

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE LETRAS E ARTES

FACULDADE DE LETRAS

O PAPEL DOS COMENTÁRIOS DOS COLEGAS PARA A REESCRITA DE
TEXTOS EM INGLÊS COMO LE

DORIS DE ALMEIDA SOARES

Rio de Janeiro / RJ
2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

DORIS DE ALMEIDA SOARES

**O PAPEL DOS COMENTÁRIOS DOS COLEGAS PARA A REESCRITA DE
TEXTOS EM INGLÊS COMO LE**

Dissertação apresentada ao Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.
Orientadora: Professora Doutora Aurora Maria Soares Neiva.

Faculdade de Letras da UFRJ
1º semestre de 2006

EXAME DE DISSERTAÇÃO

SOARES, Doris de Almeida. **O papel dos comentários dos colegas para a reescrita de textos em inglês como LE.** Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Rio de Janeiro: UFRJ / Faculdade de Letras, 2006. 269f.

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Aurora Maria Soares Neiva
Orientadora

Professora Doutora Tânia Maria Granja Shepherd
UERJ

Professora Doutora Sonia Zyngier
UFRJ

Professora Doutora Heloisa Gonçalves Barbosa
UFRJ

Professora Doutora Leonor Werneck dos Santos
UFRJ

Examinada a Dissertação:
Rio de Janeiro, 10 de agosto de 2006.

À minha família

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e pela saúde para esta empreitada que agora chega ao fim.

Aos meus pais, por terem me ensinado a perseverar e por terem me dado acesso à educação, me apoiando sempre para que eu pudesse chegar até aqui.

Ao meu marido, pela compreensão e o carinho nesta etapa atribulada de nossa vida.

Ao meu filho, que soube compreender as horas que não estive presente, embora estando em casa.

Aos amigos, que me deram a força para eu seguir sempre adiante.

Ao amigo Lúcio Cesar da Cunha Carnaval, pela valiosa ajuda na transcrição das fitas e a passagem deste material para MP3.

À Professora Doutora Aurora Maria Neiva, pela orientação tranqüila e pela liberdade dada para que eu fizesse as minhas escolhas.

À Professora Doutora Tânia Maria Granja Shepherd, pelo encorajamento para que eu iniciasse na vida acadêmica e aceitasse novos desafios.

Aos meus alunos de Inglês III que se voluntariaram para esta pesquisa, sem os quais este trabalho não teria sido possível.

O encontro de duas personalidades assemelha-se ao contato de duas substâncias químicas. Se alguma reação ocorre, ambos sofrem uma transformação.

Carl Gustav Jung

RESUMO

SOARES, Doris de Almeida. **O papel dos comentários dos colegas para a reescrita de textos em inglês como LE.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

À luz da teoria Sociocultural de Vygotsky e de elementos da Análise da Conversação, este estudo de caso investiga o papel dos comentários dos colegas para a reescrita de textos em língua inglesa no contexto de um curso de graduação em Letras (Português-Inglês) em uma universidade pública no Rio de Janeiro. Participaram do estudo cinco sujeitos divididos em dois grupos para a **revisão colaborativa** de seus textos dissertativos em inglês, escritos individualmente por cada sujeito. Em casa, os sujeitos reescreveram os seus textos e produziram um relato sobre a sua opinião quanto à influência da atividade de **revisão colaborativa** na sua reescrita. Esta primeira atividade foi gravada e revelou que os sujeitos, como comentaristas, assumiram quatro papéis, adaptados do modelo de Tribble (1996:118-134): **tradutor, avaliador global, avaliador local e assistente**. Além disso, todos os sujeitos mitigaram as suas críticas de modo a preservar a sua face e a dos colegas. O cotejo dos textos originais e das reescritas revelou que a maior parte das modificações, tanto de superfície quanto no discurso, tem ligação com os comentários dos colegas e que mais revisões foram feitas do que as sinalizadas durante a interação. A maioria dos sujeitos também relatou ter se beneficiado da sessão de **revisão colaborativa**. A pesquisa também aponta que, na verdade, não há apenas um papel dos comentários, mas vários. Contudo, a falta de um treinamento, em especial para aqueles que ainda se encontram no estágio de **regulação pelo objeto**, pode ter sido uma das causas das diferenças entre a interação dos sujeitos do primeiro e do segundo grupo. Portanto, como encaminhamento futuro, este estudo sugere que se investigue o impacto que o treinamento dos sujeitos pode ter para a melhoria da qualidade da tarefa de **revisão colaborativa**.

ABSTRACT

SOARES, Doris de Almeida. Rio de Janeiro, 2006. **O papel dos comentários dos colegas para a reescrita de textos em inglês como LE.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

In the light of Vygotskian Sociocultural theory, this case study investigates the role of **peer feedback** in the revision of texts written in English by EFL students of an undergraduate course in Languages (Portuguese-English) in a federal university in Rio de Janeiro, where I was a substitute teacher in 2004. For this study, five students were divided into two groups in order to provide **feedback** on their partner's essays, which had been written individually. At home, the subjects were asked to rewrite their texts and produce a written report expressing their opinion about the influence of the *peer feedback* activity on the revision of their texts. The **peer feedback** session was audio-recorded and revealed that the subjects, as commentators, took on four different roles, adapted from Tribble (1996:118-134): **translator, global assessor, local assessor** and **assistant**. Besides, all the subjects mitigated their criticism in order to save their faces and that of their partners'. A comparison of the first and the second drafts revealed that most of the changes made **locally** and **globally** were triggered by **peer feedback** and that extra revisions were made. Most of the subjects also reported that they benefited from the **peer feedback** session. This study points to the fact that there seems to be several roles of **peer feedback**. It is suggested that the lack of training, especially as regards those who were **regulated by the object**, may have been the cause for the differences found between the first and the second group of subjects. Therefore, further work should be carried out on the impact of training on the quality of **peer feedback**.

LISTA DE QUADROS

Quadro 2.1	Implicações pedagógicas da visão da escrita como expressão	28
Quadro 5.1	Características dos estágios de regulação	67-8
Quadro 5.2	Funções características do <i>scaffolding</i>	72
Quadro 6.1	Operações de revisão segundo Faigley e Witte (1981)	107
Quadro 7.1	Funções dos comentários dos sujeitos na interação	118-120
Quadro 7.2	Classe A: Aspectos microtextuais visando à correção formal no uso da língua	125
Quadro 7.3	Classe B: Aspectos lexicais não relacionados às incorreções no uso da língua	126
Quadro 7.4	Classe C: Mudanças na organização e no conteúdo de unidades maiores	126
Quadro 7.5	Dados de RELATO 1	127
Quadro 12.1	Frequência dos papéis assumidos pelos comentaristas	221
Quadro 12.2	Frequência das alterações por classe	224

LISTA DE TABELAS

Tabela 8.1	Quantificação dos segmentos em G1- Grupo A	130
Tabela 8.2	Quantificação dos papéis assumidos pela comentarista Cida em G1- Grupo B	148
Tabela 9.1	Quantificação dos papéis assumidos pelo comentarista Paulo em G1- Grupo B	165
Tabela 10.1	Primeiro contraste entre R1 e R2	184
Tabela 10.2	Quantificação das alterações realizadas em R2	185
Tabela 10.3	Total de indicações em R1 e aproveitamento para a reescrita R2	188
Tabela 10.4	Indicações e alterações na classe A	190
Tabela 10.5	Indicações e alterações na classe B	195
Tabela 10.6	Indicações e alterações na classe C	201

SIGLAS E ABREVIACÕES USADAS NESTE TRABALHO

LM	Língua Materna
LE	Língua Estrangeira
R	Redação (primeiro texto escrito pelos sujeitos)
R1	Redação 1 (primeiro texto escrito pelos sujeitos e marcado pelo colega)
R2	Reescrita
G1	Gravação 1 (interação entre os sujeitos)
G2	Gravação 2 (1º interação entre sujeito e professora)
G3	Gravação 3 (2º interação entre sujeito e professora)
FC	<i>Feedback comentado</i>
FM	<i>Feedback marcado</i>
FCM	<i>Feedback comentado e marcado</i>
AI	<i>Alteração auto-iniciada</i>
FH	<i>Feedback híbrido</i>
AM	<i>Alteração múltipla</i>
Rej	<i>Feedback rejeitado</i>
Apr	<i>Feedback aproveitado na íntegra</i>
Adapt	<i>Feedback adaptado</i>
NI	<i>Feedback de natureza indefinida</i>

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO DAS INTERAÇÕES

O material coletado para esta pesquisa foi transcrito utilizando a seguinte notação, adaptada de Castilho e Preti (1986:09-10 apud Koch, 2003a:82-84).¹

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO DAS INTERAÇÕES	
PROCEDIMENTO	EXEMPLO EM G1
Identificação das falas pelo uso da inicial, em letra maiúscula do falante que tem o turno.	C: porque é assim... eu fiquei em dúvida ... P: : eh isso ai... eu também não esperava. mas... assim... isso... <i>“the institutions are kept out of reach”</i> ... (P representa as falas de Paulo, e C as falas de Cida.)
Uso de “” para indicar leitura em voz alta do trecho comentado.	P: é o <i>“unless that something be done”</i> ... falta o that ai...
Uso de [] para indicar fala sobreposta, preenchido com a inicial do sujeito que sobrepôs a sua fala e o que foi dito.	S: sem graça de falar [D: é o que eu tinha pensado] porque ele tinha me dito que fez naquele dia...
Uso de palavras em letra maiúscula para demonstrar entoação enfática;	C: ...EXCETO alguns pontinhos aqui... quando você fala <i>“Institutions are kept out of reach of a lot of good students.”</i>
Uso de ... para indicar que há pausa ou hesitação por parte do falante	S... é só... acho que a redação... tá boa...
Uso de () quando não foi possível transcrever o que foi dito	P: então eu acho que a idéia poderia () ...
Uso de ?? para indicar que o falante está surpreso	C: não ??
Uso de (()) para indicar comentários do transcritor	C: ((pausa para ler))
Uso de :: para indicar alongamento de vogal ou consoante	P: <i>“instead.... instead he sh::ould better... better to invest money... isso aqui não ficou bom...</i>

¹ CASTILHO, A.T.; PRETI, D. A linguagem falada culta na cidade de São Paulo, vol.II: **Diálogos entre dois informantes**. São Paulo: T.A.Queiroz / EDUSP, 1986.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	O ENSINO DE REDAÇÃO NO SÉCULO XX	21
	2.1 INTRODUÇÃO	21
	2.2 O PARADIGMA TRADICIONAL E AS MUDANÇAS NA DÉCADA DE 60	21
	2.3 ASPECTOS DA VISÃO DE ESCRITA COMO PROCESSO	25
	2.3.1 A escrita como processo	25
	2.3.1.1 A linha expressivista	27
	2.3.1.2 A abordagem cognitivista	30
	2.3.1.3 A virada social: a questão do gênero discursivo e do sócio-cognitivismo	32
	2.4 O PARADIGMA TRADICIONAL EM LE	35
	2.4.1 Histórico	36
	2.4.2 O novo paradigma e a resposta dos alunos e professores	38
	2.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE REDAÇÃO	42
3	O PAPEL DO FEEDBACK	43
	3.1 INTRODUÇÃO	43
	3.2 O FEEDBACK E AS AULAS DE REDAÇÃO	44
	3.2.1 Definindo o termo <i>feedback</i>	44
	3.2.2 <i>Feedback</i> e os papéis do professor	46
	3.2.3 O papel do erro na aprendizagem da escrita em LE	49
	3.3 A IMPORTÂNCIA DO FEEDBACK	51
4	O FEEDBACK DO PROFESSOR	52
	4.1 INTRODUÇÃO	52
	4.2 PROCEDIMENTOS PARA PROVER FEEDBACK	52
	4.2.1 Argumentos a favor e contra a correção direta	53
	4.2.2 Procedimentos para a autocorreção	55
	4.2.3 Correção x apropriação: as várias vozes na correção	58
	4.2.4 Correção a duas vozes: professor e aluno na construção do texto	59

4.3	O PAPEL DO FEEDBACK DO PROFESSOR	62
5	A TEORIA SÓCIO-CULTURAL E A ANÁLISE DO DISCURSO	64
5.1	INTRODUÇÃO	64
5.2	A TEORIA SÓCIO-CULTURAL	64
5.2.1	Os processos de regulação e a interação na sala de aula de redação	67
5.2.1.1	Os estágios de regulação dos sujeitos	68
5.2.1.2	O papel da mediação e do <i>scaffolding</i>	71
5.2.1.3	Benefícios do uso da LM	76
5.3	A TEORIA SÓCIO-CULTURAL NO ESCOPO DESTA PESQUISA	77
5.4	A ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO	78
5.5	A INTERAÇÃO E A APRENDIZAGEM	81
6	O FEEDBACK COLABORATIVO	82
6.1	INTRODUÇÃO	82
6.2	O FEEDBACK COLABORATIVO NA AULA DE REDAÇÃO	83
6.2.1	Panorama dos estudos	85
6.2.2	A influência do treinamento dos alunos	92
6.3	O ESTABELECIMENTO DO FEEDBACK COLABORATIVO	95
6.3.1	O treinamento para a tarefa	99
6.4	A REESCRITA BASEADA NO FEEDBACK DO COLEGA	103
6.5	REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DO FEEDBACK COLABORATIVO	108
7	PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	111
7.1	INTRODUÇÃO	111
7.2	O CONTEXTO DA PESQUISA E OS SUJEITOS	112
7.3	A COLETA DE DADOS	114
7.4	O TRATAMENTO DOS DADOS.....	116
7.4.1	G1.....	117
7.4.2	R1 e R2.....	123

7.4.3	RELATO 1	127
8	DETALHAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS EM G1: GRUPO A	129
8.1	INTRODUÇÃO	129
8.2	PAPÉIS ASSUMIDOS PELOS COMENTARISTAS, A POSIÇÃO DO OUVINTE E A FUNÇÃO DOS COMENTÁRIOS	130
8.3	ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A INTERAÇÃO	132
8.4	ESTRATÉGIAS PARA SALVAR A FACE E MINIMIZAR CRÍTICAS	134
8.5	INFORMAÇÕES SOBRE G1 NAS SESSÕES DE ATENDIMENTO G2	138
8.5.1	As revelações de Soraya e Valmar	139
8.6	A QUALIDADE DA INTERAÇÃO DO GRUPO A	144
9	DETALHAMENTO DOS DADOS EM G1: GRUPO B	147
9.1	INTRODUÇÃO	147
9.2	VISÃO PANORÂMICA DE G1: INTERAÇÃO 1	147
9.3	REFLEXÕES SOBRE A INTERAÇÃO 1	150
9.4	ASPECTOS DISCURSIVOS	160
9.5	AVALIAÇÃO DA INTERAÇÃO ENTRE CIDA E PAULO	163
9.6	VISÃO PANORÂMICA DE G1 : INTERAÇÃO 2	164
9.7	A DINÂMICA DA INTERAÇÃO 2	166
9.7.1	Paulo como avaliador global	167
9.7.2	Paulo como tradutor	168
9.7.3	Paulo como assistente	174
9.7.4	O perfil de Cida como ouvinte	180
10	OS TEXTOS R1 E R2	183
10.1	INTRODUÇÃO	183
10.2	ANÁLISE CONTRASTIVA	183
10.2.1	Trechos indicados em R1 e as alterações em R2	183
10.2.2	Relação entre o <i>feedback</i> dos comentaristas em R1 e as alterações em R2	185
10.3	O TIPO DE COMENTÁRIO E AS ALTERAÇÕES	188

10.3.1 Elementos na classe A	190
10.3.2 Elementos na classe B	194
10.3.3 Elementos na classe C	201
10.4 ASPECTOS QUE SE SOBRESSAÍRAM.....	208
11 A VISÃO DOS SUJEITOS SOBRE O <i>FEEDBACK</i> COLABORATIVO	210
11.1 INTRODUÇÃO	210
11.2 O RELATO 1 E AS INFORMAÇÕES EM G2 E G3	210
11.2.1 O relato de Cida	211
11.2.2 O relato de Paulo	213
11.2.3 Os relatos de Soraya e Luciana	215
11.2.4 O relato de Valmar	216
11.3 AVALIAÇÃO GERAL	218
12 CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS	219
REFERÊNCIAS	226
ANEXOS	239
ANEXO A: Tabela de avaliação	240
ANEXO B: Lista de verificação	241
ANEXO C: Redações dos sujeitos.....	242
APÊNDICES	253
APÊNDICE A: Transcrição G1 Grupo A	254
APÊNDICE B: Transcrição G1 Grupo B	255
APÊNDICE C: Inventário de R1 e R2	262

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

Dentre as características que nos diferenciam de todas as outras espécies, encontramos a capacidade de interagir no meio social através da expressão verbal. Nas sociedades letradas, entretanto, não basta, apenas, sermos capazes de fazer uso da oralidade para expressar nossos pensamentos ou sentimentos, pois, em várias situações cotidianas, faz-se necessário que tenhamos o domínio do código escrito para que possa haver comunicação.

Via de regra, o desenvolvimento das habilidades relacionadas à produção textual ocorre em um contexto formal de educação, já que a escrita, diferentemente da fala, não é uma habilidade inata ao ser humano. Quanto a esta questão, White e Arndt (1991:03)² nos lembram que escrever não é uma simples questão de transcrever a língua em símbolos gráficos; é um processo de pensamento por si só, demandando um esforço intelectual consciente que, em geral, deve ser sustentado por um período de tempo considerável. Além disso, como a produção textual envolve as habilidades cognitivas do escritor, a proficiência na língua não torna o ato de escrever mais fácil.

Portanto, a partir do segundo ciclo do Ensino Fundamental, desenvolvemos as nossas habilidades como escritores em língua materna (LM) nas aulas de produção textual. À frente deste ensino encontramos professores de português, muitos dos quais ainda presos à visão tradicional onde o foco está mais no domínio do sistema lingüístico e das técnicas de redação, sem a preocupação com o aluno e com a interação em sala de aula para construir o conhecimento. Donos de uma postura autoritária, estes professores julgam-se detentores e dispensadores do conhecimento, limitando o seu papel ao de “juizes da língua”, enfatizando apenas a correta utilização da norma culta por parte dos seus alunos. Esquecem-se, porém, de que, em primeiro lugar, o texto é um objeto social e que, por conseguinte, a sua elaboração é também um processo social. Esta atitude, que não é exclusividade das salas de aula brasileiras, segundo Gouty e Lid (2002: 27), faz com que o aluno se sinta inadequado como escritor, pois remove o sentimento de “eu sou” para substituí-lo por “o que a professora quer?”

Destarte, desde a educação de base, estes alunos percebem a atividade de escrita³ com algo penoso devido às dificuldades para elaborarem textos e a falta de autoconfiança com

² Esta tradução e todas as demais referências a textos originalmente em língua inglesa são de minha autoria.

³ Kato (2004: 139-40) faz uma distinção entre **escrita** (sistema ortográfico, idéias codificadas na modalidade escrita) e **escritura** (ação / processo de escrever palavras, sentenças, textos). Contudo, como o termo **escritura** causa um certo estranhamento e não foi encontrado em outros textos em português, optei por usar o termo **escrita** já que, em inglês, para ambos os casos utiliza-se o vocábulo *writing*.

relação a sua escrita, chegando, assim, ao Ensino Superior, como afirma Conceição (2002:45), sem que saibam escrever com autonomia. Além disso, este desprazer relacionado ao ato de escrever é transferido para a sala de aula de língua estrangeira, pois as dificuldades no campo da produção textual são potencializadas devido às barreiras lingüísticas e retóricas que o aluno encontra para tentar se expressar em um idioma que ele ainda não domina.

Estas deficiências que vão se formando ao longo dos anos escolares podem trazer prejuízos para a vida acadêmica do graduando, pois, em muitas situações, este será avaliado através da sua habilidade de produzir textos de acordo com os moldes da sua comunidade discursiva. Por outro lado, os próprios professores de redação, seja em língua materna (LM), seja em língua estrangeira (LE), segundo Conceição (2004:323), se sentem impotentes diante deste quadro que resulta em minguados progressos na qualidade da escrita de seus alunos, apesar das longas horas gastas com a leitura e resposta aos textos dos aprendizes, buscando, nesta atividade, auxiliá-los a melhorar a sua produção textual.

Como professora substituta de redação em língua inglesa em uma universidade pública no Rio de Janeiro, também vivenciei esta situação ao sentir que meus esforços para auxiliar os alunos do 3º período do curso da graduação em Letras (Português-Inglês) a escreverem com maior desenvoltura na língua-alvo não estavam apresentando os resultados desejados, o que culminou com a elaboração deste trabalho de pesquisa.

Segundo a ementa da disciplina Inglês III- Redação, é esperado que, ao final do módulo, os alunos tenham tido a oportunidade de trabalhar com narrativas, descrições e com o texto acadêmico. Durante o meu trabalho com esta disciplina pude notar um padrão comum nas quatro turmas em que lecionei durante o ano de 2003. Apesar de os alunos terem apresentado um desempenho satisfatório na escrita de textos narrativos de ficção e de textos descritivos, o mesmo não ocorreu com relação à escrita dos textos dissertativos. Os problemas detectados foram, em sua maioria, de duas ordens. Em primeiro lugar, observei que um número expressivo de textos apresentava problemas relacionados à organização do discurso, tanto no nível **microtextual**, como, por exemplo, a preferência por coordenação ao invés do uso da subordinação quanto no nível **macrotextual**, representado pela escassez de conectivos, ou marcadores de discurso, para ligarem as partes entre si. Em segundo lugar, mesmo os alunos de nível avançado na língua inglesa apresentaram dificuldades associadas ao emprego mais formal desta, tais como alguns usos mais complexos da voz passiva para tematizar o agente, e falta de variedade de recursos lexicais para expressar com clareza e precisão seus argumentos no texto acadêmico. Este quadro permaneceu apesar das várias oportunidades dadas aos alunos de reescreverem o seu texto, pois cada versão era comentada pelos pares,

reescrita, caso o aluno assim desejasse, e submetida a minha apreciação. Na maioria dos casos, eu requisitava uma nova reescrita; porém, esta versão era entregue, muitas vezes, com problemas similares aos que eu havia apontado na versão anterior, o que me levou a assumir o papel de pesquisadora na minha sala de aula para investigar, por meio de um estudo de caso, o papel dos comentários que os colegas fazem sobre os textos uns dos outros para a reescrita dos mesmos. A decisão de me aprofundar neste tema se deveu ao fato de, apesar de partilhar da visão social da aprendizagem e acreditar que a **revisão colaborativa** seja benéfica para o desenvolvimento dos escritores-aprendizes, as abordagens pedagógicas que havia utilizado até então não pareciam ser tão produtivas. Portanto, busquei compreender melhor o que acontece durante esta interação e o que o aluno faz com os comentários dos colegas quando procede à reescrita do seu texto. Após o refinamento da minha pergunta de pesquisa, cheguei à seguinte questão:

Qual é o papel dos comentários, orais e escritos, que os colegas fazem após lerem os textos uns dos outros, quando lhes é dada oportunidade de, baseados nesta interação, reescreverem os textos antes de submetê-los à apreciação da professora de redação em língua inglesa?

Com relação a este questionamento, ao buscar insumos na literatura, encontrei afirmações como a de Villamil e Guerrero (1996:51) de que pouco é sabido sobre o que realmente acontece quando dois alunos estão envolvidos na revisão colaborativa de suas redações, opinião esta corroborada por Mendonça e Johnson (1994:748) que acrescentam que há falta de informações sobre como os alunos usam estes comentários para revisar seus textos escritos. Portanto, em face destas asserções, acredito que o trabalho que ora apresento, fruto de uma pesquisa realizada durante o segundo semestre de 2004, com cinco alunos do terceiro período de graduação do curso de letras (Português–Inglês) em uma universidade pública no Rio de Janeiro, contribua para ampliar o conhecimento que temos sobre o papel do comentário dos colegas na reescrita de seus textos na sala de aula de redação em língua inglesa.

A fim de situar os leitores no âmbito das questões que selecionei como pertinentes para esta pesquisa, inicio a revisão de literatura com uma visão sócio-histórica dos acontecimentos mais importantes no campo do ensino de redação nos últimos 60 anos, traçando um panorama que nos leva do paradigma clássico, predominante em meados do século XX, ao foco no texto como processo na década de 80, e à visão pós-moderna, chamada de “virada social”. No Capítulo 3, os vários aspectos relacionados ao ato de prover uma

resposta ao texto em produção são abordados, tais como as acepções do termo *feedback*, os papéis que o professor pode assumir enquanto responsável por comentar os textos dos seus alunos, e o papel do erro na aprendizagem. Como demonstrará a revisão de literatura, o aluno, durante a **revisão colaborativa**, tende a se basear no tipo de comentário que ele está acostumado a receber do professor. Portanto, o Capítulo 4 discute as formas mais comuns de prover *feedback* ao texto do aluno. Levando-se em conta o fato de que a **revisão colaborativa** pressupõe que haja interação entre os participantes, no Capítulo 5, as bases psicológicas que justificam o uso de atividades que envolvam os colegas na revisão de seus textos são explicitadas por meio da Teoria Sócio-cultural, cujo desenvolvimento está associado ao nome de Lev Vygotsky, e que foi expandida para o contexto da sala de aula de todas as disciplinas. Além disso, contribuições da Análise da Conversação, tais como a noção de “face” e as estratégias discursivas utilizadas para amenizar críticas, também são descritas devido à sua importância para auxiliar a análise dos dados. No Capítulo 6, o foco recai sobre as formas como os alunos, baseados em sua experiência como receptores de *feedback*, podem assumir o papel de provedores de comentários na sala de aula de redação. Sobre esta questão, detalho alguns estudos que julgo terem contribuído, de forma direta, para que, como pesquisadora, eu pudesse comparar os dados fornecidos pelos meus sujeitos às situações relatadas na literatura.

Após estas discussões teóricas, no Capítulo 7, passo a apresentar a pesquisa propriamente dita, descrevendo o contexto onde ocorreu este estudo, os sujeitos participantes, e os procedimentos teóricos e metodológicos para coletar os dados e para determinar as categorias de análise. Quanto a esta questão, adianto que os dados foram gerados a partir dos seguintes instrumentos: dois textos (original e reescrita) produzidos individualmente por cada um dos cinco sujeitos; um relato escrito, individual, sobre a percepção de cada sujeito quanto aos comentários dos colegas; transcrições de duas sessões de leitura e comentários das redações, uma do Grupo A e uma do Grupo B, e trechos de duas sessões de atendimento individualizado onde, como professora, discuti com cada sujeito os comentários que fiz na reescrita de seus textos.

Nos Capítulos 8 e 9, apresento uma análise detalhada das interações entre os sujeitos, durante as sessões de *feedback*, que denominei de G1. Este procedimento possibilitou mapear os papéis assumidos pelo sujeito-comentarista (**avaliador global, avaliador local, assistente e tradutor**), de acordo com as categorias que criei para esta análise, bem como categorizar a função dos comentários feitos (**elogiar, sinalizar problemas, dar sugestões, argumentar**, entre outras) e verificar se estes comentários estão mais relacionados a aspectos **globais** /

macrotextuais (conteúdo e organização) ou **locais / microtextuais** (gramática⁴, vocabulário, ortografia, pontuação). Ainda sobre o material presente em G1, foi possível estabelecer padrões de interação onde ficou claro como o sujeito-comentarista mitiga as suas críticas e busca argumentos que lhe garantam a credibilidade necessária para ter a sua crítica aceita. Quanto ao sujeito receptor das críticas, este também busca legitimar as escolhas que fez para o seu texto e preservar a sua face, tentando justificar os elementos apontados como inadequados pelo sujeito-comentarista.

No Capítulo 10, ao cotejar a primeira versão do texto escrito pelo aluno e marcado pelo sujeito-comentarista (R1) e a sua reescrita (R2), foi possível verificar quais **alterações** foram feitas na reescrita. Este levantamento e o contraste com os assuntos abordados na sessão de comentários (G1) resultou em um mapeamento das **alterações** em R2 que foram provenientes dos comentários e das que foram frutos da **autocorreção**, e revelou os elementos no texto que foram comentados e os que foram apenas marcados, por escrito. Além disso, também foi possível observar os aspectos lingüísticos / discursivos que foram alterados.

No Capítulo 11, apresento uma análise das informações colhidas através do instrumento RELATO 1, onde os sujeitos verbalizaram, por escrito, a sua opinião sobre os comentários feitos pelos pares aos seus textos e se eles foram aproveitados para a reescrita. Estes dados, ao serem triangulados com as informações complementares que foram surgindo ao longo das minhas interações com os sujeitos da pesquisa, denominadas de G2 e G3, pretenderam explicitar como estes sujeitos avaliaram a experiência de ter um colega de classe lendo e comentando o seu texto e o que foi feito com estes comentários.

No Capítulo 12, encerro esta dissertação tecendo reflexões mais aprofundadas sobre como a interação aluno-aluno entra no processo de rescrita de textos em um contexto formal de educação e proponho novas questões para uma futura investigação.

Após esta apresentação inicial, passo agora à apresentação do arcabouço teórico que sustenta este trabalho de pesquisa.

⁴ Como “gramática” é um termo com várias acepções, esclareço que, neste trabalho, emprego o vocábulo como “estruturas lingüísticas”, diferente de vocabulário, ortografia e pontuação.

CAPÍTULO 2 – O ENSINO DE REDAÇÃO NO SÉCULO XX

2.1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo é apresentar aos leitores o arcabouço teórico que embasa a concepção de escrita da qual eu partilho e que, conseqüentemente, permeou todo o trabalho que realizei junto aos sujeitos desta pesquisa, enquanto professora de redação em língua inglesa.

Na minha prática pedagógica, esta visão se apóia nos aspectos principais da abordagem da escrita como processo, que emergiu nos anos 70-80, e que foi expandida, segundo consta em Atkinson (2003:11), a partir do surgimento, na década de 90, da abordagem social da escrita. Esta prática ocorreu em uma sala de aula onde dominou o pressuposto de que a participação do outro é crucial para que haja aprendizagem, como será discutido no Capítulo 5.

Visando definir estes aspectos, trato, primeiramente, de situar o contexto histórico que possibilitou a mudança de paradigma com relação ao ensino da escrita em inglês como língua materna (LM), esclarecendo como esta era ensinada anteriormente, e apresentando as razões que levaram a uma revisão da prática vigente na época. A seguir, os pensamentos-chave relacionados à abordagem processual da escrita, primeiramente em língua materna (LM) e, a seguir, em língua estrangeira (LE), serão discutidos à luz de suas duas correntes, ou seja, a linha **expressivista** e a linha **cognitivista**. Por fim, a visão social da escrita, relacionada aos estudos de gênero e ao sócio-interacionismo, também conhecida pelo nome de “pós-processo”, será detalhada.

2.2 O PARADIGMA TRADICIONAL E AS MUDANÇAS NA DÉCADA DE 60.

No fim do século XIX e início do século XX, segundo explica Foster (1983:03), **Composição** era um termo geral para a instrução em retórica, uso e correção do discurso escrito, com ênfase na correção de linguagem não-padrão. Portanto a maior tarefa da escola, segundo o pensamento vigente na década de 30, era ensinar os alunos a lerem e se expressarem com uma clareza razoável.

Esta prática, chamada de **paradigma tradicional**, ou **abordagem do produto**, estava enraizada numa filosofia educacional que, segundo Hairston (1982 / 1994:115) e Ferris e Hedgcock (1998:03), era derivada parcialmente da visão da Retórica Clássica. Em termos

práticos, os procedimentos adotados pelo professor de redação se restringiam a apresentar ao aluno modelos retóricos de texto tais como o descritivo, o narrativo, o argumentativo e o expositivo, incluindo fórmulas para exemplificação, análise de processo, e comparação e contraste. Com base neste conhecimento, e em um plano linear provido pelo professor, o aluno deveria ler um determinado texto e analisá-lo, segundo o modelo retórico estudado, em uma redação ou “tema”, que seguiria, conforme consta em Matsuda (2003:67) o tão apregoados ensaio de cinco parágrafos: introdução, desenvolvimento em três parágrafos, conclusão⁵.

Com relação ao texto produzido pelo aprendiz, a obrigação profissional do professor era corrigi-lo de modo a eliminar todos os erros cometidos, insistindo, assim, na correção do uso da língua e na conformidade do texto ao modelo retórico sugerido, avaliá-lo e, talvez, tecer algum comentário, conforme relatam Ferris e Hedgcock (1998:03). A ênfase pedagógica estava, portanto, na compreensão e interpretação do cânone, e na correta utilização da língua, sendo o texto produzido considerado como uma representação estática do conhecimento e aprendizagem do aluno. À esta informação, Matsuda (2003:67) acrescenta que os alunos recebiam um anota pelo texto sem ao menos terem a oportunidade de receber *feedback*⁶ ou revisá-lo, daí Tribble (1996:37) definir esta visão da escrita como foco na forma, ou produto.

Mais tarde, em meados do século XX, os professores de redação nos EUA começaram a questionar a eficácia desta prática. Segundo o relato de Bizzell (1986 / 1994:177), mais e mais alunos não conseguiam entregar aos seus professores redações que necessitassem, apenas, de revisão estilística. Os textos eram repletos de erros que deveriam ter sido eliminados em séries anteriores e de idéias tão fracas que colocavam em questionamento o desenvolvimento mental do aluno. Desta forma os estudos de composição começaram a surgir como uma área de especialização dentro dos estudos lingüísticos nos anos 60. Neste contexto, surgiram pesquisas sobre os aspectos da escrita em inglês por falantes nativos, ou seja na língua materna (LM/L1), bem como no inglês como segunda língua (LE / L2). Quanto à escrita em LE, Silva e Leki (2004:05) definem o objeto de estudo desta área de investigação como “qualquer escrita feita em uma língua que não seja a materna”, incluindo, portanto os

⁵ Segundo comunicação pessoal de Sonia Zyngier (2006), uma prática pedagógica muito utilizada na Inglaterra era a elaboração de *precís* (resumos de textos). Esta prática também era adotada nos cursos de redação em língua inglesa no Brasil.

⁶ O termo *feedback*, traduzido para o português como retroalimentação, reação ([http://online. Babylon.com](http://online.Babylon.com)) e como realimentação em Gallimore e Tharp (1996), no contexto desta pesquisa, se refere à seguinte definição, encontrada no dicionário Merriam-Webster on-line (www.m-w.com) “transmissão de informação avaliativa ou corretiva para a fonte que controla o processo”. No caso da escrita, a fonte é o próprio autor. Devido à importância deste termo para esta pesquisa, este assunto será explorado em detalhes no Capítulo 3.

contextos onde os estrangeiros aprendem a língua-alvo no país onde ela é falada, ou seja, como uma segunda língua (L2)⁷, ou em sua terra natal, como uma língua estrangeira (LE).

Portanto, neste momento histórico, o ensino de redação começou a receber uma ênfase diferente com a aplicação, no contexto escolar, do pensamento Progressista, que tem suas raízes no pensamento do filósofo John Dewey (1859-1952), de que a instrução comunicativa, ou seja, por meio da interação e colaboração entre os alunos, seria o princípio mestre na sua função educacional. Assim, segundo Atkinson (2003:08), houve uma reação à pedagogia tradicional, que enfatizava a fixação do cânone na mente do aluno. A partir desta nova forma de pensar a educação escolar, originou-se a crença de que na experiência pedagógica, a individualidade e autonomia são desenvolvidas ao darmos oportunidade para os alunos aprenderem, de acordo com os seus interesses e necessidades. Em termos práticos, esta forma de pensar trouxe inovações curriculares tais como a aprendizagem centrada no aluno e a orientação para o processo, e o uso de atividades significantes e prolongadas que envolvam alguma forma de solução de problema através do pensamento, onde os aprendizes possam estar engajados de forma ativa e em cooperação (*cf.* Dewey, 1936). Assim, segundo o pensamento de Dewey (1958), nós educamos nossos alunos para que eles se tornem aptos a receber mais educação, aumentando o seu poder sobre a sua própria aprendizagem.

Seguindo esta linha de pensamento, para Hairston (1982 / 1994:118) dois outros fatores provavelmente ajudaram a apressar a mudança de paradigma: a abordagem humanista de Carl Roger, que criticou o behaviorismo em voga na época, e a Gramática Gerativa de Chomsky, que investigou a formação da língua na mente. Quanto às idéias de Rogers, segundo Williams e Burden (1997:35), a aprendizagem significativa só ocorre quando o que é para ser aprendido é percebido como tendo alguma relevância pessoal para o aprendiz e quando isso envolve a participação ativa do mesmo. Assim, a aprendizagem que é auto-iniciada e que envolve sentimentos, bem como a cognição, tem mais chances de ser duradoura.

Além disso, segundo Foster (1983:10), a aplicação pedagógica de teorias oriundas da Psicologia Cognitivista, cujas contribuições de Piaget, pai da epistemologia genética, que interpretava a língua como uma atividade mental; de Vygotsky, que estudou a relação entre o pensamento e a linguagem, apontando a importância das interações sociais para que esta se desenvolva, assunto do Capítulo 5 desta dissertação, e de Bruner, que, como Vygotsky e Piaget, enfatizava o papel essencial da linguagem para que possa haver desenvolvimento

⁷ No caso do inglês, pelo seu atual status de língua franca, há vários países onde ela é considerada segunda língua por motivos sócio-políticos, como no caso das ex-colônias africanas.

cognitivo na criança, também despertaram o interesse dos profissionais de escrita. Assim, neste cenário, o modelo tradicional de ensino, que tinha no professor a autoridade máxima cuja função era incutir seu conhecimento na mente do aluno, visto como uma tábula rasa e sem individualidade, começava a ser questionado em prol de uma educação mais libertadora.

Além destes fatos, um evento da maior importância, segundo Hairston (1982 / 1994:118) e Foster (1983:13-14), foi o Seminário Anglo-Americano sobre o Ensino de Inglês, em Dartmouth, 1966, onde os participantes enfatizaram o engajamento das crianças no processo de escrita em uma atmosfera não prescritiva, sem enfatizar o ensino formal da gramática e do uso. Para responder à crise na educação foram criados os laboratórios de escrita e a instrução individualizada em forma de encontros com o professor (*conferences*). O Congresso de Dartmouth, portanto, encorajou os professores a utilizarem uma forma variada de atividades pedagógicas e a experiência pessoal dos alunos nas tarefas de escrita. Conseqüentemente, a partir deste evento, segundo Foster (1983:13-14), começaram a surgir nos livros sugestões de uso de atividades em grupo do tipo simulações, painéis de discussão e trabalhos em pequenos grupos que incentivavam a atividade independente e auto-motivada do aluno, bem como o uso da auto-avaliação.

Portanto, em meio a todos estes fatores sócio-históricos favoráveis, segundo relatam Ferris e Hedgcock (1998:04), finalmente ganhou força, tanto nas salas de aula de LM quanto de LE, a partir da década de 80, uma série de preceitos teóricos e pedagógicos no campo de estudos da escrita e cognição, conhecidos como **abordagem processual da escrita**.

Em linhas gerais, Tribble (1996:37) diz que esta visão da escrita se desenvolveu, em parte, como uma reação contra o **paradigma tradicional**. Num primeiro momento destas idéias, entendia-se o escritor como “um criador original de discurso escrito, um produtor independente de textos, e enfatizava-se o ciclo de atividades cognitivas que moviam o aprendiz da geração de ideais e coleta de dados até a publicação do texto final”. Ferris e Hedgcock (1998:04) acrescentam que esta abordagem tinha um interesse especial no procedimento que os alunos punham em prática para criar e revisar o discurso escrito. Portanto, nas palavras de Silva e Leki (2004:06), “a abordagem processual, importante até os dias atuais, ofereceu uma compreensão da escrita como um processo complexo, recursivo, criativo, exploratório e gerativo, onde as idéias são descobertas e o sentido construído”.

Como conseqüência deste novo paradigma, segundo Herrmann (1989:01), os professores transformaram as salas de aula em comunidades de aprendizes, pois a construção de conhecimento, incluindo a escrita, passou a ser vista de uma perspectiva colaborativa, ou social.

Perante o exposto, apresento, na seção seguinte, um detalhamento maior acerca da visão processual da escrita, primeiramente no contexto de LM e, a seguir, no contexto de LE.

2.3 ASPECTOS PRINCIPAIS DA VISÃO DE ESCRITA COMO PROCESSO

Para poder compreendermos como a participação dos próprios aprendizes como leitores dos textos produzidos no processo de desenvolvimento das habilidades da escrita passou a ser valorizada, é necessário delinear um panorama das idéias relacionadas à visão de escrita como processo.

2.3.1 A escrita como processo

Segundo Villamil e Guerrero (1996:52), a mudança do paradigma tradicional causou um deslocamento de foco do produto, ou seja, o texto acabado, para o processo da escrita. Para Shaughnessy (1977), os profissionais de escrita deveriam, portanto, tentar compreender como aquele produto (o texto) vem a existir, toma vida e porque ele assume aquela forma, compreendendo o que acontece durante o ato interno de escrever e de que forma podemos interferir neste ato para afetar o resultado. Esta forma de pensar acarretou a necessidade de elaborar um tipo de instrução que ajudasse o aprendiz a passar pelos estágios da composição, ou seja, pelos movimentos de pré-escrita, escrita e revisão (*cf.* Emig, 1971 / 1994; Murray, 1972 / 2002:90) de forma a atingir melhores resultados com relação ao ensino da escrita em contexto de LM do que os obtidos até então, pela abordagem tradicional.

Em linhas gerais, a visão de **abordagem processual** mais difundida é concebida como um processo de ciclos, ou estágios, que didaticamente falando, corresponde a três momentos. O primeiro é chamado de **pré-escrita** e engloba, segundo Kroll (1980 / 2002:259), atividades que auxiliem o autor a descobrir formas de abordar a tarefa e coleta de informações / geração de idéias. Esta fase é equivalente à **invenção** (*inventio*), apregoada pela retórica clássica. No contexto de sala de aula, as atividades colaborativas em pares ou em grupos, onde são realizadas sessões de **brainstorming**⁸, ou atividades individuais para promover a **escrita livre**, são instrumentos populares para este fim. A seguir, o autor faz uma seleção das idéias geradas e as organiza em um plano que o auxiliará a determinar a ordem mais

⁸ **Brainstorming** (tempestade mental): atividade onde o sujeito verbaliza, oralmente ou por escrito, todas as idéias que lhe vem à mente sobre um determinado estímulo, que pode ser um tópico, um elemento visual, um som, ou uma palavra, por um período de tempo geralmente curto. Esta técnica visa ativar o conhecimento de mundo que o sujeito tem e prepará-lo para uma atividade pedagógica onde este conhecimento será utilizado.

apropriada para apresentá-las a sua audiência. Neste aspecto vemos a introdução, através da **abordagem do processo**, de uma preocupação com a figura do leitor e do contexto para o qual o texto é endereçado, pois o fim maior da escrita é comunicar idéias de forma a atingir o seu propósito comunicativo.

Munido deste planejamento, o autor procede à fase de **escrita** do texto. Este ciclo se encerra quando o texto está pronto para ser reavaliado na fase de **revisão**.

As atividades de pós-escrita incluem um período de revisão e avaliação do que se escreveu, e o recebimento de *feedback*, do professor ou dos colegas, sobre o conteúdo do texto, de modo a prover subsídios para que o autor possa modificar o texto com vistas a melhorá-lo. Desta forma, segundo nos lembra Raimes (1983:07), o primeiro rascunho produzido não é “corrigido ou avaliado por meio de nota, pois este é uma primeira versão do que virá a ser a melhor versão possível daquele texto, segundo as habilidades daquele escritor”. Portanto, dentro da abordagem processual da escrita, a revisão, ou transformação do texto através de rascunhos múltiplos, é um fator crucial para atingirmos uma melhor qualidade do produto final (Elbow, 1973/2002; Sommers 1980 / 1994), pois, neste processo, aprendemos a desenvolver habilidades importantes para que nos tornemos escritores melhores. Nas palavras de White e Arndt (1991:05), estas habilidades estão ligadas ao fato de que

como escritores, precisamos avaliar, por exemplo, nossos conhecimentos, para determinar o que partilhamos com o leitor e o que é exclusivamente nosso. Precisamos, também, decidir como organizar a informação para atingir o nosso propósito com a escrita, além de julgar se a língua que escolhemos passa a mensagem na sua totalidade. Por fim, precisamos nos certificar de que o leitor será capaz de seguir a linha de raciocínio que perpassa todo o texto.

Em suma, nas palavras de O’Brien (2004:07) “a visão de processo tem dois componentes essenciais: a consciência (como se escreve) e a intervenção (o *feedback* durante o processo), que não deve ser confundida com correção de erros.”

Contudo, Raimes (1991), ao traçar uma linha cronológica com relação à mudança de paradigma sobre a escrita, ressalta que, no fim dos anos 70 e meados da década de 80, estavam em voga as idéias de dois grupos distintos: os que acreditavam em desenvolver a escrita por meio da auto-expressão (visão **expressivista**) e os que enfatizavam os processos mentais pelos quais o aluno passa na escrita (visão **cognitivista**). Mais tarde, em fins da década de 80, surgiu uma preocupação com a influência do meio sócio-cultural e, conseqüentemente, dos gêneros textuais que o aluno deve dominar para pertencer à comunidade acadêmica, fato que ocasionou o que alguns chamam de “virada social”, e foi o

embrião das questões que são discutidas atualmente no campo de estudos da escrita, como, por exemplo, as diferenças entre a voz masculina e a voz feminina, a escrita como instrumento sócio-político, entre outros.

Portanto, segundo a opinião de Atkinson (2003: 04) devemos ter a consciência de que

não há uma entidade monolítica ou um conjunto de práticas chamadas de pedagogia do processo, e que é importante compreender alguns dos significados que o termo pode ter para os professores, particularmente porque alguns debates na literatura assumem uma filosofia particular e um conjunto de práticas específicas.

Esta visão é corroborada por Matsuda (2003:78) que diz que a noção de processo é melhor definida não como uma teoria completa ou uma abordagem pedagógica, mas como um conjunto de práticas pedagógicas que podem ser adaptadas para qualquer forma de instrução.

Após estas considerações gerais, passo agora a apresentar uma visão mais detalhada de cada uma destas linhas de pensamento, com ênfase nas atividades de **revisão colaborativa**, e de como elas foram aplicadas em sala de aula de inglês como LM.

2.3.1.1 A linha **expressivista**

A linha **expressivista** entende a escrita como um ato de descoberta da mensagem, já que a maioria dos escritores tem apenas uma idéia parcial do que querem dizer quando começam a escrever. Para os adeptos deste pensamento como Elbow (1973 / 2002; 1997 / 2002), Emig (1971 / 1994) e Murray (1972 / 2002; 1980), as idéias vão tomando forma à medida em que as palavras vão sendo postas no papel, durante o processo de escrita.

Conseqüentemente, Murray (1972 / 2002:89) diz que

o processo que deve ser ensinado é o da descoberta através da linguagem. É o processo de exploração do que sabemos e do que sentimos pelo que sabemos, usando a linguagem para aprender sobre o mundo, para avaliar o que aprendemos sobre o mundo e comunicar esta aprendizagem.

Como o ensino da escrita, segundo este paradigma, deve ser não-diretivo e amplamente pessoal (*cf.* Ferris e Hedgcock, 1998:04), a pedagogia **expressivista** envolve atividades de pré-escrita que estimulem os alunos a pensar, escrevendo textos pessoais de forma não crítica (*journals*, ou seja, diários não confidenciais, por exemplo), construindo analogias e meditando antes de escrever, e realizando tarefas antes do ato de escrever que

promovam a auto-descoberta. Dentro desta linha, Murray (1972 / 2002:91-92) aponta as seguintes implicações pedagógicas para o ensino da escrita, representadas no quadro abaixo:

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA VISÃO DA ESCRITA COMO EXPRESSÃO	
1	O material didático do curso de redação é o próprio texto do aluno. O aluno examina a sua própria escrita em evolução e a dos seus colegas
2	O aluno encontra o seu próprio tema, explorando o seu próprio mundo com sua própria linguagem
3	O aluno tem a oportunidade de escrever quantos rascunhos forem necessários para descobrir o que quer dizer sobre um assunto em particular.
4	Cada novo rascunho é contado como um novo texto.
5	A forma vem por último. Deve haver um momento para que este processo inicie e acabe. O aluno deve trabalhar dentro de uma tensão estimulante, tendo um tempo para pensar que seja suficiente.
6	Os textos são examinados para ver que outras escolhas o escritor pode fazer. A responsabilidade primária de ver estas opções é do próprio aluno. O seu texto evolui constantemente até se chegar ao estágio de correção propriamente dita. Uma nota ou conceito encerra um texto da mesma forma que uma publicação o faz, pois em ambos os casos, não há mais como modificar o que foi escrito.
7	O aluno é estimulado a experimentar qualquer forma textual que o ajude a descobrir e comunicar o que ele tem a dizer
8	Os alunos são indivíduos que devem explorar o seu processo em ritmo próprio, uns com mais, outros com menos rapidez, dentro dos prazos estipulados pelo professor
9	Toda escrita é experimental, não há regras fixas, apenas alternativas.

Quadro 2.1- Implicações pedagógicas da visão da escrita como expressão

Com relação à aplicação destes conceitos em sala de aula, Fulwiler (1986 / 2002:352) e Bruffee (1999 / 2002) sugerem que o professor faça uso de trabalho em grupo para motivar e educar os alunos. Uma técnica muito comum, desenvolvida por Elbow (1973 / 2002), é chamada de **escrita livre**, em que o autor escreve sobre um tópico a ele relacionado, por 10 minutos, sem se preocupar com a correção gramatical. Depois são dados mais 20 minutos para reorganizar e revisar este texto pessoal e torná-lo viável para ser compartilhado com os outros autores da turma. A seguir, os autores se organizam em grupos de três a cinco componentes para que cada um leia o seu texto em voz alta para os demais colegas. Após a segunda leitura, o grupo faz suas observações sobre o texto, apontando o que lhes impressionou, ou o que lhes despertou interesse a ponto de se querer saber mais sobre o assunto. Vale ressaltar que a intenção é obter comentários acerca das idéias e não sobre a qualidade lingüística do texto. Com mais prática, os participantes podem, ao final desta sessão, escrever anotações em seus diários revelando como se sentiram ao realizarem esta atividade.

