mim durante dois encontros individuais com cada sujeito. Nestas ocasiões, gravei as sessões de atendimento G2 e G3 com o objetivo de discutir os meus comentários, visando prover subsídios para melhorar o texto no sentido da organização do discurso e do conteúdo. Como estes encontros não obedeceram a nenhum roteiro previamente estabelecido, informações esclarecedoras sobre o trabalho realizado em G1 e sobre a opinião dos aprendizes sobre o *feedback* dado também foram registradas. Portanto, apesar de estes instrumentos não serem detalhados nesta pesquisa, me reportei às informações que têm relação direta com o trabalho ora apresentado.

ANÁLISE PRELIMINAR DO INSTRUMENTO *RELATO 1*

Como procedimento adotado para analisar estes dados, transcrevi cada relato e, a partir da observação de seu conteúdo, depreendi segmentos com uma mesma função e numerei-os, na seqüência em que aparecem nos relatos. Esta atividade possibilitou a elaboração da Tabela 1.

Tabela 1- Dados do *Relato 1*

SUJEITOS	TRANSCRIÇÃO DO *RELATO 1*
Cida (C)	Eu gostei muito das observações feitas por Paulo (1). Assim sendo decidi fazer as alterações sugeridas por ele. Ou seja, excluí a oração interrogativa contida no texto original e troquei a posição de algumas sentenças para melhorar a compreensão. Assim sendo reescrevi o texto fazendo tais mudanças (2).
Paulo (P)	Os comentários feitos pela Cida a minha redação foram de grande ajuda, especialmente no que diz respeito à parte da estrutura (3). No entanto, determinados pontos, dos quais eu esperava alguns comentários, não foram feitos (4). Em geral, posso dizer que pude aproveitar algo de seus comentários (5).
Valmar (V)	O *feedback* realizado pela Soraya apontou algumas alterações que poderiam ser feitas (6), mas que no contexto geral não comprometem a coesão e a coerência do texto (7), porque a inclusão ou exclusão dessas mudanças não muda o sentido (8).
Soraya (S)	Eu adotei os comentários dos meus colegas porque me atentaram para erros que, antes, eu não havia notado (9) e, portanto resolvi incorporá-los a minha composição (10).
Luciana (L)	Os comentários realizados em torno da minha redação apontaram algumas alterações que eu achei coerentes de serem feitas (11). E algumas que eu mesma quis mudar no decorrer da redação (12). Achei bom fazer as alterações a fim de melhorar a qualidade da redação (13).

Esta codificação possibilitou a depreensão de 13 segmentos, distribuídos da seguinte maneira: quatro ocorrências de avaliação positiva do *feedback* do colega, representados na Tabela 1 pelos segmentos 1, 3, 6, 11; três verbalizações acerca do que foi feito com os comentários do colega, conforme consta nos segmentos 2, 5, 10; duas avaliações negativas do *feedback* do colega em 4 e 7; duas justificativas para o uso das sugestões dadas pelo sujeito-leitor em 9 e 13, uma justificativa para o não uso das sugestões em 8, e uma verbalização sobre mudanças *auto-iniciadas*, ou seja, não oriundas de observações do colega, conforme é dito no segmento 12.

Estas informações, ainda que apresentadas de forma vaga e superficial, serviram de base para fornecer um panorama geral de como os sujeitos avaliaram os comentários recebidos em G1 e o que fizeram com esse *input* dado pelos colegas, no que diz respeito à reescrita de seus textos. Assim, a partir da triangulação destas informações com os dados obtidos pelos instrumentos G2 e G3, e um cotejo de R e R1, pude formar um quadro mais consistente sobre as impressões de cada sujeito acerca da experiência de ter o seu texto lido e comentado por outro leitor diferente do professor.

A VISÃO DOS SUJEITOS SOBRE O *FEEDBACK* COLABORATIVO

Por estes relatos serem, em sua maioria, muito resumidos, busquei durante as minhas gravações (G2 e G3) com os participantes um maior esclarecimento acerca do que cada sujeito quis dizer no seu relato, questionando-os a respeito da tarefa de reescrita a partir do *feedback* do colega. Como, *a priori*, não estabeleci um roteiro fechado para estas sessões, os assuntos tratados surgiram de forma espontânea, gerando

assim, uma entrevista semi-estruturada[3]. Com esta análise, meu objetivo foi responder as seguintes questões:

a) Como o aprendiz avaliou a atividade colaborativa: de forma positiva ou de forma negativa?
b) Segundo a opinião dos sujeitos, os comentários do colega influenciaram na hora da reescrita? De que forma?