Quanto à sugestão de leitura em voz alta em LM, Murray (1980:14) oferece uma explicação, dizendo que este procedimento elimina problemas que podem causar ruído na comunicação, tais como a interferência de caligrafia ilegível, ou de erros de ortografia. Assim, a turma ouve a voz do autor, antes apenas contida na página impressa, com toda a sua intensidade e energia, com todas as nuances de seus sentimentos, tais como o prazer, a felicidade, a tristeza, a compaixão, e o autor ouve a sua própria voz. Para Murray (1980:15), a turma ri e chora com o autor, acena em compreensão ou tenta saber mais. A comunidade de escritores instintivamente percebe que cada texto está tentando encontrar o caminho em direção a um sentido e quer ajudá-lo nesta busca.

Não obstante, as experiências que tive com leitora de textos em voz alta, tanto em LM quanto em LE, e as minhas experiências em sala de aula me levam a refletir sobre o fato de que, nem sempre, esta leitura em voz alta é feita de maneira a deixar claro o conteúdo do texto, pois, às vezes, quem lê faz pausas em locais inadequados, ou necessita, em vários momentos, parar para se auto-corrigir, especialmente se o leitor estiver envergonhado ou não tiver o hábito de ler para um público, o que pode atrapalhar a compreensão. O ouvinte, por sua vez, pode se distrair e, assim, perder alguma informação. Portanto, a leitura em voz alta, que não é um procedimento corriqueiro para todos os alunos, é substituída, em algumas pesquisas, principalmente nas realizadas em contextos de LE, pela leitura silenciosa, o que não tira o mérito da atividade.

Assim, Fulwiler (1981 / 2002:343) e Bruffee (1999 / 2002:75) sugerem uma variação desta atividade dizendo que o professor também pode pedir para que, individualmente, os alunos leiam um texto, escrito por um aluno de outra turma, e anotem suas impressões acerca dos pontos fortes / fracos e as sugestões que eles dariam para melhorar o texto. A seguir, os alunos formam grupos e comparam suas anotações, identificando semelhanças e diferenças com o propósito de melhorar a qualidade de seus comentários futuros.

Esta técnica pode ser utilizada para treinar não só os alunos, mas também os professores, na difícil tarefa de fornecer *feedback* e de ler criticamente. Portanto, para Murray (1980:15), o curso de redação, dentro da concepção aqui apresentada, deve seguir uma linha chamada de escrita / resposta, ou seja, o aluno escreve e o professor e a turma respondem a cada rascunho produzido, até que o texto seja dado por finalizado.

A idéia por trás de se partilhar a **escrita livre** é que este processo de **revisão colaborativa** faz com que os alunos assumam a responsabilidade pelo raciocínio e pela expressão escrita, adicionando, portanto, nas palavras de Murray (1980:15), uma dimensão de “aprendizagem ativa auto-sustentada” para qualquer assunto que eles estejam investigando.

Segundo seus proponentes, quanto mais vezes esta atividade for feita, melhor os alunos a desempenharão. No início, a turma pode falar pouco, mas com o tempo, eles começam a confiar nos colegas e se tornam mais críticos e articulados, utilizando o *feedback* dos colegas em futuras revisões, pois a revisão dialogada é uma parte final e natural do processo de composição. Como exemplo disso, Brufee (1999 / 2002:69) cita várias profissões, tais como a do médico, do jornalista, do escritor e do advogado, em que esses profissionais têm por hábito pedir a um colega que leia o que escreveram e contribua com a sua opinião acerca do conteúdo e da apresentação das informações.

Esta experiência deve ser reforçada pelo atendimento individualizado ao aluno (*conference*), pois, segundo a visão de Murray (1980:16), esta é a ferramenta mais importante na abordagem processual da escrita. Para o autor, durante o atendimento, o professor deve ajudar o aluno a respeitar o texto, a prestar atenção ao que ele quer dizer, e a vivenciar este processo, ajudando-o a expressar o que está realmente pretendendo. Deve, também, pedir que o autor fale sobre o que vê em seu próprio texto, que problemas técnicos ele identifica, que questões o texto levanta para os leitores, e encorajar reflexões sobre o processo da elaboração textual em si e sobre a força motriz responsável pela produção daquele rascunho.

Raimes (1983:6-11) acrescenta que os alunos devem colocar o conteúdo, a fluência e a sua voz acima da preocupação com a forma, pois, a partir do momento em que as idéias estão no papel, a gramática e a organização irão aparecer gradativamente.

2.3.1.2 A abordagem **cognitivista**

Uma outra forma de pensar a escrita como processo segue a linha **cognitivista**, representada, por exemplo, pelos estudos realizados por nomes como os de Flower e Hayes (1977 / 2002) e Flower et al (1986), que, por entenderem a escrita como “solução de um problema”, investigaram as interconexões entre pensamento, aprendizagem e escrita. Segundo White e Arndt (1991:05), o objetivo do ensino de redação, segundo a linha **cognitivista**, é chegar ao melhor produto possível. Isto é feito nutrindo as habilidades através das quais os escritores encontram soluções para os problemas da escrita, transformando o seu material bruto em uma mensagem coerente, e trabalhando em direção a uma forma aceitável e apropriada de expressar suas idéias.

Conforme consta em Ferris e Hedgcock (1998:04) os **cognitivistas**, apesar de também compreenderem a escrita como pessoal e recursiva, viam-na como uma solução de problema, e enfatizavam, assim, as funções mentais superiores necessárias para planejar, definir

problemas retóricos, posicionar problemas em contextos maiores, propor soluções e gerar conclusões bem embasadas,

Assim, para Raimes (1983: 149), dentro desta linha de raciocínio,

o que os alunos realmente precisam, mais do que tudo, é desenvolver a habilidade de ler seus próprios textos e examiná-los criticamente, é aprender a como melhorá-lo, é aprender a como expressar o sentido com fluência, lógica e acuidade. Eles precisam aprender a corrigir seus próprios erros.

Com esta asserção, é possível perceber as diferenças entre a **escrita expressiva**, onde o que conta é o subjetivismo do autor, e a visão **cognitivista**, onde o que conta é a capacidade de lidar com a tarefa de forma a produzir um discurso que atinja seus objetivos.

Contudo, para White e Arndt (1991:117) o que faz a escrita ser desafiadora é que os escritores, por si sós, têm que estabelecer os problemas certos para serem resolvidos. Assim, para se tornar um leitor crítico de seu próprio trabalho, o sujeito deve ter uma concepção clara do objeto sobre o qual ele deve ter um olhar crítico.

Neste caso, a abordagem processual, dentro da linha **cognitivista**, também faz uso de atividades colaborativas onde o autor partilha o seu texto com os colegas e ouve seus comentários. Porém, Bruffee (1999 / 2002: 79) esclarece que qualquer professor que peça aos seus alunos para criticar o trabalho dos outros, encontra resistência, a princípio, e fica gratificado quando os alunos, finalmente, aceitam o desafio. Segundo o autor relata, a reação do aluno é interpretar a tarefa como um convite para crítica mútua, ou, então, recusar-se a ver algo de errado com o texto do colega. Ambas as reações são típicas de grupos solidários, que usam a lealdade e a defesa mútua, e excluem outros membros, rotulando-os como maus escritores. Portanto, a diferença está no fato de que, na linha **cognitivista**, os professores tendem a guiar o tipo de comentário que deve ser fornecido. Assim, encontramos na literatura o uso de listas de verificação, ou *checklists*, que contemplam os elementos no nível do discurso que devem ser observados durante a revisão como um ponto de partida para a discussão do texto em pares ou grupos.

Por conseguinte, com a ajuda de instruções claras e específicas sobre o que procurar no texto e como proceder durante a atividade, os alunos passam a fazer comentários de auxílio para a reescrita.

Em termos práticos, segundo White e Arndt (1991:124), durante a primeira leitura os comentaristas devem se preocupar com o sentido e o propósito do texto. Este princípio também vale para o professor-leitor, que deve dar apoio e ser útil no tipo de comentário que

faz, acentuando os aspectos positivos do texto, ao invés de focar os aspectos negativos. Desta forma, os alunos serão ajudados a compreender o ponto crucial de que escritores escrevem para leitores, e que a escrita é influenciada por este conhecimento.

Uma outra sugestão dada por White e Arndt (1991:124) é publicar os textos dos alunos no sentido de torná-los públicos. Isto pode ser feito, por exemplo, colocando estes textos em um mural da escola, ou na sala de aula, e, com o auxílio da tecnologia, em *blogs*, *orkuts*, ou *sites* de interesse dos alunos, pois esta ação pode ajudar a motivá-los, dando-lhes uma audiência concreta. Além disso, ler e discutir os trabalhos, uns dos outros, também auxilia a desenvolver um olhar crítico.

2.3.1.3 A virada social: a questão do gênero discursivo e do **sócio-cognitivismo**

Em meados dos anos 80, a abordagem processual começou a ser questionada devido ao fato de que o interesse obsessivo com a forma pela qual os autores constroem o texto, de maneira a realizar a auto-expressão, negligenciava os contextos socioculturais (Silva, 1990; Casanave, 1988:29), além de não preparar os alunos para agirem na comunidade acadêmica (Raimes, 1991; Caulk, 1994).

Quanto a esta questão, Atkinson (2003:04) concorda que a abordagem processual era intrinsecamente associal, pois, apesar de fazer uso de atividades colaborativas, as técnicas empregadas objetivavam o desenvolvimento individual da voz do aluno em uma relação abstrata com o meio social. Além do mais, Petrosky (1983) considera a abordagem da escrita enquanto solução de problema como sendo simplista e mecânica, além de colocá-la num vácuo, sem considerar a interpretação pessoal, o contexto histórico, político e cultural, ou a aprendizagem e descoberta.

Uma conseqüência do esquecimento do contexto sociocultural foi que as estratégias sugeridas pelos autores de materiais didáticos para auxiliar os alunos a escrever melhor seguiam um padrão de meros reparos textuais quanto à forma, com regras e práticas de estilo, ao invés de proporcionarem um crescimento cognitivo no aluno. Além disso, para Matsuda (2003:69), mesmo nos contextos onde a noção de processo foi bem-vinda, as pedagogias atuais, muitas das vezes, se assemelham à rigidez dos procedimentos padronizados prescritos pela pedagogia tradicional. Portanto, podemos dizer que as críticas à abordagem processual da escrita afirmavam a sua legitimidade na compreensão de que a linguagem humana só poderia ser compreendida a partir de uma perspectiva social, e não do ponto de vista do indivíduo, como era apregoadado pela linha **expressivista**. Assim, ao aceitar uma visão social, a asserção

de que escrever é um ato de uma consciência privada teve que ser repensada. Dentro dessa forma de pensar, o foco não estaria, por conseguinte, em como a situação social influencia o indivíduo, mas sim em como o individual é um constituinte da cultura.

Perante tais questionamentos, segundo Zimmerman (1998:27-28) e Grabe (2001:43), pesquisadores da linha **cognitivista** como Flower (1984), ainda na década de 80, começaram a estudar o contexto no qual a escrita ocorre e a conceituar as muitas forças que atuam e influenciam a cognição. Esta nova orientação formaria as bases para a proposição de uma teoria sócio-cognitivista da escrita, que inclui a percepção desta como um processo de construção ativa, um ato retórico e social, e de sentido negociado.

Na visão de Hass e Flower (1988:168-182), escritores e leitores constroem o conhecimento num contexto de uma situação de discurso, que inclui o escritor do texto original, outros leitores, o contexto retórico da escrita e a história do discurso. Portanto, o sentido existe nos leitores e nas representações que eles constroem, e não unicamente na mente do autor, ou dentro do próprio texto. Isto corrobora com a idéia de que, de fato, o leitor, para acessar o sentido, reorganiza o conhecimento para fazer novas conexões e criar ou construir o conhecimento, ao invés de simplesmente reproduzir as idéias do autor.

Além do mais, neste período houve também uma incorporação das teorias do conhecimento lingüístico sobre os fatores que influenciam o enquadramento do discurso escrito. Assim, segundo Grabe (2001:43) houve uma expansão e revisão das visões de processo para incorporar os fatores motivacionais e as teorias de aprendizagem.

Desta forma, a visão social da escrita, que na opinião de Caulk (1994:181) não foi propriamente uma rejeição das idéias do processo, mas sim uma mudança de foco, se propõe a estudar como os aspectos expressivos, cognitivos e lingüísticos estão imbricados nos contextos sociais e políticos da escrita, e como todos estes aspectos interagem para que o texto seja escrito. Além disso, estas contribuições abriram o caminho para a chegada do **pós-processo** nos anos 90, termo cunhado por Timbur (1994) para esta mudança de foco, representada pela virada social nos estudos da composição.

Esta nova leitura da escrita despertou o interesse de estudos que relacionassem a forma de organizar o discurso escrito com as práticas socioculturais da comunidade onde ele transita. Portanto, conforme Grabe (2001:43), surgiu um interesse no papel do conhecimento dos gêneros discursivos, tanto como um construto do discurso escrito, quanto como uma influência do contexto. Como representante desta linha, temos, por exemplo, o trabalho de Swales (1990) concentrando-se em noções como as de **gênero** e **comunidade discursiva**. Quanto a estes conceitos, segundo Swales, (1990:46-58), um **gênero** engloba uma classe de

eventos comunicativos, que compreendem não só o discurso em si e seus participantes, mas também o papel daquele discurso e do ambiente de produção e recepção, incluindo suas associações históricas e culturais. A comunidade discursiva, por sua vez, é formada pelos membros que partilham um conjunto de propósitos comunicativos.

Com relação ao texto produzido pelos alunos, Zimmerman (1998:25) diz que a teoria sócio-cognitivista olha além dos elementos textuais para considerar a escrita como uma atividade social na qual o sujeito colabora com outros escritores e leitores. Nesta visão, segundo Paltridge (2001:30), é possível trabalhar em sala de aula com um ciclo de ensino-aprendizagem que dê suporte para os aprendizes através da apresentação e discussão de um modelo do texto-alvo, para uma construção conjunta (alunos e professores) de um outro texto modelo. Esta movimentação pode ser dar, por exemplo, pedindo para que os alunos identifiquem, colaborativamente, aspectos da **macroestrutura** dos textos produzidos por eles a partir de um texto-modelo, com a finalidade de verificar semelhanças e diferenças com relação ao uso das convenções de gênero, bem como a adequação do texto à comunidade alvo. Para Tribble (1996:85), os professores que trabalham com a visão social pedem aos seus alunos que descubram como suas comunidades específicas funcionam e como isto afeta a forma pela qual os membros desta comunidade escrevem. Neste processo de descoberta, os alunos examinam de perto as relações entre os diferentes leitores e escritores, e, fazendo assim, os seus dados primários são os próprios textos.

Nesta sala de aula, segundo revela Matsuda *et al* (2003:166), todos os alunos escrevem com um propósito, co-construindo seus textos de uma maneira interativa e colaborativa para uma audiência-alvo. Segundo Paltridge (2001:30), ao longo deste processo, a atenção dos alunos é voltada para o contexto social e cultural do texto, a estrutura, a língua e as características do discurso, sendo que este ciclo de ensino e aprendizagem é baseado na noção de Vygotsky de que os processos mentais superiores se desenvolvem como consequência da interação entre os membros desta comunidade de aprendizagem, assunto que será esclarecido no Capítulo 5. Contudo, a proposição de ensinar pelo gênero não é de todo simples pois, segundo Flower *et al.* (1990:228), existe pouco consenso dentro da comunidade acadêmica sobre o que o discurso acadêmico exige e pouca comunicação para os alunos quanto aos valores desta comunidade. Portanto, o aluno deve aprender a negociar ou navegar dentro da nova comunidade discursiva através de muita experimentação, descoberta, sucessos e fracassos, na tentativa de adaptar velhas estratégias, e de retornar e reinterpretar velhos entendimentos para atender a nova situação. Portanto, para Zimmerman (1998:31) o sucesso do aluno não depende somente do seu conhecimento das habilidades básicas da escrita, de

tipos de textos ou dos elementos textuais, mas, sim, de sua capacidade de criar o conhecimento dentro de um discurso específico, o que envolve a habilidade de leitura de uma situação discursiva. Além disso, é necessário definir objetivos e estratégias apropriadas para atingir o seu propósito comunicativo e refletir sobre os mesmos. Desta forma, o papel da troca de experiências e da voz do outro é de suma importância para otimizar as oportunidades de aprendizagem a partir da interação.

Para concluir, Matsuda *et al* (2003:167) nos dizem que as concepções atuais de discurso mudaram a atenção da correção formal para os recursos dos escritores como atores sociais que trazem histórias pessoais e culturais para a sua escrita, além de compreensões particulares dos textos que pedimos para eles escreverem. Assim, tendo descrito as teorias relacionadas à aprendizagem da escrita em LM nos países de língua inglesa, passo agora a apresentar alguns aspectos teóricos sobre a natureza da escrita em LE, que, segundo Grabe (2001:43), nas décadas de 70 e 80, seguiu de perto as visões e as teorias sobre o processo em LM.

2.4 O PARADIGMA TRADICIONAL E O ENSINO DE REDAÇÃO EM LE

Apesar das práticas adotadas para o ensino de redação em LE serem, conforme consta em Caulk (1994:181), um empréstimo daquelas desenvolvidas para o ensino da escrita no contexto de LM, um olhar mais crítico sobre as questões ligadas a aprendizagem de uma língua estrangeira corroboram o pensamento de Silva (1993:669) de que a escrita, neste contexto, é estratégica, retórica, e lingüisticamente diferente da escrita em LM. O'Brien (2004:02) complementa dizendo que, portanto, esta foi mais influenciada pelo modelo **cognitivo** da escrita, e, mais recentemente, pela visão social. Outrossim, contribuições que vieram de fontes tais como ESP/EAP⁹, da Retórica Contrastiva, da Análise do Discurso, além das diferenças existentes entre aprender a escrever em LM e em LE, também despertaram os estudiosos para o fato de que, apesar das muitas semelhanças, estes são objetos distintos, e que, por isso, não podem ser ensinados exatamente da mesma forma.

Destarte, Silva e Leki (2004:05) nos chamam a atenção para o fato de que como área legítima de investigação, a escrita em LE começou a receber atenção significativa somente a partir de meados do século XX, ainda dentro dos domínios da Lingüística Aplicada. Não obstante, apesar desta “relativamente curta, mais frutífera, história, as pesquisas sobre a

⁹ ESP: Inglês Para Fins Específicos, como para secretariado, hotelaria, bares e restaurantes.

EAP: Inglês Para Fins Acadêmicos, como para fazer uma graduação em uma universidade norte-americana.

escrita em inglês como segunda língua tem crescido exponencialmente” (cf: Matsuda et al, 2003:151), ao passo que, segundo consta em O’Brien (2004:01-6), os trabalhos em inglês devotados exclusivamente à pedagogia da escrita em língua estrangeira são poucos, sendo a maioria deles relacionados ao contexto universitário¹⁰.

Reichelt (2001:578) associa esta relativa falta de pesquisas no campo da escrita em língua estrangeira com o fato de não haver uma noção unificada de propósito no seu ensino. Quanto a este assunto, Raimes (1987:36) explica:

Nenhum professor de inglês com preocupação metodológica pode dizer que os últimos anos têm sido monótonos. (...) Mudanças rápidas de abordagem com relação ao ensino de línguas--do audiolingual para o modelo cognitivo e deste para a metodologia comunicativa--têm se refletido no ensino da escrita para falantes não-nativos.

Além disso, Raimes (1983:6-11) deixa claro que, no que concerne o ensino da escrita, em muitas salas de aula, abordagens diversas se sobrepõem. Portanto, é justificável que haja diversos meios de ensinar os alunos a escreverem em uma língua estrangeira.

Reichelt (2001:579) também aponta dois outros fatores para o número mais reduzido de pesquisas: a relativa falta de necessidade de escrever na língua--alvo fora da sala de aula, e a incerteza do papel da escrita em LE dentro da sala de aula. Dentre os assuntos abordados, Reichelt (2001:578) identificou temas como o uso do computador, atividades de leitura e escrita em sala; o uso de estratégias, a abordagem processual, e o *feedback* do professor. Porém, pouco se sabe sobre como o escritor em língua estrangeira se movimenta entre o pensamento e a linguagem (LM ou LE) para produzir o texto, ou sobre o papel da **revisão colaborativa** em contextos de LE, assunto principal desta dissertação.

Assim, após situar este campo de investigação, apresento um panorama histórico do desenvolvimento da escrita em LE, da década de 60 até os dias atuais.

2.4.1 Histórico

Quanto ao ensino de redação em segunda língua (LE), Raimes (1983:06) explica que, nas décadas de 50-60, com o método áudio-lingual ditando que o ensino focalizasse as habilidades orais, a escrita era vista como um instrumento para reforçar a fala no sentido de que ela enfatizava o domínio de estruturais sintáticas e gramaticais. Este objetivo era

¹⁰ Perante esta constatação, este trabalho seguirá a tendência de autores como Cassanave (2003) e não fará distinção entre inglês como língua estrangeira e inglês como segunda língua, aplicando para ambos os casos, o termo LE (língua estrangeira), em oposição à LM (língua materna).

alcançado por meio de exercícios que trabalhavam as habilidades de escrita, primeiramente, ao nível da sentença, e a seguir, ao nível dos parágrafos, que deveriam ser copiados ou manipulados gramaticalmente, como, por exemplo, mudando o tempo verbal do exercício do presente para o passado, do plural para o singular, ou utilizando-se itens de vocabulário recém aprendidos, conforme consta em Ferris (2002:03). Desta forma, os alunos faziam exercícios controlados ou guiados, realizando apenas as operações prescritas pelo professor até que, quando atingissem os níveis mais avançados de aprendizagem lhes fosse permitido tentar um tipo de escrita onde eles pudessem estar mais livres para expressarem suas idéias.

Silva e Leki (2004:05) complementam dizendo que a preocupação com a audiência ou o propósito da escrita era virtualmente inexistente porque o contexto para esta escrita era a sala de aula e o único leitor era o professor, que funcionava como editor, privilegiando as formas lingüísticas e não o conteúdo.

Assim, principalmente por causa da influência da psicologia behaviorista e da lingüística estrutural no ensino em LE, Ferris (2002:03) relata que a forma, ou seja, as estruturas morfosintáticas, a ortografia e a pontuação eram o foco da escrita. Sendo assim, a acuidade gramatical era mais importante do que a fluência ou originalidade. Conseqüentemente, as pesquisas sobre a análise de erros eram predominantes na área de redação (Silva e Leki, 2004:5).

Contudo, já no fim da década de 70 e início da década de 80, vários estudiosos adeptos da visão de escrita, em LM, como processo de auto-expressão, dentre eles Murray (1972 / 2002: 89), Hairston (1982 / 1994), Emig (1971/ 1994) e Elbow (1973 / 2003), por exemplo, começaram a questionar o paradigma tradicional, que, segundo afirmam Ferris e Hedgcock (1998:03) não estava embasado em uma teoria claramente articulada sobre o ensino e a aprendizagem.

Conforme relata Matsuda (2003:67), este clima investigativo, onde começavam a surgir evidências empíricas sobre o ato de escrever, favoráveis a novas abordagens, culminou, segundo Ferris (2002:03), com uma mudança de foco por parte dos teóricos e professores de redação em países de língua inglesa. Assim, as idéias que foram germinando nas décadas de 70-80 apontaram uma nova direção para os profissionais da área, que passaram a se interessar nos escritores e nos processos que eles usam para construir o texto.

Este questionamento em LM, como diz Raimes (1987:36), achou terreno fértil nas novas teorias pedagógicas sobre o ensino-aprendizado de idiomas, que na década de 70 viu surgirem propostas diversas, centradas no aluno, tais como a *sugestopedia*, o *método*

silencioso, e a *aprendizagem em comunidade*¹¹, além da abordagem comunicativa, que enfatiza o propósito da escrita e da audiência, incentivando os alunos a se comportarem como escritores na vida real, e a pensarem no objetivo da escrita e no seu destinatário (cf: Raimes, 1983:09). Estes pontos são importantes, pois

tradicionalmente, o professor sozinho tem sido a audiência para a escrita dos alunos. Porém alguns sentem que os autores dão o seu melhor quando estão escrevendo para um leitor real. Os professores, utilizando a abordagem comunicativa, portanto, estenderam o papel de leitor para os outros alunos, que não só lêem os textos, mas também fazem algo com ele, respondendo, reescrevendo, resumindo, ou fazendo comentários-- mas não os corrigem (Raimes, 1983:09).

Visando atingir este objetivo, o professor também pode especificar leitores externos, contextualizando a tarefa de modo que o autor e os outros alunos se perguntem sobre a audiência e o propósito da escrita, bem como sobre as convenções de discurso praticadas pela comunidade discursiva para a qual o texto é endereçado, selecionando o nível de formalidade, conteúdo e linguagem apropriados. Ao estipular estes elementos, o professor tenta tornar a tarefa de escrita mais autêntica, espelhando situações da vida real, onde a língua escrita almeja atingir um determinado objetivo, em um contexto claramente delimitado.

2.4.2 O novo paradigma e a resposta dos alunos e professores.

Com relação à implantação dos procedimentos pedagógicos na sala de aula de redação em inglês como LE, segundo Tribble (1996:38-41), apesar da grande influência das idéias relacionadas ao ensino da escrita como processo nos países de língua inglesa (cf. Zamel, 1983; Raimes, 1985 / 2001, 1991; White e Arndt, 1991), os professores que desejam usar alguma forma de abordagem processual encontram dificuldade em achar um equilíbrio entre o que eles consideram importante para o desenvolvimento de seus alunos e as propostas de trabalho disponíveis nos materiais didáticos. Isto se deve ao fato do foco na criatividade individual do escritor, apregoado pela abordagem processual, estar em oposição aos modelos behavioristas implícitos no método áudio-lingual, ou mesmo no modelo de Apresentação-

¹¹ Em inglês, os nomes são *Suggestopaedia*, *The Silent Way*, *Community Language Learning*, respectivamente. Para saber mais sobre estes métodos e abordagens, surgidos na década de 70, consulte LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

Prática-Produção, ambos baseados em abordagens de ensino centradas no professor. Estes paradigmas, que foram desenvolvidos para o ensino da língua falada e enfatizam a repetição de modelos apresentados pelo professor, tiveram seus pressupostos transpostos para o ensino da escrita, o que pode criar obstáculos para aqueles que queiram fazer uso de atividades em que o aluno tenha maior autonomia e seja estimulado a experimentar com a língua.

Além disso, uma outra dificuldade para o professor é avaliar se esta abordagem é aplicável em todos os contextos de ensino da escrita.

Sobre esta questão, Raimes (1987) explica que o ensino da escrita pode apresentar seis objetivos pedagógicos diferentes: escrever para reforçar os elementos lingüísticos que foram apresentados em aula; escrever para treinar estes elementos; escrever para imitar os modelos retóricos da língua-alvo; escrever para comunicar idéias; escrever como uma maneira de desenvolver o conhecimento sobre os mais variados assuntos e escrever para ganhar fluência na língua. Cada propósito, por sua vez, requer a utilização de um conjunto de práticas diversas, que engloba tanto a natureza da tarefa, a forma pela qual ela é desenvolvida e o tipo de resposta que é dada ao texto do aluno. Portanto, cabe ao professor selecionar técnicas de ensino de acordo, adotando, assim, uma prática pedagógica condizente com a visão de escrita em LE da qual ele e seus alunos partilhem em um dado contexto de aprendizagem.

No que diz respeito à visão trazida pela abordagem processual da escrita, Johns (1990:25) diz que esta está centrada primordialmente no escritor enquanto criador do texto, num contexto em que o componente mais importante da teoria é o processo pelo qual ele passa para criar e produzir o discurso. Contudo, para Tribble (1996:45), enquanto esta abordagem certamente possibilita que os escritores-aprendizes se tornem mais eficientes na geração de textos, a sua utilidade pode ser limitada se eles não souberem o que os seus leitores esperam encontrar nestes textos. Assim, seguindo esta linha de pensamento, Tribble (1996:57) ainda chama atenção para o fato de que,

apesar de todos os aspectos positivos, uma das limitações da abordagem processual da escrita é que ela, nem sempre atende às necessidades de um aluno que tem que escrever para um leitor desconhecido, especialmente para os leitores com expectativas específicas de como deve ser um texto para atingir o efeito desejado.

Nas faculdades norte-americanas, onde a abordagem processual foi uma alternativa bem-vinda para o modelo prescritivo de imitação no ensino da escrita acadêmica (*cf.* Tribble, 1996:41), a ênfase no pensamento crítico, na lógica da argumentação, na criatividade, e na voz individual do autor desconsiderava o fato de que os alunos estrangeiros poderiam ter

padrões retóricos para organizar e apresentar idéias e argumentos, em sua LM, não coincidentes com os modelos adotados na língua inglesa. Ao negligenciar estas diferenças culturais, a adoção irrestrita da visão processual da escrita causava uma série de problemas para estes alunos (*cf.* Grabe, 2001: 44). Esta constatação explica o porquê de o movimento nas pesquisas sobre a escrita em LE demonstrar interesse em estudar a dimensão sócio-política da escrita na educação, preocupação esta que advém, em parte, das necessidades interdisciplinares dos alunos, principalmente dos estrangeiros matriculados em faculdades norte-americanas.

Além disso, segundo Leki e Carson (1994, 1997), o trabalho desenvolvido junto aos alunos de LE, em geral, não atende às demandas da escrita nas disciplinas acadêmicas, pois eles têm menos prática nas habilidades de que precisam, não são desafiados o suficiente e, com frequência, se engajam na escrita de gêneros que não são valorizados nos cursos acadêmicos.

Conseqüentemente, a visão social da escrita expande os horizontes da abordagem processual na medida em que esta reconhece que o conhecimento que o autor tem de um gênero é construído a partir de um conjunto de valores que operam em vários níveis de conhecimento socialmente partilhados: do propósito comunicativo, dos papéis de escritor e leitor, das características formais, do registro e da intertextualidade. Estas combinações de conhecimentos partilhados formam uma dimensão oculta da LE que cabe aos aprendizes dominarem. Portanto, segundo esta abordagem, para Tribble (1996:82) “os alunos que desejam escrever em contextos acadêmicos devem desenvolver não só o domínio dos conceitos e dos conteúdos da sua área de interesse, mas também a habilidade de se expressarem de modo apropriado e com eficiência em L2.”

Um outro aspecto a ser observado diz respeito à forma pela qual os textos dos alunos passaram a receber *feedback*. Segundo Paulus (1999:227), com os professores na década de 80 movendo-se em direção a comentários mais específicos e baseados no discurso, surgiu um desencontro entre o tipo de resposta que o aluno esperava receber no seu texto e o tipo de tratamento dado pelo professor nos múltiplos rascunhos. Contudo, nos anos 90, os estudos de pesquisadores como Enginarlar (1993), Ferris (1995a) e Hedgcock e Lefkowitz (1996), demonstram que, à medida que os professores começaram a explicar e justificar, de modo mais claro, o porquê da abordagem processual, os alunos começaram a demonstrar uma atitude mais positiva com relação ao tipo de *feedback* dado pelo professor.

No caso das contribuições da abordagem **expressivista**, adotada em menor escala nas salas de aula de LE, o incentivo à prática de atividades colaborativas que focalizassem a

descoberta de idéias e da voz do autor em textos escritos sobre assuntos escolhidos por ele mesmo, à produção de rascunhos múltiplos e revisões em pares e grupos, e ao compartilhamento dos sucessos obtidos, conforme consta em Matsuda (2003:67), fizeram com que os professores dessem maior atenção à expressão de idéias do que à expressão lingüística.

Contudo, segundo Ferris (2002:04), vários teóricos demonstraram preocupação com esta falta de atenção para com as questões relacionadas à acuidade gramatical, apontando as limitações desta abordagem para o ensino de línguas estrangeiras, devido às diferenças entre os escritores nativos, que dominam o sistema lingüístico, e os aprendizes de LE, que além de estarem se desenvolvendo como escritores, ainda estão no processo de aquisição do sistema lexical, morfológico e sintático da língua alvo. Sendo assim, ficou claro que os alunos de LE precisavam de uma intervenção adicional, por parte dos professores, para suprir estes *déficits*, além de receberem treinamento visando ao desenvolvimento de estratégias para encontrar, corrigir e evitar erros no uso da língua-alvo.

Portanto, na sala de aula de LE, a tendência foi seguir os procedimentos adotados pelo segmento **cognitivista** (cf. Ferris e Hedgcock, 1998:04), que entende a escrita como solução de problemas e enfatiza os pensamentos de ordem superior tais como o planejar, definir problemas retóricos, posicionar problemas em contextos maiores. Desta forma, o ensino da escrita deveria focar a descoberta e a transformação das idéias do autor, as reações do leitor, bem como os meios lingüísticos necessários para atingir o objetivo da tarefa (cf. Raimes, 1985 / 2001; White e Arndt, 1991; Caulk, 1994:181; Zhang, 1995:209). Nesta linha de pensamento, segundo Raimes (1983:04)

um aluno a quem é dado tempo para que o processo trabalhe o texto, junto com o *feedback* apropriado de leitores, tais como o professor e os colegas, e do próprio autor, irá descobrir novas idéias, novas frases, novas palavras enquanto planeja, escreve e revisa o que escreveu em um segundo rascunho

Contudo, apesar deste maior direcionamento, os alunos ainda esperavam, acima de tudo, receber a correção total dos erros. Dentro deste contexto, começaram a surgir vários questionamentos por parte dos professores acerca do que comentar, em que momento do processo, e de que forma, além da utilidade do *feedback*, tanto do professor quanto do colega, seja ele oral ou escrito, para o desenvolvimento das habilidades do escritor em LE, assunto este que será tratado em detalhes nos capítulos a seguir.

2.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE REDAÇÃO

De acordo com as considerações feitas neste capítulo, fica claro que a forma pela qual a escrita é ensinada dependerá da visão que a instituição / o professor tem acerca da natureza do discurso escrito, bem como do propósito de sua aprendizagem.

No caso do contexto desta pesquisa, a visão de escrita que norteou o meu trabalho como professora de redação está mais alinhada à linha social, pois acredito ser importante não só conscientizar o aluno acerca dos estágios pelos quais ele passa para a elaboração do texto mas também familiarizá-los com os **macropadrões** que são esperados pelos leitores em contextos anglo-fônicos, especialmente o acadêmico. Segundo os estudos teóricos aqui discutidos, o trabalho pedagógico deve, portanto, privilegiar a co-construção do conhecimento sobre o discurso escrito, por meio da participação ativa dos alunos, tanto como autores quanto como leitores, analisando textos autênticos, e lendo os seus textos criticamente, buscando adequá-los às expectativas do seu público-alvo e ao seu propósito comunicativo.

Após fornecer esta visão panorâmica acerca dos pontos que julgo mais relevantes sobre o ensino de redação, tanto em inglês como LM quanto em inglês como LE, passo agora a apresentar uma revisão bibliográfica acerca das formas pelas quais os textos dos alunos têm recebido *feedback*, tanto por parte do professor, como por parte dos colegas, assunto este que é o cerne das questões levantadas nesta dissertação.

CAPÍTULO 3 - O PAPEL DO *FEEDBACK*

3.1 INTRODUÇÃO

Segundo Ferris e Hedgcock (1998:123), apesar dos últimos 25 anos terem sido palco de várias mudanças na forma de ensinar redação, alunos e professores tendem a concordar com o fato de que é essencial que os textos produzidos sejam lidos e comentados. Menegassi (2000:87) complementa esta asserção dizendo que, na construção do texto em situação escolar, estes comentários são esperados, pois o aluno anseia por algum tipo de observação sobre o seu texto, mesmo que esta seja vaga e imprecisa. Além disso, para Hyland (2003:177), como, em geral, escrevemos com a intenção de que alguém leia, os textos devem chegar às mãos de um leitor, seja ele o próprio professor da turma, como na sala de aula tradicional, ou também os colegas de classe, como nas salas de aula mais modernas. Neste processo de leitura do texto em produção é esperado que os leitores tenham uma atitude ativa e responsiva, reagindo ao texto, e provendo algum tipo de resposta ao que foi lido. Este ato de responder, ou prover *feedback*, pode ser a parte mais frustrante, difícil e consumidora de tempo do ofício do professor de redação (cf. Ferris, Pezone, Tade, Tinti, 1997:155; Goldstein 2004:63; Conrad e Goldstein, 1999:147) já que, nem sempre, o fruto deste trabalho é valorizado pelo aluno ou cumpre a contento a sua função como instrumento para auxiliar no desenvolvimento da escrita.

Apesar destas dificuldades, esta etapa do processo de ensino-aprendizagem da escrita é crucial para o desenvolvimento das habilidades do escritor, pois apenas o *feedback* pode orientar um estudante rumo a uma melhora substancial do seu desempenho em uma próxima tentativa (cf. Gallimore e Tharp, 1996:176). Além disso, partindo da visão Sociocultural, conforme será discutido no Capítulo 5, o crescimento cognitivo do aprendiz é possibilitado a partir das interações entre os sujeitos (cf. Hyland, 2003:177). No ato de ler e prover *feedback*, principalmente em forma de discussão oral, são criadas oportunidades para que os membros do grupo dêem e recebam assistência mútua, pois os sujeitos acessam suas experiências como leitores e escritores e utilizam suas habilidade para responder aos textos de modo a garantir que estes atinjam o seu propósito comunicativo. Este processo, portanto, contribui para a co-construção de soluções para a melhoria do texto escrito pelo aluno, em um dado contexto sócio-histórico representado pela sala de aula.

Hyland (2003:177) prossegue dizendo que a natureza desta resposta pode variar de acordo com as preferências do professor, do propósito da escrita, e do tipo de tarefa pedida.

Além disso, esta resposta pode ser dada em vários momentos do processo, por meio oral ou escrito, envolvendo a colaboração em sala de aula ou a auto-reflexão acerca da escrita, e focalizar aspectos diversos da construção de um texto.

A esta descrição, somo a idéia de Williams e Burden (1997:135) de que esta é “uma área complexa que envolve um número de variáveis tais como a intenção da pessoa que dá *feedback*, a forma pela qual este é dado, e a forma pela qual ele é construído por aquele que o recebe”.

Partindo destas considerações, o objetivo deste capítulo é fornecer aos leitores uma visão geral acerca do que vem a ser *feedback* e de como esta atividade está alinhada à visão de aprendizagem, detalhada no capítulo anterior, e que norteou o meu trabalho como professora de redação neste contexto de pesquisa. Assim, tratarei de aspectos teóricos relacionados ao termo *feedback* e a sua importância para a aprendizagem.

3.2 O *FEEDBACK* E AULAS DE REDAÇÃO

O ato de dar *feedback* na aula de redação é, muitas vezes, equiparado à “correção de erros”. O professor, por sua vez, é visto como aquele que, com sua caneta vermelha, corrige o texto do aluno. Contudo, esta é uma visão restrita dos elementos envolvidos no acompanhamento da produção textual dos alunos. Portanto, acredito ser necessário definir o que vem a ser *feedback* e detalhar os diferentes papéis que o professor pode assumir enquanto responsável por este processo. Além disso, para compreendermos o papel do *feedback* como instrumento para auxiliar o desenvolvimento das habilidades de escrita do aluno, faz-se necessário compreendermos o papel do erro na aprendizagem. Sendo assim, passo agora a tratar destes assuntos.

3.2.1 Definindo o termo *feedback*

O termo *feedback*, traduzido como realimentação¹², segundo explica Gallimore e Tharp (1996:176), é derivado da cibernética, e é, a princípio, definido no dicionário Merriam-Webster on-line¹³ como:

¹² Gallimore e Tharp (1996) alternam entre o uso do termo traduzido e do termo no original. No que concerne esta dissertação, seguirei a tendência de outras pesquisas feitas por brasileiros (cf. Figueiredo,1997) e manterei o termo em inglês *feedback*.

¹³ <http://www.m-w.com>

O retorno à fonte de alimentação de uma parte da saída de uma máquina, sistema ou processo (como para produzir mudanças em um circuito elétrico que melhora o desempenho ou em um dispositivo de controle automático que provê ações autocorretivas)¹⁴

Contudo, segundo estes mesmos autores, o vocábulo *feedback* é também utilizado pela psicologia americana e britânica para se referir a um dos seis meios de darmos assistência ao desempenho do aprendiz¹⁵ para que ele possa sair do estágio **regulado por outro**, ou seja, onde ele depende de alguém que mostre como fazer a revisão, e alcançar a capacidade de desempenhar a tarefa sozinho, ou seja, a **auto-regulação**¹⁶ (cf. Gallimore e Tharp, 1996:173).

Seguindo esta linha de raciocínio, a segunda definição apresentada no Dicionário Merriam-Webster on-line (2a; b) parece ser a que mais se aproxima da noção de *feedback* no contexto pedagógico, pois faz referência à

revisão parcial dos efeitos de um processo para esta fonte, ou para um estágio anterior; transmissão de informação avaliativa ou corretiva sobre um evento, ou um processo, para a fonte original ou aquela que controla este processo, também: a informação assim transmitida¹⁷.

Transpondo este conceito para a sala de aula, a fonte original seria o aluno e o evento seria o texto em produção. Portanto, a partir desta definição do dicionário Merriam-Webster, temos, na literatura sobre produção de texto, visões mais limitadas, que relacionam o *feedback* à acuidade lingüística, tais como a de Kulhavey (1977:211) de que *feedback* é “qualquer um dos numerosos procedimentos que são utilizados para dizer ao aprendiz se uma resposta instrucional está certa ou errada”, e a de Serafini (1994:107), que também associa *feedback* à correção, definido o termo como o conjunto de intervenções que o professor faz, prioritariamente, para apontar defeitos e erros e, secundariamente, para avaliar o texto do aluno. Contudo, há também visões mais abrangentes, que levam em conta o papel afetivo e motivacional deste instrumento. Como exemplo, cito Tapia e Fita (2001:113-7), que propõem que o *feedback*, realizado na forma de elogios depois da atuação do aluno e nas correções

¹⁴ *the return to the input of a part of the output of a machine, system, or process (as for producing changes in an electronic circuit that improve performance or in an automatic control device that provides self-corrective action).*

¹⁵ Segundo Gallimore e Tharp (1996), estes meios de assistência são: a **modelagem** (processo de oferecer modelos a serem imitados), o **gerenciamento das contingências** (uso de recompensas e punições), o *feedback* (o ato de realimentar o desempenho com informações); a **instrução**, o **questionamento** (o ato de fazer perguntas) e a **estruturação cognitiva** (o provimento de uma estrutura de pensamento e ação).

¹⁶ Este assunto será discutido no Capítulo 5.

¹⁷ *the partial reversion of the effects of a process to its source or to a preceding stage; the transmission of evaluative or corrective information to the original or controlling source about an action, event, or process; also: the information so transmitted.*

antes da atuação seguinte, feito pelos outros e pelo aluno individualmente, é uma das estratégias que podem favorecer um sentimento de satisfação com os resultados obtidos¹⁸. Para Tapia e Fita (2001:113), este sentimento é um dos fatores que podem ajudar o aluno a perseverar nas atividades no processo de ensino-aprendizagem. Sobre este assunto, Williams e Burden (1997:135) dizem que o *feedback* que é interpretado pelo aluno como sendo **informativo** é mais provável de aumentar a sua motivação na medida em que este provê informações que o ajudam no desempenho de uma tarefa em curso e em tarefas subseqüentes, com um maior grau de independência. Portanto, segundo estes autores, para que qualquer tipo de comentário seja eficiente, as razões para a aprovação ou a desaprovação do texto precisam ser verbalizadas, o que nos leva a algumas questões que devem ser observadas quanto ao provimento de *feedback*.

3.2.2 *Feedback* e os papéis do professor

Segundo Williams e Burden (1997:134), a psicologia behaviorista foi a primeira a reconhecer o poder do *feedback* para influenciar a motivação. Assim, qualquer ação, ou falta desta, por uma pessoa que julgemos relevante no contexto de aprendizagem, seguida de uma ação de nossa parte, pode ser interpretada como uma forma de *feedback*. Nesta linha de raciocínio, o *feedback* pode tomar a forma de elogios, de uma ação em resposta ao *input*, de um comentário, ou até mesmo de silêncio.

Contudo, dentro de uma visão neovygotskyana, Gallimore e Tharp (1996:177) ressaltam que, “fornecer, simplesmente, informações a respeito do desempenho não é *feedback*”, pois “não haverá acompanhamento da *performance* a menos que a informação fornecida seja comparável a um certo padrão”, que deve ser claramente estabelecido. Quando este princípio não é observado, temos situações em que os alunos, segundo Caulk (1994:186), às vezes, ficam confusos com os comentários do professor, não compreendendo o *feedback* dado e, muito menos, sabendo como aplicá-lo em prol da melhoria do seu texto. Por outro lado, para Williams e Burden (1997:136), se o *feedback* realmente fornecer informações que capacitem o aprendiz a identificar os aspectos de seu desempenho que são aceitáveis e passíveis de melhoria por algum meio específico, este será motivador e de auxílio para que ele

¹⁸ Os autores também mencionam como estratégias motivacionais, referentes a este tipo de satisfação, o gerenciamento das contingências e a criação de ambientes positivos não muito controlados, onde os alunos mantêm um alto nível de atividade.

possa avançar na **Zona de Desenvolvimento Proximal**¹⁹. Caso o *feedback* não dê este tipo de informação, ele pode ter o efeito reverso. Um *feedback* representado pelo elogio “muito bom”, nas palavras de Williams e Burden (1997:136), pode satisfazer o aluno momentaneamente, porém também pode sinalizar que há uma aceitação de um padrão mais baixo do que aquele no qual o aluno é capaz de trabalhar, além de não indicar de que forma ele pode melhorar para uma próxima tarefa. Conseqüentemente, para que o *feedback* seja útil, o professor e os alunos devem ter uma idéia clara dos procedimentos que norteiam esta etapa do trabalho; o que é esperado, em termos de produção, dentro de uma determinada tarefa; da hierarquização dos critérios e da forma pela qual o *feedback* será dado; e do que significa cada resposta ao texto do aluno (cf. Conceição 2004:328). Isto implica definir os papéis que o professor e o aluno podem assumir durante as diversas fases da produção do texto.

Conforme visto no capítulo anterior, até meados do século XX, o papel do professor, ao receber a redação do aluno, se limitava ao de avaliador do produto, riscando e corrigindo os erros cometidos, e verificando a sua conformidade com o modelo retórico esperado. Contudo, com a mudança de paradigma, o tratamento dado à escrita do aluno também precisou ser repensado, pois o professor, apesar de ainda, na maioria dos casos, ser o revisor externo por excelência, começou a incentivar os comentários por parte dos colegas. Com isso, ele passou a assumir papéis distintos, visando prover diferentes tipos de *feedback* para cada fase da produção do texto. Com relação a estes papéis, Tribble (1996:118-134), nos diz que eles são em número de quatro: **leitor, assistente, avaliador e examinador**.

No âmbito deste trabalho de pesquisa, as contribuições de Tribble (1996:118-134) são muito importantes, pois, a partir desta caracterização, criei as categorias utilizadas no estabelecimento dos papéis assumidos pelos sujeitos da pesquisa, enquanto comentaristas dos textos dos colegas, conforme veremos no Capítulo 7.

Assim, o primeiro papel disponível para o professor, segundo Tribble (1996:118-134), é o **de leitor (audiência)**, quando ele reage às idéias e percepções que o aluno-escritor tentou transmitir em seu texto. Esta reação é expressa em comentários que indiquem se o leitor gostou ou não do texto e de seu conteúdo. Assim, neste papel, os comentários servem de resposta, basicamente, para perguntas do tipo “o texto é interessante?”, “o texto é fácil de

¹⁹ Este termo, utilizado na Teoria Sociocultural e discutido no Capítulo 5, se refere à distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

entender?”, “o texto revela algo sobre o escritor e sua forma de ver o mundo?”, e convidam o escritor a expandir o texto e construir a partir do que já foi escrito (cf. Tribble, 1996:124).

White e Arndt (1991:118), ao proporem que, durante o *feedback colaborativo*, o colega de classe também assuma este papel, complementam este rol de perguntas fornecendo uma lista de verificação onde o comentarista, ao ler o texto do colega, deve pensar se há pontos que não são relevantes, ou sobre os quais nós gostaríamos de saber mais, focalizando os comentários no conteúdo pois, como leitores, devemos responder (reagir) ao invés de meramente avaliar a escrita do aluno. Portanto, a primeira leitura deve estar preocupada com o sentido e o propósito do texto. Segundo White e Arndt (1991:124), o leitor deve acentuar os aspectos positivos do texto ao invés de focar os aspectos negativos, julgando-o em termos do sentido e considerando o que o escritor precisa para tornar o seu texto o mais claro possível.

O segundo papel descrito em Tribble (1996:119) é o de **assistente**, ou seja, quando o sujeito-comentarista trabalha com o escritor para que o texto seja o mais eficaz possível em relação ao seu propósito. Neste papel, como o texto ainda é considerado passível de transformações, o sujeito-comentarista ajuda o escritor a usar ou expandir o seu conhecimento sobre a melhor forma de escrever o texto, focalizando a correta utilização das convenções do gênero, o uso da língua e, se necessário, do assunto tratado no texto.

O terceiro papel é o de **avaliador**. Quanto a este papel, segundo Tribble (1996:119), o comentarista não está mais tentando melhorar um texto em particular, mas tecendo comentários gerais a respeito do desempenho do aluno-escritor, ressaltando seus pontos fortes bem como suas deficiências, provendo, assim, uma avaliação que contribua para estabelecer uma nota final no produto. Esta avaliação, muitas vezes, faz uso de tabelas como a sugerida por Tribble (1996), reproduzida no anexo A, e deixa claro os aspectos da escrita que foram bem desenvolvidos e os que precisariam ser melhorados. O objetivo final é ajudá-lo a escrever melhor no futuro.

O último papel sugerido por Tribble (1996:120) refere-se à função de **examinador**. Neste papel, o professor deve apresentar uma avaliação, a mais objetiva possível, das habilidades de escrita do aluno, num contexto de avaliação formal, baseando esta avaliação em critérios explícitos que podem ser replicados por outro examinador treinado, com vistas a dar uma nota. Este papel é assumido no tratamento de uma prova de redação que seja, por exemplo, componente de um exame de proficiência ou de um vestibular.

Conforme é possível perceber, de acordo com os objetivos do professor ao trabalhar com o texto produzido pelo aluno, ele assumirá papéis distintos. Não obstante, na prática,

verifica-se que, em uma mesma ocasião, o professor pode transitar entre estes papéis, buscando adequar o foco do seu *feedback* às necessidades específicas do aluno. Por exemplo, ele pode assumir inicialmente o papel de **leitor**, concordando com as idéias do texto, e, a seguir, passar para o papel de **assistente**, sugerindo que o aluno utilize, na sua reescrita, marcadores de discurso para sinalizar a transição de uma idéia para outra em determinado trecho. Além disso, o professor deve considerar, também, a natureza dos problemas apresentados no texto.

Com relação ao uso da língua-alvo, apesar da mudança do paradigma tradicional, onde a correção total dos erros era uma obrigação do professor, para uma visão de processo, em que é esperado que o aluno melhore o seu texto a partir de *feedback*, no contexto de LE, os erros lingüísticos, de modo geral, recebem algum tipo de atenção por parte do leitor-comentarista, principalmente nos rascunhos subseqüentes. Portanto, passo agora a tratar deste assunto.

3.2.3 O papel do erro na aprendizagem da escrita em LE

Com relação à aquisição de uma língua, a ocorrência de erros é um estágio natural, necessário ao desenvolvimento individual, e que provê informações acerca das estratégias idiossincráticas de um falante, no momento em particular de sua aquisição da língua-alvo (*cf.* Kroll e Schafer, 1978: 243-248). Bartholomae (1980 / 2002:313-5) complementa dizendo que os erros, que devem ser entendidos como evidências de uma intenção de articular sentido, se encaixam em três categorias. São elas: a) erros que são evidência de um sistema lingüístico intermediário; b) erros ocorridos quando, na tentativa de produzir a LE, há uma intervenção da LM ao invés da invenção de uma forma intermediária do sistema lingüístico; e c) erros que são acidentes ou deslizos quando a mente é mais rápida que a mão.

Edge (1989:07-8) retoma estas categorias dizendo que existem quatro razões para que os aprendizes de LE cometam erros. Primeiramente, há a influência do sistema lingüístico que rege a LM, que pode causar o que Figueiredo (1997: 69) chama de **erros de transferência**. Uma segunda causa é quando o aprendiz acha que sabe uma regra, mas, na verdade, ele não a sabe o suficiente. Isto pode levar a uma incorreta aplicação do conhecimento. Por exemplo, no caso do passado simples, o aprendiz sabe que deve usar *-ed* para flexionar o verbo, e aplica esta regra a um verbo que seja irregular. Neste caso, comparado ao inglês padrão, há um erro, porém, na mente do aluno, ele está usando com sucesso o seu conhecimento da língua-alvo. Um terceiro motivo é que, às vezes, o aluno diz algo que ele sabe que não está certo, mas esta

é a melhor maneira que ele encontrou para passar a mensagem, o que, para Edge (1989:08) é um uso inteligente da língua para a comunicação. Por último, há os erros que podem ocorrer porque a pessoa está cansada, com pressa ou pensando em outra coisa. Estes são chamados atos falhos e acontecem tanto com aprendizes como com nativos.

Além disso, a autora nos lembra que, na situação de aprendizagem de LE, é fácil imaginar o aluno sendo afetado por mais de um destes motivos ao mesmo tempo. Assim, estar atento a estas diferenças entre os tipos de erros e as suas possíveis causas é importante para que o professor possa decidir se é mais eficaz ele prover a correção ele mesmo. Com relação a este assunto, Edge (1989:09) nos diz que, quando o uso incorreto da língua é cometido por falta de atenção, este pode ser facilmente corrigido pelo próprio falante, se ele mesmo reler com atenção o que foi escrito, ou se este for sinalizado pelo professor ou por um colega. Além disso, há casos em que um aluno no grupo, por si só, ainda não consegue corrigir um determinado erro, mesmo se o problema for sinalizado, mas que os seus colegas de classe, que já assimilaram a forma correta, têm condição de produzi-la, podendo, assim, auxiliá-lo na revisão. Nestas duas situações, o colega pode servir de **par mais competente**²⁰ e promover o apoio (*scaffolding*) de que o aprendiz precisa. Contudo, segundo Edge (1989:10-1), somente o professor pode ser o **par mais competente** no caso das incorreções que acontecem quando o aluno tenta dizer algo sem, no entanto, ter sido apresentado à forma lingüística adequada para expressar aquela idéia. Isso pode obscurecer o sentido expresso ou dificultar a identificação da estrutura que ele tentou utilizar. Assim, como será difícil que o próprio autor encontre a alternativa mais acertada para revisar, este será ajudado se o próprio professor apresentar a forma adequada. Estas distinções são importantes para que, a partir do conhecimento que o professor tem de cada aluno, ele possa decidir em que momento e em que tarefas é mais recomendado estimular a **autocorreção**, o *feedback* vindo do colega, ou valer-se do *feedback* do professor.

Uma outra questão importante diz respeito ao impacto que estes erros causam na comunicação das idéias. Segundo Ferris (2002:57-8), a literatura sobre escrita em LE faz uma distinção entre os **erros globais**, ou seja, aqueles que interferem na compreensão geral da mensagem do texto, e os **erros locais**, ou seja, aqueles que não afetam a compreensão por parte do leitor, citando dois exemplos: a) *The tension was at its pick (= peak)*, e b) *Last summer I go (= went) to visit my grandmother in L.A.* No primeiro caso, a troca lexical de

²⁰ Este termo, utilizado na Teoria Sociocultural e discutido no Capítulo 5, se refere ao sujeito que tem as habilidades necessárias para ajudar o outro a realizar uma tarefa que este não consegue, ainda, completar sozinho.

peak (augue-forma correta) por *pick* (escolher, colher-forma incorreta) faz com o que o leitor não compreenda o sentido expresso, sendo, portanto, este um exemplo de um **erro global**. Já no segundo caso, o fato do verbo não estar no tempo verbal correto (o pretérito do indicativo) não impede a compreensão, pois há a marca temporal expressa no advérbio *last Summer*, sendo este, portanto, um exemplo de um **erro local**. Conseqüentemente, como o objetivo maior do texto é atingir o seu propósito comunicativo, o professor, ao fornecer a correção, deve ter em mente que, o tipo mais importante de erro é aquele que leva a mal entendidos (cf. Edge, 1989:22). Contudo, devido à forte influência do paradigma tradicional, bem como da visão behaviorista de aprendizagem, ainda encontramos instrutores que focam mais na forma da escrita, sem se dirigir às idéias e ao sentido dado pelo texto. Este tipo de resposta do professor faz com que os alunos compreendam o ato de escrever, tanto em LM quanto em LE, como um exercício lingüístico, e não como uma forma de comunicação, o que pode levá-los a assumirem que revisar um texto equivale a buscar e erradicar os erros no uso da língua-alvo.

3.3 A IMPORTÂNCIA DO *FEEDBACK*

Seja como uma ferramenta para auxiliar o escritor-aprendiz a burilar os aspectos lingüísticos e / ou discursivos de seu texto, seja como parte integrante de um processo avaliativo, em que é atribuída uma nota ao desempenho do aluno, encontramos formas diferentes de compreender o papel do *feedback* e de como este deve ser apresentado ao aluno. Há aqueles autores que demonstram uma preocupação maior com a forma, pregando que todos os erros lingüísticos devam ser corrigidos (cf. Lalande, 1982; Omaggio, 1986), ou os que acham que, primeiramente, devam ser trabalhadas as questões de conteúdo (cf. Conceição, 2002:49), respondendo-se ao texto como um **leitor** e não como um **avaliador** (cf. Porte, 1997:73). Por outro lado, há autores que dizem que a correção total dos erros não traz benefícios para a escrita do aluno (cf. Truscott, 1996; Pehrsson e Robinson, 1985; Raimes, 1983) e que o professor não é a figura mais adequada para dar *feedback* (cf. Muncie, 2000:47), cabendo esta função aos colegas de classe ou ao próprio aprendiz.

Para concluir, segundo Leki (1990:09b), os alunos, inconscientemente, têm a tendência de seguir os padrões de *feedback* praticados pelo professor. Portanto, acredito ser importante explicitar as forma de *feedback* aos quais os alunos podem estar expostos para que seja possível, na análise dos dados, compreendermos melhor as escolhas feitas pelos sujeitos tanto como comentaristas quanto revisores de seus textos. Este assunto será discutido no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 4 - O *FEEDBACK* DO PROFESSOR

4.1 INTRODUÇÃO

Durante uma sessão de *feedback colaborativo*, os alunos, ao assumirem o papel de comentarista, estão, na verdade, representando uma função desempenhada na maioria das salas de aula exclusivamente pelo professor. Por conseguinte, caso os alunos não tenham recebido um treinamento específico, conforme ocorreu nesta pesquisa, estes contam somente com a sua intuição de como abordar a tarefa, decidindo o que deve ser comentado e de que forma, segundo as suas experiências enquanto receptores de *feedback* do professor. Portanto, o presente capítulo discute duas abordagens que, segundo a revisão bibliográfica realizada para este estudo, parecem ser as mais utilizadas pelo professor de redação, tanto em LM quanto em LE, para oferecer *feedback* ao aprendiz: a **correção direta** e a **correção indireta**.

4.2 PROCEDIMENTOS PARA PROVER *FEEDBACK*

Com relação à **correção direta** há, literalmente, uma correção, pois o professor risca o que ele considera incorreto no texto do aluno e apresenta a forma que ele entende como sendo a mais acertada. Assim, este tipo de *feedback* está mais alinhado à definição tradicional do papel do professor como aquele que determina o que é certo e o que é errado, e que elimina as impurezas lingüísticas do texto. Na **correção indireta**, o termo “correção” está mais associado ao ato de ler e responder à escrita do aluno, utilizando várias técnicas para estimular o autor a fazer uma revisão no seu texto para melhorá-lo, a partir de algum tipo de sinalização, seja esta a localização do trecho a ser revisado; a classificação do problema identificado (gramática, ortografia, coerência, por exemplo); uma mensagem ao fim do texto; ou o estabelecimento de um diálogo via texto. Esta abordagem está mais em linha com a visão social do papel do *feedback*, pois pressupõe que esta ajuda trará um avanço na **Zona de Desenvolvimento Proximal**. Assim, passo agora a descrever as várias técnicas de provimento de *feedback*, relacionando-as às diversas visões sobre o papel da escrita, descritas no Capítulo 2, e ao papel do erro na aprendizagem de uma língua estrangeira, discutido no Capítulo 3.

4.2.1 argumentos a favor e contra a correção direta

Na visão de Idhe (1994:03), o mais comum e mais metucioso de todos os procedimentos para prover *feedback* escrito é aquele que Figueiredo (1997:117-8) chama de **correção direta**. Neste procedimento, o professor opta por solucionar todos os problemas encontrados no texto do aluno através da reescrita de palavras, frases e períodos inteiros, editando, assim, as formas de léxico, a sintaxe e a estilística inadequadas no texto, a partir do seu ponto de vista, como um avaliador da qualidade lingüística do texto. Devido ao fato da voz do professor, representada na correção, anular com o seu discurso a presença do outro, Ruiz (1998) classifica esta forma de correção como **monofônica**.

A utilização deste procedimento, que enfoca mais os aspectos formais, considerando ou não o aspecto comunicativo do texto (*cf.* Figueiredo, 1997:117), tem sua base teórica justificada a partir de estudos que defendem os benefícios da correção abrangente para melhorar a acuidade gramatical do aluno.

No entanto, a preocupação extremada do **professor-leitor-avaliador**²¹ com uma impecável acuidade gramatical do texto, aliada à forma behaviorista²² de pensar o papel do erro na aprendizagem de LE, fazem com que o aprendiz evite, a todo custo, cometer erros durante a elaboração de seu texto. Esta atitude traz prejuízos sérios para a fluência do aluno na língua escrita, pois acaba por interferir no processo criativo de geração do texto. Este assunto é abordado por Elbow (1997 / 2002:155) ao sugerir que devemos evitar dar ouvidos ao “instinto de editoração”, pois é ele que faz com que a folha permaneça em branco. Segundo o autor, quando o escritor pára muito e se preocupa em corrigir e editar, ele investe demais nestas palavras e depois fica com pena de jogá-las fora. No entanto, muitas destas primeiras palavras não serão úteis ao trabalho final, pois o autor terá novos pontos de vista que se desenvolverão durante a escrita. Nesta situação, o erro é visto como algo que é parte do processo de busca do que se quer dizer enquanto se escreve e, por conseguinte, deve ser somente focalizado quando o autor já tiver certeza do que quer dizer.

Partindo destas considerações, alguns autores questionam a eficácia da correção total dos erros de superfície (**erros locais**) como um instrumento de aprendizagem para o aluno. Dentre as pesquisas que relatam as desvantagens da **correção direta**, seguindo uma linha de

²¹ MENEGASSI, J. (2000:83) utiliza o termo para dizer que o professor, além de leitor do texto do aluno, também o corrige e avalia, atribuindo uma determinada nota ou conceito ao produto.

²² Até a década de 70, a visão behaviorista de aprendizagem da língua estrangeira era dominante. Segundo seus praticantes, como aprendemos uma língua através da formação de hábitos, os erros são maus hábitos que devem ser erradicados desde o princípio da aprendizagem.

investigação em LE, Truscott (1996) conclui que todas as formas de correção dos erros gramaticais em textos produzidos neste contexto são, não só ineficientes, mas podem ser potencialmente maléficas, conclusão esta reafirmada em Truscott (2004:342).

Posições menos radicais com relação à correção são, por exemplo, a de Edge, (1989:05), que diz que “é mais importante corrigir erros que afetem o sentido de várias frases do que corrigir pequenos erros gramaticais dentro de cada frase”, e de Ur (1996:171), que diz que apesar de a correção dos erros fazer parte do aprendizado de uma língua, quando em excesso, esta pode desencorajar e desmoralizador o aluno, pois este se sentirá incapaz de produzir um texto condizente com as expectativas do professor. O efeito psicológico da correção excessiva, segundo Phersson e Robinson (1985), é a perda da autoconfiança do aluno e a destruição do relacionamento entre o aprendiz e o mestre, resultando num desgostar de ler e / ou escrever, além de levar o aluno a escrever menos para evitar erros.

Quanto a este assunto, Figueiredo (1997:118) acrescenta que “não há algo mais frustrante e desestimulante para o aluno do que ver o seu texto todo marcado de tinta vermelha”. Como acrescenta El-Koumy (2000:01), o professor, ao corrigir todas as inadequações do texto sem enfatizar um objetivo, faz com que os alunos fiquem sem saber o que é realmente importante, e, se tudo é importante, nada se sobressai.

Além disso, como a maioria dos alunos está acostumada a um sistema educacional de constante testagem, onde, para Gouty e Lid (2002: 27), “os professores coletam poucas informações que ajudarão a prover uma melhor instrução”, o aprendiz é levado a se preocupar mais com a nota atribuída à sua escrita do que com as correções existentes. É como se nossos alunos, com esta atitude, tentassem nos dizer que o tempo que gastamos com uma correção tão criteriosa e detalhista é inútil, pois mesmo que o professor peça para os seus alunos reescreverem o texto, segundo diz Ihde (1994:03), a reescrita, neste caso é, na melhor das hipóteses, apenas um exercício de cópia.

Conseqüentemente, autores como Hendrickson (1980), sugerem que é mais produtivo, em termos de *feedback* do professor, concentrar-se nos problemas recorrentes do que nos individuais, provendo assim uma correção seletiva, direta ou indireta, de acordo com alguns critérios pedagógicos previamente determinados (por exemplo, no texto narrativo, focalizar a correta utilização dos tempos verbais no passado).

Quanto a esta abordagem, Hendrickson (1987: 358) diz que é justificável, do ponto de vista afetivo e cognitivo, que toleremos alguns erros cometidos pelos aprendizes de uma língua para que isto não prejudique a sua autoconfiança. Porém, embora não existam estudos conclusivos que constatem a maior eficácia da correção seletiva sobre a correção total, no

estudo de El-Koumy (2000), os resultados apontam que esta forma “não apenas melhora a qualidade da escrita dos textos produzidos no contexto de LE, como também aumenta a sua quantidade” (El-Koumy, 2000:08).

No entanto, outros pesquisadores como Chadrasegaran (2003:III) e Knoblauch e Brannon (1981/2002:285) reportam que os alunos nem sempre aprendem a partir de todas as correções feitas, ou não vêem o *feedback* do professor como tendo efeito na escrita subsequente do aluno (cf. Cavalcanti e Cohen, 1990:08).

4.2.2 Procedimentos para a autocorreção

Quando o objetivo da correção é envolver o próprio escritor no tratamento da revisão de seu texto, estimulando o que Figueiredo (1997:325) chama de **autocorreção**, o professor dispõe de vários procedimentos que requerem a participação efetiva do aluno na construção das alterações a serem realizadas na reescrita. Dentre estes procedimentos, podemos citar a **correção indicativa**, definida em Serafini (1994) como aquela na qual o professor marca, junto à margem do texto, a(s) linha(s) onde há palavras, frases e períodos inteiros que apresentam erros ou carecem de clareza, alterando muito pouco o texto e limitando-se a erros localizados; ou uso do **feedback não codificado** (Robb, Ross e Shortreed, 1986), quando o professor localiza o erro, sublinhando-o sem identificar o seu tipo.

Contudo, apesar do pressuposto teórico da **autocorreção** estabelecer que o aluno será capaz de descobrir, por si só, que tipo de erro foi cometido e corrigi-lo sem uma maior dependência do professor, segundo Serafini (1994) a **correção indicativa**, geralmente, não leva o aluno à solução dos problemas de seu texto, especialmente por que o erro não vem apontado com precisão²³, o que pode transformar a tarefa de revisão em um jogo de adivinhação léxico-gramatical, conforme nos dizem Hedgcock e Lefkowitz (1996:298).

Conseqüentemente, este procedimento, que visa orientar e facilitar a construção textual, pode, no entanto, surtir o efeito contrário, dificultando-na e induzindo o aluno a corrigir algo que está certo, mas que este acredita que o professor possa ter indicado como errado. Esta confusão se dá porque a maioria dos alunos não tem um repertório de estratégias desenvolvidas visando direcionar o trabalho de revisão de seu texto, seja antes de entregá-lo ao professor ou a partir do *feedback* dado.

²³ Há casos em que o aluno deve encontrar onde está o erro dentro da uma linha ou de um trecho todo marcado.

Quanto a esta questão, vários estudos, tais como de Raimés (1985/2001:39), identificam que esta falta de estratégia de escrita e de revisão em LE é, em parte, oriunda da prática adotada pelos instrutores que enfatizam o *feedback* na **correção direta** ou **indireta** dos erros de língua sem se dirigir às idéias e ao sentido dado pelo texto. Conseqüentemente, o próprio aluno passa a achar que o trabalho de reescrita resume-se à correção centrada nas impurezas lingüísticas, especialmente os problemas de ortografia, concordância e pontuação, e como resultado disso, centram seus esforços no que Jesus (2004), denominou de **higienização** do texto, que, na sua visão, é um procedimento superficial que agrava o problema da não aprendizagem da escrita.

Este tratamento da revisão é freqüentemente perpetuado na escola porque, segundo Geraldí (2004), o professor que procede dessa forma não desenvolve no aluno nenhuma estratégia para ele trabalhar com as sugestões oferecidas nos seus comentários por não ter, ele próprio, essas estratégias desenvolvidas em si como escritor, tornando este problema cíclico.

Portanto, há quem se posicione a favor de um maior direcionamento do aluno, não só localizando precisamente o elemento a ser revisado, mas também indicando que tipo de erro foi cometido, utilizando, assim, um procedimento classificatório dos erros, e ensinando ao aluno estratégias para que ele saiba o que deve ser feito para obter uma revisão proveitosa de seu texto.

Assim, uma outra forma de estimular a **autocorreção** que, segundo Idhe (1994:03) e Lee (2003:217) é muito difundida, especialmente em LE, é o **feedback codificado** (cf. Robb, Ross e Shortreed, 1986), também conhecido por **correção classificatória**. Neste procedimento, o aluno tem acesso a uma tabela de símbolos que são usados pelo professor para sinalizar ao aluno o tipo de erro que necessita de revisão, como nos exemplos abaixo, retirados de Raimés (1983:152):

Seleção 4.1:

sp: erro de ortografia

v: erro no tempo ou na forma verbal

form: a forma do sintagma está errada (ex: *efficient* e não *efficiency*)

^ : falta uma letra ou palavra.

cap. erro no uso de maiúscula.

p.erro de pontuação

vocab. escolha errada de vocabulário (ex.*remember* e não *remind*)

ss. erro na estrutura da frase.

Tabelas como esta podem ser encontradas nos manuais de redação ou serem adaptadas pelo professor, a partir dos erros mais recorrentes de seus alunos. Contudo, segundo Ferris

(2002:68), o professor deve atentar para o fato de que o uso de categorias de erro mais abrangentes pode ser preferível porque a distinção entre elas não é sempre tão precisa quanto poderíamos pensar. Até mesmo os professores que estejam analisando os erros dos alunos, ou corrigindo redações, podem ter dificuldade em distinguir, por exemplo, um erro de tempo verbal de um erro de forma verbal, ou determinar se um erro lexical resulta de um problema de escolha ou de ortografia, quem dirá o aluno.

Não obstante, com relação às vantagens deste procedimento, segundo Serafini (1994), esta é uma forma de tratar o texto do aluno que respeita os princípios da boa correção porque nela prevalece uma atitude operativa: identifica-se o erro, especificando uma operação que o aluno errou, enquanto na **correção direta**, como já visto, prevalece uma atitude prescritiva quando o professor indica ou resolve o erro pelo aluno.

Contudo, apesar da popularidade do sistema de códigos, o estudo realizado por Lee (2003:231) sugere que este procedimento pode não ser tão eficiente como os professores acreditam. Teoricamente, a utilização dos códigos deve levar o aluno a refletir sobre os tipos de erros cometidos e pensar como estes podem ser sanados. Contudo, Makino (1993) atesta que os sujeitos de seu estudo demonstraram não saber o que seus professores esperavam que eles fizessem com os símbolos de correção e com os comentários, tornando a revisão uma fonte consistente de frustração por parte dos alunos. Além disso, o professor pode acabar ficando preso à classificação de problemas gramaticais e não dar o devido tratamento às questões relacionadas à **macroestrutura** do texto.

Portanto, independentemente do procedimento escolhido, é crucial que os alunos estejam familiarizados com o instrumento adotado, neste caso, a tabela de códigos, e compreendam bem o que cada símbolo significa, além de serem ensinados a desenvolver estratégias de revisão adequadas ao tipo de problema. Por exemplo, se o professor indica ^ (falta de palavra), o aluno deve ter um mínimo de conhecimento da estrutura gramatical da língua para saber se falta uma preposição, uma conjunção ou um artigo. Caso contrário ele não saberá o que inserir no texto naquela posição e a correção, fatalmente, resultará em um novo erro por parte do aluno. Assim, para complementar, cito Cavalcante e Cohen (1990:20) que dizem que “uma concordância clara entre professor e aluno com relação aos procedimentos de *feedback* e formação de repertório de estratégias poderia levar a aulas mais produtivas e gratificantes” e Menegassi (2000:85), que diz que “o processo de conscientização do uso dos comentários de revisão na construção textual é responsabilidade primária do professor, estendendo-se aos alunos de forma natural.”

4.2.3 Correção x apropriação: as várias vozes na correção.

Apesar dos méritos e deméritos dos procedimentos que acabamos de explorar, tanto na **correção direta** quanto na **autocorreção indicativa** e na **classificatória**, a solução do problema, apesar de requerer a participação do aluno no provimento de alternativas, reflete apenas a opinião do professor, já que seu texto se sobrepõe ao do aluno, evidenciando, por conseguinte, uma postura extremamente assimétrica e autoritária. Este posicionamento é reflexo do nosso sistema educacional, onde o professor é quem determina o que está certo ou errado, sem ao menos dar crédito às tentativas do aluno.

Além disso, como o trabalho de marcação do texto do aluno é, via de regra, feito na ausência do escritor, segundo Lucena (1997:06), o *feedback* do professor pode “produzir resultados inadequados, pois não há como se ter acesso às intenções do autor, o que em muitos casos é a única forma de se adequar um texto”. Esta situação, muitas das vezes, resulta em comentários que, ao invés de proporcionar uma “intervenção útil”, causam a “apropriação indevida” das idéias do escritor, anulando, assim, a sua voz (*cf.* Goldstein, 2004:68).

Com relação à questão da “apropriação” do texto, Goldstein (2004:68) diz que “uma das formas na qual o professor corre o risco de se apropriar do texto do aluno é lê-lo sem saber nem para quem, ou com que propósito, o aluno está escrevendo” Esta situação é muito comum na prática pedagógica “normal”, como nos mostra Gavazzi (1996:27), ao afirmar que esta resume-se em adotar um livro didático que fornece ao aluno modelos para serem reproduzidos, ou, ainda, propõe temas polêmicos para serem discutidos “em uma dissertação de 25 linhas”.

Neste caso, a falta da imagem de um contexto situacional, de um propósito comunicativo e de um leitor-alvo que sejam partilhados tanto pelo aluno-escritor quanto pelo professor-leitor, geram, muitas vezes, comentários que ignoram a intenção do aluno ao redigir aquele texto e que almejam, conscientemente ou não, mudá-lo, ou fazer o próprio aluno mudar de posição. Assim, o professor corrige frases ou trechos inteiros sem perguntar ao autor sobre o significado pretendido, arriscando, assim, mudar o sentido do texto, sobrescrevendo sua visão do assunto tratado e apropriando-se do texto do aluno, calando a sua opinião ao ditar o que ele deve ou não deve dizer.

Conseqüentemente, para Conceição (2004:325), esta ênfase nos elementos de superfície faz com que “o discurso do aluno vá sendo desconstruído pela escola, pois quanto maior o grau de escolaridade, maior é o silenciamento do aluno e sua subsequente opção pela repetição de estereótipos e expressões que denotam o lugar comum”, pois é pelo uso da

linguagem e não pela qualidade discursiva de seus textos que ele é avaliado. Além disso, a autora acrescenta que os textos vão se encurtando e perdendo a qualidade em termos de discurso, tornando o ato de escrever um verdadeiro suplício (*cf.* Conceição, 2004:330).

Portanto, para mudar esta prática, Goldstein (2004:72) insiste que precisamos criar tarefas que deixem claras a situação comunicativa idealizada, a intenção do discurso e a audiência para qual o texto se destina. Além disso, ela também prega o desenvolvimento de mecanismos através dos quais o professor possa auxiliar o aluno a se comunicar durante o processo de *feedback* quando não estão face-a-face. Assim, a autora sugere instrumentos que possam informar ao professor sobre o que o aluno pretende com o seu texto, tais como uma folha de rosto na qual ele escreva seu objetivo ou que ele faça comentários paralelos, nas margens ou em folha anexa, explicando o motivo pelo qual ele desenvolveu certo trecho de dada forma. Este procedimento é especialmente útil naquelas partes onde o próprio autor não tem certeza se a apresentação do conteúdo se fez clara para o leitor.

Esta forma de olhar a tarefa escrita do aluno faz com que o professor, ao invés de se apropriar do texto, forneça uma “intervenção útil”, pois os comentários almejarão mostrar ao aluno onde o texto dele não está atingindo o seu propósito. Este *feedback* pode, então, sugerir leituras ou troca de idéias com outros escritores sobre outros pontos de vista do assunto de seu texto. Além disso, o professor pode perguntar ao aluno o que ele quer dizer e, assim, ajudá-lo a encontrar as palavras para expressar o seu pensamento.

Portanto, como é de crucial importância dar o suporte necessário a cada passo dado em busca do melhor texto possível, “respondendo a cada aluno não com um texto ideal sobreposto ao seu, mas partindo de onde o escritor está, de suas intenções e do que ele diz ansiar do leitor” (*cf.* Goldstein, 2004:73), passo agora a descrever procedimentos de *feedback* que levam em conta a dimensão sócio-discursiva da escrita.

4.2.4 Correção a duas vozes: professor e aluno na construção do texto

Apesar da correção dos problemas discursivos²⁴ ainda ficar, muitas vezes, em segundo plano, as contribuições dos estudos do discurso relacionados às práticas sociais e aos contextos sócio-históricos que permeiam o estabelecimento, a manutenção e a criação dos gêneros discursivos escritos (*cf.* Bakhtin, 1979/2003; Bizzell, 1994; Hyland, 2000; Swales,

²⁴ Aspectos pragmáticos e semântico-conceituais.

1990) têm tido um reflexo positivo na forma pela qual os professores provêm o seu *feedback* ao texto do aluno.

Dentro deste contexto, o ensino da produção lingüística escrita parte do pressuposto de que, ao usar a língua, o aluno não o faz somente para expressar o seu pensamento ou transmitir informações, mas para interagir com algum interlocutor, seja ele um ouvinte ou um leitor. Nesta perspectiva, segundo consta em Conceição (2002:51),

[a] linguagem é entendida como uma atividade humana de caráter social, que apresenta um funcionamento determinado pelo tipo de contexto social em que ocorre, de modo que ela é organizada e usada em função da visão que dela se tem (...), sendo sua enunciação determinada de fora para dentro, pelas condições de produção e não como se já existindo uma elaboração discursiva a priori.

Portanto, uma visão de texto como um tecido de várias vozes, construído a partir da interação entre interlocutores, acarreta uma nova forma de pensar a elaboração do texto escrito pelo aluno. Esta deve levar em conta a situação comunicativa, o contexto para o qual se escreve e privilegiar a interação entre professor-leitor e aluno–escritor.

Não obstante, apesar de na atualidade vivermos uma realidade de ensino onde vários professores alegam ser muito complexo classificar problemas da ordem do discurso, e, mais complexo ainda encaminhar as orientações de forma organizada, de maneira que o aluno consiga resolver o problema de seu texto (*cf.* Conceição, 2004:325), encontramos também outros contextos onde os professores realizam um tipo de *feedback* que estimula esta interação entre leitor e escritor, via texto.

Este tipo de *feedback*, que Ruiz (1998) denominou de **textual-interativa**, corresponde a comentários mais longos, escritos após o texto, que apontam os problemas discursivos presentes e desafiam o aluno a refletir sobre o seu discurso através de questionamentos, sem, no entanto, resolver os problemas pelo aluno. Estes comentários, que podem ser em forma de bilhetes, incentivam o trabalho de reescrita, elogiando o que foi realizado ou cobrando algo que não foi feito, de modo que o aluno se sinta orientado e encorajado a reescrever o texto.

Nesta forma de dar *feedback*, o professor transcende o papel avaliativo e se eleva ao posto do que Conceição (2004:328) chama de “interlocutor privilegiado”, mostrando-se interessado no que o aluno tem a dizer, concordando, discordando, questionando, dialogando com o texto e seu autor. Para a autora, se o professor não assumir, verdadeiramente, uma posição de interlocutor, dificilmente o aluno construirá a noção de interlocutor à distância,

que é, no seu entender, a característica básica que diferencia um texto oral de um texto escrito. Conceição (2004:329), seguindo o mesmo pensamento de Goldstein (2004:67) acerca da intervenção, ainda acrescenta que, ao interagir de forma a não anular a presença do outro, o professor pode incentivá-lo a refletir sobre o que dizer e assim auxiliá-lo na melhor forma de organizar o seu discurso em vez de apenas cobrar-lhe a tarefa.

Conseqüentemente, quando este diálogo é estabelecido, a interação torna-se menos assimétrica, pois os alunos saem da posição de aprendizes passivos, assumindo o papel de sujeitos críticos e reflexivos por terem sido “desafiados a pensar sobre a sua prática” (cf. Conceição, 2004:329). Desta forma, eles conseguem se desvencilhar do contexto tradicional, onde nem mesmo se assumem como sujeitos de seu discurso, repetindo fórmulas prontas e acabadas, para finalmente focalizarem sua atenção nos efeitos que o seu discurso pode causar sobre os seus interlocutores.

Quanto ao *feedback*, há também a possibilidade de o professor responder tanto ao conteúdo do texto quanto a alguns erros. Este sistema é denominado de **resumo** por Idhe (1994:03) e também é mencionado em Figueiredo (1997:124-5) como uma forma de “fomentar o interesse dos alunos em escrever”, pois “o professor mostra que se interessou pelo conteúdo, incentivando o diálogo e a produção de novos textos, que poderão ser mais claros e de melhor qualidade”.

Desta forma, cabe ao professor a tarefa de instaurar-se como interlocutor do texto do aprendiz (cf. Conceição, 2002:48-49), pois, conforme afirmam Cavalcante e Cohen, (1990:20), se os procedimentos de *feedback* efetivamente interativos estiverem em ação, os professores poderão observar nos alunos os efeitos de seus comentários no desenvolvimento da produção de textos e nas atitudes face a essa produção. Além disso, conforme nos lembra Conceição (2002:49), já que entre a primeira versão e as sucessivas reescritas há o(s) momento(s) de correção pelo professor, os alunos terão a oportunidade de aproximar-se desse *feedback* focalizando os benefícios potenciais dele decorrentes.

Para concluir, é necessário lembrar que, na visão de Robertson (1986:88-9), quando nos desviamos do papel de **leitor** e assumimos o papel de **avaliador** dos textos de nossos alunos, esquecemos as verdades básicas da comunicação, ignorando o conteúdo do discurso do aluno. Assim, restringimos nossos comentários a julgamentos que equivaleriam, em uma interação oral, a reações do tipo “você pronuncia bem as vogais, mas o seu ‘r’ é meio estranho”. Assim, quando o professor restringe seus comentários unicamente a questões de técnica, respondendo ao aluno não como um membro daquela audiência, mas como um “detector mecânico de erros” ou um “enaltecedor de técnica”, ele destrói o sentimento de

audiência. Ainda nas palavras de Robertson (1986:89), “para crescer como escritores, nós precisamos de leitores críticos, mas, no entanto, especialmente durante os estágios iniciais de aprendizagem, precisamos estabelecer o sentido de nossa escrita como uma mensagem direcionada a outras pessoas”.

Este ponto reforça a idéia de que os escritores-aprendizes precisam descobrir seu próprio sentido através da orientação do professor, que, como leitor, ativo e responsivo, e escritor mais experiente, pode guiá-los, estendendo o seu processo de pensamento. Portanto, em última instância, o papel do educador é o de facilitador que dá suporte para o crescimento do discurso do aluno e não o de juiz diretivo e prescritivo que poda as suas tentativas de expressão na LE (cf. Gouty e Lid 2002: 31).

4.3 O PAPEL DO **FEEDBACK** DO PROFESSOR

Mais importante do que a dicotomia **correção direta** x **correção indireta**, discutida nesta seção, é o fato de que, independente do procedimento adotado, o momento do **feedback** é a oportunidade que o professor tem de oferecer uma atenção individualizada à escrita do aluno, que, de outra forma, é raramente possível em condições normais de sala de aula (cf. Hyland e Hyland: 2001:186). Portanto, para garantir que este seja útil, o professor deve tentar melhorar a qualidade de seu **feedback** (cf. Menegassi, 2000:84), tratando-o com seriedade e cuidado (Raimes, 1983:153), e certificando-se de que os alunos também partilhem da importância do dar e receber comentários no texto em produção. Desta forma, este processo de revisão conjunta pode desencadear novas idéias que contribuam para a construção do texto.

Conforme visto, já que as estratégias dos professores para dar **feedback** são limitadas e, em geral, estes não atentam aos comentários que fazem, partilho da idéia de Lee (2003:231) da necessidade de treinamento para os professores de LM e LE para que eles possam realizar esta tarefa de forma eficiente dentro do contexto onde ensinam redação. Além disso, acredito que os professores devam ser incentivados a travarem contato com outras formas de auxiliar o aluno a desenvolver as habilidades de escrita, seja incorporando à sua prática pedagógica o **feedback** oral, também chamado de atendimento individualizado (*conference*), ou ensinando os alunos a partilhar os seus textos com os colegas, lendo-os em voz alta, ou em pequenos grupos ou pares, para que eles tenham a oportunidade de ouvir e discutir a opinião de outras leituras de seu texto, dando um sentido de audiência real para a redação escolar. Como esta atividade tem sua base teórica nas idéias Vygotskianas sobre o papel da interação com o outro para a aprendizagem, no capítulo a seguir discorro sobre a Teoria Sociocultural, para, no

Capítulo 6, tratar especificamente das questões relacionadas ao uso do *feedback colaborativo* na sala da aula de redação.

CAPÍTULO 5 - A TEORIA SOCIOCULTURAL E A ANÁLISE DO DISCURSO

É necessário colocar o sujeito da aprendizagem no centro do processo, e não aquele que, supostamente, conduz essa aprendizagem, o método ou quem o veicula.

(Emília Ferreiro)²⁵

5.1 INTRODUÇÃO

Segundo Oxford e Nyikos (1997:440), através do século XX, e particularmente nos anos mais recentes, tem havido um interesse em investigar como a **colaboração**, a **interação** e **cooperação** se relacionam à aprendizagem dos alunos. Para estes autores, a base de pesquisa tem crescido de forma expressiva, particularmente com relação ao reconhecimento de que a aprendizagem é mais uma empreitada social do que individual, e, principalmente, mediada pela linguagem humana .

Partindo desta conceituação, o presente capítulo tem dois objetivos. Em primeiro lugar, oferecer um panorama geral acerca das contribuições da Teoria Sociocultural, também conhecida como sócio-interacionismo²⁶, definindo os conceitos de **mediação**, **ZDP**, **regulação** e **scaffolding**. Em segundo lugar, trazer à baila a noção de que, quando interagimos, usamos estratégias discursivas para preservar as relações sociais que estabelecemos com os nossos interlocutores durante a interação. Para tanto, serão apresentadas algumas contribuições da Análise da Conversação, tais como a noção de “face” e os recursos lingüísticos que utilizamos para amenizar críticas de modo a conseguir a colaboração dos participantes da interação. Estes conceitos são de suma importância para a compreensão do que ocorre quando dois ou mais sujeitos interagem para fazer a **revisão colaborativa** de seus textos, conforme veremos durante a análise dos dados apresentados e discutidos nos Capítulos 8 e 9.

5.2 A TEORIA SÓCIO-CULTURAL

Segundo Kroll (1980/2002:258), Piaget afirma que o crescimento ocorre sempre em função da interação entre as forças geradas no meio externo e as forças resultantes das estruturas intelectuais internas. Assim, no ato de conhecer o mundo, as pessoas transformam o

²⁵ FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

²⁶ Em alguns textos, como o de Wells (1998), o termo que é utilizado para discorrer sobre as idéias de Vygotsky é Teoria Sociocultural. No entanto, em outros, como o de Williams e Burden (1997:38-9), o termo usado é sócio-interacionismo. Portanto, considerarei os termos como sinônimos.

meio para adequá-lo às suas estruturas cognitivas e, neste processo, têm as suas estruturas cognitivas elaboradas e transformadas. Para o Construtivismo de Piaget, portanto, o crescimento intelectual acontece através da interação com o meio.

Contudo, segundo a visão Sociocultural, que é baseada principalmente nos trabalhos de Lev S. Vygotsky (1896-1934) e de seus colaboradores, outros fatores, tais como os seres sociais que compõem este meio e a forma pela qual eles agem uns sobre os outros, têm um papel determinante na aprendizagem, pois, conforme nos lembra Castorina (2003:19),

Para Vygotsky (...) a aquisição de qualquer habilidade infantil envolve a instrução proveniente dos adultos, antes ou durante a prática escolar. Conseqüentemente, a noção de aprendizagem deve incluir quem ensina, quem aprende e a relação social entre eles, de modo coerente com a perspectiva sócio-histórica.

Assim, segundo este raciocínio, a aprendizagem parte do meio social (domínio intermental) para o individual (domínio intramental) como conseqüência de interações lingüisticamente mediadas que surgem entre a criança e os outros (*cf.* Aljaafreh e Lantolf, 1994:467).

A **mediação**, no contexto de sala de aula de LE, segundo nos lembra Donato e McCormick (1994:456), pode ter a forma de um livro didático, materiais áudio-visuais, modelos de discurso de sala de aula, oportunidades para interação na língua-alvo, instruções diretivas ou de vários tipos de auxílio do professor. Segundo Figueiredo (2001:61), todas estas formas de mediação acontecem num contexto que as transforma em processos inerentemente sócio-culturais, e têm um papel crucial na geração das funções mentais superiores. Para Vygotsky (1984 / 1998:107), estas funções englobam a atenção seletiva, o planejamento, o pensamento lógico e analítico, a memória voluntária e a aprendizagem, e são indispensáveis para que a criança aprenda, por exemplo, a operar no campo da matemática, da leitura ou da escrita.

Assim, como na visão de Vygotsky (1962 / 2002:372) a escrita é uma atividade voluntária, consciente e altamente abstrata, e que está no âmbito das funções mentais superiores, sua aprendizagem depende das contribuições da instrução, ou seja, da **mediação** via colaboração de um sujeito que tenha um maior domínio desta habilidade. No pensamento Vygostkiano, este sujeito, ou **par mais competente**, pode ser representado, no contexto educacional, pela figura do professor ou de um colega mais capaz, que, no caso da escrita, possa auxiliar o aprendiz no desenvolvimento das habilidades necessárias para utilizar esta modalidade de discurso. Para Vygotsky (1962/2002:375), a instrução baseada em imitação,

assistência e cooperação tem um papel crítico em dar ao indivíduo as ferramentas psicológicas que envolvem símbolos e linguagem, geralmente semióticas por natureza, que são necessárias para o funcionamento das funções mentais superiores. Portanto, nesta situação, a criança pode, a partir da ajuda do adulto, fazer mais do que se ela estivesse sozinha, embora dentro dos limites impostos pelo seu estágio de desenvolvimento. Quanto a este assunto, Antón e DiCamilla (1998), ao estudarem as interações colaborativas de alunos de LE, ressaltaram a importância da repetição, da fala interior e da LM no discurso dos alunos como ferramentas poderosas desta mediação semiótica. Esta mediação atua sobre a **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)**, definida por Vygotsky (1984 / 1998:112) como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Segundo Vygotsky (1984/1998;117-8), a característica essencial da aprendizagem é que ela cria uma **ZDP**. Em outras palavras,

[o] aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, estes processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Dentro deste modelo, portanto, a criança passa por três estágios de desenvolvimento cognitivo. O primeiro estágio, chamado de **regulação pelo objeto**, tem como característica o fato de que o ambiente exerce uma influência determinante na criança pois a sua atenção ainda é dominada pelos objetos ao seu redor. No segundo estágio, chamado de **regulação pelo outro**, a criança, guiada pelo **par mais competente**, trabalha na **ZDP**, através do diálogo com o outro, e progride em direção à realização de uma tarefa que ela ainda não consegue completar sozinha. O terceiro estágio é chamado de **auto-regulação** e tem como característica o fato de que a criança já é capaz de desenvolver, de forma independente, estratégias para a resolução do problema que ela encontra (*cf.* Guerrero e Villamil, 1994: 484-5; Figueiredo, 2001: 63-64).

Assim, dentro desta teoria, o nível real de desenvolvimento é definido retrospectivamente, ou seja, pelos processos que nela já amadureceram enquanto que a **ZDP** é definida prospectivamente (*cf.* Aljaafreh e Lantolf, 1994:468; Freitas, 2003:104).

Vale acrescentar que, segundo nos lembra Figueiredo (2001:65), para Vygotsky, contudo, o estágio em que a criança se torna **auto-regulada**, ou seja, independente, não sinaliza o fim do processo de desenvolvimento, pois este desenvolvimento é dinâmico e fluido. Sendo assim, o adulto, face a situações onde a **auto-regulação** não dá conta da tarefa, faz uso de estratégias anteriormente aprendidas para resolver novas situações. Esta qualidade da atividade mental é conhecida como **acesso contínuo**.

5.2.1 Os processos de regulação e a interação na sala de aula de redação

Em se tratando da aplicação do conceito de **regulação** na sala de aula de redação, Guerrero e Villamil (1994:487) descrevem as características que definem em que estágio o sujeito se encontra durante a atividade de **feedback colaborativo**, conforme resumido no quadro a seguir

CARACTERÍSTICAS DOS ESTÁGIOS DE REGULAÇÃO	
O sujeito regulado pelo objeto...	
1.	está preso ao texto e não enxerga as formas para melhorá-lo.
2.	tem um entendimento limitado da tarefa de revisão e não compreende o seu propósito.
3.	não tem conhecimento lingüístico / retórico para desempenhar a tarefa e nem estratégias para a revisão.
4.	fica satisfeito com o primeiro rascunho, mesmo quando este ainda é rudimentar.
5.	não reage às sugestões de revisão e /ou se distrai da tarefa com facilidade .
6.	participa de forma limitada, rindo, repetindo os comentários do colega, fazendo piada.
7.	fica preso nos trechos onde seu texto apresenta problemas, pois não sabe como resolvê-los, “rodando em círculos” sem progredir.
8.	não faz perguntas.
9.	não se engaja em um diálogo construtivo com o colega. Assim, não há funcionamento interpsicológico direcionado para a solução da tarefa.
O sujeito regulado pelo outro...	
1	é guiado pela ajuda do colega
2	ainda não tem um entendimento total do objetivo da tarefa e não é capaz de revisar por iniciativa própria, mas pode alcançar um certo grau de controle da tarefa graças a ajuda do colega.
3	pode reconhecer as fontes de problema no texto quando estas são apontadas pelo colega e fazer perguntas de como resolvê-las, mas permite ser guiado através da tarefa pelo professor / colega.
4	pode aceitar as sugestões de revisão, mas podem surgir problemas na comunicação devido ao conhecimento limitado da situação da tarefa ou da língua-alvo
5	no papel de par mais competente faz comentários de forma sutil, mas, às vezes, tem uma atitude mais autoritária em relação ao colega.
6	simplesmente aceita as sugestões / comentários, entendendo-os ou não. Os indícios de esforço colaborativo para compreender o feedback demonstram que está havendo progresso na ZDP em direção a um estágio mais auto-regulado .
7	se engaja em um diálogo construtivo com o colega. Assim, há funcionamento interpsicológico direcionado para a solução da tarefa visando a intersubjetividade

O sujeito auto-regulado...	
1	é capaz de solucionar problemas de forma independente. Ele consegue identificar a fonte de problema, iniciar a revisão e prover alternativas para o texto.
2	já internalizou os requerimentos da tarefa e tem uma visão clara dos objetivos a serem alcançados .
3	tem autoconfiança com relação ao conteúdo, ao uso da língua, aos objetivos da tarefa e aos procedimentos para realizá-la.
4	é capaz de prover apoio ao colega menos regulado e guiar o processo de revisão.
5	trabalha com rapidez e eficiência os comentários recebidos, havendo pouca negociação (pois o sujeito já sabe a resposta), ou os rejeita de modo firme (pois ele considera a sugestão inapropriada).

Quadro 5.1 – Características dos estágios de **regulação**

Assim, para uma melhor compreensão dos processos de **regulação** é necessário tecer algumas considerações acerca do que ocorre nas interações, de acordo como a combinação dos estágios de **regulação** dos sujeitos participantes, do papel da **mediação** e do apoio na interação, assuntos que serão discutidos nas seções a seguir.

5.2.1.1 Os estágios de **regulação** dos sujeitos

Com relação à sala de aula de LE, destaco, primeiramente, os comentários de Guerrero e Villamil (1994:493) quanto à utilidade da noção de **regulação** para que os professores de redação possam entender melhor a natureza das interações entre os colegas de turma, durante as atividades de **revisão colaborativa**. Segundo estes autores, uma vantagem que é muito citada diz respeito à idéia de que este tipo de interação oferece aos escritores uma comunidade de iguais. Quanto a este assunto, alguns pesquisadores vêm no trabalho **colaborativo** uma ferramenta em potencial para auxiliar os alunos, entre outras coisas, a desenvolverem um sentido de audiência (*cf.* Dheram, 1995:165) e a melhorarem sua escrita através da negociação (*cf.* Edge, 1989:53) em um ambiente não ameaçador, onde a interação é de igual para igual (*cf.* Hyland, 2003:198).

Não obstante, valendo-se do princípio da **regulação**, Lantolf e Ahmed (1989) chamam a atenção para o fato de que, dependendo do estágio de **auto-regulação** dos participantes, as relações nem sempre serão “de igual para igual” podendo, assim, serem **assimétricas** ou **simétricas**. Quanto a esta questão, Guerrero e Villamil (1994:489) explicam que as interações **assimétricas** são situações nas quais cada participante está em um nível diferente de **regulação**, o que permite distinguirmos três combinações de interlocutores na interação: aquele no estágio **regulado pelo outro** interagindo como um interlocutor **auto-regulado**; aquele **regulado pelo outro** em interação com o **regulado pelo objeto**, e aquele **regulado**

pelo objeto em relação com o **auto-regulado**. Quanto ao primeiro tipo de interação, pode haver dois tipos de intervenção durante a tarefa: a **autoritária** e a **colaborativa**.

Na **intervenção autoritária**, as visões do participante **auto-regulado**, controlador da tarefa, são promovidas às custas do membro **regulado pelo outro**. Este tipo de interação pode resultar na apropriação do texto por parte do indivíduo **auto-regulado**, que pode proceder à revisão à revelia do interlocutor, o que, dependendo do perfil psicológico dos participantes, pode gerar conflitos ou uma falta de negociação entre os parceiros.

O oposto se dá na **intervenção colaborativa**, onde o sujeito **auto-regulado** tenta enxergar o texto pela ótica do autor com vistas a ajudá-lo a atingir os seus objetivos. Neste caso, os sujeitos **auto-regulados** demonstram, além da autoconfiança, um desejo genuíno de ajudar o colega a completar a tarefa com sucesso e uma predisposição de partilhar conhecimento. Em termos do discurso, esta disposição é perceptível através da demonstração de afetividade, do uso efetivo de estratégias de discurso tais como **aconselhar**, **elicitar** e **pedir esclarecimento**, e do uso de LM numa base contingente para manter o controle da tarefa (cf. Villamil e Guerrero, 1996).

Este é o comportamento típico de uma **ZDP**, pois o sujeito **auto-regulado** se torna um assistente provendo *scaffolding*²⁷ e ajudando o interlocutor na transição em direção à **auto-regulação**.

No segundo conjunto de participantes, ou seja, onde um sujeito é **regulado pelo outro** e o interlocutor é **regulado pelo objeto**, o primeiro precisa de assistência e pode até sinalizar esta necessidade. Contudo, o seu interlocutor é incapaz de prover a ajuda. Como consequência, as fontes de problema são negligenciadas ou abandonadas.