Assim, apresento uma análise e reflexão de cada relato, fazendo uso das informações complementares em G2 e G3.

O *Relato 1*, o cotejo de R1 e R2 e as informações em G2 e G3

Conforme será discutido, todos os sujeitos, exceto Valmar, verbalizaram abertamente terem se beneficiado da experiência proporcionada em G1. Esta utilidade é atestável por meio do cotejo de R1 e R2, que revelou que de um total de 41 indicações de itens léxico-gramaticais e discursivos para revisão, 28 foram integradas na reescrita (68,3%). Soraya e Luciana tiveram um aproveitamento total dos comentários (três e dois itens, respectivamente), Cida aceitou 18 (78,3%) dos 23 comentários feitos pelo colega, enquanto Paulo, apesar da resistência percebida com a análise de G1, aceitou cinco (62,5%) dos oito comentários feitos. Apenas Valmar não fez a reescrita e, assim, não aproveitou nenhum dos cinco comentários da colega, mesmo admitindo que os pontos tratados foram coerentes. Assim, em geral, o *feedback* do colega deu origem a algum tipo de alteração na reescrita do texto. Além disso, ficou claro no *Relato 1* que os sujeitos tenderam a ver como positiva esta oportunidade de aprender por meio do *feedback colaborativo*.

Tendo fornecido esta visão panorâmica, passo à análise detalhada da visão dos sujeitos quanto à atividade de *feedback colaborativo*, relato por relato.

O Relato de Cida

Cida, no segmento 1 (Tabela 1), disse que gostou muito das observações feitas por Paulo e que decidiu fazer as alterações sugeridas por ele, explicitando duas das alterações em R2 que estão relacionadas à intervenção de Paulo: a exclusão de uma oração interrogativa e a troca de posição de algumas sentenças.

Além disso, durante G2, quando a interação em G1 foi mencionada, Cida disse que, tanto ela quanto Paulo, se sentiram à vontade para fazerem os comentários e que ela os utilizou, conforme registrado na *Seleção 1*:

Seleção 1
D: e você se sentiu à vontade pra comentar a redação dele?... e tudo ?
C: totalmente... totalmente à vontade... totalmente à vontade.... eu descontraí... deixei ele bem à vontade também pra com... pra comentar a minha... totalmente à vontade...
D: você acha que ele também ficou à vontade pra comentar a sua?

[3] Devido ao escopo desta pesquisa, apenas alguns trechos destas entrevistas serão comentados.

C: ficou... tranqüilamente... tranqüilamente... eu ainda falei pra ele que gostei dos comentários dele... mudei... ah... quando eu fui fazer a outra... já tá bem diferente...

Na seqüência da nossa conversa, tomei ciência de que os problemas com a ordem dos parágrafos, um dos aspectos que comentei em R2, também foi apontado por Paulo durante a sessão de *feedback* colaborativo. Com relação a este assunto, Cida disse:

Seleção 2
C: porque... acho que até você... inclusive...você comentou também.. do... da seqüência...

e ainda acrescentou que os meus comentários estavam parecidos com os de Paulo, conforme consta nesta seleção:

Seleção 3
C: porque ele falou da questão... até marquei pra você... a questão... esse parágrafo ficava melhor
aqui... foi muito igual...

Este comentário se refere ao trecho onde Paulo sugere deslocar a informação sobre o programa "*Education for All"* para a introdução. Comparemos os comentários:

Seleção 4
Trecho que foi alvo de comentário em R1
The purpose of this program is provide scholarships for those who failed the vestibular to study in private universities

Apresentação de solução em G1 por Paulo:
P: e outra coisa... você deveria... isso aqui deveria tá aqui... oh... em primeiro lugar... (P65) você segue falando...
C: põe um numerozinho ai... envolve ele e joga pra cá....(C 58)

Trecho que foi alvo de meu feedback em R2
The Government's purpose is to provide scholarships for those who failed to enter into a public university so that they can study in private universities.