O último tipo diz respeito à situação onde o membro **auto-regulado** assume o controle da revisão enquanto o sujeito **regulado pelo objeto** não faz nenhum esforço para melhorar o texto.

Com relação às **interações simétricas**, estas envolvem pares onde ambos participantes são **auto-regulados**, **regulados pelo outro**, ou **regulados pelo objeto**. No caso das interações entre sujeitos **auto-regulados**, Guerrero e Villamil (1994:487) identificam dois tipos de situação: uma positiva, onde ambos participantes reconhecem e respeitam o mundo particular do outro e sentem-se livres para apresentar suas visões para a criação do texto; e outra

²⁷ Apesar de Fosnot (1998:37) traduzir este termo como “armação”, seguirei a tendência de outros autores como Figueiredo (1997) e farei uso do termo em inglês. A noção de *scaffolding*, que é um tipo de apoio, daí o uso do vocábulo “armação”, será discutida neste capítulo.

negativa, onde o oposto pode ocorrer, havendo intolerância em ambas as partes no caso de divergência de opinião, o que pode levar a uma interação negativa.

Quando os dois participantes são **regulados pelo outro**, Guerrero e Villamil (1994: 487) explicam que nenhum deles consegue finalizar a tarefa sozinho, mas pode haver um pouco de *scaffolding* mútuo. O resultado, contudo, é limitado por causa do pouco conhecimento retórico / lingüístico dos participantes. Portanto, eles podem chegar a uma solução consensual, mesmo que esta esteja incorreta, recorrer à ajuda externa, ou abandonar a tarefa.

Quando ambos são **regulados pelo objeto**, que neste caso é o texto, nenhum participante entende com clareza o propósito da tarefa ou tem as habilidades retóricas ou lingüísticas para desempenhá-la, não conseguindo se deslocar do texto e assim não progredem.

Em face desta descrição detalhada, observa-se que algumas combinações tendem a funcionar melhor do que outras. Para Guerrero e Villamil (1994:493) as interações **simétricas** entre dois indivíduos **auto-regulados** ou **regulados pelo objeto** não parecem muito eficazes. Similarmente, interações **assimétricas** entre sujeitos **regulados pelo objeto** ou **regulados pelo outro**, ou aquelas onde dois parceiros **auto-regulados** têm choques ou discordâncias, devem ser desencorajadas.

Por outro lado, segundo apontam Guerrero e Villamil (1994:492), nas interações **assimétricas colaborativas** entre um sujeito **regulado pelo objeto** e um sujeito **auto-regulado**, há um esforço inter-psicológico para se alcançar a **intersubjetividade**. Ou seja, quando os indivíduos, trabalhando colaborativamente, definem os objetos, concretos e abstratos, eventos e objetivos da tarefa, da mesma forma (*cf.* Wertsch, 1985:59). Isto gera um estado de igual comprometimento com a tarefa no qual os papéis assumidos pelos participantes (leitor / escritor; tutor / aprendiz) são trocados durante a interação, o que parece permitir a negociação dentro da **ZDP**. Desta forma, segundo Guerrero e Villamil (1994: 493) este tipo de interação proveria melhores condições de aprendizagem, como nas interações entre dois sujeitos **auto-regulados** onde há **intersubjetividade** genuína e o escritor se mostra aberto a receber ajuda e considerar as sugestões, não oferecendo resistência, o que seria um impedimento ao progresso da **ZDP**. (*cf.* Villamil e Guerrero, 2000:65). Desta forma, para Wells (1998:349) a tentativa de alcançar a **intersubjetividade** está associada simultaneamente às dimensões cognitiva, social e afetiva da tarefa e envolve o plano psicológico e o plano social durante a participação.

Podemos concluir, então, que certas atitudes e comportamentos são mais facilitadores do que outros para dar suporte durante o processo de **revisão colaborativa** (*cf.* Villamil e

Guerrero, 2000:55) e que, apesar de na maior parte do tempo um indivíduo em interação dialógica ter mais autocontrole e controle sobre o outro, ou da tarefa, do que o seu interlocutor, o fato de um sujeito ser **controlado pelo outro** não é de todo indesejável. Num certo momento do desenvolvimento os alunos precisam ser modelados por outros com comportamentos estratégicos que mais tarde eles possam imitar e aplicar sozinhos. No caso das atividades onde o colega é convidado a comentar o texto do outro, o modelo de **par mais competente** que é imitado, é, sem dúvida, o do professor, conforme afirmam Connor e Asenavage (1994). Para estas autoras, os alunos adotam a forma de resposta a qual eles são expostos, priorizando a forma sobre a função, questionando ou informando, dando regras ou fazendo sugestões. Contudo, um dado consistente nesta literatura é que as instâncias **colaborativas** (ou **cooperativas**) são mais produtivas do que atitudes **prescritivas** ou **autoritárias**, típicas do professor tradicional (cf. Guerrero e Villamil, 1994; Mangelsdorf e Schulberger, 1992; McGroarty e Zhu, 1997; Nelson e Murphy, 1993), e que as primeiras parecem ser caracterizadas por uma ênfase em negociar as idéias e por uma atmosfera de respeito mútuo, a qual permite que os comentários fluam livremente do escritor para o leitor e vice-versa.

Descritos os estágios de desenvolvimento sócio-cognitivo pelos quais transitamos até chegarmos ao *status* de escritores **auto-regulados**, passo agora a tratar como esta transição pode ser favorecida em sala de aula.

5.2.1.2 O papel da **mediação** e do *scaffolding*

Um aspecto prático está relacionado à forma pela qual um aprendiz pode ser auxiliado na passagem do estágio de **regulação pelo outro** (atividade inter-psicológica) para o estágio de **auto-regulação** (atividade intra-psicológica).

Esta transição é favorecida por estruturas de apoio conhecidas como *scaffolding*, metáfora originalmente utilizada por Wood, Bruner e Ross (1976) para descrever o apoio dado pelas mães às suas crianças quando as ajudavam a fazer uma construção piramidal com um conjunto de blocos de madeira, durante um experimento. Este termo, segundo Nassaji e Cummings, (2000:98) é geralmente entendido na Psicologia Cognitiva como “a ajuda progressiva provida de quem tem mais conhecimento para aquele que tem menos”. Contudo, Oxford (1997:448) deixa claro que ao invés do par aluno-professor, existe um campo de muitos atores sociais e muitas formas de relacionamentos diferentes, e, portanto, muitos sujeitos podem fornecer o *scaffolding* de que o aluno precisa.

A ajuda que o **par mais competente** fornece ao **par menos habilidoso** por meio de *scaffolding* é caracterizada por seis funções, segundo consta em Wood, Bruner e Ross (1976:98). Estas funções são as seguintes:

FUNÇÕES CARACTERÍSTICAS DO <i>SCAFFOLDING</i>	
1.	Conseguir a atenção e o interesse do aprendiz.
2.	Reduzir o grau de liberdade do aprendiz com relação à tarefa para torná-la gerenciável, ou seja, simplificar a tarefa.
3.	Manter o aprendiz motivado e focado nos objetivos da tarefa.
4.	Marcar características críticas, ressaltando pontos relevantes e apontando discrepâncias entre o que foi produzido e o que é esperado.
5.	Controlar a frustração do interlocutor, reduzindo o estresse durante a solução de problemas.
6.	Demonstrar uma forma do ato a ser desempenhado, completando-o, ou explicando ao aprendiz a solução parcial.

Quadro 5.2 - Funções características do *scaffolding*

Aljaafreh e Lantolf (1994: 468) acrescentam que as intervenções efetivas por parte do tutor devem ser **graduadas** (sensíveis ao nível de ajuda necessária), sendo, a princípio implícitas e, caso necessário, fazendo-se mais explícitas; **contingente**, ou seja, oferecida somente quando necessária, e **dialógica**, já que é por meio do diálogo que se evidencia a **ZDP** e o tipo de ajuda a ser oferecido. Os autores também sugerem a existência de **ZDPs** diferentes para alunos diferentes e estruturas diferentes. Portanto, tanto o **feedback implícito**, por meio de **correção indireta**, quanto o **feedback explícito**, por meio de **correção direta**, ambos definidos no Capítulo 4, podem ser necessários, dependendo do nível de perspicácia do aprendiz para perceber os seus erros. Acima de tudo, os autores nos alertam para o fato de que, apesar dos benefícios de sermos, em determinados momentos, **regulados pelo outro**, a **regulação** excessiva e não requisitada pode inibir a **auto-regulação** que, segundo Guerrero e Villamil (1994: 493), é o maior objetivo da instrução em escrita em LE.

Em termos práticos, com relação à interação entre alunos, Onrubia (2004:145) observa que a primeira característica que parece ser relevante diz respeito à existência de pontos de vista moderadamente divergentes entre os membros de um grupo quando da realização de uma tarefa em comum. Esta discrepância de olhar pode ser útil na criação de **ZDP**, pois uma opinião alternativa do colega pode proporcionar ajudas e apoios, entendidos como *scaffolding*, que possibilitem a reconstrução, em um nível superior, dos próprios esquemas de conhecimento como saída para as discrepâncias.

Além disso, Onrubia (2004:145-6) também afirma que a possibilidade constante oferecida por estas situações de que cada participante explicita o seu ponto de vista, tenha de

comunicá-lo aos outros de maneira compreensível, e possa colocar-se na posição de explicar, dar instruções ou ajudar os outros a realizarem a tarefa em conjunto, obriga o sujeito a buscar formulações alternativas para uma mesma idéia, revendo e enriquecendo o próprio ponto de vista.

Um terceiro ponto levantado por Onrubia (2004:147) é que, ao longo da interação, deve-se garantir que os alunos possam coordenar e intercambiar os papéis que vão assumindo no seio do grupo, controlar mutuamente seu trabalho, e receber e oferecer ajuda de maneira contínua. Nesta **mediação**, a importância da linguagem como reestruturadora e **regulamentadora** dos processos cognoscitivos e instrumento de avanço na **ZDP** é representada pela possibilidade de utilizar a linguagem dos colegas como guia e **reguladora** das próprias ações, a sua própria linguagem para guiar e **regular** as ações dos colegas, e a sua linguagem para **regular** as suas próprias ações (como no ato de pensar-alto, por exemplo, para não nos perdemos durante a execução de uma tarefa).

Esta multiplicidade de formas potenciais de **regulação** mútua não aparece habitualmente na relação entre professor e aluno devido à assimetria da situação e diferença dos conhecimentos, e, sobretudo, da hierarquia entre os participantes.

Portanto, numa atividade colaborativa onde haja a interação entre autor e leitor, é desejável que o comportamento aqui descrito seja observado para que haja atuação na **ZDP** e um **scaffolding mútuo**, pois o objetivo maior deste instrumento é que, no diálogo, os pontos do texto que não se apresentam claros sejam repensados, discutidos e reconstruídos na reescrita.

Não obstante, apesar da idéia de **scaffolding** ser adotada no ensino de idiomas, Wells (1998) questiona a transposição desta metáfora, criada a partir de um contexto de LM onde havia claramente uma discrepância em *expertise* entre os participantes da interação, para o tipo de assistência colaborativa que alunos de LE dão uns aos outros nas tarefas de escrita. O seu argumento de que, nestas situações de aprendizagem de LE, não há muita diferença entre os participantes no que diz respeito ao comando da língua-alvo coincide com uma das críticas que alunos e professores fazem com relação ao uso deste instrumento na sala de aula²⁸. Além disso, no seu modo de pensar, a premissa básica do **scaffolding** de que um dos parceiros será designado como “professor” e demonstrará intenção de ensinar ou relegar o controle da tarefa, ou seja, remover o suporte quando este não for mais necessário, características implícitas no termo **scaffolding**, é inexistente na interação entre colegas em LE.

²⁸ Este assunto será detalhado no Capítulo 6.

Destarte, Wells (1998), apesar de deixar claro que não desafia a propriedade da construção de **ZPD** para descrever a assistência mútua entre os alunos de LE, prefere o termo **solução de problema em colaboração** para se referir à interação assistida neste contexto.

Quanto às críticas de Wells (1998), Villamil e Guerrero (2000:66) contra-argumentam afirmando que na interação pode haver uma variação significativa no nível de *expertise* entre os alunos e que os parceiros podem adotar o papel do professor, mesmo se não apontados como tal. Além disso, pode haver uma **intencionalidade** tácita no esforço de um parceiro influenciar o outro. Diante do exposto, os autores explicam que a metáfora de *scaffolding* é muito poderosa para ser excluída do tipo de interação que ocorre durante uma sessão de **revisão colaborativa**. Para os autores, como metáfora, o termo *scaffolding* tem o poder de aglutinar mais noções e sentidos do que o termo literal “**solução de problema em colaboração**” pode abarcar e sugerem o termo **scaffolding mútuo**, como uma extensão da metáfora original, para incluir os elementos característicos da assistência bilateral e recíproca entre aluno-aluno na sala de LE.

Corroborando com esta visão, segundo afirmam Nassaji e Cummings (2000:98), tem-se observado que o desenvolvimento da **ZPD** também se dá na interação entre alunos onde a *expertise* não resida em nenhum dos membros do grupo. Neste caso, as estratégias para a solução do problema são construídas através do esforço conjunto dos membros do grupo, trabalhando, assim, na **ZPD**. Portanto, a despeito do termo que se adote, concordo com a conclusão de Wells (1998) de que o conceito de **ZPD** como oportunidade de aprendizagem, com e a partir dos outros, se aplica a todos os participantes, e não simplesmente aos menos habilidosos ou com menos conhecimento. Além disso, sou de opinião de que os professores devem ter em mente que todos os alunos, como seres sociais, trazem uma bagagem sócio-cultural e cognitiva para a sala de aula e que suas potencialidades devem ser exploradas ao máximo, pois ninguém é “menos habilidoso” em todas as áreas de conhecimento o tempo todo. Apesar de concordar com o suporte teórico aqui apresentado, e ter observado, nos meus dados, os mecanismos de **regulação** em ação, alerta para o perigo de o professor rotular um indivíduo como menos capaz, e não explorar as suas outras competências, ou **inteligências múltiplas**²⁹, esquecendo de que este é um estágio temporário e, muitas vezes, relacionado especificamente a uma determinada faceta da tarefa a ser desempenhada em colaboração.

²⁹ Gardner (1983) mapeou a ampla gama de capacidades do ser humano e agrupou-as em sete categorias ou **inteligências**, a saber: a **inteligência lingüística**, a **lógico-matemática**, a **espacial**, a **corporal-cinestésica**, a **musical**, a **intrapessoal**, e a **interpessoal**. Atualmente, já se fala em mais duas inteligências, a **naturalística** e a **existencial**.

Estas considerações de minha parte nos remetem a um ponto que Onrubia (2004:136) diz ser de suma importância para que seja possível criar **ZDPs** e nelas avançar, ou seja o fato de que não basta cuidar, apenas, dos aspectos mais estritamente cognoscitivos e intelectuais da interação. Há que se cuidar, também, do caráter afetivo e emocional do relacionamento entre os membros da comunidade de aprendizagem, pois, como nos lembra Oxford (1997:451), o grupo, que é uma fonte mais rica do que um indivíduo sozinho, afeta as atitudes dos participantes, tais como a confiança, e a satisfação, provendo diretrizes de comportamento dentro do grupo que podem ser diferentes do comportamento externo, e oferece padrões para a auto-avaliação, além de ajudar os participantes a manter a energia na tarefa.

Contudo, quando esta área não é atendida, podemos ter casos em que o colega, ao invés de dar suporte ao outro, o rotula como um mau escritor, criando uma imagem negativa das suas capacidades lingüísticas. Um exemplo desta natureza é relatado no estudo de Nelson e Murphy (1992) que apontam uma construção progressiva e prejudicial da imagem de um dos membros do grupo como o “pior escritor”, apesar de, pelo padrão da turma, ele não ser o mais fraco de todos. Este sujeito em particular fica preso nesta definição de si mesmo, imposta pelo grupo, e testemunha sua retirada emocional e física do grupo de trabalho e dos benefícios que ele poderia usufruir a partir da troca com os seus colegas.

Além disso, no caso de grupos de aprendizagem multiculturais, indivíduos de alguns tipos de sociedades tais como as descritas por Harris (1993) como autoritárias (que usam regras, recompensa e punição para controlar os seus membros com o intuito de que eles obedecem à autoridade) ou as focadas no desempenho (que enfatizam idéias individualistas e controladas internamente com o objetivo da auto-atualização) podem resistir a atividades onde o professor não é quem está no comando e assim não colaborar ou não aceitar sugestões de outros que não o professor por achar que seus pares não têm a credibilidade necessária para fazer comentários que valham à pena (*cf.* Mangelsdorf, 1992:280). Além do mais, muitos alunos não se sentem confiantes o suficiente para dar suporte ao colega e podem achar, devido a traços culturais, que criticar o trabalho do outro é um ato de intromissão, preferindo, assim, buscar um consenso ao invés de causar polêmica. Quanto a esta questão, Carson e Nelson (1996:15), ao investigar a percepção de sujeitos chineses acerca das atividades de revisão colaborativa, verificaram que estes não queriam ferir os sentimentos de ninguém, não queriam gerar conflitos ao discordar dos colegas, e se sentiram vulneráveis como leitores e escritores, preferindo, assim, não falar nada do que perturbar a harmonia do grupo, perdendo a chance de aprendizagem a partir do grupo devido a fatores sócio-culturalmente determinados.

Por último, Winer (1992:65) diz que alguns alunos têm medo de expor o seu trabalho ou não se sentem confortáveis para criticar os trabalhos dos outros membros do grupo. Murau (1993:72) complementa dizendo que a pressão do grupo estabelece um código velado de proteção mútua, o que inibe uma avaliação honesta e produtiva. Assim, a preocupação em se sentir envergonhado e em guardar as críticas para si mesmo para não embarçar o colega pode fazer com que a interação não seja transparente e inspirar um senso de inutilidade na sessão de revisão em pares.

Conforme veremos na análise das interações entre os sujeitos que participaram do meu estudo, apesar de a nossa cultura pregar a liberdade de expressão, nem sempre o sujeito se sente no direito de verbalizar o que ele realmente acha do texto do colega. Portanto, as questões ligadas ao aspecto social da tarefa são muito importantes para determinarmos o sucesso, ou não, das atividades de **revisão colaborativa**.

Face ao que foi exposto, é inegável que a decisão de promover atividades de **scaffolding mútuo** deve ser bem planejada pelo professor para garantir que haja uma interação saudável, em termos psicológicos e afetivos, entre os pares / grupos. Além disso, o monitoramento da interação também é de crucial importância, pois o professor pode intervir, se for necessário, para que situações prejudiciais ao crescimento da **ZDP** sejam neutralizadas.

Dando continuidade aos mecanismos que auxiliam o **scaffolding**, resalto agora a questão do uso de LM em contextos de LE.

5. 2.1.3 Benefícios do uso da LM

Dentro da visão Humanística³⁰, permitir o uso da LM, em determinadas situações na sala de aula de LE, pode baixar o nível de ansiedade dos alunos e facilitar o estabelecimento de um bom *rappor*t entre os membros da comunidade de aprendizagem (*cf.* Harbord, 1992:354). Woodal (2002) afirma que trocar de uma língua para outra pode ter efeitos positivos para alguns alunos, especialmente para operações superiores tais como planejar. Ainda do ponto de vista cognitivo, segundo Klein (1986:63), o conhecimento que um aprendiz pode usar para processar o *input* lingüístico em uma segunda língua ou em LE se encaixa em uma das quatro categorias:

³⁰ Segundo Williams e Burden (1997:37), a abordagem humanística enfatiza a importância do mundo interior do aprendiz e coloca os pensamentos, as emoções e os sentimentos individuais à frente de todo desenvolvimento humano. Com representantes desta corrente, os autores citam Erik Erikson, Abraham Maslow e Carl Rogers.

- a) Conhecimento geral sobre a natureza da linguagem humana e da comunicação verbal;
- b) Conhecimento específico da estrutura de sua primeira língua ou de qualquer outra;
- c) Conhecimento que os alunos já têm da língua-alvo;
- d) Todas as formas de conhecimento não lingüístico.

Portanto, haverá momentos em que o aprendiz irá construir um novo conhecimento calcando-se em outros, além daqueles já adquiridos sobre o funcionamento da LE. Seguindo este pensamento, a afirmação de Villamil e Guerrero (2000:58-64) de que o uso das duas línguas por parte do leitor serve para ressaltar conexões importantes entre uma língua e outra ao mesmo tempo em que promove a comunicação e o alcance de objetivos, já que a LM é um instrumento de controle da tarefa, parece indicar que os alunos se beneficiam da liberdade de transitar entre a língua materna e a língua-alvo na tarefa de **revisão colaborativa**. Esta observação corrobora com o pensamento de Antón e DiCammila (1998) que acreditam que engessar o uso de LM nas tarefas de escrita colaborativas na sala de aula de LE pode não ser uma prática pedagógica sábia porque desencoraja a utilização de uma ferramenta psicológica crítica que é essencial para a colaboração.

Wells (1998) complementa dizendo que, na verdade, o valor do uso de LM e de LE em contextos interativos deve ser julgado à luz da natureza da tarefa de colaboração em questão. Quando o objetivo da tarefa colaborativa é a revisão de um texto escrito, o uso de LM não coíbi, mas promove o alcance dos objetivos e estimula a reflexão, reconsideração e reestruturação da LE. Segundo Flower (1994:233), a reflexão é de grande importância na visão sócio-cognitiva dos processos de escrita porque é onde leitor e escritor adquirem o controle sobre seus próprios processos de escrita e de leitura. Portanto, a reflexão, tanto em LM quanto em LE, não é uma tentativa casual de pensar sobre pensar, mas, sim, um processo altamente interpretativo, usando planejamento colaborativo e a auto-observação para articular o auto-conhecimento e a metacognição.

Desta forma, fica justificado o fato de meus alunos, quando da realização da atividade de leitura e comentários das redações dos colegas, optarem por fazer a tarefa em português, apesar de os textos estarem na língua estrangeira.

5.3 A TEORIA SOCIOCULTURAL NO ESCOPO DESTA PESQUISA

Segundo Guerrero e Villamil (1994:492) **ZDP** e *scaffolding* são dois conceitos essenciais na Teoria Sociocultural, um sistema de idéias baseado no trabalho de Vygotsky e

seus colaboradores, que define a aprendizagem como um ato fundamentalmente social, inserido num contexto cultural específico. Quanto a esta questão, Freitas (2003:104) nos lembra que

na medida em que Vygotsky via a aprendizagem como um processo essencialmente social, que ocorre na interação com adultos e companheiros mais experientes, onde o papel da linguagem é destacado, percebe-se que é na apropriação de habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis que as funções psicológicas humanas são construídas.

Portanto, parece-me natural que, no âmbito do ensino da escrita, vários autores, como Villamil e Guerrero (1996:53), afirmem que o conceito de **ZDP**, ao reconhecer a importância da assistência dos pares na solução de problemas e, conseqüentemente, no ensino, fornece um subsídio teórico particularmente aplicável ao tipo de atividade instrucional colaborativa que ocorre durante a revisão em pares. Desta forma, concordo com o pensamento de que, na sala de aula de redação em língua estrangeira, o professor deva encorajar a interação entre os colegas de classe para que, neste contato como os outros membros desta comunidade de aprendizagem, possa haver o crescimento cognitivo das funções mentais superiores. Este suporte deve auxiliar o aprendiz a atingir a tão almejada **auto-regulação**, já que, nas revisões com os colegas, os processos cognitivos que são necessários para completar a tarefa com sucesso são exercidos em colaboração e, presumivelmente, internalizados para futuras soluções de problemas de modo independente.

Como esta assistência é prestada por meio da linguagem, segundo nos diz Pridham (2001:02), é interessante observar em uma conversa a forma como os interlocutores se relacionam e escolhem trabalhar juntos para a construção de textos orais flexíveis, espontâneos e interativos, assunto este que será discutido a seguir.

5.4 A ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO

Para determinar até que ponto os sujeitos estão envolvidos de forma **cooperativa**, como é esperado, por exemplo, em uma atividade de **aprendizagem colaborativa**, Marcuschi (2005) e Pridham (2001) nos dizem que devemos observar se os interlocutores reconfortam e auxiliam uns aos outros, mostrando interesse na conversa, assumindo uma atitude ativa e positiva, terminando as falas uns dos outros, usando o mesmo vocabulário, dando suporte, e avaliando o que está sendo dito.

Uma outra questão importante é sinalizada por Koch (2003a: 29) ao nos lembrar que

[Q] uando interagimos através da linguagem (...), temos sempre objetivos, fins a serem atingidos; há relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, isto é, pretendemos atuar sobre o(s) outro(s) de determinada maneira, obter dele(s) determinadas reações.

Contudo, no contexto de sala de aula, um colega pode não se sentir à vontade para comentar sobre o texto do outro, ou mesmo não estar disposto a ouvir o que o colega tem a dizer, como veremos no Capítulo 8. Isto ocorre porque, socialmente falando, os interlocutores estão em uma situação onde há “ameaça às suas faces”. Sobre a noção de “face”, Brown e Levinson (1978) dizem que este termo, associado ao nome de Goffman, é derivado da expressão inglesa *to lose face*, ou “ficar com a cara no chão”, usada para dizer que se está embaraçado ou humilhado. Assim, para entrarmos em uma relação social, devemos prestar atenção à forma pela qual nos representamos uns diante dos outros, através do nosso discurso, resguardando a nossa “face” e, ao mesmo tempo, cuidando para não arranhar a “face” do outro. Segundo explica Koch (2003a:124-5), de acordo com as idéias de Goffman, temos duas faces: uma interna, ou “negativa”, representada pelo nosso território íntimo, que não gostaríamos de ver invadido, e uma face externa, ou “positiva”, que é o modo como desejamos ser vistos pelos outros. Pridham (2001:52) complementa dizendo que a face negativa está associada ao desejo que temos de ver nossas ações como não impedidas e pode ser traduzida como “ninguém tem o direito de me dizer o que fazer” e “eu não gosto que me imponham nada”. A face positiva, por outro lado, é associada ao desejo do indivíduo de ser apreciado como um ser social e diz “eu tenho o meu próprio sistema de crenças e valores e não quero que este seja desafiado” e “eu quero que minhas contribuições sejam valorizadas e apreciadas”. Quando, em uma conversa, o falante deseja dizer ao ouvinte o que fazer, discordar ou expressar que ele não aprecia os seus valores, ele se encontra em uma situação de “ameaça da face”. Portanto, ele deve fazer uso de estratégias para “salvar sua face” e evitar desafiar a “face” de seu ouvinte. Para tanto, segundo Lakoff (1973), o interlocutor deve observar as seguintes máximas: não imponha; dê opções, e faça o ouvinte se sentir bem.

No contexto específico que será tratado neste capítulo, ou seja, uma sessão de ***feedback colaborativo*** entre colegas de classe, algumas estratégias já estudadas pela Análise do Discurso parecem ser úteis para tecermos reflexões acerca de como os sujeitos desta pesquisa verbalizaram seus comentários. Primeiro, destaco a idéia de que o sujeito pode recorrer a um tipo de estratégia de argumentação onde ele possa apresentar um argumento mais fraco, de modo a conseguir a adesão do interlocutor para, a seguir, introduzir um

argumento mais forte. Por exemplo, ele pode começar a dar *feedback* fazendo um elogio genérico ao texto do colega, o que afetivamente tem um efeito positivo, para em seguida introduzir a sua crítica dizendo “mas eu acho que”. Segundo Koch (2003a:36-7), ao fazer uso deste esquema “o locutor introduz em seu discurso um argumento possível para uma conclusão R; logo em seguida, opõe-lhe um argumento decisivo para a conclusão contrária não-R.”. Em termos de discurso, a estratégia argumentativa utilizada neste caso é a “estratégia de suspense”, que, segundo a autora, “faz com que venha à mente do interlocutor a conclusão R, para depois introduzir o argumento que irá levá-lo à conclusão não-R. Este esquema faz com que o argumento introduzido pelo operador “mas” tenha mais força, do ponto de vista do discurso e , ao mesmo tempo, resguarda a face dos participantes.

Uma segunda forma de amenizar a crítica é através do uso de recursos lingüísticos denominados **articuladores textuais** ou **operadores de discurso**, principalmente aqueles denominados **meta-enunciativos**, cuja função, segundo Koch (2003b:135) é comentar, de alguma forma, a própria enunciação. Dentre os 8 grupos listados nesta categoria, o uso dos **atenuadores** preenche a função de preservação das “faces”. Assim, pelo uso deste recurso, o falante pode amenizar o conteúdo da sua fala usando fórmulas do tipo “talvez”, “no meu modesto modo de entender”, “eu creio”, “eu acho”, o que dá a opção ao ouvinte de concordar ou não com o que está sendo dito.

Um terceiro recurso é o emprego do diminutivo em alguns substantivos, tais como “um probleminha” ou “um errinho”, ou a escolha de adjetivos para qualificar o problema apontado, como, por exemplo, “um erro bobo”. Neste caso, ao escolher minimizar a gravidade do problema que está sendo sinalizado, seja pelo diminutivo, seja pelo adjetivo, o comentarista, mais uma vez, enfraquece a sua crítica pois o comentário é interpretado como “o problema que estou apontando não é tão sério assim e não interfere na qualidade do seu texto” ou “você deixou passar isto aqui, mas com certeza, foi só um descuido”.

Por último, destaco o uso de elogios que, conforme constatado por Hyland e Hyland (2001:185) pode servir mais à função de minimizar as críticas ou sugestões do que responder a um bom trabalho feito. Neste caso, os elogios podem vir imbricados em críticas, ou seja em esquemas do tipo “elogio MAS crítica” ou “crítica MAS elogio”. Em verdade, os elogios feitos desta forma preenchem mais uma função social e afetiva, com o intuito de não magoar o colega e de preservar a relação social no grupo, do que a função avaliativa, que é esperada na sessão de comentários.

Os aspectos do discurso oral aqui descritos foram todos observados nas amostras colhidas neste trabalho e serão alvo de estudo nos Capítulos 8 e 9.

5.5 A INTERAÇÃO E A APRENDIZAGEM

Concluo este capítulo com o pensamento de Foster (1983:27) de que alguém só pode aprender o sentido da perspectiva se comparar os seus pensamentos com os de outros, em busca destas semelhanças e diferenças. Assim, partilho da idéia de Guerrero e Villamil (1994:493) de que o paradigma Vygotskyano captura como nenhum outro a influência sutil que existe entre interação colaborativa e funcionamento intelectual independente. Além disso, Foster (1983:27) nos lembra que a interação é a chave para aprendizagem, e que as atividades em grupo e as sessões de discussão são métodos pedagógicos que refletem os conceitos teóricos sobre o desenvolvimento cognitivo através da comunicação. Portanto, dando seqüência a este trabalho, passo agora a apresentar uma visão geral do que a literatura nos diz sobre o uso de atividades **colaborativas** na sala de aula de redação em LE para a revisão e reescrita dos textos dos alunos, assunto principal desta pesquisa.

CAPÍTULO 6 - O *FEEDBACK* COLABORATIVO

6.1 INTRODUÇÃO

Segundo Onrubia (2004:144), apesar de a interação entre professor e aluno ser, nas situações de sala de aula, a fonte básica da criação de **ZDP**, a assistência e a interação cooperativa entre os aprendizes, sob certas condições, também podem favorecer o progresso através destas **ZDPs**. Sobre esta questão, Gallimore e Tharp (1996:184-5) afirmam 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”. Para os autores, este é o princípio fundador do movimento da **aprendizagem cooperativa**³¹, definida por Olsen e Kagan (1992:08) como um conjunto de técnicas altamente estruturadas, do ponto de vista social e psicológico, e que ajudam os alunos a trabalhar em conjunto, na troca de informações, para atingir objetivos, onde cada aprendiz tem responsabilidade pela sua própria aprendizagem, e é motivado a aumentar a aprendizagem dos outros. Bruffee (1999/2002:69) reafirma a importância desta forma de aprendizagem ao dizer que “as pessoas que fazem parte de grupos colaborativos alcançam, com a ajuda de colegas, o que nenhum deles poderia ter aprendido sozinho”, o que está em consonância com as idéias de Vygotsky sobre a aprendizagem, discutidas no capítulo anterior.

Contudo, apesar do forte suporte teórico que enfatiza a natureza social da linguagem, da aprendizagem, da construção do conhecimento e da escrita, segundo afirma Zhu (2001:252), ainda não há um consenso acadêmico quanto aos benefícios que o *feedback* realizado por meio da intervenção de outros colegas como audiência e colaboradores, durante o processo de escrita e revisão, traz para a aprendizagem da escrita.

Portanto, o objetivo deste capítulo é apresentar aos leitores uma visão geral acerca desta ferramenta, que em inglês é conhecida por vários nomes tais como “*peer response*,” “*peer workshopping*,” “*peer editing*,” “*peer review*,” “*peer critique*,” “*peer evaluation*”, “*peer*

³¹ Oxford (1997:443) faz uma distinção entre a aprendizagem cooperativa, descrita acima, e a aprendizagem colaborativa, que, para ela, é que é um processo de reaculturação que ajuda os alunos a se tornarem membros de comunidades de conhecimento cujas propriedades comuns são diferentes daquela comunidade a qual eles já pertencem. Bruffee (1999 / 2002) também define aprendizagem colaborativa como “diálogo reflexivo”, um conhecimento mais profundo do que a razão, e de conotação sócio-construtivista, que prega que aprender é aculturar-se dentro de uma comunidade de conhecimento. Para este trabalho, no entanto, não farei tal distinção e utilizarei cooperação como sinônimo de colaboração.

revision”, e que será denominada, neste trabalho, de **feedback colaborativo** e / ou **revisão colaborativa**. Desta forma, começo por tratar de alguns pressupostos teóricos que alimentam este trabalho e que foram levados em consideração quando da análise dos dados gerados nesta pesquisa. A seguir, trato das questões relativas à implantação deste tipo de atividade nos contextos de aprendizagem, tanto em LM quanto em LE.

6.2 O USO **FEEDBACK COLABORATIVO** NA AULA DE REDAÇÃO

Com relação à sala de aula de redação em LM e em LE, 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 (1994:745-6), a interação entre pares que é proporcionada pelas atividades de **feedback colaborativo** permite que os alunos, ao se engajem em uma conversa exploratória, construam o significado dentro do contexto da interação social enquanto eles testam e trabalham novas idéias, conjugando, assim, os aspectos cognitivos e sociais da linguagem.

Além disso, Mendonça e Johnson (1994:746) dizem que, em contextos de educação em LM, as interações que ocorrem durante estas revisões trazem benefícios cognitivos porque dão aos alunos a oportunidade de assumirem um papel mais ativo na sua própria aprendizagem. Segundo Porto (2001:43), as atividades de **feedback colaborativo** proporcionam oportunidades para o esclarecimento de concepções errôneas ou preconcebidas sobre o processo da escrita em LE, pois, apesar de os alunos terem um conhecimento intuitivo sobre os processos de escrita na língua-alvo, a partir das suas experiências com a LM, eles precisam explorá-lo e desenvolvê-lo de forma explícita. Desta forma, os alunos se conscientizam dos hábitos de escrita que são ineficientes ou inapropriados, percebem que pessoas diferentes abordam a escrita de forma diversa e tomam ciência de como as suas escolhas lingüísticas podem afetar a identidade que eles projetam através da escrita. Esta opinião é partilhada por Hafernik (1986), que acrescenta que este tipo de tarefa, ao auxiliar os aprendizes a perceberem o processo de escrita pelo qual eles e os colegas passam, promove a auto-confiança, melhorando o clima dentro da sala de aula pelo envolvimento ativo dos alunos. Isto se dá porque, segundo Hyland (2003:198), as **revisões colaborativas** em pares ajudam o aprendiz a se engajar numa comunidade de iguais que respondem aos trabalhos uns dos outros, e juntos criam um contexto social autêntico para a interação e aprendizagem. Na prática, os alunos têm a possibilidade de participar ativamente na aprendizagem enquanto

recebem respostas de leitores reais e múltiplos em uma situação que não seja ameaçadora, o que, na visão de Hyland (2003:199), reduz o nível de apreensão e ansiedade com relação à escrita, e, para Mendonça e Johnson (1994:765), incita os alunos a exercitarem o seu pensamento em oposição a receber passivamente a informação do professor. Acima de tudo, neste exercício, os alunos não só se beneficiam em ver como os leitores compreendem suas idéias e o que eles precisam melhorar, mas também desenvolvem a habilidade necessária para analisar e revisar, de modo crítico, a sua própria escrita.

No que tange à dinâmica social das interações e negociações durante as sessões de comentário dos textos dos colegas em grupo / pares, segundo Zhu (2001:252-3), muitos dos estudos nesta área buscam investigar, a partir do discurso oral dos sujeitos, os comportamentos relativos à tomada de turno, além das funções deste discurso, bem como os diferentes aspectos da escrita que são tratados através dos comentários dos colegas. Além disso, um contraste destas interações e da a reescrita do texto comentado possibilita-nos investigar uma gama considerável de variáveis envolvidas no uso de **feedback colaborativo** na sala de aula.

No contexto de LM, 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 das vezes, tendem a ser descuidados, ou insensíveis, fazendo comentários confusos e de pouca ajuda (cf. Cavalcanti e Cohen, 1990:07; Conceição, 2002:46; Menegassi, 2000:87). Caulk (1994:184) observa que estes 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 na hora de dar **feedback**, impondo a sua visão sobre o que o texto deve dizer, sem perguntar ao autor o que ele deseja atingir (cf. Goldstein, 2004:66; Knoblauch e Brannon, 1984 / 2002:262-3). Na opinião de Reid (1994:287), “infelizmente, quanto mais assistência o professor oferece, menos responsabilidade o aluno precisa assumir”. Portanto, para Munice (2000:53)

[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 (negritos meus).

Em vista desta imagem negativa acerca dos comentários feitos pelo professor, é compreensível, então, 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, algumas das quais reviso a seguir.

6.2.1 Panorama dos estudos

No contexto de LE, Mendonça e Johnson (1994), por exemplo, acompanharam as atividades de *feedback* oral, realizado em pares, por 12 alunos avançados, não-nativos, no contexto universitário de inglês como segunda língua, visando descobrir como esta interação modela a revisão feita pelos autores. A partir da análise da transcrição da interação oral, as autoras depreenderam 5 tipos de negociação diferentes: 2 categorias de **perguntas** (pedidos de explicação, em sua maioria, e perguntas com o objetivo de verificar a compreensão); **explicações** sobre pontos obscuros no texto, sobre a opinião dada ou sobre o conteúdo; **sugestões**; **paráfrases**; e **correção gramatical**. Ao cotejarem o texto original e a reescrita, foi verificado que os comentários feitos pelos colegas foram usados, de forma seletiva, para revisar e reescrever o texto. Além disso, as entrevistas revelaram que a percepção dos sujeitos com relação a esta prática mostrou que ela foi eficaz.

Mangelsdorf (1992), a partir do relato das experiências de 40 sujeitos de nível avançado, estrangeiros de diferentes nacionalidades, matriculados em uma universidade americana, pretendeu investigar em que medida o *feedback colaborativo* é benéfico ou não para os alunos de redação em LE. Na suas conclusões, ela afirma 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 estes conteúdos de maneira mais clara. Portanto, para Mangelsdorf (1992:278),

“[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” (negritos meus).

Contudo, Mangelsdorf (1992:280) também relata que muitos alunos, ao contrário do que os professores pensam, tendem a acreditar que o *feedback colaborativo* não os faz mais responsáveis pelo seu progresso como escritores nem mais confiante quanto à sua habilidade de criticar um texto. Em geral, estes 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 e a prática, os comentários serão de melhor qualidade, assim como as habilidades de leitura e de escrita.

Um outro estudo que também apresenta resultados onde parte dos sujeitos rejeitou os comentários dos colegas foi o de Tsui e Ng (2000). Neste trabalho, as autoras contaram com a participação de 27 aprendizes de LE, chineses e 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. A este relato, acrescento que Nelson e Carson (1993:136) dizem 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 falantes nativos, mas porque, na sua percepção, os companheiros de estudo não têm conhecimento suficiente para fazer comentários que valham a pena sobre o seu trabalho.

Se os aprendizes não dão valor aos comentários, eles podem não levá-los em consideração quando reescreverem. 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, e que muitos também não confiam e têm medo do ridículo por causa de sua baixa proficiência na língua, preferindo o *feedback* do professor. Estas razões são as mesmas apontadas no estudo de Mangelsdorf (1992:280), Sengupta (1998), Leki (1990) e Nelson e Carson (1998). Dellagnelo e Tomitch (1999:80), em um estudo similar ao realizado por Zhang (1995), ao investigarem as preferências dos alunos da graduação (Português - Inglês) da UFSC, obtiveram resultados semelhantes, com os sujeitos

elegendo, em sua maioria, o *feedback* do professor por não acreditarem que um colega, com o mesmo nível de proficiência, poderia ajudá-los. Isto, no entanto, não significa que o *feedback colaborativo* seja uma perda de tempo.

Tsui e Ng (2000: 166) afirmam que, no seu estudo, os participantes que apresentaram um elevado uso dos comentários do colega na reescrita viram o valor desta atividade para dar-lhes um sentido de audiência, conscientizá-los acerca dos pontos fortes e dos pontos fracos de seus textos e encorajar a aprendizagem colaborativa e o sentido de autoria do texto, apesar de suas reservas quanto às habilidades lingüísticas de seus pares como escritores em LE. Este resultado está em consonância com as afirmações de Mangelsdorf (1992) e Mendonça e Johnson (1994).

Ainda sobre as questões da interação em contextos onde há variáveis culturais e lingüísticas envolvidas, nomes como o de Carson e Nelson (1994;1996), Nelson e Carson (1998) e Zhu (2001) são citados com frequência.

Carson e Nelson (1996:01) dizem que, sendo a escrita um ato socialmente construído, bem como um ato cognitivo, a dimensão social da escrita é frequentemente 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, devido ao fato de o objetivo maior da atividade, segundo a concepção cultural dos sujeitos, ser primar pela harmonia no grupo, a interação foi afetada, pois estes 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 um outro estudo, Nelson e Carson (1998:129) decidiram comparar a percepção de alunos espanhóis com a percepção dos chineses. Assim, elas descobriram que tanto os 11 participantes espanhóis que estudavam inglês em uma universidade americana quanto os sujeitos chineses do estudo realizado em 1996 relataram não terem se beneficiado com este tipo de atividade. Desta forma, as autoras sugerem que o *feedback* em pares não é tão eficiente. Para Nelson e Carson (1998:129), portanto, as pesquisas sobre o *feedback* dos colegas devem ser expandidas para incluírem um contraste entre esta modalidade e o *feedback* do professor, em relação à sua eficácia.

Villamil e Guerrero (1996), por sua vez, com o objetivo de investigar o tipo de atividades de revisão na qual os pares se engajam, analisaram as interações orais geradas durante as atividades de *feedback colaborativo* de 54 universitários de nível intermediário, inscritos em um curso de redação em LE em Porto Rico. Neste estudo, as autoras, também a

partir das transcrições das interações em duas sessões de revisão, identificaram 7 tipos de atividades sócio-cognitivas (**ler, avaliar, lidar com fontes de problemas, compor, escrever comentários, copiar e discutir procedimentos para realizar a tarefa**) e cinco estratégias de **mediação (usar símbolos e recursos externos** tais como dicionários, o professor e os colegas; **usar LM; scaffolding; usar o conhecimento de interlíngua; e vocalizar a fala interna**). Quanto ao uso de *scaffolding*, cuja função é assistir um ao outro verbalmente para realizar a tarefa, os autores identificaram subestratégias dentre as quais cito **aconselhar / responder ao aconselhamento; elicitar / responder à elicitación; reagir; e pedir esclarecimento**. Segundo registrado, alguns pares adotaram um modelo específico do uso das subestratégias: o escritor pede comentários ao leitor, que reage e aconselha--o escritor responde ao conselho--o leitor pede esclarecimento e escritor ou esclarece ou justifica. Eles também notaram que em alguns casos o **par mais competente** assume um papel didático, dando instruções ou provendo regras. O uso do conhecimento da interlíngua também foi uma estratégia freqüente para lidar com problemas, pois os sujeitos corrigiam de ouvido, dizendo que “isto não parece certo” e usando as suas próprias regras. Falsos reparos, baseados em conhecimento incorreto ou incompleto da língua-alvo, ocorreram, mas não foram comuns. Além do mais, algumas poucas hiper-generalizações e casos de hipercorreção também foram registrados. Porém, há também exemplos de correções que foram realizadas com sucesso. Além destes itens, 4 aspectos do comportamento social foram percebidos: **gerenciamento do controle autoral; afetividade; colaboração; e adoção de papéis de leitor / escritor**. Com relação à **afetividade**, as autoras concluem que este elemento, composto por camaradagem, empatia, consideração e preocupação para não magoar os sentimentos do colega, é crucial para o sucesso da tarefa, pois os elogios tornam os participantes mais abertos para se relacionarem e menos apreensivos.

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. Neste trabalho, 4 alunos universitários, de países diferentes (Chile, Colômbia, Peru e Taiwan) com um conhecimento intermediário de inglês, foram selecionados para gravar 6 sessões de **feedback colaborativo** em grupo. Da análise das interações e das alterações nas reescritas emergiram dois padrões: (a) em alguns casos, o autor interagiu com maior freqüência com o leitor, e (b) nas discussões interativas, os autores 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 autor demonstrou-se na defensiva. A partir destes resultados, Nelson e Murphy (1993:140) 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.

A literatura também reporta, segundo Zhu (2001:252) e Mangelsdorf e Schlumberger (1992), o interesse em determinar as várias instâncias assumidas pelo aluno no papel de leitor ao dar *feedback* oral / escrito durante a interação e a forma pela qual os comentários são feitos. Este assunto é importante para o contexto desta pesquisa, pois um dos aspectos analisados, a partir das transcrições, foi o papel assumido pelo aluno enquanto leitor-comentarista e as funções que o seu discurso desempenhou, o que será discutido nos Capítulos 8 e 9.

A título de ilustração, cito um estudo exploratório, desenvolvido por Mangelsdorf e Schlumberger (1992), do *feedback* escrito dado por 70 alunos estrangeiros, primeiro-anistas de redação em língua inglesa, a uma redação escrita no semestre anterior por outro aluno de LE. Na análise dos comentários escrito, as autoras identificaram 3 instâncias para com o autor do texto: uma instância **interpretativa**, na qual os comentaristas impuseram suas próprias idéias sobre o tópico do texto; uma instância **prescritiva**, na qual os participantes esperavam que o texto seguisse uma forma pré-determinada; e uma instância **colaborativa**, na qual os comentaristas tentaram ver o texto através dos olhos do leitor. Na sua conclusão, as autoras relatam que os sujeitos tendem, na maioria das vezes, a assumir uma atitude **prescritiva**, o que sugere que estes sujeitos tenham uma visão de que a forma correta é mais importante do que o sentido e a comunicação. Esta constatação pode estar relacionada ao fato de que, no contexto escolar, conforme versa o ensino tradicional, o professor de redação costuma priorizar a gramática, a normas e as convenções ao invés das idéias e conteúdo (*cf.* Azevedo e Tardelli, 1997: 41-2; Cohen e Cavalcanti, 1990:164); portanto, os alunos acabam por confundir “responder” com editar. Nas palavras de Leki (1990b:09), ao invés de responderem ao texto como leitores reais, os alunos expressam sua preocupação com os elementos de superfície (gramática, vocabulários, ortografia e pontuação), se refugiando na segurança dos detalhes da apresentação ao invés de enveredar pelas questões mais complexas relacionadas ao sentido. Desta forma, para Leki (1990b:09) e Hyland (2003:205), os alunos podem estar imitando as respostas que eles receberam em seus próprios textos, em particular nos contextos de ensino de LE, onde o foco do ensino da escrita é a aplicação prática das lições de

gramática. Além disso, Leki (1990b:10) também chama a atenção para o fato de que, nesta tentativa de copiar o professor, os alunos produzem comentários do tipo “seja mais específico” ou “dê mais exemplos” em trechos onde este tipo de observação não se aplica, o que revela uma confusão do aluno com respeito ao significado destes comentários. Para este tipo de aluno, portanto, dar exemplos está associado a uma regra da boa escrita ao invés de ser entendido como um recurso que auxilia a compreensão do assunto tratado.

Ainda sobre o papel do leitor, Lockhart e Ng (1995) analisaram as transcrições das sessões de **feedback colaborativo** de 27 pares de alunos, identificando 4 tipos de leitores: a) o **autoritário** b) o **interpretativo**; c) o **questionador** e, d) o **colaborador**. Os autores também encontraram diferenças entre os papéis com relação à função desempenhada pelo discurso e os aspectos da escrita que foram observados pelos sujeitos durante a revisão. Por exemplo, enquanto os leitores **autoritários** e **interpretativos** desempenharam a função de **dar opinião** (avaliação da escrita) com mais frequência, os **questionadores** e os **colaborativos** desempenharam a função de **informar** (por meio de *insights* e exemplos) com maior frequência, sendo que o papel colaborativo foi apontado como o mais eficaz para moldar uma revisão significativa.

Ainda sobre o papel do leitor-comentarista, Danis (1982) analisou o **feedback colaborativo** em 6 grupos de alunos universitários, em uma oficina de escrita, e identificou 4 tipos principais de atividades: a) **fazer perguntas sobre o seu texto**, incluído **solicitação de críticas / recomendações acerca de trechos específicos**, e **perguntas sobre as sugestões / comentários do grupo**; b) **propor suas próprias sugestões para revisão do seu trabalho**; c) **concordar** ou **discordar com as recomendações dos colegas**; e d) **explicar intenções por trás das suas escolhas estilísticas**. Além disso, ficou registrado que os escritores não têm certeza quanto ao seu papel no processo de **feedback colaborativo**, não sabendo se devem apenas sentar-se e ouvir, se devem constantemente interromper o comentarista, ou se defender. Os autores também tiveram dificuldade de se distanciar da sua escrita. Estas limitações indicam que há necessidade de os professores deixarem claro a natureza e o propósito do ato de comentar o texto do colega bem como a dinâmica da atividade, provendo instruções explícitas sobre como o aluno deve proceder para comentar.