Apresentação de solução no feedback escrito por mim*:*
Don't you think this paragraph goes together with your introduction, as it explains what the government's intentions are?[4]

Com relação a esta afirmação, vale notar que o comentarista, por vezes, indica, de forma acertada, que há algum tipo de problema na macroestrutura do texto, porém não fornece uma solução. Assim, no cotejo de R1 e R2 uma situação que ficou clara é que, por vezes, o aprendiz tenta solucionar o problema, porém não consegue acertar. Em

[4] Este *feedback* só diz respeito à organização textual. Os aspectos lingüísticos foram tratados por meio de correção indireta e não serão apresentados neste estudo.

outros casos, como no trecho ilustrado na seleção 4, a sugestão do colega de que o trecho deveria ser revisado não é levada em conta. Daí eu comentar o mesmo problema.

A similaridade entre os meus comentários e os de Paulo voltou à baila quando, no fechamento da nossa interação, Cida fez a seguinte observação sobre os meus comentários:

> *Seleção 5*
> C: é... bem... como eu tô dizendo... ficou bem parecida com a do Paulo... mesmo... agora... embora eu já tenha feito modificação... se você acompanhar você vai ver... a diferença...

Estas informações são condizentes tanto com a análise do material presente em G1 quanto com a análise contrastiva de R1 e R2. Portanto, diante dos fatos, é possível afirmar que Cida avaliou de maneira positiva o fato de Paulo ter lido a sua redação e que esta leitura, segundo a sua opinião, foi feita de maneira coerente com o texto apresentado. Como ela própria verbalizou, tanto em G1 (minhas idéias faz [*sic*] círculo... minhas idéias sempre faz [*sic*] círculo), quanto em G2 ("eu sou sempre confusa assim... até a professora de português comentou isso... de repente eu tô falando uma coisa... alguma coisa que completaria aquilo lá de cima... tá lá embaixo... né ?"), este é um aspecto da sua escrita que representa uma dificuldade que ela está consciente de que precisa superar.

Esta constatação, por um lado, ratifica que o comentarista é capaz de perceber problemas de ordem *macrotextual,* e que o aprendiz pode se beneficiar dos comentários desta natureza, pois auxilia na revisão da forma pela qual as idéias são construídas no texto.

O Relato de Paulo

Paulo teve a mesma opinião de Cida sobre a utilidade dos comentários da colega ao dizer, no segmento 3 de seu relato (Tabela 1), que estes foram de grande ajuda, "especialmente no que diz respeito à parte da estrutura".

Quanto a este segmento, em dois momentos de G2 tive a oportunidade de obter um maior esclarecimento acerca do termo "estrutura", conforme destaco na *Seleção 6*:

> *Seleção 6*
> D: é. o que eu quero saber é ... *first of all*... né... essa aqui "ajudou em termos de estrutura"((lendo *Relato 1*))... estrutura você queria dizer...
> P: da organização... assim... onde fica um parágrafo... onde fica outro...
> P: porque quando eu tava fazendo em casa, eu fiquei assim, qual seria a ordem... do... assim... qual seria a estrutura... que eu seguiria... qual seria a ordem dos parágrafos

Também é interessante ressaltar que, do total de 13 minutos de interação entre ele e Cida, oito foram dedicados aos comentários sobre a ordenação dos parágrafos, assunto que gerou uma discussão mais acalorada, já que Paulo se mostrou na defensiva o tempo todo.

Além disso, antes de Paulo reescrever o seu texto, ele me procurou com a redação lida por Cida. As suas preocupações estavam relacionadas à questão gramatical de algumas frases e à clareza das idéias apresentadas. Para não influenciar a sua

reescrita, respondi que ele deveria analisar o que Cida havia dito e não fiz nenhum outro comentário. Apesar de esta atitude poder ser interpretada como uma falta de confiança com relação aos comentários feitos por Cida, na verdade, Paulo, ao escrever o seu texto original, já não estava seguro se a ordem que ele estipulara era a mais adequada. Ele havia escrito um primeiro rascunho com a introdução e o primeiro parágrafo. Porém, ao revisar o seu texto, antes de Cida lê-lo, achou que faltava algo entre os blocos e escreveu um novo parágrafo para ligá-los. Quando Cida leu a sua redação, achou que seria melhor inverter a ordem dos parágrafos 2 e 3, algo que ele também tinha pensado, a princípio. No fim, ele estava indeciso se deveria manter a ordem ou seguir a idéia de Cida e, por isso, resolveu me procurar, pois queria a minha opinião como professora.