Sobre os mecanismos que caracterizam um **scaffolding** de sucesso nas revisões em pares, Villamil e Guerrero (2000:64) selecionaram o conteúdo de uma interação oral entre 2 alunos cuja LM é o espanhol, matriculados em um curso de inglês de LE, para ilustrar a microgênese das habilidades individuais de revisão, que tem uma base social. A partir da análise, as pesquisadoras determinaram o comportamento dos participantes como leitor e

como autor, respectivamente. O leitor demonstrou **intencionalidade**, ou seja, disposição de influenciar as ações de seu parceiro, de manter a interação e de atingir seus objetivos; **regulação da tarefa**, ou seja, esforço para tornar a tarefa gerenciável para ambos e induzir soluções para problemas textuais; **significado**, ao promover a compreensão por meio do foco no que não estava claro ou discrepante, pedindo esclarecimento ou correção, e **responsividade contingente**, representada na habilidade de ler as pistas do parceiro, especialmente as afetivas, e responder de acordo. O leitor também conseguiu usar a **diferenciação psicológica**, ou seja, embora ele estivesse altamente envolvido na revisão do texto e fosse, por vezes, muito diretivo, ele permitiu que o autor expressasse sua opinião, e, buscando concordância, demonstrou afetividade por meio do uso de humor, sensibilidade ao temperamento do parceiro, e desejo de manter uma auto-estima e relações cordiais. Todos estes comportamentos do leitor ajudaram a construir *scaffolding* para a interação de onde um escritor mais **auto-regulado** emergiu.

Com relação ao aluno-autor, Villamil e Guerrero (2000:65) observam que, no início, este estava passivo, se apresentando **regulado por outro**, e sendo estimulado à ação pelo *scaffolding*. De forma gradual, ele começou a assumir mais responsabilidade pelo seu texto, se desinibindo e passando a rejeitar sugestões, adotando, assim, um papel mais ativo e tomando a iniciativa para revisar e reparar as fontes de problema por conta própria. Nesta interação, as autoras verificaram a emergência de um autor **auto-regulado** e seu crescimento para ser mais independente. Na conclusão das autoras, a tarefa de **feedback colaborativo** permitiu a ambos os participantes consolidar e reconhecer o conhecimento de LE em aspectos estruturais e retóricos, e fazer este conhecimento explícito para o benefício comum, sendo o efeito do *scaffolding* mútuo. Além disso, o movimento da **ZDP** também está evidenciado na reescrita, pois o escritor incorporou a maioria das mudanças discutidas e fez outras por si só.

Contudo, Villamil e Guerrero (2000:65) também atestam que houve momentos em que os sujeitos estavam inseguros ou não-cientes da forma padrão da LE e criaram suas próprias alternativas. De uma perspectiva da língua-alvo e da retórica ideal, os participantes, às vezes, trocaram o que estava correto, outras vezes, o que estava incorreto. As suas decisões, por vezes, foram erradas, por vezes, certas. De uma perspectiva sócio-cultural, as autoras relatam que os sujeitos estavam, o tempo todo, co-construindo, de forma criativa, o seu próprio sistema de significado, através de palavras em LE. Esta observação é importante, pois, segundo Dunn e Lantolf (1998:427), “a (não) gramaticalidade, e as falhas pragmáticas e lexicais não são, apenas, imperfeições ou sinais de aprendizagem imperfeita, mas formas

pelas quais os aprendizes tentam estabelecer (novas) identidades e alcançar a **auto-regulamentação** através do meio lingüístico”.

Em termos do impacto do **feedback colaborativo** para o desenvolvimento lingüístico, Edge (1989:50-3) afirma que envolver os alunos no julgamento sobre a acuidade dos seus textos ajuda-os a se tornarem mais corretos no uso da língua, pois quando dois alunos trabalham juntos revisando o texto uns dos outros, a discussão ajuda cada um deles a desenvolver a habilidade de ver os próprios erros, o que é uma dificuldade comum, pois, segundo Ferris (1995b:19), “parece ser verdade que é mais fácil encontrar erros no trabalho dos outros do que no seu próprio”. A título de ilustração, cito que, mesmo no ofício de escritor, é necessário que o texto passe por um revisor, pois, não raro, o autor, devido ao seu profundo envolvimento com o texto que está escrevendo, fica impossibilitado de ver alguns problemas nele contidos. Portanto, é natural que os alunos também sintam esta dificuldade, daí a importância de ensiná-los a revisar e a aprender com os seus erros. Esta afirmação se baseia no senso comum de que “duas cabeças pensam melhor que uma” e justifica a asserção de Ferris (2002:102) 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 do colega mas para que os leitores possam praticar as suas próprias habilidades de revisão final de forma (*proofreading*) e editoração (*editing*).

Villamil e Guerrero (1996:52) e Zhu (2001:252) dizem que há um interesse tanto em estudar como implantar a técnica em sala de aula como averiguar os efeitos do treinamento dos alunos para realizarem este tipo de **feedback**. Esta linha de pesquisa tem seus representantes, no contexto de LE, em nomes como o de Berg (1999), Min (2005), Stanley (1992) e em McGroarthy e Zhu (1997) em LM. Estes estudos, em geral, demonstram que, quando os sujeitos são treinados com vistas a desenvolverem estratégias para dar **feedback**, os resultados são positivos tanto em LM quanto em LE, pois há uma melhora na qualidade do comentários e um aumento do engajamento e da interação durante as atividades.

Portanto, para concluir esta subseção, descrevo alguns estudos que apontam a utilidade do treinamento dos sujeitos para um melhor desempenho da tarefa de **feedback colaborativo**.

6.2.2 A influência do treinamento dos alunos

Um nome citado com freqüência na literatura é o de Stanley (1992), que realizou um estudo comparativo no contexto de LE, com 15 universitários primeiro-anistas, treinados por

um total de 7 horas, realizando atividades de simulação de papéis, analisando o gênero dos textos dos colegas e descobrindo regras para uma comunicação eficaz para dar *feedback* em pares. Estas interações foram comparadas com aquelas geradas por alunos que só participaram de uma curta sessão de demonstração. Para a análise dos dados, a autora utilizou a transcrição das sessões de revisão colaborativa de modo a refletir sobre a qualidade das interações e compará-las com o grupo de controle. Neste experimento, a autora descobriu que o treinamento resultou em conversas mais produtivas sobre a escrita e habilitou os sujeitos para se engajarem com mais afinco na tarefa de revisão, a se comunicarem com maior eficiência durante o provimento do *feedback* e a fazerem sugestões mais claras para a revisão. Além disso, Stanley (1992:230) que diz que “[n]ão é justo esperarmos que os alunos serão capazes de desempenhar estas tarefas sem primeiro terem tido a oportunidade de praticar de forma organizada e discutirem sobre as habilidades envolvidas”.

Um outro estudo nesta área foi realizado por Min (2005) com a participação de 18 alunos de um curso de graduação em língua inglesa, com nível intermediário de proficiência, em uma universidade em Taiwan. A pesquisadora treinou os sujeitos para conduzir a sessão de *feedback* tendo por base uma lista de verificação e quatro estágios a serem obedecidos a fim de facilitar a revisão (**esclarecer a intenção do autor, identificar problemas, explicar a natureza desses problemas e fazer sugestões específicas**). Neste treinamento, os sujeitos praticaram, comentando por escrito, textos produzidos por ex-alunos do curso de redação. Além disso, duas conferências individuais com os participantes visando auxiliá-los a usar a lista de verificação e a modificarem a forma de dar *feedback* para seguirem o modelo de 4 estágios foram realizadas. Com relação aos resultados, Min (2005) informa que os integrantes do grupo experimental foram capazes de produzir mais comentários usando 2 ou 3 dos estágios propostos, de forma mais relevante e enfocando mais os aspectos globais do texto. Como revisores, os sujeitos se beneficiaram em termos de uma melhora nas habilidades de escrita, mais autoconfiança, aquisição da linguagem e estratégias metacognitivas.

Com vistas a investigar o efeito do treinamento para a habilidade dos sujeitos comentarem o texto dos colegas, a qualidade da escrita e a percepção dos alunos quanto ao uso de *feedback* colaborativo, McGroarthy e Zhu (1997) selecionaram 4 instrutores de redação e 189 alunos de um universo composto por falantes de inglês como LM, alunos bilíngües, alunos hispânicos e índios norte-americanos, em uma universidade americana. Para este estudo, os integrantes do grupo experimental foram treinados, de 3 em 3, por meio de conferências de 15-25 min. com o instrutor para que, durante a prática, os participantes concentrassem seus comentários nos aspectos globais do texto (audiência, propósito, idéias e

organização) e tivessem a sua forma de comentar modelada pelos exemplos do instrutor. Com relação aos resultados, os instrutores foram unânimes na opinião de que os integrantes do grupo experimental demonstraram ser capazes de fornecer *feedback* de melhor qualidade, sendo a favor do treinamento. Com relação às interações, as autoras identificaram dois tipos de situação. Na primeira, característica do grupo de controle, predominou a relação do tipo **leitor-relatando** (*reader-reporting*), ou seja, o comentarista assumiu um longo turno onde ele relata o seu *feedback* ao colega e há pouca negociação entre os sujeitos. No segundo caso, encontrado no grupo experimental, a relação foi classificada de experiência **compartilhada entre leitor e autor** (*reader-writer sharing*), ou seja, há uma participação ativa tanto do leitor quanto do autor, com uma distribuição de turnos mais uniforme que revela a negociação e a interação entre os participantes. Estas interações correspondem, respectivamente, à revisão **autoritária** e à **revisão colaborativa** propostas por Lockhart e Ng (1995). Com relação à percepção dos sujeitos, em sua maioria, foi verbalizada uma atitude positiva com relação ao ***feedback* colaborativo**, sendo que esta incidência foi maior no grupo experimental. Dentre as razões apontadas para opiniões mistas sobre a utilidade deste instrumento, o estudo indicou que esta atividade é influenciada pela atitude que o sujeito tem perante a tarefa e a honestidade dos comentários feitos. Já para aqueles que não acharam este tipo de tarefa positiva, o fato de os participantes terem medo de comentar, de não tratarem a tarefa com seriedade, ou de não terem habilidade para avaliar o texto criticamente foram as razões levantadas pelo grupo de controle. No que tange à melhora da qualidade da escrita dos sujeitos, não houve diferença entre um grupo e outro. Este dado pode ser correlacionado à informação presente em Berg (1999:218) de que o fato de um item ser apontado como necessitando de revisão não garante que o autor irá modificá-lo. Desta forma, não podemos afirmar que a revisão irá resultar sempre em uma versão melhor do texto, pois neste processo também conta a habilidade do comentarista e, principalmente do autor, em prover uma alternativa mais clara para a versão original. Esta asserção parece ser verdadeira, tanto para a reescrita baseada em *feedback* do professor, quanto naquela baseada no *feedback* do colega. Portanto, não basta treinar o aprendiz para identificar incongruências em seu texto, pois este precisa desenvolver as habilidades para formular alternativas que possam ser mais eficientes para que o texto funcione bem. Assim, é necessário refletirmos sobre a forma de implantar esta atividade em sala de aula.

6.3 O ESTABELECIMENTO DE *FEEDBACK* COLABORATIVO

Em termos práticos, segundo Hyland (2003:200), há várias formas de encorajar o *feedback* colaborativo, sendo que este pode ser realizado em diferentes estágios do processo de escrita. Na maioria das vezes, esta atividade é feita durante a aula, dividindo-se os alunos em pares ou em pequenos grupos, onde eles trocam as redações entre si e as comentam antes de revisá-las e reescrevê-las. Estes comentários podem ser tanto orais como escritos, livres ou baseados em algum conjunto de instruções (*guidelines*) determinado pelo professor, para auxiliá-los a se concentrarem em aspectos particulares do texto e / ou nas convenções do gênero. Não obstante, os alunos podem colaborar também em outros momentos como, por exemplo, durante as atividades de pré-escrita, gerando idéias, comentando os esquemas engendrados nesta fase, observando os aspectos retóricos envolvidos, e buscando desenvolver estratégias de escrita. Esta prática visa desenvolver nos alunos o conhecimento das características relevantes do contexto, conteúdo e gênero, para que estes sejam mais capazes de intervir com conselhos úteis na fase de revisão e reescrita dos textos.

Com relação ao tipo de *feedback* dado às primeiras versões do texto em produção, segundo Hyland (2003:200), os colegas podem concentrar os seus comentários na clareza, relevância e coerência das idéias apresentadas para o leitor, ou na propriedade de fatores contextuais tais como o papel que o escritor está adotando. Em estágios posteriores, eles podem focalizar a sua atenção para o uso da língua e da organização retórica, verificando se esta apresenta efetivamente a mensagem do autor.

Em termos logísticos, Hyland (2003:200) também explica que, em muitas sessões, o professor prefere que o aluno traga cópias para todos os membros do grupo para que cada autor possa receber respostas variadas, provenientes de vários leitores, pois, segundo Caulk (1994:186), comentários múltiplos podem facilitar a compreensão das sugestões dadas.

Em geral, especialmente nos contextos de LM, autores como Bruffee (1999/2002) e Fulwiler (1981/2002), conforme descrito na seção 2.3.1.1, sugerem que seja realizada a leitura em voz alta para a turma. Contudo, Hyland (2003:200), ao tratar do contexto de LE, ressalta que enquanto esta atividade pode prover prática áudio-oral adicional e uma motivação para que a turma preste atenção, muitos escritores ficam desconfortáveis com esta apresentação pública do seu trabalho, e outros podem não ter as habilidades de compreensão e expressão oral necessárias para que esta atividade seja produtiva. Mesmo assim, segundo autores como White e Arndt (1991:124), Hyland (2003:198) e Paulus (1999:267), publicar o texto dos alunos no sentido de torná-lo público, seja pela leitura silenciosa ou pela leitura em voz alta,

pode ajudar na motivação para a escrita, dando-lhes uma audiência concreta e genuína. Ao mesmo tempo, através do ato de ler e discutir os trabalhos uns dos outros, esta publicação pode desenvolver no aluno a capacidade de leitura crítica e as habilidades analíticas. Além disso, Paulus (1999:267) também cita como vantagem o fato de que este tipo de atividade encoraja os alunos a se concentrarem no sentido dos seus textos por meio de discussões de pontos de vista alternativos que podem levar ao desenvolvimento destas idéias, opinião esta partilhada também por Mangelsdorf (1992) e Mendonça e Johnson (1994).

Além disso, Hyland (2003:200) chama a atenção para o fato de que, com as novas tecnologias aplicadas à educação, também é possível dar *feedback* sobre os textos, de modo sincrônico, utilizando-se ambientes de *chat* de voz ou de texto, ou em atividades assíncronicas, tais como *e-mail* ou listas de discussões. Com relação a esta área, estudos como o de Liu e Sadler (2003), que propõem um contraste entre os modos de dar *feedback* e interagir (o tradicional, o face-a-face, e o mediado por computador) para averiguar de que forma os comentários e a revisão são afetados, estão se tornando cada vez mais comuns.

Apesar de todos os pontos positivos que aparecem nos estudos acima resenhados, Bruffee (1999 / 2002:74) nos alerta para o fato de que a colaboração educacional institucionalizada, em qualquer forma, nunca é isenta de problemas e os alunos, nem sempre, trabalham eficazmente em colaboração com os colegas, principalmente no início. Isto, em parte, se deve ao fato de que a maioria dos alunos está acostumada com a sala de aula tradicional, onde o professor é a única autoridade de conhecimento. Quanto a esse assunto, Atkinson (2003:07) diz que, com a mudança de paradigma, os professores tentaram delegar autoridade aos alunos, colocando-se em uma posição de facilitadores, ou colaboradores (co-aprendizes), para dar poder às capacidades expressivas dos aprendizes. Porém, em muitos casos, estes alunos reinvestiram o professor desta autoridade pelo simples motivo de que eles sabiam que o processo de redação resultaria, em um momento final, em um produto para ser avaliado.

Assim, muitos alunos têm que aprender, às vezes com resistência, a investir autoridade no colega, e também a aceitar este novo papel, exercendo esta autoridade judiciosamente, em prol do companheiro de classe. Além disso, apesar de, segundo Hyland (2003: 2001), muitos alunos procurarem, por vontade própria, seus colegas para pedir opinião, situação esta que também foi relatada pelos sujeitos desta pesquisa, conforme é explicado no Capítulo 8, Bruffee (1999 / 2002:79) diz que alguns não acreditam que um pedido para colaborar possa ser genuíno, e não têm noção de que no ato de colaborar, através da leitura crítica, eles também estão desenvolvendo as suas habilidades como escritores.

Contudo, seja qual for o ambiente da aprendizagem, na concepção de Edge (1989: 54) e de Hafernik (1986), para que o trabalho em pares seja útil, o professor deve estabelecer um sentimento de colaboração em sala de aula, num clima de confiança, onde fique claro para os alunos as razões pelas quais este processo será benéfico para eles. Portanto, segundo Carson e Nelson (1996) e Nelson e Murphy (1993), se os alunos forem **defensivos**, não **cooperativos**, desconfiados ou, primariamente, tentarem evitar conflito, pouco trabalho produtivo acontecerá na sala de aula. Em alguns contextos de LE, em especial naqueles de culturas coletivistas, com já foi mencionado, os alunos podem estar mais preocupados em enfatizar um clima positivo no grupo do que em avaliar criticamente a escrita, tornando o *feedback* menos benéfico. Um desafio ainda maior é implantar esta técnica em contextos multiculturais, pois segundo Nelson e Murphy (1992:173), os alunos precisam gerenciar estilos de comunicação diferentes e lidar com atitudes diversas com relação ao trabalhar em grupos.

Sendo assim, Bruffee (1999/2002:79) sugere que algumas tarefas moderadas podem fornecer àqueles alunos que não têm muita experiência com a colaboração a oportunidade de descobrirem o valor, o interesse e o prazer de interpretar o que precisa ser feito, para, em seguida, encorajá-los a negociar o consenso que é necessário para que esta tarefa seja realizada pelo grupo. Além disso, os alunos podem ser ajudados a incorporar no seu trabalho intelectual muito do que eles aprendem sobre colaboração fora do contexto da aula, visto que jornalistas, escritores, advogados, por exemplo, comumente assumem o papel de leitor dos textos dos colegas, elogiando, escrevendo um comentário sobre alguns assuntos que poderiam ser repensados ou expandidos, ou sugerindo mudanças, e discutindo o *feedback* antes de reescrever.

Ainda sobre o gerenciamento da sala de aula, para Vaz e Soligno (2005:79),

[q]uando não se trata simplesmente de transmitir informações numa ação acumulativa que desconsidera os saberes do aprendiz, o professor deve atuar como aquele que busca investigar e interpretar os saberes dos alunos e a forma como se relacionam com a língua escrita.

Portanto, o monitoramento das sessões de *feedback* propicia uma fonte de dados que o professor pode explorar para rever a sua prática, funcionando, na opinião de Hafernik (1986), como uma ferramenta adicional de diagnóstico e ensino. Quanto a este ponto, Gallimore e Tharp (1996:184-5) dizem que a autoridade hierárquica da supervisão, neste caso, o professor,

deve ser usada para criar novos **cenários de ação**³², nos quais a atividade produtiva conjunta resultará na assistência que aumentará a competência de seus subordinados, neste caso, os alunos. Todos os que dela participarem desenvolverão, assim, uma nova **intersubjetividade**, expandindo, por sua vez, a sua capacidade de prestar assistência. Portanto, o princípio básico para a elaboração de um projeto que garanta uma assistência efetiva é o de promover os fatores que auxiliam o desempenho dos aprendizes, e eliminar os fatores que possam impedir-lo ou obstruí-lo, na criação de cenários adequados para o desenvolvimento de atividades, representado nesta pesquisa como as atividades de **feedback colaborativo**.

Com relação à forma de organizar a interação entre colegas, Mendonça e Johnson (1994:747) dizem que alguns pesquisadores preferem o trabalho em duplas enquanto outros vêm mais benefícios no trabalho em grupos de três ou mais alunos, chamados, em inglês, de *response groups*. As diferenças apontadas são que há um espectro maior e mais variado de **feedback** em grupo, enquanto que os pares tendem a encorajar uma análise mais baseada no autor. Além disso, o fato da interação ser em pares, estabelece os papéis de tutor e pupilo, parecendo-se com a relação hierárquica entre professor e aluno, e não com a relação simétrica que se desenvolve nos grupos. Contudo, segundo Goldstein e Conrad (1990), a interação em pares também traz benefícios, pois encoraja a aprendizagem, além de permitir que os alunos desempenhem uma gama de papéis sociais, incluindo **dar e receber conselhos, perguntar e responder, agir como novato** e como **especialista**. Embora Di Pardo e Freedman (1988) concluam que ambos, par ou grupo, encorajam interações que são benéficas para os processos de composição, no seu julgamento, a forma com que a revisão em pares é configurada irá afetar a natureza da interação e, possivelmente, as atividades de revisão subsequentes. Não obstante, outros pesquisadores como Brief (1984) acham que preparar o aluno para trabalhar em pares ou em grupos é essencialmente o mesmo.

Perante o exposto nesta subseção, parece acertada a asserção de Paulus (1999:268) de que o processo de **feedback** de forma **colaborativa** é muito complexo, requerendo treinamento cuidadoso e estruturação para ser bem sucedido tanto em LM (*cf.* McGroarty e Zhu, 1997) quanto em LE (*cf.* Villamil e Guerrero, 1996). Portanto, passo agora a tratar de questões relacionadas ao treinamento dos alunos para este tipo de atividade.

³² A expressão cenário de ação incorpora duas características essenciais: a própria ação cognitiva e motora, ou seja a atividade, e os elementos objetivos externos e ambientais, determinados pela ocasião. Como exemplos, os autores citam: atividades colaborativas, dramatizações, parcerias em laboratórios e debates.

6.3.1 O treinamento para a tarefa

Segundo Paulus (1999:268), é difícil, mas essencial, encontrar uma forma efetiva de incorporar o **feedback colaborativo** na sala de aula para que esta atividade seja vantajosa, já que, conforme afirma Grim (1986:91), dividir a turma em grupos não garante que todos receberam respostas úteis. Quanto a este ponto, conforme demonstra Onrubia (2004:148)

(...) a interação entre alunos pode ser usada como recurso de primeira ordem em aula e pode facilitar de maneira privilegiada o desenvolvimento de capacidades tanto cognitivo-lingüísticas como de equilíbrio pessoal, de relação interpessoal e de atuação em grupos sociais mais amplos, mas para isso devem ser limitados de maneira adequada os tipos de atividade, suas orientações, as normas reguladoras da situação, os recursos e os materiais de apoio, antes e durante o processo, e os produtos a serem obtidos.

Além disso, Zhu (2001:252) nos alerta para o fato de que, no contexto de aprendizagem de escrita em LM, já é esperado que o aluno, como falante nativo, tenha desenvolvido em si as habilidades orais necessárias para uma interação em pares, o que não é sempre verdade no contexto de LE. Embora existam diferentes níveis de proficiência na língua-alvo e as habilidades orais sejam apenas uma das muitas necessárias para a realização do **feedback colaborativo**, os falantes nativos parecem estar em vantagem por causa das habilidades lingüísticas que eles possuem.

Portanto, segundo Onrubia, (2004:147-8), não basta colocarmos os alunos em situação de interação para que essa atividade seja efetiva do ponto de vista da aprendizagem, pois isto depende da existência de condições precisas, refletindo na necessidade, apontada por Hyland (2003:203), de que as práticas de **feedback colaborativo** sejam modeladas, ensinadas e controladas. Leki (1990a:59) complementa dizendo que um elemento de prescrição parece ser necessário em resposta aos textos de alunos de LE porque estes têm menos experiência com a estrutura gramatical e / ou com a estrutura retórica da língua-alvo, pois não tiveram a mesma exposição a estas estruturas do que os nativos. Na sala de aula de redação, vários outros autores como Grim (1986:92), Berger (1990), Zhang (1995), por exemplo, relatam que os próprios alunos reclamam que, ao trabalharem em grupos comentando os textos dos colegas, com frequência, têm a sensação de serem “cegos guiando cegos”. Esta percepção, segundo Hyland (2003:203), pode estar associada ao fato de que nos alunos de LE, de modo geral, falta a competência lingüística dos falantes nativos que, com frequência, reagem de forma intuitiva aos trabalhos dos colegas, o que para muitos autores (*cf.* Mangelsdorf, 1992; Nelson

e Murphy, 1993; Leki, 1990b) é um ponto forte contra o uso deste tipo de atividade. Além disso, segundo diz Grabe (2001:44), a prática ajuda no desenvolvimento das habilidades de escrita. Contudo, os alunos de LE, por exemplo, têm poucas oportunidades de treinar, além do que eles não têm o mesmo comando das estruturas e do vocabulário da língua inglesa. Uma diferença que isso traz é que muitos alunos preferem o **feedback direto** dos professores sobre ao uso da língua, bem como se beneficiam da apresentação e exploração de textos-modelo.

Hyland (2003:198) também menciona que o fato dos aprendizes serem retoricamente inexperientes significa que eles podem focar mais em problemas no nível da sentença ao invés das idéias e organização. Além do mais, os alunos não são professores treinados e seus comentários podem ser vagos e não auxiliarem, ou mesmo muito crítico ou sarcástico (Leki, 1990b). Não obstante, quanto a esta última crítica, conforme mencionado no Capítulo 4, até mesmo os professores podem apresentar este tipo de atitude, pois as leituras que realizei para esta revisão bibliográfica parecem indicar que o próprio professor não recebe, na sua formação profissional, um treinamento adequado de como trabalhar em prol da construção de um **feedback** que seja realmente útil e que privilegie o texto como um evento comunicativo. Desta forma, ele baseia as suas decisões quanto ao que fazer com o texto do aluno, ou em suas vivências como aprendiz, ou em diretrizes pré-estabelecidas pela escola.

Assim, é importante ter em mente quais objetivos esperamos que sejam alcançados com a implementação do **feedback colaborativo** na sala de aula de redação, sendo que o propósito da atividade deve ficar claro e regras para responder devem ser sugeridas, pois os alunos devem se sentir confortáveis sobre partilhar o seu trabalho e colaborar. Portanto, algum tempo deve ser gasto para certificar-se de que eles vejam a atividade não como um julgamento, mas, sim, como uma forma de aprender a considerar as necessidades dos leitores quando da elaboração e expressão de seus propósitos com o texto escrito.

Com relação a esta questão, Grim (1986:91-93) se pronuncia a favor de orientar os alunos quanto à melhor forma de condução das sessões de **feedback**, pois os professores que discutem com a turma o papel do grupo e que conscientizam os seus alunos sobre o seu papel na interação possibilitam que estes trabalhem mais eficazmente dentro de seus grupos. Ferris (2002:72) também aponta para o fato de que “os alunos precisam ser conscientizados da necessidade de melhorar a sua acuidade e construir suas próprias habilidades de revisão, e precisam ver como o **feedback** do professor se insere no desenvolvimento destas habilidades”, pois, conforme sugere Caulk (1994: 186), as respostas do professor e dos alunos fornecem formas alternativas para pensar e compreender o problema apontado na revisão, sendo que os dois tipos de **feedback** parecem ser complementares ao invés de redundantes.

Segundo Hyland (2003:203) e Goldstein (2004:66), o treinamento para dar *feedback* pode começar com o aluno realizando uma reflexão crítica acerca do seu próprio texto, através de uma nota para o professor, explicando o que ele está tentando fazer no texto, o que funcionou, o que não funcionou e o que ele aprendeu, pois pedir aos alunos que eles escrevam suas reflexões pode aumentar a compreensão do gênero e do processo de escrita, focalizando a sua atenção no texto e encorajando a revisão. O professor também pode usar perguntas tanto para encorajar o autor a ver o lado positivo de seu texto como, por exemplo, “*o que você mais gostou na redação?*” e que identifiquem o propósito e a idéia principal, além de questioná-lo acerca das sugestões que ele daria para melhorar o seu próprio texto, ou o texto do colega.

Um trabalho similar, no entanto mais direcionado, pode ser realizado através do uso de uma lista com atributos que o autor deve buscar no seu texto, como, por exemplo, uma característica retórica específica que foi assunto de uma tarefa de *scaffolding* do estágio de modelação, tais como um tópico frasal, um parágrafo de transição ou padrões retóricos do tipo problema-solução. Ao resolver esta tarefa, o aluno começa a aprender a necessidade de uma leitura mais cuidadosa da sua redação, que será benéfica tanto para a **autocorreção** quanto para a leitura crítica dos textos do colega. Raimes (1983:148) acrescenta que o uso de listas é útil na medida em que estas servem como um guia do que procurar no texto comentado e como, pois não é produtivo esperar que os alunos apenas troquem e corrijam seus textos já que eles tendem ou a dizer que o texto está muito bom, ou a marcar todos os erros, conforme veremos na análise das interações do Grupo A, no Capítulo 8. Contudo, com a ajuda de instruções claras e específicas de como proceder, os alunos podem se ajudar mutuamente, conforme advoga Hvitfeldt (1986) ao dizer que se os alunos recebem este tipo de ajuda, eles, com frequência, fazem um bom trabalho de análise dos pontos fortes e dos pontos fracos da escrita do colega, pois, apesar de estudos anteriores revelarem que os aprendizes de LE não são os melhores juízes de gramática, escolha lexical e ortografia, eles podem desenvolver habilidades críticas quanto aos aspectos de conteúdo e organização da redação. Com relação ao uso de *feedback* com vistas à correção de erros no uso da língua-alvo, Ferris (2002:68-69) nos alerta que, às vezes, o comentário pode estar incorreto, pois mesmo os nativos cometem erros de gramática. Portanto, segundo Edge (1989:53), a forma mais fácil de tratar dos aspectos da língua em pares é por meio da **correção indireta**, descrita no Capítulo 4, onde o professor, *a priori*, determina os problemas do texto que serão tratados, sublinhando-os ou fazendo uso de uma tabela de códigos (*cf.* quadro 4.1), e os alunos, em colaboração, tentam prover as correções. No entanto, a função do aluno neste tipo de atividade se restringe a prover a forma correta de acordo com as indicações do professor. Talvez esta seja uma boa

forma de introduzir o princípio de autonomia em sala de aula. Contudo, o professor deve desenvolver no aluno o olhar crítico para que ele possa identificar estas inadequações, tanto no uso da língua quanto do discurso, em seu próprio texto e nos dos colegas.

Uma outra proposta é mostrar aos alunos vídeos de sessões de **feedback colaborativo** (cf. Carson e Nelson, 1996), ou, como sugerem Lockhart e Ng (1995), pedir que os alunos examinem as transcrições dessas sessões. Além disso, instruções explícitas sobre como os alunos podem, na língua-alvo, elogiar, sugerir e mitigar críticas favorece a interação, quando esta é realizada em LE. Não obstante, os autores sugerem que os alunos adquiram experiência trabalhando em grupos, ou com a turma toda, na análise de textos escritos em outras turmas para evitar constrangimento, seguindo uma lista de perguntas que traga à tona uma resposta geral e sugestões.

Ainda sobre a implementação do **feedback colaborativo**, Ferris e Hedgcock (1998:178) sugerem que é melhor integrar as atividades de **feedback colaborativo** ao curso de redação, estabelecendo uma rotina, do que ter ocorrências isoladas. Além disso, Carson e Nelson (1996) e Leki (1990b) alertam para a necessidade de uma implantação gradativa desta atividade, onde o professor, primeiramente, demonstre o que deve ser feito. O uso de **feedback colaborativo** também deve ser implantado levando-se em conta as necessidades individuais dos alunos bem como questões práticas tais como de que forma agrupar os alunos e como fazer as trocas das redações. Com relação a este último ponto, alguns professores deixam os alunos escolherem com quem eles desejam trabalhar, o que parece ser uma boa prática até que o professor tenha uma idéia melhor das habilidades de escrita de cada aluno para que ele possa formar os pares / grupos de modo que a assistência mútua possa existir, com um participante de um nível de proficiência ligeiramente acima do outro. Conforme os princípios de desenvolvimento na **ZDP**, Ferris e Hedgcock (1998:178) nos lembram que é importante que, nesta tarefa, cada participante contribua com as habilidades que o outro ainda precisa desenvolver. Contudo, o professor também deve levar em conta as afinidades pessoais de cada aluno para que ele não seja forçado a trabalhar com um outro colega com quem ele não irá se sentir à vontade para prover o **feedback**.

Um outro ponto a observar é o monitoramento das sessões de **feedback** e o acesso aos comentários escritos pelos colegas. Para Hyland (2003:203), o professor pode coletar todo o **feedback** escrito produzido pelos colegas e responder a eles com um comentário breve ou mesmo dando uma nota para sua qualidade e substância. Além disso, o próprio autor pode escrever sobre o **feedback**, sua reação, incluindo se ele incorporou, ou não, as sugestões do colega, procedimento adotado pelos sujeitos desta pesquisa, conforme descrevo no Capítulo

11. Raimes (1983:149) complementa dizendo que os alunos precisam, acima de tudo, desenvolver a habilidade de ler os seus próprios textos e examiná-los criticamente, aprendendo como melhorá-los e como expressar o sentido de forma fluente, lógica e com acuidade. Esta capacidade é importante, pois a revisão de sucesso depende da habilidade do escritor de ler o seu texto como uma comunicação, comparar as suas intenções e objetivos com o texto produzido, e finalmente reconciliar estas duas facetas, fazendo os ajustes necessários.

Portanto, como estes ajustes são possíveis somente a partir da reescrita do texto, passo agora a considerar algumas questões importantes para que possamos compreender o que é esperado que o aluno faça neste estágio do processo da escrita.

6.4 A REESCRITA BASEADA NO *FEEDBACK* DO COLEGA

O objetivo maior das atividades relacionadas ao *feedback* do colega é oferecer novas oportunidades para que os alunos possam desenvolver as habilidades que são necessárias para que ele, no futuro, possa, de forma autônoma, revisar e reescrever os seus textos. Para tanto, segundo White e Arndt (1991:05), ele deve ser capaz de avaliar o quanto da informação que ele deseja passar é partilhada com o leitor; de decidir como organizar as informação para que o texto atinja o seu propósito; de julgar se a linguagem empregada passa a mensagem, e de certificar-se da clareza da sua linha de raciocínio. Contudo, nas palavras de Dahlet (1994:90)

a revisão enquanto processo de alteração de um texto, a fim de melhorá-lo, encontra dois obstáculos essenciais no aprendiz: uma dificuldade cognitiva, a da auto-avaliação, e uma dificuldade metodológica, a de considerar toda alteração, seja global, seja local, dentro de um projeto de melhoramento do texto como um todo.

Sobre esta questão, Conceição (2004:337-8) afirma que, geralmente, nas salas de aula de redação no contexto escolar brasileiro, não se fala em reescrita, pois esta não é vista, nem mesmo pelos professores, como parte do processo de produção textual. Em consequência disso, o que se pratica no ensino da produção textual é que a primeira versão é considerada a versão definitiva. Assim, falar de reescrita é falar em perder tempo, já que não se tem a noção desta atividade como provendo uma oportunidade de melhoria do discurso, mas sim como “um castigo, um desrespeito a quem, após muito esforço, produz algumas sofridas linhas”.

Esta situação fica clara no trabalho de investigação realizado por Jesus (2004) sobre a reescrita na sala de aula de escolas do Ensino Fundamental e Médio em São Paulo. Segundo ela nos relata, o tipo de trabalho de reescrita proposto pelos professores de produção textual, termo que veio como alternativa ao vocábulo *redação* em português como LM, caracteriza-se pela “higienização” do texto do aluno, isto é, a correção centrada nas impurezas lingüísticas, especialmente no que se refere aos problemas de ortografia, concordância e pontuação. Como resultado desta orientação, mesmo durante atividades colaborativas, os alunos tendem a centrar os seus esforços na correção de elementos de superfície do texto. Assim, segundo complementa Conceição (2002:48), a reescrita, ao invés de ser uma atividade proveitosa, propiciando um “exercício de reflexão sobre a linguagem, um trabalho de burilamento das idéias, de reconstrução do discurso do aluno”, passa a ser vista como uma punição, uma tarefa cansativa que não leva a nenhum resultado positivo, o que agrava o problema de não aprendizagem da escrita, que vai sendo arrastado durante toda vida escolar.

Como é inegável o fato de que as vivências da sala de aula em LM interferem na forma pela qual o aluno compreende a dinâmica da sala de aula em LE, especialmente se ele está acostumado ao ensino da escrita como produto e agora é requisitado a fazer parte de um ambiente sócio-interacionista onde a escrita é vista como processo, é preciso conscientizá-lo sobre o propósito desta atividade e de como desempenhá-la.

No âmbito do ensino de línguas estrangeiras, a situação internacional não parece ser muito diferente, pois em um estudo realizado na Espanha com universitários considerados fracos na escrita, Porte (1997:70) constatou que estes alunos tendem a ter uma idéia restrita do que vem a ser revisar o texto, pois, do total de 71 sujeitos envolvidos na pesquisa, 52 relataram concebê-la como um exercício de revisão final quanto à forma (*proofreading*). Isto foi constatado através da análise do vocabulário registrado nos protocolos, onde a pesquisadora notou que as palavras “corrigir”, “escrever corretamente”, “trocar” foram muito citadas quando os participantes estavam descrevendo a forma pela qual eles tratavam um item incorreto. Somente 7 participantes mencionaram que eles almejavam “melhorar o texto” ao revisá-lo. Além disso, Porte (1997:72) revela que a maioria dos participantes não sabia ao certo como a professora avaliou a sua escrita. Assim, ela concluiu que “longe de rejeitar o valor das revisões de conteúdo em seus textos, os próprios alunos podem considerar tais revisões importantes, mas acham que ela não é tão prioritária para o professor”.

Sobre estes dados, 40 participantes indicaram a gramática como uma das características mais importantes para o professor que dá nota. No entanto, ao serem questionados quanto à importância de aspectos tais como conteúdo, organização, gramática, estilo, pontuação, apresentação visual e vocabulário, 56 participantes acreditavam que o conteúdo e o léxico eram os elementos mais significantes para eles, mas que achavam que a professora, ao avaliar os seus textos, valorizava mais a gramática e o uso de vocabulário, sendo que o conteúdo pouco influenciava na nota final. Esta forma de pensar, segundo a autora, pode limitar a forma pela qual o aluno revisa o seu texto.

A este respeito White e Arndt (1991:117) afirmam que

os alunos, de modo geral, têm a impressão de que revisar o seu trabalho é equivalente a procurar erros--erros de ortografia, pontuação, estruturas gramaticais, ordenação das palavras, etc. Enquanto é importante ter certeza de que o texto está livre de erros, uma preocupação mais fundamental que deve ser priorizada no estágio de produção de rascunhos é a coerência do discurso.

A despeito da forma pela qual o *feedback* é provido, segundo Cavalcanti e Cohen (1990:08) tanto os alunos de LM quanto os de LE parecem ter um repertório limitado de estratégias para lidar com os comentários. Segundo estes autores, na sua maioria, os alunos fazem anotações mentais para modificação dos textos, sem, na realidade, concretizá-las. Mesmo se eles compreendem os comentários feitos, eles têm pouca ou nenhuma consciência de que estratégias usar para revisar o seu texto, ainda que com relação aos aspectos de pontuação, ortografia, e acentuação gráfica.

No estudo de Hedgcock e Lefkowitz (1996), a revisão do texto, na concepção dos sujeitos, é equiparada à erradicação de erros e à correção de más formações morfossintáticas e de imprecisão lexical. Similarmente aos dados de Porte (1997), na sua pesquisa, as palavras que os sujeitos associaram à revisão são os termos “ruim”, “erro”, “correção”, “editar;” “consertar” e “problema”, o que sugere que o único *feedback* que eles antecipavam era a correção focada na gramática, ortografia e pontuação. Mais uma vez, este resultado pode ser associado à prática pedagógica dos professores que, ainda arraigados a visões que não contemplam o texto como discurso, mas como um exercício escolar de linguagem, priorizam os aspectos formais / gramaticais que aparecem na superfície do texto. Aliado à esta visão, conforme demonstram Cohen e Cavalcanti (1990:19), ainda encontramos professores que acreditam que seus alunos não estão interessados em aprender a escrever em LM nem em LE e que se lhes fosse solicitada a revisão do texto e incorporação do *feedback* dado, isto resultaria em outros erros.

Portanto, o papel das pesquisas é dar suporte teórico para que o professor, ao mudar a sua forma de pensar sobre a reescrita, possa também modificar a atitude dos seus alunos, tornando possível, segundo diz Conceição (2004:339-40)

um futuro mais promissor para o ensino-aprendizagem de produção textual, tendo em vista que a reescrita deixa de ser um problema para ser um desafio, uma necessidade que faz parte do processo de escrita de qualquer texto que pretenda cumprir a sua função interlocutiva: obter sucesso junto ao leitor, provocando-lhe algum tipo de reação que não seja a total indiferença.

Assim, segundo a sugestão de Edge (1989:57), os professores devem pedir aos alunos para escreverem textos que valham à pena serem escritos, e acostumá-los com a idéia de que o primeiro texto é um rascunho para ser melhorado.

Com relação à forma pela qual o *feedback* é incorporado na reescrita pelos alunos, Berg (1999) realizou um estudo onde ela comparou o efeito do treinamento em 46 alunos de LE, no contexto universitário, divididos em um grupo experimental, que foi treinado, e um grupo de controle. Os tipos de revisão realizados foram identificados tomando por base a taxonomia adotada em Faigley e Witte (1981), que determina 2 tipos de mudança ao texto: aquelas que afetam o significado e aquelas que são feitas na superfície do texto (ortografia, pontuação) e não afetam o sentido expreso. Com este estudo, a autora constatou que o treinamento levou a mais mudanças de significado, e a notas mais altas em segundo rascunhos, independente do nível de proficiência em LE.

Paulus (1999), por sua vez, também utiliza a taxonomia de Faigley e Witte (1981) em seu estudo. Assim, ao comparar o texto original e a terceira reescrita (versão final) de 11 redações escritas por alunos de LE, ela percebeu que, enquanto a maioria das revisões foi no nível de superfície, as alterações resultantes de *feedback* externo, seja este provido pelo professor ou pelo colega, foram, com mais freqüência, mudanças no sentido do texto quando comparadas à **autocorreção**. Contudo, destaco que este resultado pode estar associado ao fato de que, nas instruções recebidas pelos sujeitos na pesquisa de Paulus (1999) para direcionar o *feedback colaborativo*, estava escrito que os participantes não deveriam perder tempo discutindo a gramática. Na minha concepção, este direcionamento para os comentários no nível do discurso pode ter afetado o tipo de revisão realizada.

Para este tipo de análise, não só Paulus (1999) e Berg (1999), mas também outros pesquisadores como Yagelski (1995) e Connor e Asenavage (1994), também adaptaram a taxonomia de mudanças oriundas de revisão criada por Faigley e Witte (1981). Esta taxonomia se baseia na observância de se informações novas são adicionadas no texto

revisado ou se informações no texto original são removidas de forma que estas não possam ser recuperadas através de inferências do leitor. Segundo Faigley e Witte (1981: 402), há uma distinção entre mudanças que afetam o significado do texto (**mudanças de significado**) e aquelas que não o afetam (**mudanças de superfície**). As **mudanças superficiais**, ou **locais**, são aquelas que não trazem informações novas ou eliminam informações velhas, mas que só alteram a estrutura da superfície do texto. As **mudanças de sentido**, ou **globais**, são aquelas que afetam a informação presente no texto, adicionando, eliminando, ou reorganizando as idéias apresentadas.

As **mudanças de superfície** são divididas em duas subcategorias. Na primeira, encontramos as **mudanças formais**, que são uma revisão final quanto à forma e englobam aspectos tais como a ortografia, o emprego do tempo, número e modalidade; as abreviações; a pontuação; e o formato. Na segunda subcategoria estão descritas as **mudanças com preservação de sentido**, que parafraseiam os conceitos existentes no texto, mas que não alteram o seu sentido. Nesta subcategoria, Faigley e Witte (1981:403) ainda distinguem seis operações de revisão.

OPERAÇÕES DE REVISÃO SEGUNDO FAIGLEY E WITTE (1981)	
Operação	Descrição
Adição	Quando a revisão traz à superfície informações que poderiam ser inferidas pelo leitor no texto original.
Subtração	Quando a revisão força o leitor a fazer inferências sobre o que estava explícito anteriormente e que agora foi subtraído.
Substituição	Quando a revisão substitui palavras ou unidades maiores que representam o mesmo conceito no texto.
Permutação	Quando a revisão demonstra que houve uma reorganização do material ou uma reorganização com subtrações
Distribuição	Quando o material que estava somente em um segmento do texto é distribuído por mais segmentos
Consolidação	Quando o material que estava em duas ou mais unidades é comprimido em uma unidade. Esta é a operação principal em exercícios de combinação de frases.

Quadro 6.1- Operações de revisão segundo Faigley e Witte (1981)

As **mudanças de sentido**, segunda categoria proposta por Faigley e Witte (1981), muitas vezes têm pouco impacto para o texto como um todo: um sintagma é substituído, um exemplo é adicionado, uma frase é retrabalhada. Por vezes, estas mudanças têm um impacto maior, dando uma nova direção ao texto. Para os autores, portanto, um sistema para classificar as alterações oriunda de revisão deve distinguir as mudanças de sentido que são simples ajustes, ou elaborações do texto existente, das mudanças que trazem alterações mais profundas. Para fazer esta distinção, os autores se reportaram à Linguística Textual e a

Psicologia Cognitiva, dividindo estas alterações em dois grupos que afetam o texto num nível **global**. Assim, as **mudanças microestruturais** são aquelas que alteram a estrutura da informação, mas não afetam a compreensão geral ou a direção do texto. Estas são mudanças menores, que elaboram idéias existentes ou trazem algum suporte adicional. As mudanças **macroestruturais** são mudanças maiores e profundas, que afetam o sentido geral do texto ao ponto de alterar a forma pela qual este seria resumido. Tais mudanças, em uma seção, impactam na maneira de ler as outras partes do texto. Em ambos os tipos de revisão, Faigley e Witte (1981:405) utilizaram as mesmas seis operações descritas para as **mudanças com preservação de sentido (adição, subtração, substituição, permutação, distribuição, e consolidação)**.

Como a pesquisa que realizei também investigou os aspectos apontados pelo *feedback colaborativo* que foram incorporados na reescrita do texto original, o trabalho realizado por Faigley e Witte (1981) é uma referência importante que adaptei para a criação das minhas próprias categorias para a análise das reescritas dos textos pelos sujeitos de meu estudo, conforme relato no capítulo a seguir.

6.5 REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DO *FEEDBACK COLABORATIVO*

Uma visão holística dos assuntos descritos neste capítulo parece apontar para o fato de que o uso de atividades de *feedback colaborativo*, para ser produtivo, requer que o professor esteja ciente dos vários elementos que entram em cena quando dois ou mais colegas se juntam para comentar os textos uns dos outros. O ambiente cooperativo e não ameaçador, instaurado na sala de aula pelo professor, o estabelecimento do propósito da atividade de revisão colaborativa, as oportunidades de treinamento e o conhecimento de como realizar a tarefa parecem ser os elementos-chave para que esta ferramenta possa ser utilizada para benefício dos aprendizes, rumo à **auto-regulamentação**, que deve ser o objetivo maior do ensino de redação.

Segundo Gallimore e Tharp (1996:176), a importância da revisão colaborativa para aprendizagem é indiscutível pois o *feedback* está tão arraigado na vida normal que passa despercebido e, sem ele, não é possível nenhuma correção de rumos, ou mesmo manutenção da situação vigente.

Para aqueles que são a favor do ensino da escrita como processo e que entendem a sala de aula como um espaço de interação e colaboração, esta ferramenta não apenas provê os escritores com um sentido de audiência, mas também os sensibiliza para as necessidades dos

leitores, além de oferecer uma camada adicional de *scaffolding* para estender as habilidades de escrita, promover a acuidade lingüística e idéias mais claras, além de desenvolver uma compreensão dos gêneros escritos.

No que tange o *feedback colaborativo*, os estudos que focam tanto no ensino da escrita em LM quanto em LE, ainda que apresentando resultados divergentes, têm trazido contribuições importantes e que devem ser do conhecimento do professor de redação, pois dão conta dos mais variados aspectos que compõem o ato de ler e comentar o texto produzido por um outro colega de turma.

Para Robertson (1986:89), no entanto, apesar da importância do *feedback* vindo dos colegas de turma, os alunos ainda querem, e precisam, da avaliação e da orientação do professor. Portanto, partilho da visão de Caulk (1994: 186) de que as respostas do professor e dos alunos fornecem formas alternativas para pensar e compreender o problema apontado na revisão. Isto se dá porque os aprendizes verbalizam o comentário de forma distinta do professor, ou de uma outra perspectiva. Desta forma, eles trazem sugestões válidas sobre as quais o professor não havia pensado. Além disso, já que os comentários múltiplos podem facilitar a compreensão das sugestões dadas, acredito que um trabalho que faça uso das duas fontes de *feedback* seja mais útil do que optar por somente uma delas.

Com relação à situação atual do ensino-aprendizagem em LM, a predominância do paradigma tradicional nas aulas de produção textual pode confundir o aluno brasileiro acerca do propósito das atividades desenvolvidas na sala de aula de LE, especialmente onde o professor segue uma visão sócio-interacionista de ensino. Assim, concordo com Goldstein (2004:71) quando ela afirma que combinar a visão do aluno e a do professor permite uma discussão aberta sobre as expectativas, e a exploração, onde haja um desencontro, destas visões. No meu entender, este é o primeiro passo para que os problemas oriundos do desencontro de expectativas com relação ao papel do *feedback colaborativo*, especialmente nos contextos onde os alunos têm pouca experiência com a colaboração e com a busca pela autonomia, sejam minimizados.

Além disso, todo professor que deseje fazer uso da *revisão colaborativa* deve levar em conta o fato de que desenvolver as habilidades de prover *feedback* leva tempo e, por isso os alunos não podem assumir a responsabilidade total sobre esta tarefa ou superar suas dúvidas quanto à qualidade do texto do colega de imediato, pois integrar envolve paciência e uma atmosfera que dê apoio mútuo onde os alunos possam assumir responsabilidade crescente pelas suas interações e seu *feedback*.

Assim, partindo da premissa de que as pesquisas sobre a eficiência do *feedback colaborativo* em LE, em geral, dizem que os autores realmente fazem uso do *feedback* do colega na revisão, embora a proficiência na língua-alvo, as experiências anteriores com a escrita e a dinâmica do grupo possam influenciar a extensão deste aproveitamento (cf. Hyland 2003:199), passo agora a descrever o trabalho de pesquisa que realizei junto aos meus alunos do terceiro período de graduação no curso de Português-Inglês com o objetivo de investigar o papel do *feedback* dos colegas para a reescrita de textos em inglês como LE.

CAPÍTULO 7 – PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

7.1 INTRODUÇÃO

Atualmente, existe uma grande diversidade de métodos de investigação aplicáveis à pesquisa em sala de aula de língua estrangeira. Portanto, segundo Moita Lopes (1994:332), a concepção do pesquisador acerca da produção de conhecimento, bem como a questão que se pretende investigar, têm um papel determinante na escolha do método. Sendo assim, caso o pesquisador deseje observar contextos naturais, de forma planejada, por meio de entrevistas, análises qualitativas e relatórios para construir uma narração sobre um objeto de interesse particular a fim de compreendê-lo na sua totalidade, segundo Stoyhoff (2004:380), uma das opções é realizar um estudo de caso.

Inicialmente adotado por antropólogos e sociólogos para examinar os comportamentos complexos e a organização dos grupos humanos, o estudo de caso tem sido utilizado em campos variados tais como no mundo dos negócios, na Educação, no Direito, na Medicina e na Linguística Aplicada (*cf.* Nunan, 1992).

Em linhas gerais, esta metodologia é aplicável em contextos onde se deseja investigar um sistema complexo que não pode ser facilmente representado ou compreendido por meio de uma única medida quantitativa, ou que não faz sentido fora do contexto onde ocorre naturalmente. Desta forma, o estudo de caso pode incluir tanto dados quantitativos quanto qualitativos, coletados a partir de uma observação meticulosa do objeto de interesse de modo a capturar, de forma adequada e precisa, o caso em toda a sua totalidade e complexidade. Para tanto, o pesquisador é encorajado a fazer uso de múltiplas fontes de informação e a aplicar a triangulação para garantir a integridade do estudo.

Com relação ao contexto educacional, Nunan (1992) afirma que o estudo de caso é especialmente adequado para esclarecer o professor acerca de sua prática e responder aos problemas encontrados na sua vida profissional. Portanto, tomando por base estes princípios, resolvi seguir uma linha de investigação em que o pesquisador devesse estudar o ator social em seu contexto natural, sem formas de controle ou intervenção nos fenômenos. Assim, neste capítulo, apresento uma descrição do contexto onde esta pesquisa foi desenvolvida e de seus participantes. A seguir, o procedimento adotado para a coleta de dados e o tratamento que estes receberam, instrumento por instrumento, serão detalhados.

7.2 O CONTEXTO DA PESQUISA E OS SUJEITOS

A disciplina Inglês III possui dois módulos concomitantes, de 30 horas cada, um de gramática e outro de redação. No componente *gramática*, os alunos trabalham com o sintagma nominal. No componente *redação*, os alunos trabalham formalmente, pela primeira e única vez, no curso de graduação, o desenvolvimento da escrita na língua-alvo. No semestre em que realizei a coleta de dados, a turma era composta de 15 moças e 5 rapazes de diversas classes sociais, oriundos, tanto do sistema privado de ensino, como da rede pública. Quanto à proficiência na língua inglesa, as turmas, em geral, são heterogêneas, pois muitos dos alunos já cursaram, ou ainda cursam, diferentes escolas de idiomas no Rio de Janeiro em estágios diversos (básico, intermediário e avançado).

Dentro deste contexto, na primeira aula do segundo semestre de 2004, apliquei um teste de nivelamento de 60 questões de múltipla escolha, publicado pela Universidade de Oxford, com vistas a aferir o grau de proficiência de meus alunos na língua-alvo. A partir dos resultados, quatro sujeitos que apresentavam um nível de proficiência entre intermediário e avançado³³, e um sujeito de nível avançado³⁴ concordaram em participar da minha pesquisa.

O motivo da escolha de alunos neste perfil jaz no fato de que quanto mais baixo é o comando da língua-alvo, maior é a dificuldade do aprendiz para perceber e solucionar problemas de ordem global no texto, tais como a organização do discurso e a coerência textual. Como a tarefa de escrita proposta por mim, conforme relato mais adiante, envolvia a produção de um texto dissertativo, o que requer uma maior familiaridade com as estruturas lingüísticas usadas para argumentar, para efeito de coleta de dados, preferi escolher sujeitos que, em tese, teriam uma maior vivência como leitores na língua-alvo e condições para perceber uma eventual falta de coerência nos textos dos colegas. Além disso, a escolha por um número limitado de sujeitos possibilitou a realização de trabalhos colaborativos, onde a geração inicial de idéias e os comentários dos colegas acerca dos textos que estavam sendo produzidos ocorreram de forma natural. Esta afirmação está baseada no fato de que, em geral, conforme verbalizado por alguns sujeitos da pesquisa, no contexto acadêmico, estes alunos já estão acostumados a organizar trabalhos escritos em grupos e a mostrar os seus textos para outros colegas, visando saber a sua opinião quanto à qualidade / correção da tarefa, antes de submetê-la à apreciação do professor.

³³ O equivalente a aproximadamente 540 horas de instrução formal em língua inglesa.

³⁴ Segundo a descrição da ALTE (Association of Language Testers in Europe), o nível avançado envolve um alto comando da língua na maioria das situações, e habilidade para se expressar com confiança e persuasão. (cf. http://www.alte.org/can_do/framework/level5.cfm)

Assim, contei com a colaboração de cinco sujeitos de idades variadas, sendo que todos são oriundos de bairros da zona norte ou municípios próximos ao Rio de Janeiro, conforme descrevo a seguir.

Cida, 53 anos, tem um conhecimento avançado na língua inglesa. Terminou o ginásio em escola pública, em Goiânia, no ano de 1973 e lá cursou Edificações em uma escola técnica federal. Quando faltava um ano e meio para se formar, o marido foi transferido para o Rio de Janeiro. Em 1978, fez supletivo e, após fazer um curso pré-vestibular, tentou prova para o curso de Geologia em uma universidade pública, para o qual foi bem colocada, mas não se classificou. Em 2002, estudou em um pré-vestibular para funcionários públicos onde havia professores de cursos renomados e tentou vestibular para Letras, passando com média 9,5 em inglês e 6,5 em redação, para a turma de 2003/2 na universidade onde estuda. Quanto a sua experiência com a língua-alvo, Cida decidiu estudar inglês em um curso de abordagem comunicativa “para relaxar”, pois era dona de casa e mãe de 3 filhos. Boa aluna, formou-se em 1989, quando tentou o *Cambridge Proficiency in English*. Porém, não passou no exame e parou de estudar. Durante um período, trabalhou como professora particular. Atualmente mora em um bairro da zona norte do Rio de Janeiro e faz a graduação para sua satisfação pessoal.

Valmar, 40 anos, tem um conhecimento entre intermediário e avançado na língua inglesa. Terminou o 2º grau em escola pública, no Rio de Janeiro, no ano de 1983, e passou no vestibular CESGRANRIO para uma faculdade particular, onde pretendia estudar Administração. No entanto, por questões financeiras, não se matriculou no curso. Começou então a trabalhar com estatística em um grupo de distribuição de remédios e, assim que pôde, iniciou um curso de inglês áudio-visual, onde estudou por 7 anos. Neste meio-tempo, foi contratado por uma companhia aérea para trabalhar em terra. Em 2003, iniciou sua graduação em Letras. Ele admite ter pouco tempo para estudar e que gostaria de render mais nas aulas. Mora em um município próximo ao Rio de Janeiro.

Luciana, 19 anos, tem um conhecimento entre intermediário e avançado na língua inglesa. Terminou o 2º grau em uma escola particular, no Rio de Janeiro, em 2001. No ano seguinte, fez um curso pré-vestibular para se preparar para os exames de admissão à universidade. Estudou muito e foi classificada para o 2º semestre de 2003. Quanto à língua-alvo, frequentou um curso de idiomas dentro da sua escola, onde, posteriormente, lecionou inglês por 2 anos. Mora em um município próximo ao Rio de Janeiro.

Paulo tem 20 anos e um conhecimento entre intermediário e avançado na língua inglesa. Cursou o 1º grau em uma escola particular e o 2º grau em uma escola estadual de

renome, localizada em um bairro da zona norte, no Rio de Janeiro. Em 2001, fez curso pré-vestibular e tentou vaga para Jornalismo em duas universidades públicas, porém não passou. Em 2002, optou por fazer Letras e iniciou o curso em 2003/2. Mora em um bairro da zona norte do Rio de Janeiro.

Soraya, 21 anos, tem um conhecimento entre intermediário e avançado na língua inglesa. Estudou em escola particular e prestou vestibular para o curso de Farmácia em uma universidade pública, mas não passou. Estudou inglês em um curso livre, de abordagem comunicativa, onde, posteriormente, trabalhou como monitora e como professora por um ano e meio. Em 2003/2, prestou vestibular para Letras e para Farmácia, sendo aprovada para ambos os cursos. Atualmente cursa as duas graduações em universidades públicas e tem uma bolsa de iniciação científica pela Faculdade de Farmácia. Mora em um município próximo ao Rio de Janeiro.

7.3 A COLETA DE DADOS

Devido à abrangência do tema e à variedade de assuntos que gostaria de investigar, optei por utilizar vários instrumentos de coleta de dados durante a fase de pré-escrita e revisão / reescrita do texto. Com este seria o meu último semestre na instituição, esta foi a solução que encontrei para a falta de tempo para a realização de uma pesquisa piloto. Deste modo pude escolher com tranquilidade o escopo desta pesquisa. Assim, devido à riqueza de informações obtidas acerca do papel dos comentários dos colegas, resolvi limitar a minha análise aos dados gerados nesta fase da produção textual dos sujeitos. Portanto, apesar da extensa coleta que realizei, relatarei somente os procedimentos diretamente relacionados ao papel do **feedback colaborativo**.

Esta fase da coleta de dados, realizada durante o período de agosto / setembro de 2004, obedeceu ao seguinte cronograma.

Dia 15 de setembro: Na 7^a aula do curso de redação, 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.

Dia 23 de setembro: Nesta 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 (ANEXO B), presente no material didático adotado, dizendo que aquelas perguntas poderiam auxiliar nos comentários relativos ao uso da língua bem como à estrutura do texto. Além disso, também distribuí cópias da tabela de avaliação (ANEXO A) com a mesma finalidade, já que, como discutido no Capítulo 6, os alunos precisam de algum suporte para fazer os seus comentários.

Para realizarmos a gravação 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 com um gravador de áudio, e Cida e Paulo (Grupo B), em uma sala onde havia a câmera de vídeo e o gravador. Portanto, os dois grupos realizaram, simultaneamente, no horário de aula, a sessão de **feedback colaborativo**. Quanto a mim, não pude acompanhar as gravações, pois estava trabalhando com uma outra aluna, em regime especial³⁵. 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 sujeito, 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, somente aos sujeitos da pesquisa, 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?

³⁵ A aluna Renata havia começado a trabalhar como sujeito da pesquisa, porém teve que viajar para os EUA, onde ficou por um mês. Portanto, como já havia iniciado a coleta com ela, e ainda não tinha idéia clara de qual assunto investigaria, realizei um trabalho paralelo sobre o papel dos comentários do professor, que veio a ser publicado em www.filologia.org.br, intitulado: **Bakhtin e a sala e aula de redação acadêmica: um diálogo possível**.

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

A escolha pelo uso de LM ou LE como instrumento de **mediação** durante G1 ficou a cargo dos sujeitos, pois, conforme discutido na sessão 5.2.1.3, a LM pode contribuir para a realização da tarefa de **feedback colaborativo**. Assim, durante a maior parte do tempo, as interações ocorreram em LM.

Dia 30 de setembro: Coletei o texto com as marcações feitas pelo colega, doravante denominado de R1 e as reescritas, denominadas de R2. Quanto ao instrumento RELATO 1, como ninguém tinha feito, pedi que eles escrevessem suas impressões quanto aos comentários dos colegas, ali mesmo, na hora.

Estas reescritas, 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 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.

Durante G3 também realizei uma entrevista aberta visando saber mais a respeito do perfil social e acadêmico dos sujeitos, fechando, assim, o processo de coleta de dados.

Tendo descrito este processo, passo agora a discorrer sobre o tratamento dos dados, instrumento por instrumento.

7.4 O TRATAMENTO DOS DADOS

Nesta seção apresento, primeiramente, os procedimentos teórico-metodológicos que adotei para categorizar o material presente na interação entre os sujeitos do Grupo A (Luciana, Soraya e Valmar) e na interação entre os sujeitos do Grupo B (Cida e Paulo) durante o **feedback colaborativo**. A seguir, descrevo o tratamento dado aos textos R1 e R2 para criar as categorias de análise da revisão / reescrita dos textos. Por fim, detalho a forma pela qual segmentei as informações colhidas no instrumento RELATO 1.

7.4.1 G1

As transcrições de G1 revelaram que, no Grupo A, Luciana comentou o texto de Soraya, seguida por Valmar, que comentou o texto de Luciana, e Soraya, que comentou o texto de Valmar. Esta sessão durou pouco mais de 3 minutos, enquanto no Grupo B, cuja interação durou 26 minutos, temos, nos 13 primeiros minutos, Cida como sujeito-comentarista, e, nos 13 seguintes, Paulo como comentarista.

O procedimento metodológico adotado para a categorização dos dados foi realizado da seguinte forma. Em primeiro lugar, com base nos estudos resenhados no Capítulo 6 tais como o de Danis (1982) e Villamil e Guerrero (1996), procurei identificar a função conversacional dos comentários (**elogiar, sinalizar problemas, apresentar soluções**, etc). A partir desta fase da análise também foi possível distinguir os aspectos do texto (elementos de superfície / **locais**, ou elementos do discurso / **globais**) que foram discutidos. A seguir, baseada nos papéis assumidos pelo professor (*cf.* Capítulo 4) e nos elementos da Teoria Sociocultural (*cf.* capítulo 5), li as transcrições com vistas a segmentar o material de modo que fossem identificados, dentro dos turnos, trechos menores que deixassem claro os papéis assumidos pelo sujeito-comentarista, encarregado de comentar o texto do colega, e pelo sujeito-autor, aquele cujo texto está sob análise, além do nível de **regulação** do sujeito e a atuação na **ZDP**. Por último, com base nas contribuições da Análise do Discurso (*cf.* Capítulo 5), a forma como estes comentários foram mitigados foi identificada. A partir deste mapeamento foi possível definir as categorias que seriam necessárias para esta análise.

Esta fase inicial do tratamento das transcrições possibilitou a apreensão e classificação de um total de 37 segmentos na interação do Grupo A e de 303 segmentos no Grupo B, tomando por base o conteúdo de cada trecho. Todos estes segmentos foram numerados e identificados pelo acréscimo da inicial do nome do sujeito que o produziu. Por exemplo, no trecho abaixo, um turno de Cida gerou seis segmentos distintos, numerados de C1 a C6.

Seleção 7.1

- C: eu sei... da idéia geral... da sua redação... éh ... achei... que você pensou sempre no mesmo assunto (C1)... ou seja... a dificuldade dos alunos carentes... né... de conseguirem chegar a uma universidade (C2) ... sendo que... aqui no caso... né... eu esperava... assim... que você botasse alguma sugestão (C3)... porque a gente critica... critica... e... poderíamos dar uma sugestão... (C4) mas no geral... a linguagem... a seqüência dos textos... dos parágrafos... estão bem colocados... dá pra gente entender bem (C5)... EXCETO alguns pontinhos aqui... quando você fala “institutions are kept out of reach of a lot of good students”...(C6)

Em alguns casos, os segmentos obtidos encerravam múltiplas informações; portanto, um mesmo segmento pôde oferecer informações quanto à função do comentário, ao papel do sujeito-comentarista e sobre o aspecto do texto que estava sendo discutido.

Para chegar às categorias descritas no quadro 7.1, agrupei os segmentos de acordo com a função desempenhada dentro da conversa como, por exemplo, **elogiar**, ou **sinalizar problemas**, levando em consideração o conteúdo de cada segmento bem como os elementos da prosódia que identifiquei durante a transcrição destes dados. Sendo assim, apresento as funções dos comentários na interação no quadro a seguir.

FUNÇÕES DOS COMENTÁRIOS DOS SUJEITOS NA INTERAÇÃO		
Função do comentário	Descrição da categoria	Exemplo
Elogiar	Segmentos onde o sujeito apresentou elogios ao texto do colega.	L: mas tá muito boa... muito boa mesmo.
Sinalizar problemas	Segmentos onde o sujeito apontou erros locais ou problemas globais no texto. Esta sinalização pode ser precisa (ver exemplo a) ou só uma impressão de que há algo “errado” (ver exemplo b).	a) L: o erro que eu achei... foi só assim...um erro bobo de concordância... por exemplo... assim... <i>there is a lot of mistakes...</i> b) C: ... mas fica alguma coisa faltando...
Apresentar soluções	Segmentos onde o sujeito verbalizou o que deve ser feito para melhorar o texto. Esta verbalização pode ser genérica (ver exemplo a) ou específica (ver exemplo b).	a) C: eu acho que você deveria ter falado um pouquinho mais [P: hum hum] na seqüência... b) L: eu botei <i>there are a lot of mistakes...</i>
Argumentar	a) Segmentos onde o comentarista apresentou argumentos que justificam seus elogios, críticas e / ou as mudanças sugeridas por ele. ou b) Segmentos onde o autor expõe algum argumento que justifique a sua aceitação / rejeição do comentário feito, justificando o que ele escreveu, ou demonstrando que linha de raciocínio ele seguiu.	a) P: você só poderia ter usado “ <i>the purpose of this program</i> ”, se você tivesse no mesmo parágrafo... b) P: ah!!...eu já sei o quê que é... é porque falta o that aí..
Traduzir	Segmentos referentes à leitura em voz alta do texto e / ou tradução / resumo do conteúdo do texto.	C: em 2002... a universidade do rio de janeiro decidiu fechar... né... separar... a tal das cotas...

Expressar dúvida	Segmentos onde o sujeito disse que não entendeu o sentido do texto ou do trecho comentado.	P: bom... mas eu achei assim... no parágrafo de introdução... eu também fiquei assim... alguns blocos... assim... eu também... não consegui entender ...
Opinar sobre o assunto do texto	Segmentos onde o sujeito verbalizou o que pensa sobre o assunto tratado no texto e / ou reagiu ao conteúdo de modo a concordar, discordar ou questionar o que é dito.	C: mas EU ACHO... acho importante... mas a sociedade teria pouco a fazer... que a sociedade é... só se ela fosse pras ruas... tá...
Comparar	Segmento onde o sujeito usou um outro texto como parâmetro para fazer comentários	C: eu pelo menos eu não sei... pelo menos não encerrei a minha redação falando sobre isso...
Monitorar o ouvinte	Segmentos onde o sujeito verificou a compreensão dos comentários, entregando o turno ao seu interlocutor.	C: entendeu? P: não sei se você acompanhou o meu raciocínio depois ...
Expressar colaboração	Segmentos onde o sujeito indicou que está atento e / ou compreende a fala do locutor, ou mostrou interesse como forma de dar suporte para o locutor.	P: ela poderia ter sido mais focada... para que você pudesse...assim...encaixar [C: conduzir o leitor... né?] conduzir melhor...
Expressar concordância	Segmentos onde o sujeito demonstrou concordar com o que é dito.	P: você resume tudo... você diz com outras palavras... C: é...sempre tem que voltar...
Expressar discordância	Segmentos onde o sujeito demonstrou discordar com o que é dito pelo interlocutor	P: eu acho que não é ...
Direcionar comentário	Segmentos onde o sujeito, por meio de questionamentos ou afirmações, direcionou o foco do que seria comentado.	L: mas e ah... ah .. o meu inglês... assim?
Expressar tomada de ação	Segmentos onde o sujeito-autor verbalizou o que pretendia fazer com os comentários feitos pelo colega	L: aí depois eu reescrevo... melhora....
Requerer tomada de ação	Segmentos onde o sujeito-autor pediu que o colega fizesse algo, por exemplo, que ele anotasse no texto a solução proposta.	L: então... por favor... o que tiver errado aí... você escreve... fazendo um favor...
Retomar o turno	Segmentos onde o sujeito tentou retomar o turno, seja para testar hipóteses, reformular o que foi dito e assim verificar se compreendeu o que foi dito, ou se explicar.	P:...citasse esse programa, como uma das formas que ele...[C: Eu fixei nisso até porque..] soluções... assim...
Expressar surpresa	Segmentos onde o sujeito demonstrou estar surpreso com o que foi dito	C: não ???
Reparar a fala	Segmentos onde o sujeito retificou o que foi dito por ele.	C: não é isso... que você tá querendo falar aqui? P: é... C: o que você... ((interrompida)) P: não... cotas não...separar parte das... das vagas...

Quadro 7.1 - Funções dos comentários dos sujeitos na interação

Através da segmentação de G1, também foi possível identificar os segmentos que tratavam de aspectos de ordem **macrotextual** / **global**, ou seja, referentes à seleção e distribuição do conteúdo nos parágrafos e o seu encadeamento para a organização do discurso, e os que estavam relacionados a aspectos **microtextuais** / **locais** tais como ortografia, escolha lexical, gramática da sentença e pontuação. Estas informações, ao serem trianguladas com a comparação entre a primeira versão (R1), comentada pelo colega, e a reescrita (R2), gerada após os comentários, revelaram que aspectos do texto foram revisados pelo autor e se esta revisão teve origem nos comentários aqui analisados. Estes dados serão discutidos no Capítulo 11.

Partindo do estudo da descrição dos papéis básicos do professor com relação ao tratamento do texto do aluno, apresentado por Tribble (1996:118-134) e descrito no Capítulo 3, foi possível pensar em uma forma de identificar os papéis assumidos pelos sujeitos-comentaristas durante a sessão de *feedback*. Como o autor sugere que estas são formas pelas quais o professor provê *feedback* ao aluno em momentos variados da produção de texto, dentro de uma abordagem processual da escrita, parti dos seus conceitos, para, então, elaborar as minhas categorias para descrever o comportamento dos sujeitos em G1.

Em termos práticos, um olhar mais crítico sobre esta classificação dos papéis do professor como **leitor**, **assistente**, **avaliador** e **examinador** revelou que ela precisava passar por alguns ajustes a fim de ser aplicada de forma coerente aos segmentos depreendidos durante a análise do discurso oral em G1.

Esta afirmação baseia-se no fato de eu concordar com a observação de Hyland (2003:184-5) de que a separação de forma e conteúdo é de certo modo artificial já que somente articulamos o sentido com sucesso através da seleção das formas apropriadas. Além disso, como o próprio Tribble (1996:129) admite, todo o processo de reescrita envolve avaliações de um tipo ou de outro. Por exemplo, há uma avaliação quando, no papel de **leitor**, emitimos uma opinião favorável ou não com relação ao conteúdo de um texto.

Portanto, como é difícil traçar uma linha divisória clara entre o papel de **leitor**, que reage ao conteúdo, e o de **avaliador**, que rege à forma, levando-se em conta que trato nesta pesquisa da análise do discurso de uma interação espontânea, resolvi delimitar mais estes papéis e adotar uma outra terminologia sem, no entanto, deixar de lado o princípio básico proposto pela idéia de Tribble (1996:129) de que assumimos diferentes papéis ao lidarmos com o texto do outro.

Por conseguinte, dentro desta análise, os segmentos com foco no conteúdo, cuja função seja ou **opinar sobre o assunto do texto, expressar concordância / discordância, traduzir** para situar os seus comentários, ou **comparar** foram classificados como o sujeito tendo assumido o papel de **tradutor**. Um exemplo é o segmento L6, que diz: “L:..tá até um pouco parecido com o que eu coloquei... mas... CLARO né... com outras palavras”, onde Luciana se baseou no conteúdo de seu texto para comentar o do colega.

Já os comentários com foco na organização do discurso e / ou encadeamento de idéias foram listados como sinalizando que o sujeito-comentarista assumiu o papel de **avaliador global**. Neste papel o objetivo maior do comentário seria o de fornecer uma avaliação holística do texto, positiva ou negativa, como nos seguintes segmentos, que representam uma avaliação positiva sobre o conteúdo do texto em seus aspectos mais gerais.

Seleção 7.2

- L: eu acho que você englobou tudo que poderia falar no assunto... (L5)
- S: gostei... consegui entender o que ele quis passar... (S6).

Os segmentos onde o objetivo foi o de **sinalizar problemas** ou inadequações, tanto de ordem **global** quanto **local**, provendo sugestão, direta ou indiretamente, de como melhorar o texto, foram descritos como tendo o sujeito-comentarista assumido o papel de **assistente**. Aqui o objetivo maior do comentário foi o de auxiliar o escritor a ver o que deve ser melhorado e não somente enumerar problemas. A título de ilustração, observemos o exemplo:

Seleção 7.3

- L: o erro que eu achei... foi só assim... um erro bobo de concordância... por exemplo... assim... “*there is a lot of mistakes*”... eu botei *there are a lot of mistakes* ... (L1)
- P: assim... eu acho que no parágrafo de introdução você deveria ter focado a questão da... mais das universidades estaduais... (P5).

No segmento L1 houve uma **correção direta**, ou seja, a comentarista, no papel de **assistente**, proveu a forma lingüística correta. No segundo, o comentarista, no papel de **assistente**, proveu, de forma mais genérica, uma sugestão do que faltou em termos de conteúdo na introdução. Portanto, considero que os comentários que convidam o escritor a expandir o texto e construir a partir do que já foi escrito, classificados por Tribble (1996:124) como representando o papel de **leitor**, pertenceriam, neste estudo, à categoria de **assistente**.

Com relação ao papel designado por Tribble (1996:129-132) de **avaliador**, classifiquei-o de **avaliador local**, englobando os comentários cujo foco foi o uso da língua (gramática e convenções do gênero) dentro de frases ou dentro de parágrafos. Assim, estes

segmentos tiveram um teor de julgamento das habilidades do escritor para a articulação do texto no nível da sentença e do parágrafo, como nesses exemplos:

Seleção 7.4

- V: no que diz respeito às divisões do *topic sentence* também *controlling idéia*... ela está até muito bem elaborada... (V1)
- P: você usa... uma coisa assim... muito boa... assim... o número de palavras... é uma coisa... assim... foi interessante ...(P3).

No primeiro segmento (V1), a avaliação positiva se referiu a uma parte específica do texto onde, segundo a opinião do comentarista, o texto está bem escrito. No segundo segmento (P3), temos a avaliação positiva do uso de vocabulário.

Como durante a classificação dos segmentos, em especial os proferidos pelo Grupo B, por vezes, foi difícil determinar com precisão até onde iria o papel de **avaliador** e onde iniciaria o papel de **assistente**, contraste os comentários P4 e P17, ambos oriundos da interação entre Paulo e Cida:

Seleção 7.5

- P: (...) no parágrafo de introdução **você deveria ter focado** a questão da... mais das universidades estaduais... (P4)
- P: mas eu acho... assim... eu acho que **a sua introdução... ela poderia ter sido mais focada**...(P17)

Os dois exemplos na seleção 7.5 ilustram comentários distintos sobre o mesmo assunto, ou seja, um problema na apresentação da introdução. Contudo, para fins de análise, a opção de se referir ao ouvinte ou de se referir ao texto (ver marcação em negrito), determinou a atribuição de papéis distintos para o sujeito-comentarista. Portanto, no segmento P4, julguei que o comentarista assumiu o papel de **assistente**, pois auxiliou a autora dizendo o que ela deveria ter feito na introdução, ou seja, focado a questão das universidades estaduais. Já no segmento P17, o comentário se destinou a apontar uma falha do texto em si, ou seja, a introdução que estaria pouco focada. Portanto, ele assumiu o papel de **avaliador local**, passando um julgamento sobre a pouca eficácia da introdução.

A partir destas definições foi possível estabelecer, de forma coerente e delimitada, os diversos comportamentos adotados pelo sujeito-comentarista com relação ao texto comentado (se ele tratou mais de assuntos **locais** ou **globais**, se ele mais **avaliou** do que **assistiu**) e relacioná-los com as mudanças realizadas nas reescritas.

Por último, as transcrições de G1 ainda geraram reflexões interessantes com relação aos aspectos sociais da tarefa, revelados no discurso dos sujeitos tais com as estratégias para preservar a face e amenizar críticas.

Em linhas gerais, as categorias hora descritas propiciaram a montagem de um quadro detalhado do comportamento de cada sujeito durante as interações em cada grupo, no qual me baseei para proceder à análise dos dados.

7.4.2 R1 e R2

Para esta análise, adotei os seguintes passos. Primeiro fiz uma leitura cuidadosa do texto original (R1) para identificar e numerar que **marcações** foram feitas pelo sujeito-comentarista, a lápis, durante a gravação de G1. A seguir, a reescrita (R2) foi cotejada com R1 com vistas a identificar as **alterações** feitas durante a re-elaboração do texto, que foram ordenadas usando as letras do alfabeto.

Num segundo momento, ao contrastar as **marcações** feitas em R1 com o material presente em G1, identifiquei três formas diferentes de **indicar um problema / apresentar sugestões de modificações**, o que passei a designar de *feedback*³⁶. A primeira, que chamei de **feedback comentado (FC)**, está relacionada às partes comentadas somente oralmente, em G1, não deixando nenhum registro escrito que lembre ao autor que aquele trecho foi **sinalizado** como passível de mudança. Ou seja, neste caso temos um trecho **sinalizado**. A segunda, que denominei de **feedback marcado (FM)**, compreende as **marcações** feitas no texto (um número, um sublinhado, um ponto de interrogação, símbolos ou palavras), mas que não foram trazidas para a discussão oral. Ou seja, neste caso temos um trecho **marcado**. A terceira é uma combinação das duas anteriores, havendo, portanto, um registro tanto escrito como oral, sendo, assim, denominada **feedback comentado e marcado (FCM)**. Ou seja, neste caso temos um trecho **sinalizado / marcado**. Portanto, dentro desta análise, quando eu tratar de *feedback* em geral, falarei em **indicação**; quando tratar somente de marcas em R1, falarei de **marcação** e quando tratar somente de comentários orais falarei de **sinalização**.

Seguindo com os procedimentos adotados na análise, foi possível subdividir os comentários **FC**, **FM** e **FCM** em dois grupos, usando por base a forma pela qual foram apresentados. No primeiro incluí as **indicações** nos moldes de um *feedback direto* (cf.

³⁶ Dentre as definições de *feedback* apresentadas no Capítulo 3, conceituei o termo como um comentário verbal, oral ou escrito, sobre um trecho do texto, na forma de uma **sinalização de problema** ou de uma **sugestão de alteração**, ou ainda a **marcação** feita para indicar um trecho que necessita de revisão.

Capítulo 4), ou seja quando o comentarista “corrigiu” o trecho para o autor. No segundo, estas **indicações** ocorreram de forma a somente apontar o trecho ou dar uma idéia mais geral do que deveria ser feito, ou seja, por meio de **feedback indireto** (cf. Capítulo 4), deixando a cargo do autor a tarefa de transformar estas sugestões em texto.

Com respeito a R2, o procedimento metodológico adotado foi o de contrastar o **feedback** dado com as **alterações** realizadas na reescrita, o que, por sua vez, possibilitou verificar quais destas foram realizadas em elementos não apontados como necessitando de revisão, sendo provenientes, aparentemente, da revisão feita pelo autor, designada de **alteração auto-iniciada (AI)**, e quais destas estão diretamente ligadas às categorias de **FC**, **FCM** e **FM**. Contudo, identifiquei, ainda, um conjunto de **alterações** que, apesar de não estarem diretamente relacionadas nem às **marcações** em R1 e nem aos segmentos **sinalizados** em G1, também não podem ser classificadas como **auto-iniciadas**. Isto se deve ao fato de que, na interação, parece ter havido momentos onde **sinalizações** feitas em outros trechos talvez tenham induzido, de certo modo, o autor a modificar um trecho não **indicado** em R1. Contudo, como os sujeitos não foram questionados a este respeito, e há a possibilidade de recuperar esta **alteração** a partir de um trecho correlato, incluí este com o nome de **feedback híbrido (FH)**. Encontrei, também, somente no texto de Cida, casos em que uma mesma **indicação** gerou, na reescrita, múltiplas **alterações**, de natureza distinta da sugerida. Neste caso, chamei estas ocorrências de **alteração múltipla (AM)**.

Ainda sobre a utilização do **feedback**, identifiquei os que foram **rejeitados (Rej.)**, ou seja, os casos onde o autor não alterou o trecho apontado; os que foram **aproveitados na íntegra (Apr.)**, ou seja, seguindo as sugestões do comentarista à risca, e aqueles que foram **adaptados (Adapt.)**. Neste último caso, em se tratando especialmente do **feedback indireto**, o sujeito pode ter examinado o trecho e inferido a **alteração** que poderia ser feita ou procedido a **alterações** de natureza diferente da sugerida pelo comentarista, gerando uma ou várias modificações no objeto comentado. As **alterações múltiplas (AM)** fazem parte desta categoria.

Como resultado deste procedimento, foi possível estabelecer uma relação entre o aproveitamento de cada tipo de comentário e a forma de apresentar **feedback** pelo colega.

Por último, outras informações que foram verificadas com esta triangulação estão relacionadas à natureza das **indicações (sinalizações em G1 / marcações em R1)** e das **alterações** realizadas. Para categorizá-las, parti, num primeiro momento, da taxonomia adotada por Faigley e Witte (1981), descrita no Capítulo 6, para identificar os tipos de alterações feitas por escritores quando da revisão de seus próprios textos.

No entanto, após a depreensão das unidades de análise e uma primeira utilização da codificação em todos os pares de texto, percebi que este modelo não dava conta de todas as ocorrências que cataloguei. Por exemplo, apesar de aproveitar as subcategorias **pontuação** e **ortografia**, as subcategorias **tempo**, **número** e **modalidade**, e **formato**, pertencentes ao grupo de **mudanças de superfície** (subgrupo: **mudanças formais**), não foram descritas e nem exemplificadas na análise proposta pelos autores. Portanto, fiquei em dúvida quanto à classificação de algumas amostras e não pude usar esta nomenclatura. Por outro lado, se a subcategoria **abreviação** não se aplica aos textos dos sujeitos do meu estudo, os autores não identificaram itens referentes à digitação do texto, já que, na sua pesquisa os sujeitos escreveram à mão.

Com relação às outras subcategorias do grupo **mudanças com preservação do sentido**, os conceitos básicos de **adição** (trazer para a superfície o que poderia ter sido inferido), de **substituição** (trocar palavras ou unidade mais longas que representam o mesmo conceito) e de **permutação** (reorganizar trechos), serviram para eu criar categorias mais específicas para a minha realidade. Contudo, o fato dos autores terem usado estas mesmas subcategorias para descrever o conjunto de revisões que eles chamaram de **mudanças de sentido** me deixaram um pouco confusa. Por conseguinte, na versão que apresento neste estudo, alguns elementos propostos por Faigley e Witte (1981) foram mantidos na íntegra, outros excluídos, ou adaptados, com base nos dados gerados nesta pesquisa surgindo, assim, um modelo final, dividido em três classes, para a codificação da natureza das **marcações** em R1 / **sinalizações** em G1 e das **alterações** em R2.

Na **classe A (aspectos microtextuais visando à correção formal no uso da língua)**, agrupei todas as **indicações** em R1 e as **alterações** em R2 que estão relacionadas com o uso incorreto da gramática da língua inglesa, conforme descrevo no quadro 7.2.

Classe A: aspectos microtextuais visando a correção formal no uso da língua.
▪ Pontuação: referente aos sinais de pontuação.
▪ Ortografia: referente à grafia das palavras.
▪ Morfologia e Sintaxe: referente à alteração de um ou mais vocábulos com a intenção de adequá-los à norma culta.
▪ Digitação: referente à correção de inversão de letras, repetição de palavras seguidas, ou palavra escrita corretamente em R1 e que foi digitada com erro em R2.

Quadro 7.2 - **Classe A:** aspectos **microtextuais** visando à correção formal no uso da língua

Na **classe B (Aspectos lexicais não ligados às incorreções no uso da língua)** agrupei todas as **sinalizações** em G1 / **marcações** em R1 / **alterações** em R2 onde o foco é a semântica do vocabulário no trecho comentado. Dentre os diferentes procedimentos, distingi três subcategorias, descritas no quadro 7.3.

Classe B: aspectos lexicais não relacionados às incorreções no uso da língua
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Equivalência: referente à alteração (troca, reordenação, inclusão ou exclusão) de um ou mais vocábulos gramaticalmente corretos por outro(s) termo(s). Segundo a minha visão de professora, tais vocábulos, no contexto em que ocorrem na redação, poderiam ser considerados equivalentes do ponto de vista semântico. Neste caso, considero que o sentido pretendido não é afetado com esta alteração lexical.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Especificação: referente à alteração (troca, reordenação, inclusão ou exclusão) de um ou mais vocábulos gramaticalmente corretos visando tornar o termo menos abrangente e mais específico, acarretando, assim, uma maior precisão no sentido expresso.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mudança: referente à alteração (troca, reordenação, inclusão ou exclusão) de um ou mais vocábulos gramaticalmente corretos, que, segundo a minha visão como professora, introduz uma modificação no sentido expresso que pode afetar tanto o sintagma como unidades maiores, no contexto onde ela ocorre.

Quadro 7.3- **Classe B:** aspectos lexicais não relacionados às incorreções no uso da língua

Por último, na **classe C (mudanças na organização e no conteúdo de unidades maiores)**, agrupei todas as **indicações** e **alterações** onde o foco é o conteúdo expresso nos trechos em questão, ou a maneira pela qual este foi apresentado. Assim, observei os seguintes procedimentos, descritos no quadro 7.4:

Classe C: mudanças na organização e no conteúdo de unidades maiores
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deslocamento: referente à troca de frases ou parágrafos inteiros de posição visando a uma melhor apresentação do conteúdo, fazendo somente alterações mínimas para adequá-las à estrutura interna do parágrafo.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reformulação: referente à reescrita de sintagmas com vistas a melhorar a apresentação do conteúdo no trecho sinalizado/alterado.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adição: referente à inclusão de conteúdo novo (não mencionado antes) por meio de orações ou segmentos mais longos, para desenvolver mais o assunto tratado no texto, ou propor novos conteúdos em novos parágrafos.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Subtração: referente à exclusão de material (idéias ou palavras) com vistas a eliminar algum conteúdo que o sujeito-autor não mais queira tratar em seu texto. A diferença aqui é que o assunto deixa de ser tratado, ao passo que no caso da mudança, é possível correlacionarmos o termo em R1 com novo termo em R2.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Procedimento misto: referente à adoção, como forma de modificação de um trecho indicado, de uma combinação dos elementos da classe C (ex: reformulação + adição, adição + subtração), criando um novo parágrafo a partir de algum já existente.

Quadro 7.4 - **Classe C:** mudanças na organização e no conteúdo de unidades maiores

Contudo, dentro da categoria **FC**, identifiquei, também, algumas situações onde o tipo de **marcação** não deixa antever a natureza dos comentários. Neste caso, classifiquei o trecho marcado como de **natureza indeterminada (NI)**.

7.4.3 RELATO 1

Como procedimento adotado para analisar os dados gerados a partir do instrumento RELATO1, decidi-me por transcrever cada relato e, a partir da observação de seu conteúdo, depreender segmentos com uma mesma função e numerá-los, na seqüência em que aparecem nos relatos. Esta atividade possibilitou a elaboração do quadro 7.5, reproduzido a seguir.

SUJEITOS	TRANSCRIÇÃO DO RELATO 1
Cida	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	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	O <i>feedback</i> 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	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	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).

Quadro 7.5- Dados de RELATO 1

Esta codificação possibilitou a depreensão de 13 segmentos, distribuídos da seguinte maneira: quatro ocorrências de avaliação positiva do *feedback* do colega, representados no quadro 7.5 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, efetivamente, fizeram com este *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, pude formar um quadro mais consistente sobre as impressões de cada sujeito acerca da experiência de ter o seu texto lido e comentado por um outro leitor diferente do professor, e que será detalhado no Capítulo 11.

Tendo definido os critérios e os procedimentos que guiaram esta etapa da pesquisa, passo agora para a apresentação e categorização dos dados, incluindo, ao longo desta, as minhas reflexões sobre os dados coletados.

CAPÍTULO 8 – DETALHAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS EM G1: GRUPO A

8.1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo e do seguinte é apresentar uma análise detalhada dos dados colhidos durante a sessão de *feedback colaborativo* para refletir sobre a dinâmica da interação tendo por base as seguintes perguntas :

Sobre as falas do sujeito-comentarista:

- a) Quais papéis ele assume enquanto provedor de *feedback*?
- b) Com que frequência ele se coloca como ouvinte?
- c) Quais são as funções dos comentários tanto no papel de comentarista como no de ouvinte?
- d) Que recursos discursivos são utilizados para dar *feedback*?
- e) O que estes segmentos revelam acerca do estágio de **regulação** do sujeito?

Sobre as falas do sujeito-ouvinte:

- a) Com que frequência ele se coloca como comentarista de seu próprio texto e que papéis ele assume?
- b) Quais são as funções dos comentários no papel de ouvinte e enquanto comentarista de seu próprio texto?
- c) Que recursos discursivos são utilizados para salvar a sua face das críticas?
- d) O que estes segmentos revelam acerca do estágio de **regulação** do sujeito?

No que diz respeito à apresentação dos dados, como veremos, um mesmo segmento pode oferecer informações relacionadas a mais de uma questão. Portanto, primeiro oferecerei um mapeamento quantitativo dos segmentos depreendidos na interação, enfocando os papéis dos sujeitos-comentaristas, as ocorrências de segmentos na posição de ouvinte, e discriminando a função dos comentários em ambos os casos. Na seqüência, apresentarei um detalhamento qualitativo das falas durante a interação, propondo reflexões acerca das questões que esta etapa da análise propiciou. Portanto, neste capítulo apresento a análise e reflexão sobre os dados coletados durante a interação do Grupo A (Luciana, Valmar e Soraya). Contudo, ressalto que estas mesmas perguntas e este mesmo procedimento analítico nortearam o tratamento do material presente na interação entre o Grupo B (Cida e Pedro), que será detalhada no Capítulo 9.

8.2 PAPÉIS ASSUMIDOS PELOS COMENTARISTAS, A POSIÇÃO DO OUVINTE E A FUNÇÃO DOS COMENTÁRIOS

Após aplicar os procedimentos metodológicos descritos no Capítulo 7, constatei que, do total de 36 segmentos depreendidos na interação do Grupo A, 28 foram oriundos de falas dos sujeitos enquanto comentaristas (leitores) e 8 se relacionam com as falas dos sujeitos enquanto ouvintes (autores). No que concerne os sujeitos enquanto comentaristas, estas informações estão quantificadas na tabela abaixo, que aponta em que momentos cada um assumiu os papéis de **assistente**, **tradutor**, **avaliador global** e **avaliador local**. Estas informações são apresentadas em conjunto com a numeração dos segmentos correspondentes, que podem ser consultados no apêndice A, onde a transcrição desta interação está detalhada.

PAPÉIS ASSUMIDOS PELO COMENTARISTA (QUANTIDADE DE SEGMENTOS POR SUJEITO)				
Sujeito / total de segmentos	ASSISTENTE	TRADUTOR	AVALIADOR GLOBAL	AVALIADOR LOCAL
Luciana	4 (L1, L2, L3, L4)	3 (L6, L8, L10)	4 (L5, L7, L9,L11)	-
Valmar (*)	1 (V10)	1 (V2)	1 (V7)	7 (V1, V3, V4, V5, V6, V8, V9)
Soraya	-	2 (S2, S4)	3 (S3, S6, S7)	1 (S5)
Total	5	6	8	8

Tabela 8.1- Quantificação dos segmentos em G1- Grupo A

(*) No segmento (V11), Valmar, apesar de estar na função de sujeito-comentarista, não assumiu nenhum dos quatro papéis acima, pois a função do segmento foi **expressar concordância** com relação ao pedido da ouvinte.

A partir desta quantificação, é possível perceber que quem mais teceu comentários foi Luciana, seguida por Valmar, e que quem fez menos comentários foi Soraya.

Com relação aos papéis assumidos, é interessante notar que Luciana foi quem apresentou um maior equilíbrio entre os mesmos. Durante a interação, a comentarista buscou, enquanto **tradutora**, **opinar sobre o assunto** em L8 e **comparar** o texto da colega com o seu próprio (cf. L6, L10). No papel de **assistente**, seus comentários **signalizaram problemas** relacionados à gramática da frase, **indicando** a natureza e a localização dos mesmos (concordância, em L1/ tempo verbal, em L3). Além disso, ela **apresentou soluções** (cf. L2, L4) fazendo uso da **correção direta** ao substituir a forma errada pela forma correta. Este

registro foi feito também por escrito, o que, em teoria, significa uma maior probabilidade de Soraya se lembrar deste comentário e efetuar a revisão. Quanto ao papel de **avaliadora global**, todos os segmentos identificados apresentaram a função **elogiar** o texto de forma global. Assim, é interessante observar que Luciana não se posicionou como **avaliadora local**, provendo somente comentários holísticos.

Soraya, apesar de ter realizado menos comentários, também buscou assumir diferentes papéis. Similarmente a Luciana, em todos os 3 segmentos onde ela assumiu o papel de **avaliadora global**, a função dos comentários foi tecer **elogios** ao texto (*cf.* S3, S6, S7). Quanto ao papel de **tradutora**, ela **opinou sobre o assunto** em S2 e em S4. Como **avaliadora local**, ela **sinalizou o problema** fazendo referência ao elemento lingüístico que precisa ser revisado, ou seja, o uso das preposições em S5.

Quanto às falas de Valmar, o sujeito assumiu, na maior parte do tempo, o papel de **avaliador local**, tecendo **elogios** referentes à introdução, ao tópico frasal, às idéias centrais dos parágrafos, e à qualidade da produção lingüística. Desta forma, dos 7 comentários no papel de **avaliador local**, apenas o segmento V8 não apresenta um **elogio**. Além disso, é interessante notar que no papel de **avaliador global**, a função do segmento também foi **elogiar** e que, no papel de **tradutor**, a função do segmento V2 foi **traduzir** o trecho comentado com vistas a **argumentar** para justificar os **elogios** que ele teceu no segmento V3. Portanto, somente o papel de **assistente** não apresentou um **elogio** mas, sim, uma promessa de que ele **apresentaria soluções**, corrigindo, por escrito, o texto da colega.

Quanto às falas dos sujeitos-ouvintes, Soraya se pronunciou apenas uma vez, em S1, por meio de um riso que demonstra que ela estava lisonjeada, mas tímida, com os comentários. Valmar também só se pronunciou uma única vez em V11, para demonstrar que **concordava** em corrigir no papel o texto da colega. Portanto, Luciana foi quem mais interagiu, se colocando como ouvinte em 6 segmentos. Nestas ocorrências, ela **direcionou o foco dos comentários** na sequência de L12 até L15 e **requerendo uma tomada de ação**, pediu que Valmar assumisse o papel de **assistente** e corrigisse os seus erros em L16, além de **expressar tomada de decisão** em L18 ao dizer que iria melhorar o seu texto.

Finda esta descrição panorâmica, passo agora a tecer reflexões mais aprofundadas sobre a interação entre os membros do Grupo A.

8.3 ANÁLISE E REFLEXÃO A INTERAÇÃO

Com relação à interação do Grupo A como um todo, percebi que pouco foi dito, já que ela durou apenas 3 minutos. Muito provavelmente isto se deva ao fato de uma interpretação errônea da forma pela qual a tarefa deveria ser conduzida, pois como foi pedido que eles gravassem os comentários, talvez os sujeitos tenham entendido que eles deveriam falar se dirigindo a mim, por intermédio da fita, o que pode ter causado uma interferência na ecologia da interação. Um exemplo do que digo está claro nos comentários V2 A V7 de Valmar. Apesar de Luciana estar presente durante a interação, ele apenas passou uma avaliação do texto fazendo os seus comentários sem perceber que a finalidade maior da gravação era registrar a interação como forma de auxílio para a colega. Somente a partir da interrupção de sua fala V7 por Luciana no segmento L13 é que ele dirigiu-se diretamente a ela, conforme destaque abaixo:

Seleção 8.1

- V: então... na minha opinião... ela conseguiu realmente passar todo o seu pensamento a respeito da... do tema que foi proposto... e... a princípio... não faria nenhuma...(V7)
L: eh... mas eh... tem algum erro... assim... que você acha que podia corrigir... refazer... alguma coisa ? (L13)

Soraya também adotou o mesmo procedimento ao se referir a Valmar por “ele”; ao passo que Luciana foi a única que, desde o princípio, se dirigiu diretamente à sua ouvinte, como ilustro na seleção 8.2.

Seleção 8.2

- S: ele passou uma idéia clara do que ele queria escrever... as idéias dele são bastante claras... (S3) ele aborda aqui que realmente é um tema polêmico...(S4).
- L: e eu acho que você englobou tudo o que você poderia falar no assunto... (L7)
L: então você englobou muito bem... dividiu tudo muito bem...(L9)

Assim, este equívoco talvez tenha prejudicado a interação no que concerne a participação do sujeito-autor como ouvinte, fato que não foi verificado nas interações do Grupo B.

Não obstante, enquanto ouvinte, Luciana foi quem pareceu estar mais interessada no que o comentarista tinha a dizer, pois foi a única que realmente interagiu com o seu interlocutor. Isso foi perceptível devido ao fato de que ela, não satisfeita com os **elogios** de Valmar feitos nos segmentos V1-V7 (APÊNDICE A), **direcionou o foco do comentário**, perguntando em L13: “eh... mas... éh tem algum erro... assim... que você acha que podia

corrigir... refazer... alguma coisa?”. Esta fala demonstra o desejo de Luciana de receber comentários sobre o seu texto que apontassem, de forma concreta, erros na **microestrutura** ou que **sinalizassem** aspectos mais globais que poderiam ser melhorados. Este segmento deixa claro que Luciana tinha consciência de que havia espaço para melhorar a sua redação e que ela se beneficiaria destas “correções”, pois estava aberta a críticas e disposta a refazer o que não ficou bom. Esta predisposição para a aprendizagem colaborativa facilitaria o progresso na **ZDP**, pois o questionamento de Luciana demonstra que ela, por estar no estágio **regulado por outro** (cf. quadro 5.1), esperava que Valmar fosse o seu **par mais competente** e apontasse falhas que ela, sozinha, não conseguiu enxergar. Luciana insistiu que Valmar assumisse o papel de **assistente** ao dizer em L14: “então... por favor... o que tiver errado aí... você escreve... fazendo um favor...”, pois ela desejava aproveitar esta intervenção, como fica claro quando ela diz em L16: “aí depois eu reescrevo... melhora...”.