Este assunto veio à tona na conversa informal relatada acima e, espontaneamente, durante a conferência G3, em um dos trechos onde questionei Paulo sobre o que ele havia feito para, partindo de R1, chegar à R2, como transcrevo na *Seleção 7*:

> *Seleção 7*
> P: ah... tá... tem aquela questão da parte da organização que eu falei... quando a Cida LEU a redação pela primeira vez... ela disse que o segundo pa... o segundo parágrafo seria melhor se ele viesse como um corpo em primeiro lugar... do que ... na frente do seg... primeiro... eu até comentei...
> D: ah... e você ficou naquela dúvida... [P: éh... não... porque] você tinha feito daquela forma... depois você mudou...
> P: depois eu mudei... é...
> D: aí... quando ela leu... a primeira forma tava melhor...
> P: porque quando eu tava fazendo em casa... eu fiquei assim... qual seria a ordem... do... assim... qual seria a estrutura... que eu seguiria... qual seria a ordem dos parágrafos... e quando ela falou isso... eu ainda tava... digamos assim... com uma pulga atrás da orelha... eu resolvi... realmente... quando ela falou aquilo... eu prestei atenção... e... ouvi o conselho dela e mudei...

Portanto, os comentários de Cida sobre a organização textual, apesar de não terem sido aceitos de pronto, no fim foram acatados por Paulo, que ouviu o conselho da colega e resolveu modificar o texto.

Outro ponto que demonstra a relevância do que foi dito por Cida sobre a *macroestrutura* do texto é o fato de eu mesma, ao comentar a primeira reescrita feita por Paulo (R2), também mencionar ter pensado a respeito do que Cida havia dito.

> *Seleção 11.8*
> D: é a tua *controlling idea* que tá faltando aí... faltou [P: certo] você dizer ... que aspecto você ia aborda... né ?
> P: é... no primeiro parágrafo do desenvolvimento... assim... é... "*over the past*"...
> D: foi..... quando eu corrigi... eu pensei naquilo que você me falou... né... que a Cida também achou que [P: ah] talvez... que de repente... fosse melhor trocar os parágrafos... [Paulo: ah]... né ?

Com base na análise de G1, as percepções de Cida no papel de comentarista, tomaram a forma de críticas relevantes à organização do conteúdo, tanto é que Paulo as descreveu como "de grande ajuda" (Tabela 1).

Ainda sobre o relato de Paulo, é perceptível que, apesar desta primeira avaliação positiva, ele esperava algo mais dos comentários de Cida quando verbalizou**:** "determinados pontos, dos quais eu esperava alguns comentários, não foram feitos" (segmento 4, Tabela 1). Esta asserção foi esclarecida em G2, no seguinte trecho:

> *Seleção 9*
> D: então o que eu quero saber é o seguinte... que partes do texto... você esperava que ela tivesse comentado... e ela não comentou?
> P: o arranjo de alguns determinados sintagmas... como por exemplo... como "*the country's current educational situation" ...*
> D: no parágrafo... o quê ? um... dois... três...((contando os parágrafos))
> P: dois... três... QUATRO...((contando os parágrafos))
> D: então... mas aí você falou... é o quê? alguns tipos de comentários que você queria... era comentário de LÍNGUA? é disso que você tá falando?
> P: é... de língua... eh... também... nessa parte assim.....((lendo)) ah... tá... ela fez o comentário sobre a parte de estrutura... assim... onde... ah... sobre a ordem dos parágrafos... e aqui no... nos... os pontos que eu esperava os comentários... foram os de língua... no caso.
> D: aqui são aqueles que você veio perguntar pra mim? [P:é] é isso?
> P: é...

Neste caso, refiro-me às dúvidas de língua que Paulo trouxe quando conversou comigo, informalmente, sobre a organização de seu texto, antes da reescrita. Assim, vemos que Cida buscou mais auxiliar Paulo na organização de suas idéias do que pontuar aspectos léxico-gramaticais, assumindo um comportamento diferente de suas colegas Soraya e Luciana, conforme veremos.