Contudo, Valmar parece estar **regulado pelo objeto** (cf. quadro 5.1), pois pode não ter compreendido o objetivo da tarefa, já que ele praticamente só fez elogios ao texto de Luciana, que é, na verdade, um primeiro rascunho que ainda necessita de muita revisão, conforme veremos no Capítulo 10. Somente após a insistência da colega, ele faz menção em V14 a “erros mínimos de concordância” sem dizer quais estes eram. Este procedimento, aliado à forma pela qual a sessão foi conduzida, parece corroborar com a conclusão de que o sujeito não sabia como realizar a tarefa e que, portanto, não estava preparado para prover o **scaffolding** que a colega precisava. Portanto, Valmar e Soraya parecem estar no estágio **regulado pelo objeto**, tanto enquanto comentaristas, pois, segundo consta em G1, ficaram muito satisfeitos com a produção inicial dos colegas, quanto na posição de ouvintes, já que pouco disseram em resposta aos comentários dos colegas acerca de seus textos.

Assim, os dados demonstram que Luciana foi quem mais se preocupou com a acuidade lingüística do texto, pois, na posição de ouvinte queria saber dos “erros”, assunto no qual ela insistiu ao perguntar a Valmar em L14: “mas e ah... ah ...o meu inglês...assim?”, e ao interrompê-lo em L15 quando ele começou a responder, gerando a sobreposição “eu fui bem??”

Na posição de comentarista, esta preocupação também foi revelada pois, conforme mostra a seleção 8.3, ela inicia a interação na posição de **assistente sinalizando problemas e apresentando soluções**.

Seleção 8.3

- L: ... eu li a redação da Soraya... o erro que eu achei, foi só assim, um erro bobo de concordância... por exemplo... assim... “*there is a lot of mistakes*” ... (L1) eu botei “*there are a lot of mistakes*” ... (L2) e aqui... oh... “*in order to build*” ... (L3) você botou “*in order to built*”... no passado ...(L4)

Como vimos no Capítulo 6, esta preocupação pode estar associada ao fato de que, no contexto escolar, a maioria dos alunos é levada a acreditar que revisar o texto é somente procurar por imperfeições no uso da língua e, conforme discutido no Capítulo 5, o ato de dar *feedback* é, muitas vezes, restrito à indicação de erros de superfície e sua eliminação por meio da **correção direta**. Portanto, é possível que Luciana estivesse acessando as suas experiências enquanto escritora / recebedora de *feedback* do professor para abordar a tarefa desta maneira.

Ela mesma, durante uma de nossas sessões de atendimento individualizado, me disse que, na sua concepção, revisar é “ler o texto novamente e ver os erros e tentar corrigi-los”. Assim, devido ao fato de ela aparentemente estar em um estágio de **regulação** superior ao dos colegas, ela pode ter deixado transparecer esta preocupação em maior grau do que os demais, que também fizeram comentários sobre a gramática do texto, porém de forma vaga e imprecisa, conforme destaque abaixo:

Seleção 8.4

- V: e..existem erros mínimos... de concordância... mas que são... perfeitamente... eh... superados... né... dentro do contexto que você se propôs...(V8)
- S: e... alguns errinhos são de preposição... que eu achei... também... (S5)

Nestas verbalizações, não está claro o que Valmar quis dizer com erros mínimos de concordância que são superados dentro do contexto, o que faz com que o comentário, se não seguido de um *feedback* **direto** ou **indireto marcado** no texto, tenha a sua utilidade limitada para a autora. O mesmo ocorreu com Soraya, que não discriminou quais trechos do texto do colega apresentavam os erros de preposição que ela **signalizou**, apesar de ter **marcado** e corrigido alguns trechos, por escrito, em R1, conforme trataremos no Capítulo 10. Estes dois comentários nos levam a uma outra questão que pretendi investigar nesta análise: a forma pela qual o comentarista expressa as suas críticas.

8.4 ESTRATÉGIAS PARA SALVAR A FACE E MINIMIZAR CRÍTICAS

Com exceção dos segmentos L1 aL4, já tratados neste capítulo, os trechos na seleção 8.4 foram os únicos onde houve algum tipo de crítica. No entanto, o teor negativo destes comentários foi sempre minimizado pelo comentarista, que recorreu a estratégias discursivas

tais como o uso de diminutivo em “errinho” e do pronome indefinido “alguns” como em S4, além do uso do adjetivo “mínimos” para qualificar “erros” e do sintagma nominal “perfeitamente superados”, para deixar claro que estes não têm a menor importância, todos registrados em V8. O efeito discursivo destas combinações passa uma idéia de que foram poucos os erros cometidos e que estes não são tão sérios assim. Portanto, estes segmentos funcionariam mais como **argumentos** para uma avaliação positiva do que como **sinalizações de problemas**.

Além disso, o reforço positivo que antecedeu e / ou precedeu cada um destes comentários enfraqueceu ainda mais qualquer conotação negativa que pudesse afetar a preservação de face na interação.

No caso da **sinalização de problema** em L1, Luciana usou o adjetivo “bobo” para qualificar o erro de concordância verbal que ela encontrou, o que significa que ela pode ter visto este erro mais como uma falta de atenção da autora ao revisar o texto do que uma falta de conhecimento lingüístico para escrever a forma correta. Além disso, o uso de um “MAS, SÓ ISSO”, pronunciado enfaticamente, para introduzir o segmento L5, uma **avaliação global**, deixou claro que, segundo a sua opinião, o resto do texto estaria adequado.

Seleção 8.5

- L: O erro que eu achei... foi só assim... um erro bobo de concordância... por exemplo... assim... there is a lot of mistakes... (L1) eu botei there are a lot of mistakes... (L2) e aqui... ó... in order to build (L3)... você botou in order to built... no passado... (L4) MAS... SÓ ISSO... porque o resto da redação tá muito bom...(L5)

Daí para frente, todos os seus comentários, tanto no papel de **tradutora**, ao **opinar sobre o assunto**, elogiando a escolha do tema por mim (*cf.* L8), ou **comparar** o seu texto com o de Soraya (*cf.* L6, L10), como no papel de **avaliadora global** (*cf.* L5, L7, L9, L11), tiveram um teor positivo. Assim, dos 11 segmentos de Luciana no papel de comentarista, apenas os 4 primeiros tiveram um teor que poderia ser visto como negativo.

Já Valmar teceu uma seqüência de 7 comentários positivos que terminaram com um “a princípio, não faria nenhuma...” em V7, indicando que ele não pensava em criticar o texto. Assim, ele só **sinalizou o problema** de concordância em V8 porque Luciana pediu uma crítica, conforme destaque na seleção 8.6.

Seleção 8.6

- L: eh... mas eh... tem algum erro... assim... que você acha que podia corrigir... refazer... alguma coisa? (L13)
 V: e..existem erros mínimos... de concordância... mas que são... perfeitamente... é... superados... né... dentro do contexto que você se propôs...(V8)
 L: mas e a... a .. o meu inglês... assim? (L14)
 V: eu achei [L:15 eu fui bem??] que o inglês que você utilizou... foi claro... conciso... preciso...(V9)

Mesmo assim, esta **sinalização** foi genérica e seguida de **elogios** ao seu comando da língua-alvo em V9. Assim, temos 8 segmentos que colaboraram para um tom valorativo positivo contra apenas uma **sinalização de problema**. Soraya também fez uso de **elogios** após **sinalizar** em S5 “alguns errinhos são de preposição...”, ao dizer que “é só... acho que a redação... tá boa” em S6, e ao fechar a discussão com outra avaliação positiva dizendo em S7 “gostei... eu consegui entender o que ele quis passar”. Neste caso, foram 5 comentários que contribuíram para uma avaliação geral positiva contra apenas uma **sinalização de problema**.

Assim, este aspecto dos dados parece estar em conformidade com as conclusões apresentadas por Mangelsdorf (1992), conforme explicitado no Capítulo 6, e de Hyland e Hyland (2001), que estudaram todo o *feedback* escrito recebido por 6 alunos de LE durante um curso de proficiência de 14 semanas em uma universidade na Nova Zelândia, considerando as seguintes funções: **elogio**, **crítica** e **sugestão**. Os autores descobriram que o **elogio** era a função mais frequentemente empregada, fato este que observo também na análise da interação do Grupo A, já que dos 27 comentários feitos, 20, ou seja, a maior parte, são **elogios** ou apresentam cunho positivo. Portanto, no geral, o número de avaliações positivas na interação do Grupo A foi bem superior ao número de críticas.

Outra conclusão do estudo de Hyland e Hyland (2001) e que parece se confirmar na presente análise, é que estes **elogios** têm mais a função de minimizar as críticas ou sugestões do que responder a um bom trabalho feito. Isto pode ser constatado quando percebemos que os sujeitos, mesmo achando o próprio texto, ou o do colega, ruim, conforme tratarei na próxima seção, estando **regulados pelo objeto**, aceitam as críticas positivas indevidas sem questionar e fazem **elogios**. Talvez seja este um dos motivos pelos quais os comentários tendem a ser genéricos demais e a estarem mais relacionados a aspectos gerais do texto, sendo, em muitos casos, repetitivos, além de não apontarem com clareza que elementos no texto levam o comentarista a uma avaliação positiva do que leu. Nesta linha de raciocínio, o **elogio** serve mais para preservação de “face” do interlocutor e para manter um bom relacionamento interpessoal do que para apontar qualidades que devam ser expandidas para outros textos.

A título de ilustração, é possível afirmar que os **elogios** de Luciana poderiam ser resumidos em duas afirmações: a) “*a redação está muito boa*”, verbalizado em L5 e em L11, e b) “ela englobou tudo que poderia falar no assunto”, dito em L7 e em L9. Soraya, que usou o mesmo elogio-chavão de “que a redação tá boa” em S6, decidiu-se por elogiar a apresentação das idéias ao dizer em S3 “o texto passou uma idéia clara do que ele queria escrever, as idéias dele são bastante claras”, e em S7 “eu consegui entender o que ele quis passar”, já que ela falou duas vezes que o tema é muito polêmico (cf. S2 e S4), portanto complexo para ser tratado com clareza.

Valmar foi quem mais detalhou seus elogios, avaliando o texto por partes (V2-3: introdução; V4: desenvolvimento; V5: uso de vocabulário; V6: *controlling idea*). Contudo, ele fez uso de termos técnicos e de linguagem formal que, ao invés de auxiliar a compreensão, na prática, obscureceu o sentido dos comentários como, por exemplo, nos trechos selecionados em 8.7:

Seleção 8.7

- V: no que diz respeito às divisões do *topic sentence* e também [L12: *controlling idea*] *controlling ideia*... ela está até muito bem elaborada...(V1)
- V: no que se refere ao desenvolvimento da redação... os seus aspectos mais... é... intermediários... ela também consegue colocar de uma maneira bem clara... (V4) até desenvolve bem a parte de vocabulário... (V5) é... de uma maneira bastante compreensiva também... no que se refere à *controlling idea*... (V6)

Todos estes **elogios** não foram diretos, nem tampouco claros, e por isso, podem ter soado ininteligíveis para a ouvinte.

A princípio, o conteúdo da interação em G1, como um todo, pode levar a duas conclusões distintas: ou os textos comentados estavam realmente muito bem elaborados, tanto no nível **macro**, quanto **microtextual**, e conseqüentemente foram muito elogiados, ou os comentaristas não tiveram o olhar crítico necessário para perceber a falta de coerência no texto proposto, e assim poderem avançar na **ZDP**, rumo à **auto-regulamentação**, apesar de terem percebido algumas falhas no uso da língua.

Com relação à primeira hipótese, todos os três textos, como veremos no Capítulo 10, apresentavam problemas tanto na **macro** quanto na **microestrutura** e que foram, posteriormente, apontados por mim quando eu os recebi para dar o meu *feedback* .

Quanto à segunda hipótese, dados presentes em G2 trouxeram luz quanto a esta aparente falta de percepção das falhas do texto, pois, como veremos a seguir, nem sempre a opinião do comentarista foi revelada na íntegra nesta sessão de *feedback*, que foi muito diferente da interação do Grupo B, como veremos no Capítulo 9. Contudo, é interessante

notar que, como autores, tanto Soraya quanto Valmar revelaram em G2 que tinham plena consciência de que seus textos não estavam tão bons quanto os colegas disseram.

Assim sendo, passo agora a tecer considerações acerca dos bastidores de G1, visando refletir melhor sobre o papel desta interação para auxiliar os autores na reescrita de seus textos.

8.5 INFORMAÇÕES SOBRE G1 NAS SESSÕES DE ATENDIMENTO G2

Apesar de na época da coleta de dados eu não ter tido tempo para ouvir a gravação da interação entre os sujeitos do Grupo A, um fato chamou a minha atenção e me incitou a perguntar aos participantes como eles se sentiram durante a gravação de G1.

Tudo começou quando recebi a R2 de Valmar, que deveria ser uma reescrita baseada nos comentários da colega. Uma leitura superficial do texto produzido por ele e a leitura de seu RELATO 1 (*cf.* quadro 7.5) me causou um estranhamento, pois seu texto estava curto demais e apresentava um parágrafo de desenvolvimento contendo apenas uma lista de tópicos. Além do mais, as idéias estavam muito obscuras e pouco coerentes com a tarefa solicitada.

Este fato me fez pensar que talvez a comentarista não tivesse percebido que o texto estava inadequado e por isso não sugeriu mudanças **macroestruturais**. Portanto, decidi questionar, primeiramente Soraya, e depois Valmar, durante as gravações de G2, sobre como cada um deles viu a interação em G1. Como a minha primeira conferência com Luciana foi feita algum tempo após aquela realizada com os outros sujeitos, ela não foi indagada a este respeito.

Portanto, passo agora a descrever as informações oriundas de G2 que auxiliaram na construção de um quadro mais claro sobre a forma pela qual os sujeitos encararam a tarefa de comentar o texto do colega. Deixo claro, no entanto, que a delimitação dos segmentos foi feita de maneira diferente para esta análise. Como o meu interesse foi o de identificar informações pertinentes para ao escopo desta pesquisa, apenas apresento os trechos que serviram a esta função. Portanto, como as seleções que passo a discutir aparecem de maneira esparsa ao longo da gravação, em termos de notação, somente designei o falante pela letra inicial do nome e não usei nenhum sistema de ordenamento (numeração) para marcar cada turno do participante na interação.

8.5.1 As revelações de Soraya e de Valmar

Durante a gravação de G2 com Soraya, tive a oportunidade de questioná-la quanto a sua opinião a respeito do texto de Valmar. Não obstante, a avaliação que ela fez em G2 é o oposto do que ela disse em G1. Comparemos os segmentos onde ela assumiu o papel de **avaliadora global** em G1 e os segmentos correspondentes em G2 na seleção 8.8:

Seleção 8.8

- Em G1: foco na clareza das idéias

S: eu achei que ele passou uma idéia clara do que ele queria escrever... as idéias dele são bastante claras... (S3) é só... acho que a redação... tá boa... (S6) gostei... eu consegui entender o que ele quis passar... (S7)

- Em G2: foco na falta de clareza das idéias

S: olha só...eu achei ela meio complicada de entender... meio confusa mesmo...

S: é porque eu não entendi muita coisa... vago... meio confuso...

S: não teve muita relação... muito estranha... mais aí eu fiquei sem jeito...

A chave para eu entender o motivo pelo qual Soraya ofereceu uma avaliação positiva em G1 e negativa em G2 estava num fato que aconteceu antes da gravação de G1. Valmar, antes de iniciar a sessão de *feedback*, se colocou numa posição defensiva para preservar a sua “face” das possíveis críticas, preparando as leitoras para o fato de que seu texto não havia sido feito da forma esperada e por isso não estava bem escrito. Isto me foi revelado pela Soraya nos seguintes trechos:

Seleção 8.9

- S: porque ele tinha me dito que fez naquele dia... correndo... que não teve tempo ...

- S: ...porque ele disse que fez correndo que chegou do trabalho tarde da noite... aí não deu tempo... “aí eu fiz agora... terminei de fazer...queria ter escrito mais mas não tive tempo...”((Soraya reportando as palavras de Valmar))

Ao justificar as falhas do seu texto, antes mesmo destas serem apontadas, ele apelou para o lado afetivo da comentarista, que ficou numa posição desconfortável para tecer possíveis críticas, como está claro quando ela diz que: “(...) porque ele falou ali naquele momento pra gente... aí eu acho que travou qualquer tentativa da gente criticar mais a fundo”.

Ao empregar este recurso, ele suscitou um sentimento de pena na comentarista, que não se sentiu no direito de dizer como ela realmente viu o texto dele, sentimento este que é expresso em 6 falas de Soraya em G2, como transcrevo:

Seleção 8.10

- S: (...) só que na hora de eu fazer o meu comentário, eu fiquei um pouco assim..
D: sem graça?
S: sem graça de falar [D: é o que eu tinha pensado] porque ele tinha me dito que fez naquele dia... correndo...que não teve tempo aí eu fiquei... assim... sem graça de dizer pra ele...
- S: (...) mais aí eu fiquei sem jeito...
- S: e com ele... eu realmente fique meio sem jeito de falar porque ele disse que fez ali...naquela hora...
- S: aí eu fiquei... pô o cara fez agora...
D: aí vocês já ficaram com pena...
S: se eu falar que tá ruim... ele vai ficar....

Este desconforto para comentar o texto do colega parece ter afetado não somente Soraya, mas, segundo suas impressões, todo o clima da interação, pois, ao falarmos sobre Luciana, ela diz:

Seleção 8.11

- D: você também acha que ela ficou sem graça?
S: não sei... porque eu não comentei com ela... mas de repente ela ficou... acho que ela pode ter ficado...
D: huhum...
S: de repente ela pode ter achado assim...

Como não há evidências que confirmem ou refutem o que Soraya disse sobre a forma pela qual Luciana percebeu a interação, baseei o meu julgamento no que apareceu em G1. Assim, lembro que Luciana foi quem mais interagiu e questionou os elogios feitos ao seu texto, assumindo um papel ativo enquanto ouvinte.

Não obstante, esta artificialidade que Soraya sentiu na interação ficou visível no comentário que ela fez a respeito de sua opinião sobre o que os colegas disseram de sua redação:

Seleção 8.12

- S: (...) mas eu também senti que eles não... pôxa... tem erro... entendeu? eu senti que eles não falaram o que eles acharam que tinha de errado... o que tava contraditório...eles podiam ter dito... aí eu senti também que eles ficaram assim... a gente tava meio sem jeito de falar... “ah você errou nisso... eu não achei legal isso...”

O mais interessante é que a própria Soraya afirmou que ela teria abertura para expressar que não gostou do texto de Valmar, mas preferiu não fazê-lo, diante do fato de Valmar ter consciência de que o texto não estava bom, conforme foi perceptível na transcrição 8.13:

Seleção 8.13

- D: huhum... tá... você acha que foi só isso ou você ficou constrangida com ele? assim... você não tem abertura suficiente com ele para...
S: não... eu poderia dizer que eu não entendi muito bem... por exemplo... a introdução... que eu achei que eu achei que ficou meio estranha... isso eu tenho abertura para dizer... mas assim... ficar falando muito específico a gente não tem muito papo...
D: huhum...

Um outro detalhe é que, na interação em G2, não ficou clara qual a diferença que Soraya sentiu entre fazer uma avaliação negativa dos elementos da **macroestrutura**, representada nos comentários “eu não entendi muito bem / eu achei que ela ficou meio estranha” e uma avaliação negativa de elementos **microestruturais** presentes no comentário “ficar falando muito específico”. Uma possibilidade é que, como qualquer leitora, ela poderia alegar não ter compreendido a mensagem do texto; porém, sabendo de suas dificuldades para escrever em língua inglesa³⁷, ela pode não se ter sentido confortável para assumir o papel de **par mais competente** e comentar os aspectos lingüísticos de um texto escrito por alguém cujo nível de proficiência está acima do dela.

Com relação ao ponto de vista de Valmar sobre o clima da interação G1, em G2, ele disse ter tido uma percepção diferente daquela relatada por Soraya, conforme mostro neste trecho:

Seleção 8.14

- D: você acha que se sentiu confortável pra fazer a avaliação dos textos delas e você acha que elas se sentiram confortáveis pra fazer a avaliação do teu texto...ou você acha que você deveria ter feito com uma outra pessoa que você... assim... sei lá... tenha mais amizade ou tenha mais entrosamento... ou isso não tem nada a ver... tanto faz... é só um leitor?
V: eu acho que há uma influência... sim... quando você se relaciona com um colega ou não... isso é importante... quanto a Soraya e a Luciana... me senti à vontade em fazer o *feedback* com elas e vejo também que elas também se sentiram à vontade comigo... acho que não houve esse... essa restrição quanto à avaliação... não...

Segundo o que ele percebeu, tudo correu bem na interação e todos ficaram relaxados para fazer os comentários, verbalizando o que realmente pensaram. Ele até afirmou que achava válido este tipo de experiência, conforme mostro abaixo.

Seleção 8.15

- D: então você mostraria esse outro texto pra elas também...antes de me mostrar?
V: mostraria...
D: você acha que é uma coisa que valeria a pena?
V: acho que sim...acho que valeria a pena sim... até mesmo porque seria bom ter um comentário de mais de uma pessoa... eu acho que quanto mais comentários se tiver acerca de um trabalho... acho que mais valor agregado ele vai ter...

³⁷ A aluna, ao se apresentar como voluntária para o projeto, me disse que a experiência lhe seria valiosa, pois sentia dificuldade para escrever em inglês, e desta forma, teria a chance de melhorar como escritora, contando com meu acompanhamento mais de perto de sua produção textual.

No entanto, na prática, não foi isso que ocorreu, pois Soraya também falou sobre alguns comentários que não foram gravados em G1 e que também não foram acatados por Valmar, como destaque na seleção 8.16.

Seleção 8.16

- S: eu poderia dizer que eu não entendi... para ele melhorar o que eu e você comentamos deste último parágrafo que eu achei que ficou assim direto... não tinha uma vírgula... não tinha nada... ficaram assim 4 linhas é a mesma idéia.... assim... aí eu falei... será que você não podia botar um ponto...sei lá... uma vírgula...acrescentar uma conjunção qualquer... assim...ele olhou... olhou e não falou nada...
- S: pois é...ele disse que ia reescrever... aí a gente até comentou “ ah é bom porque você deixa ele mais longa... ela tá muito pequena...”
D: esse foi o comentário que vocês fizeram... com relação ao tamanho... né?
S: é.
D: mas você... eh..
S: tamanho... mas implicitamente para ele escrever mais...e aí... de repente... desenvolver melhor...

Com relação ao primeiro trecho em destaque na seleção 8.16, Soraya fez uma avaliação **microestrutural** que, de certa forma, foi sinalizada em G1, pois, no texto R1, ela incluiu uma vírgula e trocou uma conjunção justamente neste parágrafo de conclusão. Contudo, não há menção na gravação de Soraya ter perguntado a Valmar se ele não gostaria de fazer as alterações que ela propôs. Talvez ela tenha feito este comentário após a gravação, quando eles leram as marcações dos colegas ao receberem o seu texto de volta, pois ela afirmou que ele disse que reescreveria o texto, como se pode verificar no segundo trecho apresentado na Seleção 8.16 (acima).

É interessante também notar a reação de Valmar que “olhou, olhou e não falou nada”. Talvez ele também não estivesse à vontade para dizer que não concordava, o que contraria seu depoimento em G2. No entanto, ao que parece, ele não demonstrou intenção de melhorar o seu texto naquele momento e, devido a sua vida corrida, talvez esta não fosse uma prioridade no momento.

Contudo, a impressão que Soraya teve sobre a reação de Valmar ficou clara no seguinte trecho:

Seleção 8.17

- D: você acha que ele teve algum interesse...
S: não... ele também não comentou nada com a gente depois que a gente parou de gravar e nas outras aulas também...
D: huhum...
S: eu não sei... eu tenho uma vida muito corrida também e acho que isso não justifica...
D: huhum...
S: ele poderia ter se interessado em falar com a gente... todo mundo da mesma turma...

Este assunto foi esclarecido durante a gravação de G2, onde foi dito o seguinte:

Seleção 8.18

- D: certo.... já que você tinha essa visão crítica que você precisava mexer em algumas coisas... e tudo... porque que nesse período que você teve pra reescrever a redação... você não alterou o texto?
V: porque eu não tive tempo disponível.... me vi totalmente atarefado com outras funções... e não tive tempo de realmente recriá-lo... o que eu gostaria de ter feito.

Esta foi a justificativa que Valmar encontrou para explicar a decisão de entregar o mesmo texto, sem correções, para ser avaliado. Não obstante, como professora, fazendo uso da autoridade que me é outorgada pela relação social entre professor-aluno, acabei por dizer: “você vai ter a oportunidade agora... querendo ou não... vai ter que refazer... né?”, usando como argumento o fato de que esta era uma tarefa intrínseca ao curso e, portanto, ele teria que arranjar tempo para fazê-la, conforme ilustro na minha fala:

porque é parte dos *requirements* do curso... né? todos os alunos vão ter que reescrever... não é só você... todo mundo da turma... tanto quem tá na pesquisa como quem não tá... todo mundo na turma vai ter que passar por esse processo de reescrita....

Além disso, eu expressei a minha opinião sobre a importância pedagógica da tarefa ao dizer que “eu acho que é aí que você aprende... né?”, com o que Valmar concordou dizendo: “eu acho muito importante...”.

Vale lembrar que, como todos os alunos da turma, ele teve uma semana para escrever a primeira versão do texto e mais uma semana para adaptá-lo de acordo com os comentários do colega. No entanto, o texto entregue foi exatamente o mesmo texto que Soraya leu.

Voltando à questão das deficiências do texto, Valmar, apesar de omitir o fato de tê-lo feito às pressas, admitiu o seguinte: “realmente eu não coloquei no papel todas as informações que eu deveria ter colocado pra fazê-lo de uma maneira mais coesa...”. Assim, neste ponto de G2 perguntei:

Seleção 8.19

- D: hum-hum...quando você entregou o texto pras meninas lerem... né? você já tinha essa consciência?
V: eu tinha essa consciência mas eu achava que até poderia melhorá-lo... só que... em função até do tempo... isso não foi possível no momento... na hora...
V. eu realmente... quando eu fiz a composição eu sabia que ele não estava completo... ele poderia ser muito melhorado ainda... mas eu não via naquele momento tempo necessário para fazer essas correções...

Portanto, o que ele disse confere com a informação de Soraya de que Valmar havia preparado a comentarista para ler um texto que, na sua própria avaliação, estava deficiente. No entanto, em G1, ele não demonstrou nem concordar nem discordar de uma avaliação positiva que ele mesmo sabia não refletir a realidade, fato este que também ocorreu com Soraya, que só riu e não disse a Luciana que ela esperava críticas.

8.6 A QUALIDADE DA INTERAÇÃO DO GRUPO A

Para finalizar as reflexões sobre a interação entre os sujeitos do Grupo A, digo que a dimensão social da tarefa parece ter se sobreposto à dimensão cognitiva, pois o medo de magoar o colega e de se expor parece ter sido um fator determinante para o comportamento complacente, principalmente o de Soraya.

As informações presentes em G1 e G2 que foram aqui apresentadas me levaram a refletir sobre os fatores que determinam o sucesso de uma tarefa colaborativa onde o foco seja discutir uma produção textual dentro de um grupo cujos membros, hierarquicamente falando, estão numa relação de **simetria**. Primeiramente, entra em cena como cada membro do grupo se sente em relação aos outros para assumir um papel tipicamente do professor, ou seja, o de prover *feedback*. Isto porque, inevitavelmente, na nossa cultura escolar tradicional, o professor, ao dar *feedback* sobre produto, tende a primar pela avaliação da qualidade do texto, associando esta ao sujeito por trás do produto (o texto é bom, logo o sujeito é bom aluno; o texto é ruim, então o sujeito é mau aluno). A partir desta conclusão, percebi porque Soraya preferiu guardar para si as críticas, pois a pena que ela sentiu do sujeito e o pensar que ele poderia se sentir magoado bloquearam a possibilidade de trabalho na **ZDP**. Daí a quantidade de **elogios** para que o sujeito não se sentisse diminuído em sua capacidade de escrever. Além disso, a própria insegurança de Soraya como escritora e a **regulação pelo objeto** a colocou numa posição onde ela teria de criar uma imagem de autoridade e **auto-regulação** para si mesma e para os colegas a fim de legitimar os seus comentários.

Valmar, por sua vez, acabou por preservar a sua imagem ao avisar, de antemão, que seu texto estava ruim. Com esta estratégia, ele não só teve sucesso em se esquivar das críticas, mas também deixou a impressão de que a sua capacidade de escrever na língua-alvo é superior àquele produto “feito às pressas” que ele apresentou. Além disso, nestes trechos selecionados em 8.20, ele verbalizou sua opinião sobre a interação, dizendo que concordava com tudo que Soraya disse:

Seleção 8.20

- V: meu texto foi muito reduzido...né... foi... praticamente uma síntese de uma idéia que viria a ser uma composição...(...) então... dentro dessa síntese... digamos assim... não houve grandes alterações a fazer dentro dessa limitação...

Além disso, os segmentos onde ele diz que achou válida a tarefa se tornam contraditórios quando comparados às falas de Soraya, que foram **elogios** ao texto, e ao que ele efetivamente fez com as **marcações** de Soaraya em R1. Portanto, o que se pode dizer é que Valmar, antes de ser um sujeito desta pesquisa, é, acima de tudo, um aluno no curso de Letras. Portanto, seu comportamento condiz com o seu papel neste grupo social. Ou seja, como aluno, ele teria outros trabalhos de outros professores para realizar. O trabalho que fez para esta pesquisa foi parte integrante do curso no qual estava matriculado. Assim, é natural que ele tenha feito a primeira versão apenas para preencher um requisito do curso e que não tenha se preocupado muito com esta tarefa, já que ela não valia nota, o que sabemos ser um fator determinante para a qualidade do trabalho de muitos alunos.

Quanto à não-realização da reescrita, apesar de ele saber que estava entregando um texto ruim, talvez a justificativa fosse que ele sabia que, obrigatoriamente, reescreveria após os meus comentários e preferiu poupar o seu esforço para esta reescrita, que seria avaliada por mim. No que concerne o conteúdo de G2, mais uma vez, o fato de eu, como pesquisadora, ser também a sua professora, pode ter feito com que ele não fosse tão transparente quanto Soraya foi em G2. Talvez ele não tenha se sentido à vontade para dizer o que realmente achou da sessão de **feedback**, pois esta foi uma tarefa passada por mim e uma avaliação negativa da interação talvez fosse ser interpretada como uma avaliação negativa da minha capacidade de conduzir o curso. A única conclusão plausível é que as verbalizações de Valmar nem sempre podem ser tomadas como refletindo a sua real opinião sobre esta tarefa.

O somatório do que foi dito neste capítulo parece apontar para o fato de que, na sessão de **feedback colaborativo**, houve uma autocestura por parte dos comentaristas, conforme Carson e Nelson (1996) também constataram (*cf.* Capítulo 6). Assim, os participantes, apesar de enxergar erros de ordem **macroestrutural**, tenderiam a não dizer o que realmente pensam, preferindo se limitar a **signalizar**, superficialmente, erros na **microestrutura** e tecer **elogios** que, a bem da verdade, não acrescentam muito às futuras produções textuais do aluno, pois os aspectos **macrotextuais** que foram **elogiados** na interação neste grupo, ou seja, a clareza das idéias e uma boa seleção dos assuntos, foram, posteriormente, criticados por mim em G2. Em contrapartida, na posição de ouvintes, principalmente Soaraya e Valmar, tenderam a aceitar elogios com os quais não concordam, ou a não expressar nenhuma reação. Agindo desta

forma artificial, eles pareceram estar **regulados pelo objeto**, além de garantirem que não haveria um comprometimento do bom relacionamento com os seus pares, corroborando com o pensamento de Koch (2003a: 126) de que “quando o interlocutor dá a resposta preferida, ele não precisa explicar ou justificar nada; caso contrário, porém, a explicação ou justificativa se faz necessária para não arranhar a face do parceiro”.

Um último ponto a discutir é que, como esta tarefa foi de natureza colaborativa, um fator que não foi levado em conta, quando eu formei os grupos, foi o nível de entrosamento entre os sujeitos, pois, como Soraya mesmo disse sobre Valmar, “a gente não tem muito papo”. Talvez, se eu tivesse deixado os sujeitos escolherem seus pares, a sessão de *feedback* tivesse sido mais rica e mais produtiva, como foram as sessões entre Cida e Paulo, nosso próximo assunto. Além disso, talvez estes sujeitos tivessem se beneficiado de uma sessão de treinamento, como proposto no Capítulo 6, para que eles pudessem ter uma idéia clara do comportamento que é esperado durante o *feedback colaborativo*, pois esta se assemelhou àquela descrita por McGroarthy e Zhu (1997) como **leitor-relatando** (cf. Capítulo 6). Conseqüentemente, somente passar as instruções e fornecer a lista de verificação (ANEXO B) e a tabela de avaliação (ANEXO A) não foi suficiente para que estes sujeitos soubessem como utilizar as ferramentas para abordar a tarefa de forma mais produtiva. Este treinamento talvez fosse de especial ajuda para Soraya e Valmar, que aparentemente estavam **regulados pelo objeto**. Uma maior familiarização com a tarefa e prática nos comentários, portanto, poderia ter acarretado um avanço na **ZDP**, o que seria mais produtivo para os participantes.

Contudo, a despeito de todos os pontos levantados nesta discussão e que podem levar a uma conclusão de que a atividade de *feedback* não foi benéfica, os relatos escritos sobre a utilidade dos comentários, conforme veremos no Capítulo 11, deixaram claro que Luciana e Soraya usufruíram dos comentários dos colegas, seja fazendo as correções propostas, ou aproveitando a oportunidade de reescrever para revisar os seus textos.

Após estas considerações, passo agora a analisar a sessão de *feedback colaborativo* do Grupo B (Cida e Paulo).

CAPÍTULO 9 - DETALHAMENTO DOS DADOS EM G1: GRUPO B

9.1 INTRODUÇÃO

Este capítulo pretende responder às mesmas questões propostas na introdução do capítulo anterior, tomando por base a gravação da sessão de *feedback* entre Cida e Paulo, na qual os sujeitos se revezaram na posição de sujeito-comentarista e de sujeito-ouvinte. No total, a interação durou 26 minutos, 23 a mais do que a interação do Grupo A. Os 13 primeiros minutos se referem aos comentários feitos sobre o texto de Paulo, com Cida conduzindo a interação e, os 13 seguintes, se referem ao texto de Cida, com Paulo assumindo este papel. Diferentemente do que foi observado no Grupo A, conforme será discutido, esta interação se assemelhou àquela decrita por McGroarthy e Zhu (1997) como **experiência compartilhada entre leitor e autor** (cf. Capítulo 6).

Uma primeira análise da transcrição das falas de Cida e Paulo, utilizando o mesmo procedimento metodológico do Grupo A, resultou na depreensão de um total de 169 segmentos na **Interação 1** (par Cida-Paulo), sendo 107 nas falas de Cida e 62 nas falas de Paulo, e 134 na **Interação 2** (par Paulo-Cida), sendo nas falas de Paulo e 64 nas falas de Cida. Estes números, por si sós, já revelam que a interação entre os sujeitos do Grupo B (303 segmentos) foi mais complexa do que a registrada no Grupo A (36 segmentos). Além disso, levando em conta o fato de que Cida e Paulo adotaram formas distintas de comentar o texto do colega, em cada interação encontrei elementos que se sobressaíram.

Assim, a apresentação da análise e reflexão da interação onde Cida foi a comentarista está organizada a partir dos assuntos trazidos à tona na interação, enfatizando os esquemas argumentativos que Cida usou para prover *feedback*. Na interação onde Paulo foi o comentarista, o fio condutor da apresentação da análise e reflexão está nos papéis assumidos por ele durante a interação, já que Cida, na posição de ouvinte, foi mais receptiva aos comentários do que Paulo. Portanto, devido a estas características diferentes, a organização deste capítulo não é idêntica à do capítulo anterior, apesar de eu ter empregado os mesmos procedimentos metodológicos utilizados na interação do Grupo A.

9.2 VISÃO PANORÂMICA DE G1: **INTERAÇÃO 1**

Os segmentos depreendidos a partir da categorização dos dados presentes na **Interação 1** revelam que, apesar de Cida ser a responsável por comentar o texto de Pedro, há

momentos onde os sujeitos trocaram de lugar. Desta forma, Cida assumiu a posição de ouvinte, reagindo aos comentários de Paulo que, por sua vez, teve uma participação ativa, contra-argumentando, e realizando a **autocorreção**. No geral, observei que do total de 107 segmentos oriundos da fala de Cida, em 76 ela assumiu a posição de comentarista e em 31 ela assumiu o lugar de ouvinte. Já nos 62 segmentos de Paulo, em 31 ele se portou como ouvinte e em 31 como comentarista.

Para iniciar a análise, apresento a tabela 8.2, onde estão quantificados e discriminados os segmentos transcritos no apêndice B e os diferentes papéis assumidos por Cida enquanto comentarista do texto de Paulo.

PAPÉIS ASSUMIDOS PELO COMENTARISTA				
(QUANTIDADE DE SEGMENTOS POR PAPEL)				
Sujeito/total de segmentos	ASSISTENTE	TRADUTOR	AVALIADOR GLOBAL	AVALIADOR LOCAL
Cida (76 segmentos)	19 (C14, C16, C17, C22, C34, C40, C41, C42, C72, C80, C87, C90, C91, C92, C96, C98, C100, C104, C105)	29 (C2, C3, C4, C10, C12, C21, C24, C25, C26, C27, C29, C30, C33, C37, C39, C50, C59, C61, C65, C68, C69, C70, C71, C76, C84, C85, C86, C88, C89)	20 (C1, C31, C32, C35, C36, C43, C44, C45, C46, C48, C52, C63, C67, C75, C77, C79, C81, C83, C99, C102)	8 (C5, C6, C7, C11, C13, C95, C97, C101)

Tabela 8.2 Quantificação dos papéis assumidos pela comentarista Cida em G1- Grupo B

Conforme é possível constatar, o maior número de segmentos foi identificado no papel de **tradutora**, seguido pelo papel de **avaliadora global** e de **assistente**. O papel menos desempenhado foi o de **avaliadora local**. Devido à grande quantidade de dados, ao contrário do que apresento no Capítulo 8, as funções destes comentários serão identificadas à medida que cada segmento for analisado e discutido.

Quanto aos 31 segmentos restantes na fala de Cida, transcritos no apêndice B, observei que estes se referem aos trechos onde Cida se coloca como ouvinte para **expressar colaboração** (14 segmentos), **concordar** (6 segmentos), **argumentar** (3 segmentos), **elogiar**

(3 segmentos), **discordar** (2 segmentos), **expressar dúvida** (2 segmentos) e **direcionar o comentário** (1 segmento)

A ocorrência de segmentos onde a comentarista passa para a posição de ouvinte pode estar relacionada ao fato de Paulo, segundo indicam os dados que serão discutidos neste capítulo, apresentar um alto grau de **auto-regulação**. Assim, ele próprio **apresenta soluções** para as **sinalizações de problemas** feitas pela colega. Sobre Paulo no papel de comentarista, identifiquei a função **traduzir** em 18 segmentos, **argumentar** em 11 segmentos, **apresentar soluções** em 1 segmento, e **sinalizar problemas** em 1 segmento. Na posição de ouvinte, as funções foram **expressar colaboração** em 9 segmentos, **expressar discordância** em 7 segmentos, seguido por **expressar dúvida** em 5 segmentos, **monitorar o ouvinte** em 3 segmentos, **apresentar soluções** em 2 segmentos, **direcionar os comentários** de Cida em 2 segmentos, **argumentar** em 1 segmento, **concordar** em 1 segmento, e **reparar a sua fala** em 1 segmento. Assim, conforme os números revelaram, esta foi a interação onde percebi um grau mais elevado de **argumentação** entre os interlocutores, chegando a identificar turnos onde a discussão se tornou acalorada.

Destaco também que encontrei alguns segmentos onde há funções imbricadas, como nos exemplos abaixo:

Seleção 9.1

- C: “(...) EXCETO alguns pontinhos aqui... quando você fala “*institutions are kept out of reach of a lot of good students*”...(C6)
- C: é... porque você disse... que “mudar essa situação não é apenas obrigação do governo... mas também nossa... da sociedade como um todo”.... (C24) eu não consigo ver...

Em C6, Cida fez uso da função **traduzir** com vistas a **sinalizar um problema**; já em C24, o objetivo da **tradução** é preparar o ouvinte para a **argumentação** que ela vai usar para defender uma opinião contrária àquela apresentada por Paulo. Portanto, conclui-se que há uma dupla função em cada caso. Este tipo de segmento foi identificado tanto na fala de Cida quanto na fala de Paulo, enquanto comentarista na **Interação 2**, conforme veremos na seção 9.7.2

Após esta breve categorização dos segmentos, passo a um detalhamento da interação liderada por Cida.

9.3 REFLEXÕES SOBRE A INTERAÇÃO 1

Com vistas a refletir sobre a interação na qual Cida teceu seus comentários sobre o texto R1 de Paulo, parti de um mapeamento dos assuntos tratados em G1. Portanto, relato que Cida iniciou no papel de **avaliadora global**, fazendo um **elogio** implícito ao conteúdo do texto de Paulo em C1, para então **opinar** em C3, e **signalizar** o primeiro **problema** em C6, conforme transcrevo abaixo:

Seleção 9.2

- C: eu sei... da idéia geral... da sua redação... éh... achei... que você pensou sempre no mesmo assunto... (C1) ou seja... a dificuldade dos alunos carentes... né... de conseguirem chegar a uma universidade... (C2) sendo que... aqui no caso... né... eu esperava... assim... que você botasse alguma sugestão... (C3) porque a gente critica... critica... e... poderíamos dar uma sugestão... (C4) mas no geral... a linguagem... a seqüência dos textos... dos parágrafos... estão bem colocados... dá pra gente entender bem...(C5) EXCETO alguns pontinhos aqui... quando você fala “*institutions are kept out of reach of a lot of good students...*”(C6)”.

Conforme visto, Cida iniciou seu *feedback* de forma positiva, dizendo que Paulo manteve-se dentro do assunto proposto por ele, como é visto em C1, usando a função **traduzir** em C2 como **argumento** para esta opinião global. No entanto, logo a seguir, em C3 e C4, ainda no papel de **tradutora**, ela expressou a sua expectativa não atendida de que o conteúdo do texto apresentasse alguma solução para o problema por ele tratado. O segmento C5 foi iniciado pelo operador argumentativo “mas”, e amenizou esta crítica, pois introduziu um argumento mais forte, neste caso, um elogio, onde Cida assumiu a posição de **avaliadora local**, tratando da qualidade lingüística do texto. Contudo, novamente este comentário positivo foi seguido por uma **tradução** no segmento C6, introduzida pelo operador “exceto”, que, pronunciado de forma enfática, implicou uma **signalização de problema** com relação à frase “*institutions are kept out of reach of a lot of good students*”, que pertencia ao terceiro parágrafo de desenvolvimento do texto de Paulo. Assim, o primeiro assunto a ser discutido na interação foi trazido à baila.

Esta **signalização** foi feita de forma genérica, pois fala de “alguns pontinhos” sem dizer exatamente que problema ela viu na sentença. Na seqüência, identifiquei outro comentário vago em C7 (*cf.* APÊNDICE B), quando Cida, no papel de **avaliadora local**, tentou explicar que o problema apontado se deu porque ela ficou “em dúvida”, sem, no entanto dizer qual dúvida ela teve. Segundo discutido no Capítulo 5, esta tendência de fazer comentários de forma sutil pode ser um indício de que Cida, como **par mais competente**, esteja no estágio de **regulação pelo outro**.

Paulo reagiu ao comentário assumindo o papel de **tradutor** em P1 e P2, explicando: “eh... isso aí... eu também não esperava... mas... assim... isso... *“the institutions are kept out of reach”* (P1)... as instituições são mantidas fora do alcance, porque eles não conseguem... estudar...(P2)”. Cida, por sua vez, **colaborou**, em fala sobreposta, no segmento C8 dizendo “por causa das dificuldades que eles tiveram...”, demonstrando que compreendeu onde o colega queria chegar. Além disso, Paulo reforçou seu **argumento** de que a frase estaria certa, informando em P3: “é... isso é uma dúvida de... línguas... de ()... assim... eu procurei no dicionário...”. Esta afirmação demonstra que Paulo tentou legitimar a sua escolha lexical usando um **argumento**, ou seja, atestando que a informação foi retirada de um livro de referência, o que lhe garantiria a credibilidade necessária para rejeitar o comentário de Cida.

Este comportamento de Paulo, que será repetido em outros momentos da interação, parece indicar que o sujeito se encontra em um estágio de **regulação** mais avançado do que a colega, pois trabalha rapidamente o *feedback* e demonstra autoconfiança com relação ao que ele escreveu.

Portanto, diante deste posicionamento, Cida, ainda **regulada pelo outro**, aceitou o **argumento** dizendo em C9 “tá” e voltou ao mesmo ponto, ou seja, à falta de clareza da frase em questão. Para retomar o comentário, ela utilizou novamente um **elogio** seguido de um comentário negativo, introduzido pelo operador “mas”, em C11, dizendo: “quando você se explica... a gente entende... mas lendo... no momento...”. No entanto, ela decidiu não levar o assunto adiante ou **apresentar soluções** para a melhoria do trecho, o que reforça a percepção de que ela estaria em um nível de **regulação** abaixo do de Paulo.

A mesma situação ocorreu quando Cida introduziu o segundo assunto a ser tratado na interação, dizendo: “é... agora nessa segunda frase aqui... *“unless something be done”* (C12) ACHO QUE AQUI tá escrito... tá faltando alguma coisa... (C13).”

Em C12 Cida assumiu o papel de **tradutora** para localizar qual seria o próximo trecho a ser comentado. A seguir, ela passou ao papel de **avaliadora local** e **sinalizou o problema** em C13. Contudo, é interessante notar que, por ela não ter indicado precisamente o que era esta “alguma coisa” que estava faltando, Paulo, estando no estágio de **auto-regulação**, reagiu ao comentário apresentando uma auto-avaliação do conteúdo do trecho, dizendo: “eu acho que deveria desenvolver mais essa idéia porque (P4) *unless... unless ...*” (P5). No entanto, Cida retomou o turno em C14 dizendo *“should be..., unless something be done”*, e dando a entender que a **sinalização de problema** se referia à estrutura frasal e não ao seu conteúdo. Nos segmentos subsequentes, ela **apresentou** claramente a **solução** para esta estrutura, que ela julgava incorreta, nos segmentos C16, *“something should be done”*, e C17

“*something should be done... falta...*”, desempenhando o papel de **par mais competente**. No entanto, durante este trecho da interação, Paulo demonstrou abertamente **discordar** da sugestão de Cida, respondendo à C16 com o segmento P10 “não... não é *something should be done...*”, e a C17 com o segmento P11 “não... é um tempo verbal... falta o termo... aquele em que a gente só usa.. *subjunctive...* humm”. Neste segmento, ele finalmente lembrou o termo técnico para justificar a sua não aceitação da alternativa proposta por Cida e legitimar a sua escolha, pois, segundo a sua visão, o sintagma estaria empregando uma construção no subjuntivo e não no condicional. Este comportamento se assemelha ao descrito por Nelson e Murphy (1993) como **defensivo**. Além disto, ele fez a **auto-correção**, ainda que equivocada, ao dizer em P6 - P7: “ ah!!...eu já sei o que que é... é porque falta o that aí...(P6) é *unless that something be done* (P7)”. Tal atitude é reforçada mais adiante, em P12 - P13, quando Paulo diz: “é o *unless that something be done...*(P12) falta o *that* aí...” (P13). Este comportamento é característico de uma **auto-regulação**. Contudo, o sujeito **apresentou soluções** inapropriadas para corrigir o trecho em questão.

Novamente, em face da argumentação de Paulo, Cida, mantendo-se **regulada pelo outro**, preferiu não insistir e encerrou o assunto dizendo em C20 “é ? ok...”, o que poderia ser interpretado como uma aceitação de que Paulo sabia o que fazia e teria, assim, condições de resolver esta questão sozinho. Talvez, também, ela não se achasse segura o suficiente em termos de conhecimento gramatical para contra-argumentar e, assim, preferiu restringir o seu papel de **assistente a sinalizar o problema** e deu o assunto por encerrado. Com isso, ela passou ao terceiro ponto da interação (**assunto 3**), onde, no papel de **assistente**, apontou, por meio de um **feedback direto** e correto que a palavra *change* deveria ser substituída por *chance*, dizendo: “eu acho que é *chance* e *not change* “(C22).

Contudo, apesar de Paulo rejeitar os comentários de Cida no **assunto 1** e no **assunto 2** e de não ter dito se concordava, ou não, com a mudança ortográfica em “*change*”, este comportamento pode ser tomado como um indicativo de que os pontos levantados por Cida não foram revisados na nova versão. Ao contrário, veremos nos Capítulos 10 e 11 que, na maioria das vezes, estas discussões foram aproveitadas, de alguma forma, na reescrita.

O **assunto 4** foi **direcionado** por Paulo em P15 ao dizer: “conclusão?”. Neste momento, Cida pareceu um pouco perdida, tentando buscar, no material disponibilizado por mim, ou seja, na tabela de avaliação (ANEXO A), um referencial para continuar seus comentários. No entanto, ao receber este **direcionamento**, ela abandonou o material e, no papel de **tradutora**, passou a **expressar a sua opinião** com relação às idéias apresentadas por Paulo na conclusão.