Os relatos de Soraya e Luciana

Com relação à Soraya, os dados em *Relato 1* indicam que ela viu uma utilidade prática nos comentários de Luciana. Esta opinião positiva talvez esteja ligada ao fato de que a comentarista indicou dois problemas de gramática e os corrigiu fazendo uso da *correção direta*, ou seja, substituindo a forma incorreta pela correta de modo explícito, como é detectável em G1. Estes dois pontos haviam passado despercebidos pela autora quando fez sua revisão, já que ela mesma afirma**,** no segmento 9 do *Relato 1* (Tabela 1), que a colega chamou-lhe a atenção para erros que, antes, ela não havia notado. Este *feedback* foi usado na íntegra na reescrita.

Luciana, por sua vez, também avaliou os comentários de Valmar de forma positiva, como expressam os segmentos 11 e 13 de seu relato escrito (Tabela 1). Porém, ela afirmou ter ido além das alterações sugeridas, decidindo-se, no processo de reescrita, por modificar outros elementos não indicados como problemáticos por Valmar. Quando questionada sobre a natureza destas alterações, Luciana adicionou em R1, um (*) aos itens que mudou por iniciativa própria, e acrescentou ao *Relato 1* que decidiu fazer tais mudanças de natureza lexical e gramatical visando melhorar a qualidade da redação,

conforme disse no segmento 13 (Tabela 1). Esta asserção confirma os dados de que a atividade de *feedback* propicia uma oportunidade para que o autor revisasse o seu texto e, assim, tentasse melhorá-lo.

Diferentemente de Cida e Paulo, nem Soraya, nem Luciana compararam os comentários dos pares aos meus comentários durante as sessões de G2 e G3.

O Relato de Valmar

No caso dos dados de Valmar, apesar de não haver uma avaliação negativa dos comentários de Soraya, ao contrário de seus colegas, este não julgou as alterações propostas como necessárias. Nos segmentos 6 e 7 (Tabela 1), ficou subentendido que o *feedback* não foi visto como sugerindo mudanças significativas, nem no nível da organização do texto, nem no nível do conteúdo e, por isso, não foram utilizados. Isto não representaria problema se não fosse o fato de os pontos sinalizados por Soraya terem sido descritos como "errinhos de preposição", ou seja, correções gramaticais. Além do mais, em G2, Valmar explica o seguinte:

> *Seleção10*
> V: eu concordei com o que ela me disse... porque... dentro da própria limitação da composição... as discrepâncias que foram colocadas... foram até dentro do que eu escrevi...

Ou seja, a impressão que se tem é que Valmar sabia que seu texto não estava bom, e que concordou com as correções propostas por Soraya.

Neste caso, Valmar, como todos os outros sujeitos, viu os comentários feitos como cabíveis, senão não teria concordado com o que foi dito. Além disso, par ele as modificações propostas foram coerentes, pois apontaram, como ele diz no segmento 6, *"*algumas alterações que poderiam ser feitas" (Tabela 1), ou seja, correções gramaticais que seriam aplicáveis, mas que, devido ao fato da sua redação, conforme ele mesmo avalia em G2, ter sido "praticamente uma síntese de uma idéia que viria a ser uma composição*"*, não foram aplicadas, pois, como ele explica *"*não houve grandes alterações a fazer dentro dessa limitação" já que, como a redação está deficiente, conforme ele diz no segmento 7, "no contexto geral (..) a inclusão ou exclusão dessas mudanças não muda o sentido" (Tabela 1). Com relação à atividade em si, em G2, temos aparentemente uma avaliação positiva, pois, quando questionado se mostraria R2 para Soraya comentar, Valmar respondeu afirmativamente, explicando que *"*seria bom ter um comentário de mais de uma pessoa".

Estas são as evidências concretas trazidas pelos instrumentos. Contudo, ao avaliar os aspectos sociais da tarefa, não pude descartar a hipótese de que Valmar não estivesse à vontade para expressar que discordava do que foi dito por Soraya, ou até mesmo, se abrir comigo durante o atendimento, revelando o que ele realmente pensou da interação.

Devido à natureza das correções gramaticais propostas por Soraya, um ponto ficou sem esclarecimento: será que ele não percebeu que das 5 alterações propostas, 4 estavam erradas? Pelo que se observa de seu discurso, aparentemente não. Contudo, em face da análise dos dados de Valmar em G1, G2 e G3, acredito que a não-utilização dos comentários possa estar mais ligada a razões de ordem pessoal, tais como a falta de

tempo para realizar a reescrita, como ele mesmo diz em G2, ou pouca motivação para modificar o seu texto.

Não obstante, caso ele tenha preferido se abster de comentar o equívoco de Soraya para preservar a sua face e a relação com a colega, uma oportunidade de aprendizagem foi perdida.

Como o objetivo deste tipo de interação é a aprendizagem colaborativa, Valmar poderia ter agido como *par mais competente* e explicado para Soraya que suas indicações eram equivocadas, procedimento adotado por Paulo em G1, quando Cida quis propor uma alteração com a qual ele não concordava. Caso o procedimento tivesse sido adotado, poderia resultar em um ganho lingüístico para a parceira. Portanto, talvez este seja um ponto que deva ser considerado pelo professor ao fazer uso de atividades que incentivem a revisão colaborativa: deixar claro que todos estão aprendendo e que esta é uma oportunidade de desenvolvimento em colaboração. No caso de dúvida sobre a validade dos comentários feitos, o professor pode intervir e dar o seu parecer, ou, visando uma maior autonomia, pode disponibilizar livros de referência (gramática, dicionários monolíngües ou bilíngües, de colocações, de expressões idiomáticas, etc.) onde os alunos possam verificar a correção do que está sendo dito pelo colega. Assim, diminuem as possibilidades de alterações equivocadas, principalmente aquelas de ordem *microestrutural*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de atividades que envolvam os aprendizes na leitura e reflexão acerca de seus próprios textos e daqueles produzidos pelos colegas é lugar-comum nos cursos de redação como processo. Na tentativa de estabelecer conexões entre a interação e o desenvolvimento da escrita, pesquisadores têm investigado os mecanismos de suporte que são ativados quando duas pessoas colaboram durante a solução de um problema. Portanto, sendo eu uma professora que utiliza *feedback colaborativo* nas aulas de redação, resolvi investigar o papel dos comentários orais durante uma sessão de *feedback* entre pares para compreender como ela é percebida pelos participantes e que impacto tem para a reescrita de um texto em inglês como LE, no contexto da aula de redação. Para tanto, escolhi cinco voluntários em minha turma de Inglês III - Redação, em um curso de graduação em Letras (Inglês-Português) em uma universidade federal no Rio de Janeiro, onde fui professora substituta no ano de 2004.

No âmbito geral, quatro dos cinco *Relatos* analisados continham avaliações explicitamente positivas dos comentários feitos pelos colegas e afirmavam que estes foram utilizados para a reescrita. Este dado corrobora alguns dos estudos revisados neste artigo sobre o aproveitamento do *feedback colaborativo*, onde os sujeitos disseram ter se beneficiado dos comentários. A análise do *Relato 1* e dos pontos correlacionados nas sessões de atendimento particular que tive com meus alunos (G1, G2, G3), além da análise das reescritas, aponta para o fato de que, a princípio, o procedimento de pedir que os participantes lessem e comentassem as redações uns dos outros foi percebido, pela maioria dos sujeitos, como benéfico para a atividade de reescrita do texto. Vale ressaltar também que foi despertado o interesse nos alunos de proceder às alterações em itens que não foram indicados como necessitando de melhoria pelos comentaristas. Isto

talvez demonstre que a atividade de *feedback colaborativo*, ao incentivar a leitura crítica, também estimule a auto-revisão mais cuidadosa do texto, indo além do típico "passar a limpo" que encontramos como sinônimo de revisão em nossas salas de aula.

REFERÊNCIAS

BRUFFEE, Ken. Collaboration, conversation and reacculturation. In: DELLUCA, Geraldine; FOX, Len; JOHNSON, Mark-Ameen; KOGEN, Myra. *Dialogues on writing: rethinking ESL basic writing and first year composition*. Mahwash, NJ: Erlbaum, 2002.

CARSON, Joan C.; NELSON Gayle L. Chinese student's perceptions of ESL peer response group interaction. *Journal of second language writing*, v. 5, n. 1, p. 1-19,1996.

CAULK, Nat. Comparing teacher and students responses to written work. *TESOL Quarterly*, v. 28, p. 181-188, 1994.

CAVALCANTI, Marilda; COHEN, Andrew D. Comentários em composições: uma comparação dos pontos de vista do professor e do aluno. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 15, p. 7-23, jan./jun, 1990.

CONCEIÇÃO, Ruth Izabel Simões. O ensino de produção textual e a (re)construção da competência discursiva do aluno. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 40, p. 45-61, jul/dez. 2002.

CONRAD, Susan M.; GOLDSTEIN, Lynn M. ESL student revision after teacher-written comments: text, contexts, and individuals. *Journal of second language writing*, v. 8, n. 2, p. 147-179, 1999.

DELLANGNELO, Adriana C. K.; TOMITCH, Leda Maria B. Preferências de alunos-escritores em L2 com relação a estratégias de revisão de texto. *Linguagem & Ensino*, vol. 2, n. 1, p. 73-86, 1999.

FERRIS, Dana. *Treatment of error in second language student writing*. Michigan: The University of Michigan Press, 2002.

FERRIS, Dana; PEZONE, Susan; TADE, Cathy R.; TINTI, Sharee. Teacher commentary on student writing: descriptions and implications. *Journal of second language writing*, v. 6, n.2, p. 155-182, 1997.

GALLIMORE, Ronald; THARP, Roland. O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito. In: MOLL, Luis C. (Org.) *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1996. p. 171-199.

GOLDSTEIN, Lynn M. Questions and answers about teacher written commentary and student revision: teachers and students working together. *Journal of second language writing*, v. 13, p. 63-80, 2004.

KNOBLAUCH, C. H.; BRANNON, Lil. Responding to texts: facilitating revision in the writing workshop. In: DELLUCA, Geraldine; FOX, Len; JOHNSON, Mark-Ameen; KOGEN, Myra (Org.). *Dialogues on writing: rethinking ESL basic writing and first year composition*. Mahwash, NJ: Erlbaum, 2002. p. 251-267.

LEKI, Ilona. Potential problems with peer responding in ESL writing classes. *The CATESOL Journal*. v. 3, p. 5-19, 1990.

MANGELSDORF, Kate. Peer reviews in the ESL composition: what do students think? *ELT Journal*, v. 46, p. 274-284, 1992.
MENDONÇA, Cassia O.; JOHNSON, Karen E. Peer review negotiations: revision activities in ESL writing instruction. *TESOL Quarterly,* v. 28, p. 745-769, 1994.
MENEGASSI, Renilson José. Comentários de revisão na reescrita de textos: componentes básicos. *Trabalhos em Lingüística Aplicada,* v. 35, p. 83-93, jan./jun. 2000.
MUNCIE, James. Using written teacher feedback in EFL composition classes. *ELT journal*, v. 54, n. 1, p. 47-53, 2000.
NELSON, Gayle L.; MURPHY, John M. Peer response groups: do L2 writers use peer comments in writing their drafts? *TESOL Quarterly*, v. 27, p. 135-142, 1993.
NELSON, Gayle L.; CARSON, Joan G. ESL students' perceptions of effectiveness in peer response groups. *Journal of second language writing*, v. 7, n. 2, p. 113-131, 1998.
OLSEN, R. E. W. B.; KAGAN, S. About cooperative learning. In: KRESSLER, C. (Org.) *Cooperative language learning: a teacher's resource book*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1992. p. 1-30.
REID, Joy. Responding to ESL students' texts: the myths of appropriation. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 2, p. 273-292, 1994.
SENGUPTA, Sima. Peer evaluation: "I am not the teacher". *ELT Journal*, v. 52, n. 1, p. 19-28, 1998.
TSUI Amy. B. M.; NG, Maria. Do secondary L2 writers benefit from peer comments? *Journal of second language writing*, v. 9, n. 2, p. 147-170, 2000.
ZHANG, Shuqiang. Reexamining the affective advantage of peer feedback in the ESL writing class. *Journal of second language writing*, v. 4, n. 3, p. 209-222, 1995.
ZHU, Wei. Interaction and feedback in mixed peer response groups. *Journal of second language writing*, v. 10, n. 4, p. 251-276, 2001.