Assim, ela primeiramente fez uso da **tradução** em C24, dizendo: “é, porque você disse que mudar essa situação não é apenas obrigação do Governo, mas também nossa, da sociedade como um todo”. A seguir, ela **opinou** sobre o assunto, usando como **argumento** a **comparação** com o seu próprio texto em C25, conforme destaque abaixo:

Seleção 9.3

- C: eu não consigo ver... eu pelo menos eu não sei... pelo menos não encerrei a minha redação falando sobre isso... que eu não consigo ver a população mudando essa situação. é... de que... (C25)

Mais uma vez, Paulo **expressa discordância**, contra-argumentando ao dizer em P16: “não mudando... mas contribuindo.” No entanto, ao ler o texto de Paulo, verificamos que a **tradução** de Cida em C24 está correta e Paulo não fala, em momento algum, de contribuição da sociedade, mas sim em “obrigação”. Este tipo de **argumentação**, baseada em que o sujeito-autor acha que o seu texto diz, é um assunto interessante. Muitas vezes o professor de redação, como leitor mais experiente, tem que mostrar ao aluno que o que ele pensa ter dito não está explicitado no texto. O problema parece estar na falta de hábito do autor de se distanciar do seu texto e perceber que há uma possibilidade do discurso não conter as pistas textuais que levem o leitor-alvo às informações que o autor almeja transmitir. Daí a importância de o autor aprender a ler o seu próprio texto com o leitor-alvo em mente.

Com relação a esta **argumentação**, Cida tentou se referir ao texto para embasar a sua opinião, dizendo em C27 que “(...) ficou alguma coisa (...) que a torna culpada” sem, no entanto, mais uma vez, **sinalizar** com clareza que “alguma coisa” seria esta que, na sua opinião, a levava a afirmar que a sociedade era culpada. Neste caso, a **sinalização de problema** não foi de auxílio, pois ficou somente no campo da impressão e não disse, exatamente, o que estava sendo comentado, nem como melhorar o texto. Além disso, para minimizar o efeito de crítica, nos segmentos C28 - C29, Cida, no papel de **tradutora**, fez um **elogio** introduzido por “até quis”. Isto demonstra que Cida reconheceu a tentativa de Paulo de expor uma solução, porém sem sucesso. Porém, a próxima oração foi introduzida por “mas”, o que deu maior força a sua asserção em C29 do que a sua opinião em C28.

Para finalizar a sua exposição, ela começou a **comparar** a sua redação com a de Paulo, mas abandonou o comentário, conforme ilustrado a seguir:

Seleção 9.4

- C: porque você até quis acrescentar uma solução pra coisa... (C28) mas EU ACHO... acho importante... mas a sociedade teria pouco a fazer... que a sociedade é...só se ela fosse pras ruas... ta... mas mesmo assim isso já foi feito várias vezes... o que essa garotada aí do C.A. tá tentando fazer... né... com a questão do Lula... porque () mais esse lado do Lula... porque o Lula tá lançando isso... (C29) então... quer dizer... é... aí eu apresento...não... isso você é que vai comentar... (C30)

De modo semelhante ao que ocorre no **assunto 3**, Paulo não se pronunciou sobre os comentários, que, mais uma vez, foram abandonados por Cida, que passou ao **assunto 5**, alvo de mais de 8 minutos dos 13 da interação, onde Cida tratou do conteúdo da introdução em relação ao primeiro parágrafo de desenvolvimento. É neste ponto que a discussão entre Cida e Paulo ficou mais intensa, pois, como ela fez as suas **sinalizações de problema** de forma vaga e baseada em sua interpretação do que estava escrito, ele teve dificuldade em ver o seu texto pelo mesmo prisma que Cida e contra-argumentou de forma incisiva.

Este trecho da interação foi introduzido em C31 e em C32 pelo esquema argumentativo elogio-crítica, em que Cida diz: “mas eu gostei...(C31) só que... também... ao mesmo tempo... eu acho que você misturou um pouquinho os parágrafos... (C32)”. Aqui, novamente, encontrei um elogio em C31, introduzido por “mas”, e com Cida no papel de **avaliadora global**, para amenizar o teor negativo da discussão do ponto anterior e preparar o ouvinte para receber uma nova sinalização de problema, em C32. Esta **sinalização** também foi feita de forma a preservar a sua “face”, sendo amenizada pelo uso do articulador meta-enunciativo “eu acho”, o que indica que a locutora não queria impor a sua percepção. Além disso, o diminutivo “pouquinho” no segmento C32 contribuiu ainda mais para enfraquecer o teor negativo desta asserção.

Este mesmo esquema foi utilizado novamente por Cida em mais dois comentários, no papel de **avaliadora global**. Ressalto, porém, que, em C49, a **sinalização** também foi vaga pois não indicou, novamente, que “alguma coisa” estava faltando:

Seleção 9.5

- C: você falou só esse parágrafo... e já veio dizendo que no passado a educação decresceu no Brasil e acabou ocasionando os problemas...(C35) você vê... no geral... tá boa... mas... (C36)
- C: tá bem... (C47) mas fica alguma coisa faltando.... (C48) mas no geral... sinceramente... eu gostei... eu achei que a tua... (C49)

Ainda sobre o papel de **avaliadora global**, foi possível identificar, durante a discussão do **assunto 5**, 18 de um total de 19 segmentos neste papel, sendo possível agrupá-los, já que Cida retomou os mesmos argumentos na tentativa de explicitar a Paulo o seu ponto de vista sobre o encadeamento das idéias da introdução (primeiro parágrafo) e do segundo parágrafo.

Assim, um dos pontos que ela ressaltou foi que, segundo a sua opinião, haveria uma contradição entre a idéia expressa na introdução, resumida na frase “*Despite the efforts that have been done lately to make state universities a more heterogeneous environment studying in a government institution is not an opportunity that is given to all*”, e a idéia expressa no parágrafo seguinte, que começava com a frase “*In 2002, the state university of Rio de Janeiro decided to block off part of their 2003 refreshment places for blacks and public-school students*”. Assim, este assunto foi verbalizado em três trechos, representados nas seleções 9.6-9.8 abaixo:

Seleção 9.6

- C: então aqui seria... tipo... uma contradição... (C52)
P: não... não é...(P23) veja bem o que eu vou te dizer... (P24)

Seleção 9.7

- C: não... Paulo... (C60) [P37: da realidade...] você fala dessa oportunidade da UERJ ... (C61) viu? (C62)... que... nesse caso aqui... isso aqui tá contradizendo o de cima... (C63) presta atenção... (C64).
P: como assim ?? (P38)
C: assim... porque você disse que não era uma oportunidade para todos... aí falou que nesse... só porque... (C65)
P: ... não...(P39) eu tentei usar um sinônimo para ajudar... (P40)
C: NÃO... NÃO... eu tô entendendo... (C66) mas esse parágrafo aqui... tipo... desmente o de cima! (C67)
P: qual ? (P41)
C: esse... esse... do “*in two hundred two*” (C68)
P: hum (P42)
C: “*two oh two...twenty oh two*” (C69)
P: TÁ! (P43)

Seleção 9.8

- C: eu acompanhei... (C74) mas aí o que eu tô dizendo é o seguinte... que EU ACHO que quando você disse que a UERJ DEU essa... esse jeito aí... começou... talvez... a tentar dividir... heteronizar [*sic*]...certo? só que... se ela deu essa oportunidade... ela... ela... ela anula... ela não... a idéia é contrária à sua opinião an.. anterior...(C75)
P: qual parte? (P48)
C: esse... esse aí... só esse parágrafo....(C85)
P: qual ? (P49)
C: esse... “em 2002... a Universidade do Rio de Janeiro decidiu bloquear a vaga”...(C86)

Na seleção 9.6, após utilizar a função **traduzir** em C50 (APÊNDICE B) para expor, com as suas palavras, o conteúdo da interação e do parágrafo que estava sendo comentado, e C51, para **monitorar** se Paulo entendeu o que ela disse, ela concluiu o seu raciocínio **sinalizando o problema** em C52 de uma forma mais explícita do que ela fez em C3. Ou seja, ela deixou claro que as informações apresentadas eram contraditórias. O mesmo ocorreu na seleção 9.7, em C63, onde encontrei indícios de que a discussão começava a ficar acalorada,

pois Cida começou a falar mais rápido e usou o marcador “presta atenção” em C64, além de, em C67, alterar o seu tom de voz e começar a gaguejar em C68- C69.

Na seleção 9.8, mais calma, Cida tentou novamente mostrar a Paulo a contradição que ela enxergara. No entanto, Paulo, em todos os trechos apresentados, relutou em aceitar a **argumentação** de Cida, pois, em P23-24, ele indicou que iria **argumentar** de forma que a colega compreendesse o conteúdo dos parágrafos de outra maneira. Já em P38, P41, P48, P49, Paulo **expressou dúvida** com relação ao que Cida queria dizer e a qual parte do texto ela se referia. Talvez tenha sido justamente o fato de Paulo demorar a perceber onde Cida queria chegar que a levou a se exaltar mais neste trecho da discussão. Paulo, por sua vez, reagiu demonstrando ceticismo em P41- P42 e impaciência em P43.

Segundo Cida, esta contradição fazia com que o primeiro parágrafo de desenvolvimento não se alinhasse com a introdução, atrapalhando o fluir da leitura. Assim, identifiquei uma seleção de segmentos na função **argumentar** e **sinalizar problemas**, que se referem a este trecho conforme consta abaixo:

Seleção 9.9

- C: eu achei assim, você tá lendo aquele ali e de repente você tem isso aqui no meio... (C43) se fosse pra avaliar... sei lá... faltaria talvez um pouquinho de coerência.. (C44) deixa ver na lista aqui.. é...ó.. the main ideia standS out... quer dizer... a idéia principal, né... ficou meio que...sem a gente entender legal...(C45) ó... “*logical sequence difficult to follow*” coherence... coherence... () não coesão e coerência usou bem ... (C46) isso aqui... é que tem um pouquinho de cada coisa... tá bem... (C47) mas fica alguma coisa faltando... (C48) mas no geral... sinceramente... eu gostei... eu achei que a tua... (C49)

Na seleção 9.9, em C43, Cida usou um **argumento** que não deixou claro porque o parágrafo de desenvolvimento atrapalhava a leitura. Assim, ela, como nenhum outro sujeito fez, procurou no material disponibilizado por mim um suporte didático e legitimado para que ela **sinalizasse o problema** de forma a convencer Paulo de que ela tinha razão. Com isso, a conclusão que ela chegou é que o problema era de coerência. Esta **sinalização** foi atenuada pelo uso do diminutivo “pouquinho” para quantificar coerência. Estas mesmas palavras foram repetidas em C81: “eu acho que nessa posição quebrou um pouquinho da coerência que você tava... da coerência... né? faltou um pouquinho de coerência aqui... eu acho... né?”. A repetição permitiu que ela retomasse a **sinalização de problema** feita em C43. No entanto, notei uma incongruência no comentário de Cida, pois, apesar de dizer que “faltou um pouquinho de coerência”, na hora da avaliação utilizando a lista, ela disse, em C46, “não coesão e coerência usou bem ...”. Além disso, esta asserção foi contra o propósito do **assunto 5**, que era, justamente, **sinalizar** que havia um **problema** de contradição entre os parágrafos.

Este trecho terminou com uma nova **avaliação global** positiva, mas imprecisa, que foi interrompida por Paulo em P22, que tentou, ainda que de uma forma confusa, **justificar** o que tinha escrito (*cf.* APÊNDICE B).

Ainda com relação à **sinalização de problemas**, destaco a seleção 9.9:

Seleção 9.10

- C: se você não tivesse colocado ESSE parágrafo aqui... eu acho que ela teria ficado melhor.. (C77) entendeu (C78)? porque... esse parágrafo aqui deu uma quebrada naquela linha que você tava seguindo... (C79) aí você fala... ou então você podia ter jogado esse parágrafo lá no final ...(C80)

Neste caso, em C77, Cida especificou que o problema era a existência do parágrafo e, em C79, **argumentou** sobre o porquê de ele não ser adequado naquela posição, assumindo, em C80, o papel de **assistente**, ao apresentar uma solução para a reescrita.

Mais adiante, ela voltou ao assunto de C78, apontando a parte do parágrafo que causara problema, dizendo em C83:

Seleção 9.11

- C: aqui... esse trequinho aqui... ó... é..... é que essa idéia aqui... ela fica difícil de você seguir quando você vem... dá... parece que ela... ela misturou... tipo assim... aqueles... que.. eles falam assim... a pessoa toca num assunto... de repente pára... encaixa no outro... aí depois continua aquele...etapa anterior... (C83)

No entanto, com já vimos, Paulo, mesmo após o que foi dito, ainda não havia localizado o trecho e indagou, em P48: “qual parte?”. Cida, então, respondeu em C85: “esse... esse aí... só esse parágrafo”.

Talvez o trecho onde a **argumentação** utilizada deixou mais claro como ela compreendera esta parte do texto seja o segmento C99, quando disse: “(..) e outra coisa... porque aqui você quebra a idéia que você tá lendo... aí você começa a ler isso aqui e você também pensa... ah... então eles resolveram alguma coisa... mas aqui... DE NOVO... aí que não foi nada disso... entendeu ?” .

A esta altura da discussão, Paulo, finalmente, demonstrou que entendeu o que a colega pretendia com seus comentários, e assumiu a posição descrita por Nelson e Murphy (1993) como **colaborativa** (*cf.* Capítulo 6) como revela P56 - P57, na seguinte seleção:

Seleção 9.12

- P: você acha que eu devo mudar a posição...(P56)
C: eu achava que você deveria encaixar em algum lugar... né... e usando um conectivo aqui...(C100)
P: mudar a posição e não alterar o parágrafo... (P57)
C: é... não... não... o parágrafo em si tá bom... (C101) só que nessa posição... tipo ele quebra a harmonia da coisa... sabe... a seqüência... assim... (C102) mas.. no mais... sinceramente... eu ...no nível do () das coisas...

Contudo, a solução apresentada por Cida não levou em conta que a troca de um parágrafo de lugar implicaria em novos elementos de transição, bem como mudanças na estrutura interna dos parágrafos, para garantir que o encadeamento do texto fosse coerente. Em C100, Cida apenas mencionou o fato de um conectivo ser necessário, mas não disse qual ela teria em mente e também não discutiu com Paulo uma forma de reintegrar este parágrafo ao resto do texto. Além disso, uma análise dos outros segmentos onde Cida assumiu o papel de **assistente** demonstrou que esta mesma sugestão já havia sido dada em segmentos anteriores, como destaque abaixo. Primeiramente em C90 e C91:

Seleção 9.13

- C: é isso... é isso que eu to querendo dizer... (C89) só que se ele entra aqui tá mais fechado...(C90)
P: ah... tá...(P51)
C: é isso que eu tô dizendo... ele poderia tá noutra posição... não que isso aqui não faça parte do contexto... (C91)
P: não... mas é isso que eu to falando... eu acho que realmente ...(P52)
C: aí seria o caso de reorganização... é... seria...(C92)
P: ... porque... eu tentei... “em 2002... decidiram separar... as cotas lá... e... [C93: então] embora essa medida parecesse positiva... ela não cobre o seu objetivo”...(P53)

e posteriormente em C96 e C97 :

Seleção 9.14

- C: não... essa eu entendi...(C94) essa idéia... eu digo assim... ela tá legal...(C95) mas ela poderia tá em outra posição...[P54: AH, TÁ] pra própria organização do texto... (C96) ela tá legal...(C97) [P55:AH,TÁ] mas eu acho que ela em outra posição ...(C98)

Além disso, notei também que Paulo oscilou entre demonstrar que compreendia o que era dito por Cida, em P51, P54 e P55, e em contra-argumentar, em P52- P53, daí a dificuldade de os dois chegarem a um consenso sobre este assunto.

Um outro dado interessante é o fato de, mais uma vez, Cida parecer cair em contradição, pois, no início da apresentação de soluções, no papel de **assistente**, em 4

segmentos, ela disse, de forma genérica, que o conteúdo do parágrafo deveria ser expandido, conforme demonstro abaixo:

Seleção 9.15

- C: quando você citou que a universidade estadual... é..... reservou essa vaga (C33)... eu acho que você deveria ter falado um pouquinho mais [P17: hum hum] na seqüência... (C34) você falou só esse parágrafo... e já veio dizendo que no passado a educação decresceu no Brasil e acabou ocasionando os problemas... (C35)
- C: você... eu acho que... pra você inserir esse... esse parágrafo aqui... você teria que ter falado alguma coisa a mais (C40)... se isso deu certo... se não deu certo... se funcionou... (C41)
P: desenvolver...(P21)
C: é... desenvolver um pouquinho mais o que você lançou...(C42)
- C: ou seja... não é uma universidade para todos mas agora a universidade deu esta oportunidade...(C71) você teria que citar aqui... né... alguma coisa assim... dizendo que isso não funcionou... ou que não funciona... (C72)
P: MAS EU FIZ ASSIM...(P45) (...) (P46) não sei se você acompanhou o meu raciocínio depois ...(P47)
- C: esse... em 2002... a Universidade do Rio de Janeiro decidiu bloquear a vaga...(C86) eu acho que... que se você tivesse falado assim... é... não dado a todos... né... que... cada vez mais... esse parágrafo aqui entraria melhor nessa posição...(C87) porque você tá querendo dizer aqui que a... a cada vez mais... a educação no Brasil está ficando pior... então MENOS chance ainda... as pessoas vão... vão ter de entrar numa universidade federal ou estadual... e que...(C88)

Talvez esta mudança no tipo de solução apresentada, ou seja, parar de insistir que o conteúdo do parágrafo deveria ser acrescido de mais informações, cujo teor foi proposto de forma vaga em C41, C72 e C87, esteja ligada ao fato de Paulo ter sido muito resistente a este tipo de comentário. A princípio, em resposta à primeira sugestão de que ele deveria alterar o conteúdo do parágrafo (*cf.* C40-C41), Paulo demonstrou **colaboração** ao acompanhar o raciocínio e completar a idéia de Cida, ao dizer em P21 “desenvolver”. No entanto, em P23-P24, ele começou uma contra-argumentação ao dizer: “não... não é...veja bem o que eu vou dizer”. Daí para frente temos uma seqüência de **traduções** que vão de P25 a P37, e de C53 a C62 (*cf.* APÊNDICE B) e que serviram ao propósito de **argumentar** e colaborar no debate de opiniões sobre o conteúdo do parágrafo de desenvolvimento comparado à introdução. Como, ao final desta seqüência, Cida falou, em C63, da contradição entre este parágrafo e a introdução, se mostrando mais exaltada, Paulo reagiu **expressando dúvida** em P38, P41, P48, P49 e acompanhando as **traduções** de Cida com um tom cético em P42, P43, P44. A discussão chegou ao seu clímax em P50 / C89, quando Paulo novamente **expressou colaboração** demonstrando ter compreendido o que Cida queria dizer. A partir daí, a sua **apresentação de solução** não mais focalizou o conteúdo do texto, mas, sim, a sua mudança de posição. Portanto, esta é definitivamente a seqüência onde observei um maior embate entre as opiniões dos interlocutores em todas as transcrições analisadas.

Por fim, assumindo o papel de **avaliadora global**, Cida fechou este assunto fazendo um novo **elogio** impreciso e que foi cortado por Paulo, que repetiu as mesmas palavras do segmento P15, ou seja, “conclusão”, retornando ao **assunto 4**.

Esta parte da interação foi uma **tradução** colaborativa do conteúdo expresso na conclusão, pois Cida iniciou a interação **traduzindo** a idéia principal do parágrafo e dizendo em C104: “então você tá querendo dizer... essa... esse assunto éh... educação para todos... no Brasil... não tem chance... né? pra você continua sem chance...”, comentário que foi rebatido por Paulo, que disse em P59- P60: “não...a questão é uma educação para todos... “*state university*”... a educação... *education program*... não é para todo mundo... “*and it’s going to be for a long time...*”.

Com relação aos próximos segmentos, é interessante notar que Cida e Paulo leram a frase “*unless something be done*”, que foi alvo do **assunto 2**, sem, no entanto, levar em conta o **feedback** dado e sem modificá-la, conforme vemos abaixo:

Seleção 9.16

- C: “*unless the government*”... realmente...(C105)
P: ele também será... por muito tempo... “*unless something be done... today blacks and students from public schools represent a slight part of the college students...*”(P61)
C: é... esse... isso...(C106)

Além disso, quando Paulo leu a sua frase final, que também foi alvo de comentários, Cida, ao invés de reafirmar que **discordava** das idéias desenvolvidas neste parágrafo, optou por **concordar** com ele, avaliar positivamente a experiência e encerrar a interação para que o seu texto pudesse ser comentado pelo colega, conforme a seleção 9.17:

Seleção 9.17

- P: “*changing this situation is not only the government’s obligation but also the society as a whole*”...(P62)
- C: é isso.... foi...foi bom!(C107) let’s see mine...

9.4 ASPECTOS DISCURSIVOS

Em linhas gerais, alguns aspectos discursivos desta interação merecem destaque. Para começar, é perceptível o cuidado de Cida de, na maior parte do tempo, preservar a sua “face” e obter a colaboração de seu interlocutor. Assim, identifiquei que ela tendeu a usar estruturas linguísticas que demonstram sua preocupação em criticar sem ser incisiva recorrendo ao uso de esquemas argumentativos articulados pelo operador “mas” (“elogio Mas critica” e “crítica

Mas elogio”), o uso de diminutivos, e de articuladores meta-enunciativos. Além destes recursos, observei também o emprego de tempos verbais como o futuro do pretérito, no modo indicativo, e o pretérito imperfeito, no modo subjuntivo, para marcar maior incerteza na suas asserções, em especial nos segmentos onde ela propunha mudanças no texto.

Paulo, por sua vez, demonstrou-se mais resistente aos comentários, sempre apresentando algum argumento que justificasse o que ele escreveu. Em outros momentos, a partir do ponto **sinalizado** por Cida, ele preferiu buscar a **autocorreção** a aceitar a sugestão da colega.

Na interação, também notei que Cida tentou sempre fazer algum tipo de comentário positivo nas ocasiões em que **sinalizou problemas**, tanto de ordem **macroestrutural**, quanto nas poucas ocasiões em que o alvo de seus comentários foi a **microestrutura** do texto. Desta forma, houve uma atenuação dos comentários que poderiam ser interpretados como negativos e o seu discurso não pareceu como o de alguém que estava ali para apontar os defeitos do texto e avaliá-lo, mas, sim, para contribuir com o autor e assegurar-lhe que o seu texto estava bom, apesar das críticas. Desta forma, ela tentou assegurar que o sujeito estaria disposto a contribuir para o sucesso da interação.

Além das menções já feitas ao uso de estratégias argumentativas durante a análise dos segmentos de Cida, destaco, também, outros exemplos que merecem ser comentados, como o uso de palavras no diminutivo em vários comentários negativos, recurso lingüístico que também contribuiu para atenuar o teor negativo dos comentários de Cida.

O primeiro exemplo, encontrado em C6, foi reproduzido no início desta seção, e se referia ao sintagma “alguns pontinhos aqui”. Este comentário, no início da interação, passa a idéia de que o texto do colega, segundo a avaliação de Cida, apresentaria poucos aspectos que precisavam ser melhorados e que esses não seriam tão graves assim, o que preservaria a face de Cida e prepararia Paulo para ser mais receptivo aos comentários.

O uso do diminutivo na apresentação de críticas também pode ser depreendido em segmentos cuja função foi **sinalizar problema**, como em C32 (“eu acho que você misturou um pouquinho os parágrafos”), **apresentar solução**, como em C34 (eu acho que você deveria ter falado um pouquinho mais na seqüência) e **comentar**, como em C47 (isso aqui... é que tem um pouquinho de cada coisa...). Nestes segmentos, o uso de “um pouquinho” dá a idéia de que não seriam necessárias alterações profundas nos trechos comentados e que, por conseguinte, apesar de suas críticas, eles estariam bem escritos.

Em um outro trecho da interação, é possível notar uma incidência maior dos diminutivos em segmentos seguidos, como ilustrado na seleção 9.18:

Seleção 9.18

- C: eu acho que nessa posição quebrou um pouquinho da coerência que você tava... da coerência... né? faltou um pouquinho de coerência aqui... eu acho... né? (C81) entendeu? (C82) aqui... esse trequinho aqui... ó... é... é ... (C83) eu achei assim... né ? ... no... no... (C84)

Neste trecho da interação, houve uma incidência maior dos diminutivos, pois Paulo demonstrou não estar muito aberto ao ponto que Cida levantou. O diminutivo seria, assim, um recurso para atenuar a crítica e facilitar a sua aceitação por parte de Paulo, o que, em verdade, acabou ocorrendo.

Outro recurso que ajudou na elaboração do discurso de Cida de forma que ela pudesse fazer comentários de cunho negativo sem parecer **autoritária** foi o uso dos atenuadores, que conforme descrito no Capítulo 5, são uma classe de articuladores meta-enunciativos, (cf. Koch, 2003b:135). Este recurso foi utilizado em diversos segmentos por meio de “eu acho...”, “é a minha maneira de ver...” (cf. C76) e “talvez...” (cf. C44, C75). Assim, dividi estas ocorrências em cinco grupos distintos, de acordo com a função conversacional de cada segmento, conforme transcrito abaixo:

Seleção 9.19

Grupo 1: uso do atenuador em segmentos onde há uma **sinalização de problema**

- C: ACHO QUE AQUI tá escrito... tá faltando alguma coisa... (C13)
- C: eu acho que você misturou um pouquinho os parágrafos... (C32)
- C: eu acho que... pra você inserir esse... esse parágrafo aqui...você teria que ter falado alguma coisa a mais... (C40)
- C: que se você não tivesse colocado ESSE parágrafo aqui... eu acho que ela teria ficado melhor.. (C77)
- C: eu acho que nessa posição quebrou um pouquinho da coerência que você tava... da coerência...né ? faltou um pouquinho de coerência aqui... eu acho... né? (C81)

Grupo 2: uso do atenuador em segmentos onde há **elogios**

- C: éh ... achei...que você pensou sempre no mesmo assunto... (C1)
- C: mas no geral... sinceramente... eu gostei... eu achei que a tua... (C49)

Grupo 3: uso do atenuador em segmentos onde há **apresentação de soluções**

- C: eu acho que é *chance* e not “*change*”... (C22)
- C: quando você citou que a universidade estadual... éh.. reservou essa vaga... eu acho que você deveria ter falado um pouquinho mais na seqüência... (C34)
- C: eu acho que... que se você tivesse falado assim... éh... não dado a todos... né...que... cada vez mais, esse parágrafo aqui entraria melhor nessa posição.... (C87)
- C: mas eu acho que ela em outra posição... (C98)
- C: eu achava que você deveria encaixar em algum lugar... (C100)

Grupo 4: uso do atenuador em segmentos onde há **expressão de opinião**

- C: mas EU ACHO... acho importante... mas a sociedade teria pouco a fazer... (C29)
- C: eu achei assim... né? No... no... (C84)

Grupo 5: uso do atenuador em segmentos onde há **argumentação**

- C: eu achei assim... você tá lendo aquele ali e de repente você tem isso aqui no meio...(C43)
- C: o que eu tô dizendo é o seguinte... que EU ACHO que quando você disse que a UERJ DEU essa... esse jeito aí... começou... talvez... a tentar dividir... heteronizar [*sic*].. certo? só que... se ela deu essa oportunidade... ela... ela... ela anula... ela não... a idéia é contrária à sua opinião an..... anterior...(C75)

Vale notar que nos segmentos onde Cida diz: “você teria que ter falado alguma coisa a mais...” (C40); “que se você não tivesse colocado ESSE parágrafo aqui... eu acho que ela teria ficado melhor...”(C77) e “... se você tivesse falado assim... é... não dado a todos... né...que... cada vez mais... esse parágrafo aqui entraria melhor nessa posição....”(C87), a escolha do tempo verbal fez com as proposições de Cida se enfraquecessem ainda mais. Esta estratégia também apareceu nos seguintes segmentos:

Seleção 9.20

- C: se fosse pra avaliar... sei lá... faltaria talvez um pouquinho de coerência... (C44)
- C: então aqui seria... tipo... uma contradição...(C52)
- C: você teria que citar aqui... né... alguma coisa assim... dizendo que isso não funcionou... ou que não funciona....(C72)
- C: você podia ter jogado esse parágrafo lá no final...(C80)
- C: aí seria o caso de reorganização... é...seria...(C92)
- C: mas ela poderia tá em outra posição... (C91)

Estas observações contribuíram para que eu, ao cotejar R1 e R2 para analisar as mudanças ao texto, tivesse uma idéia melhor de como Cida apresentou os seus comentários.

9.5 AVALIAÇÃO DA INTERAÇÃO ENTRE CIDA E PAULO

Uma avaliação holística da interação entre Cida e Paulo demonstrou que, ao contrário do que ocorreu na interação do Grupo A, Cida estava mais interessada em comentar aspectos relacionados à **macroestrutura**, pois, dos 5 assuntos tratados, apenas os **assuntos 2 - 3** (APÊNDICE B) trataram de questões lingüísticas, totalizando pouco mais de 1 minuto dos 13

de interação. Assim, o conteúdo da introdução, do primeiro parágrafo de desenvolvimento e da conclusão, bem como a organização do texto foram os pontos-chave dessa discussão. No entanto, ao longo desta análise, percebi que as **sinalizações de problemas** e as **apresentações de soluções**, de modo geral, foram superficiais e abrangentes, o que parece ter dificultado uma visualização por parte de Paulo de como ele poderia aproveitar os comentários quando fizesse a reescrita. Isto pode ter gerado a necessidade de muitos **argumentos**, às vezes também imprecisos, para que Paulo entendesse o ponto de vista de Cida, especialmente quanto à contradição que ela percebeu no primeiro parágrafo de desenvolvimento.

Como relação à comentarista, percebi que Cida, ainda **regulada pelo outro**, tentou ser branda na exposição de seus comentários, ciente de que Paulo, **auto-regulado**, teria autonomia suficiente para aceitá-los ou rejeitá-los. Isto ficou claro quando verifiquei que ela tendeu a abandonar a argumentação nas questões relacionadas ao uso da língua quando percebia que Paulo tinha um contra-argumento, preservando, assim, a sua face e aceitando as suas explicações com facilidade.

Para concluir, podemos dizer que esta interação foi mais bem-sucedida do que a do Grupo A, pois como entre o par Cida - Paulo houve um bom entrosamento, a conversa fluiu de forma natural, propiciando insumos para a reescrita, como veremos no Capítulo 10.

9.6 VISÃO PANORÂMICA DE G1: **INTERAÇÃO 2**

No geral, observei que, do total de 70 segmentos oriundos da fala de Paulo, em 64 ele assumiu a posição de comentarista, sendo que 3 destes segmentos não estão ligados especificamente a nenhum dos papéis utilizados nesta categorização de dados. Em termos das funções desempenhadas por estes 3 comentários, esclareço que elas foram: a) **monitorar a ouvinte** verificando se Cida tinha conhecimento prévio do assunto tratado em P28 e checando

a sua compreensão em P34, e b) **direcionar o assunto** a ser tratado em P47. Estes segmentos e os que estão relacionados ao papel de comentarista, na tabela 9.1, podem ser conferidos na íntegra no apêndice B.

PAPÉIS ASSUMIDOS PELO COMENTARISTA				
(QUANTIDADE DE SEGMENTOS POR PAPEL)				
Sujeito / total de segmentos	ASSISTENTE	TRADUTOR	AVALIADOR GLOBAL	AVALIADOR LOCAL
Paulo (61 segmentos)	35 1º: (P4, P8, P11, P12, P13, P16, P44, P46, P48, P49, P50, P52, P53, P54, P57, P60, P63, P64, P65, P67) 2º: (P18, P19, P20, P22, P23, P27, P29, P38, P39, P40, P41) 3º: (P25, P31, P32, P33)	11 (P5, P9, P10, P14, P21, P26, P35, P37, P43, P56, P66)	3 (P1, P58, P69)	12 (P2, P3, P6, P15, P17, P24, P30, P36, P42, P55, P59, P70)

Tabela 9.1 Quantificação dos papéis assumidos pelo comentarista Paulo em G1- Grupo B

A quantificação e classificação dos segmentos produzidos por Paulo enquanto comentarista demonstra que o menor número de ocorrências está relacionado ao papel de **avaliador global**, pois, conforme veremos durante a análise, Paulo preferiu comentar o texto parágrafo por parágrafo, apresentando com clareza o item que estava sendo alvo do *feedback*. A segunda menor ocorrência está no papel de **tradutor**, seguida de perto pelo papel de **avaliador local**. Representando mais da metade dos segmentos, temos o papel de **assistente**. Com relação a este papel, foi possível distinguir três grupos de segmentos. O primeiro, com 20 segmentos, tratou das questões de ordem **macrotextual**, tais como organização e conteúdo. O segundo, com 11 segmentos, tratou de questões de ordem **microestrutural**, neste caso aspectos lexicais. Por último, temos em 11 segmentos os comentários que estavam de alguma maneira relacionados à questão do gênero textual. A partir deste primeiro mapeamento, foi possível perceber que Paulo foi quem mais esmiuçou o texto na hora de prover comentários.

Com relação ao seu posicionamento enquanto ouvinte, em 6 segmentos, ele respondeu às falas de Cida. Este papel foi desempenhado nas funções **concordar** (P7), **discordar** (P45, P51) e **expressar colaboração** (P61, P62, P68). Comparativamente, o número mais reduzido

de segmentos onde Paulo é ouvinte se deve ao fato de ele ser mais **autoritário** enquanto comentarista, e estar no estágio **auto-regulado**, enquanto Cida, no estágio **regulado por outro**, mais receptiva, pouco se colocou na posição de comentarista de seu próprio texto.

Cida, por sua vez, também se manifesta produzindo 64 segmentos onde, em 59, ela se coloca enquanto ouvinte, e em apenas 5, ela assume a função de comentarista. Enquanto ouvinte, as funções dos seus comentários foram **expressar colaboração** (24 segmentos), **expressar concordância** (10 segmentos), **argumentar** (10 segmentos), **tentar retomar o turno** (7 segmentos), **requerer tomada de ação** (2 segmentos), **expressar surpresa** (2 segmentos), **expressar tomada de ação** (2 segmentos). A função **expressar discordância** só é encontrada em 2 segmentos (C3 e C40). Além disso, enquanto comentarista, em 3 segmentos (C61, C63, C64) ela assume o papel de **avaliadora global**, tecendo **elogios** ao texto de Pedro. Cida também assume o papel de **avaliadora local**, **sinalizando problema** no seu próprio texto em C36, fazendo uma **avaliação global** negativa da sua capacidade como escritora em C59, e ratificando a opinião de Paulo sobre o uso que ela faz do vocabulário em C62 (*cf.* APENDICE B).

9.7 A DINÂMICA DA INTERAÇÃO 2

Com vistas a discorrer sobre a forma pela qual Paulo abordou a tarefa de dar *feedback* sobre o texto R1 de Cida, decidi que a melhor forma de apresentação não seria a partir de um mapeamento dos assuntos tratados na interação, como fiz no caso da **Interação 1**, mas, sim, agrupando os papéis assumidos por ele durante a interação.

Portanto, a primeira constatação foi que, diferente do que ocorreu na interação liderada por Cida, o baixo número de **avaliações globais** e o maior número de **avaliações locais** demonstraram a preferência de Paulo por comentar o texto parágrafo por parágrafo, **sinalizando os problemas** de forma mais concreta. Esta preocupação em indicar exatamente a que trecho as suas observações se referiam contrasta com a forma holística usada pelos sujeitos do Grupo A. Além disso, o elevado número de comentários no papel de **assistente** e **tradutor** também demonstra que Paulo teve como objetivo ajudar Cida, não só **sinalizando** possíveis inadequações mas também provendo **argumentos** que expliquem o porquê destes comentários. Além disso, em quase todos os casos, algum tipo de **apresentação de solução** foi observado. Este comportamento contribuiu para que eu considerasse que este sujeito se encontra no estágio **auto-regulado**.

9.7.1 Paulo como avaliador global

Com relação ao provimento de *feedback*, Paulo começou os seus comentários de maneira idêntica a Cida, ou seja, no papel de **avaliador global** tecendo um **elogio**, ao dizer, em P1: “eu também gostei muito dessa redação...”. Este segmento demonstra a sua intenção de iniciar a interação de forma agradável e garantir que Cida estivesse disposta a ouvir seus comentários. Outra **avaliação global** aconteceu aos 10 minutos da conversa, em P58, quando ele retomou o **elogio** inicial, dizendo “no geral... eu gostei muito” e, ao final da interação em, P69, ao repetir: “em geral...eu gostei muito...”.

Notei, também, que todas as **avaliações globais** foram seguidas pelo posicionamento do comentarista no papel de **avaliador local**, que teceu **elogios** sobre a “linguagem” empregada na redação, como nos trechos abaixo:

Seleção 9.21

- P: acho... assim... que em termos de linguagem é uma coisa... assim... riquíssima... você usa... uma coisa assim... muito boa..... assim... o número de palavras... é uma coisa... assim... foi interessante... (P2)
- P: no geral... eu gostei muito... (P59) achei assim... em termos de linguagem... a redação ficou muito bem feita...(..)
- P: em geral... eu gostei muito... mas assim.. você usa uma linguagem bem densa... (P70)

Paulo tentou justificar a sua avaliação estabelecendo que elemento do texto fazia com que ele tivesse uma impressão geral positiva: a “linguagem”. Este comentário que, na verdade, se referia ao uso de léxico, foi repetido por três vezes como forma de reforçar um aspecto positivo do texto e amenizar os vários aspectos negativos de ordem **macro / microtextual** dos quais ele tratou na interação.

Não obstante, dois destes segmentos com a função **elogiar** (cf. P2, P59) também foram seguidos por segmentos para **sinalizar problema** de ordem local e **apresentar solução**, conforme ilustrado na seleção abaixo:

Seleção 9.22

- P: bom... mas eu achei assim... no parágrafo de introdução... eu também fiquei assim... alguns blocos... assim... eu também... não consegui entender... (P3)
- P: (...) mas eu achei que... em termos de estrutura... você deveria prestar atenção no corpo... (P60)

No segmento P3, Paulo replicou a mesma fórmula usada por Cida para introduzir suas **sinalizações de problemas**. O uso do “também” demonstra que ele partilhou da mesma sensação que Cida teve ao ler o seu texto. Além disso, esta avaliação foi marcada por

começos falsos, pelo uso do passado em “achei” e “fiquei”, e pela hesitação, demonstrada no uso de “assim”, como marcador de discurso, por três vezes, o que dá a impressão de que Paulo tentou, de uma forma muito cuidadosa, informar à Cida que não compreendeu algumas partes do texto, para então proceder à uma **avaliação local** negativa, que foi detalhada durante a interação.

Já em P60, no papel de **assistente**, a sugestão de que Cida deveria rever o corpo do texto serviu tanto para **signalizar problemas** quanto para apresentar um resumo dos pontos comentados até aquele momento, apontando o que deveria ser focalizado durante a reescrita, ou seja, a organização **macrotextual** e o conteúdo apresentado. Contudo, esta sugestão foi amenizada pelo uso de “deveria” o que deixa claro que Paulo reconheceu que Cida tem o direito de segui-la ou não, característica encontrada em outros segmentos onde o papel assumido por Paulo foi o de **assistente**.

9.7.2 Paulo como tradutor

Com relação à forma pela qual Paulo guiou a sua leitura do texto, constatei que outro papel freqüente foi o de **tradutor**. Conforme verifiquei, na **Interação 1** este papel estava mais ligado a funções tais como **expressar opinião** (6 segmentos), **traduzir** (9 segmentos) e **argumentar** (9 segmentos) e somente em 2 havia a função **signalizar problemas**. Porém Paulo, diferente de Cida, assumiu este papel para apontar, com precisão, o objeto de seus comentários, delimitando claramente que aspecto do texto estava sendo abordado. Além disso, a função mais utilizada neste papel foi a que designei como **traduzir**, o que fez com que os comentários ficassem mais claros e concretos, dando suporte para que Cida concordasse com as **signalizações de problemas**, as **apresentações de soluções** ou os **elogios**, que foram introduzidos a partir do trecho **traduzido**.

A função **traduzir**, como recurso para localizar as áreas deficientes no texto na visão do comentarista, foi utilizada em quatro momentos, conforme consta na seleção 9.23:

Seleção 9.23

- P: eh... assim... aqui você falou... “*the Brazilian public university*”... no primeiro... no primeiro... no seu primeiro parágrafo do desenvolvimento”...(P10) você faltou... você jogar a idéia mais pras universidades estaduais... (P11)
- P: aí você também colocou aqui também... no primeiro eh... colocou “*that only those who cannot afford to pay...*” (P21) *afford* é a mesma coisa que *pay* ... (P22)
- P: aí depois você fala assim... no seu parágrafo de introdução... de introdução... não... de desenvolvimento... “*the purpose of this program...*”(P37) que *program?* que *program?* que projeto? (P38)

- P: ah... isso aqui que eu achei que você fala..... terceiro parágrafo de desenvolvimento... você fala assim ... “*instead... instead he should better... better to invest money...*” isso aqui não ficou bom... (P42) “*invest money in the infra structure... structure of public schools through the country...*” (P43)

Nos três primeiros exemplos (P10, P21, P37) o sujeito adotou o procedimento de, primeiramente, localizar o sintagma para, a seguir, em P11, P22 e P38, assumir o papel de **assistente** e, assim, poder **sinalizar**, de forma precisa, que problema ele desejava comentar: seja de ordem **macroestrutural**, como o conteúdo da introdução em P10, ou de ordem **microestrutural**, como a redundância em “*afford to pay*” em P22, ou o uso do pronome demonstrativo “*this*” como referente em P37.

Ao utilizar a função **traduzir** como ferramenta para introduzir o ponto que estava sendo comentado, o sujeito pode ter aumentado as possibilidades de que o seu **feedback** fosse melhor compreendido se compararmos as **sinalizações de problemas** mais genéricas feitas pelo Grupo A. Este procedimento pode ter contribuído para que Cida focalizasse a sua atenção, na hora da reescrita, nos aspectos **sinalizados** na interação.

Com respeito ao segmento P42, o papel assumido, após a **tradução**, não foi o de **assistente**, mas, sim, o de **avaliador local**, onde o sujeito passou um julgamento negativo com relação ao trecho **traduzido** antes mesmo de terminar a leitura, **sinalizando um problema** que só ficou claro quando o sujeito, no segmento seguinte, apontou uma solução que me levou a compreender que o que “não ficou bom” foi a inserção da frase “*instead he should better to invest the money in the infra structure of public schools through the country...*” neste parágrafo, pois a seguir, em P44, ele disse: “isso aqui deveria ser parte do parágrafo de conclusão... deveria ser uma solução... uma solução... então”.

Ainda sobre o papel de **tradutor**, constatei que, em quatro segmentos, o objetivo da função **traduzir** foi o de **apresentar soluções** para os trechos comentados. Desta forma, o papel de **tradutor** foi seguido pelo de **assistente**, conforme podemos observar nos exemplos a seguir:

Seleção 9.24

- P: “*after all... the election period is about to come*”...(P56) deveria ter vindo pra cá...(P57)
- P: porque... você tá falando do programa... que o objetivo do programa é resgatar social debt...aí você fala do programa... (P66) você devia...aqui em baixo...você tá dizendo... comentar o programa...(P67)
- P: “*on paper*”...vamos pro segundo parágrafo...aqui eu também achei um probleminha... alguns problemas... assim... de linguagem... [C9...hum hum] eh... “*allowed to enroll*” e *allow to apply*... (P18) *enroll* é quando você vai se inscrever... é na matricula... (P19)
C: ah... é?(C10)
P: é...

- C: eu também peguei isso no dicionário ...(C11) [P20: ... eh *apply*]
 P: *apply*... né... *apply in order to compete for a vacancy*...(P20)
 C: hum-hum...(C12) é... eu peguei no dicionário isso aí... tava com dúvida...(C13)
 P: aí você também colocou aqui também... no primeiro eh... colocou “*that only those who cannot afford to pay*”... (P21) *afford* é a mesma coisa que *pay* ...(P22)
 C: é... eu... na hora que eu acrescentei isso(C14)
 P: *afford* é *to pay* (P22)
 C:*can afford*...éh a... (C15) [P23:*who can afford or who can pay*...]
- P: “*but how can*” aqui que você começou a pergunta... “*but how can they... the unprivileged be successful if vestibular*”... (P26) *college entrance examination*... você poderia ter colocado... (P27) você conhece esse termo? *college entrance examination*? (P28)
 C: não...anota aí...(C22)
 P: você poderia ter botado *SAT*... mas *SAT* é mais americana.... aí *college entrance examination* é...você fala... é um... um exame.....que você presta pra.....(P29)
 C: *so I can say to apply for a college entrance examination* ?(C23)
 P: é... aí você fez uma pergunta... isso... não é interessante... (30)

Nos dois primeiros trechos da seleção 9.24, as **traduções** se referiam aos problemas de ordem **macroestrutural**, ou seja, frases que, na opinião do sujeito-comentarista, deveriam ser deslocadas para outro parágrafo, já que, em termos de conteúdo, elas não estariam coerentes com o parágrafo onde elas apareciam. Estes deslocamentos foram representados pelo uso de setas no texto R1 de Cida e pelo uso de números e foram aproveitados na reescrita (R2). Também notei que o comentarista apresentou esta **sinalização de problema** de forma a minimizar o teor negativo do comentário por uso do diminutivo em “probleminhas” e do pronome indefinido “alguns”.

No terceiro e quarto trechos da seleção 9.24, as questões levantadas foram de ordem **microestrutural**, sendo observável que, nos comentários sobre vocabulário, relacionados ao esquema de papéis **tradutor** seguido de **assistente**, Paulo ofereceu alternativas aos sintagmas que ele **sinalizava** como problemáticos. Assim Paulo **traduziu** os trechos a serem comentados em P18 e P2, **sinalizando** os vocábulos que foram empregados inadequadamente. A seguir, ele justificou o porquê da troca em P19 e P22, e empregou estes vocábulos em sentenças em P20 e P23, respectivamente. Cida ouviu as considerações de Paulo e disse que estava com dúvidas sobre o uso destas palavras, conforme ela verbalizou em C10, C11, C13 e C14, tanto é que recorreu ao dicionário. No entanto, apesar de Paulo ter fornecido o sintagma correto em “*apply in order to compete*”, a análise de R1 demonstrou que o comentário foi adaptado na reescrita. Talvez o fato de Paulo ter, na sobreposição, utilizado a palavra corrigida em uma frase em P23 e ter continuado com a sua **argumentação** em P39, tenha impedido Cida de testar suas hipóteses em C15.

Em P26 foi **sinalizado** o uso do vocábulo “*vestibular*”, palavra da língua portuguesa, numa redação escrita em língua inglesa; daí Paulo apresentar, como solução, o uso da

expressão equivalente em inglês “*college entrance exam*”, **monitorando a ouvinte** ao perguntar se a autora tinha conhecimento deste termo, além de oferecer um sinônimo em P29. Este cuidado demonstra que Paulo estava realmente se colocando na posição **de par mais competente**, assistindo à autora com um vocábulo que não era do conhecimento dela, e interagindo ao invés de somente fazer uma correção sem se preocupar com o que a autora pensava da sugestão feita. Além disso, o novo vocábulo foi prontamente oferecido de forma que Cida soubesse exatamente que palavra ela precisaria para reescrever o trecho aqui **sinalizado**. Assim, ela aparentou aceitar a sugestão, pois pediu que ele registrasse, em sua redação, este termo e, em C23, montou o novo sintagma verbal com as informações de P20 e P27, **requerendo uma tomada de ação** ao pedir que Paulo dissesse se sua hipótese estava certa ou não.

Contudo, apesar de utilizar a sugestão de Paulo na reescrita (R2), Cida abordou este assunto comigo, conforme ilustro na transcrição a seguir, feita a partir de G2:

Seleção 9.25

- C: é... essa pergunta aqui que eu queria fazer... usei isso aqui com a intenção de perguntar: eu posso usar essa expressão assim... ou pode usar vestibular... posso né?
D: você pode usar... pode... desde que você... mas aí o que falta ? você tem que explicar o que que é um vestibular... é um entrance exam... que... é uma prova de conhecimentos gerais... que todos os alunos que querem estudar naquela faculdade fazem...
C: ah... tem que ficar mais... específico... né ?
D: sim... né ? se você explicar vestibular... se você explicar o que que é... né?
C: pode...
D: pode... tá ? porque é um nome...
C: de outra maneira... é melhor tirar isso aí... né ?
D: não... você pode... isso aqui... você pode fazer... termo de outra língua entre parênteses... entre...aspas... pode... só que eu acho que na redação... como você... é que nem se eu botasse um termo em alemão aqui... e não te explicar o que que é... você vai ficar perdida... entendeu ? como isso aqui é pra ser publicado fora do país...
C: ah... tá...entendi...

Este trecho demonstra que, apesar de Cida ter **concordado** com a colocação de Paulo, ela preferiu checar comigo se o que ela havia feito era errado ou não, já que, como professora, eu seria a pessoa com maior credibilidade no grupo para atestar a correção da sua escolha lexical.

Dentro da análise de G1, constatei que a **tradução** também serviu para introduzir e realçar as partes do texto avaliadas de maneira positiva pelo comentarista, como nos pares P35-36 e em P14-15. Nestas seqüências, o que observei foi o uso do esquema “traduzir para elogiar”, onde primeiramente, no papel de **tradutor**, o comentarista define o trecho que será comentado. A seguir, ele, no papel de **avaliador local**, **elogia** o conteúdo dos parágrafos, conforme mostra a seleção 9.26:

Seleção 9.26

- P: então... ah... no segundo parágrafo... aqui... continuando aqui... você também fez a mesma coisa que eu “unfortunately they are a privilege of those who can afford better education”... então... você falou que “as universidades... as universidades estaduais são as melhores da América Latina mas... apesar disso... ah... they are a privilege of those... daqueles que tem uma boa educação”... (P14) isso é interessante... (P15).
- P: e... aí depois aqui... você...”as a result” ((leu o trecho))(P35)... aí isso aqui é interessante...você botou isso aqui e eu gostei... (P36)

No caso de P14, a **tradução** também serviu para introduzir um segmento cuja função é **comparar** o texto comentado e o texto escrito pelo comentarista, e **signalizar** que a autora poderia explorar ainda mais o tópico tratado no parágrafo, já que as idéias apresentadas eram interessantes, conforme explicita no segmento P16: “acho que você poderia desenvolver mais um pouco”.

No trecho transcrito na seleção 9.27, a **tradução** em P5 serviu para minimizar o teor negativo do comentário em P4, pois este, ao apontar uma alteração que deveria ser feita no nível de conteúdo, estaria, implicitamente, **signalizando um problema** de ordem **macroestrutural**. Observemos:

Seleção 9.27

- P: assim... eu acho que no parágrafo de introdução você deveria ter focado a questão da... mais das universidades estaduais... (P4)
C: hum hum... (C1)
P: você foi... tentou falar mais desse programa que... que é um programa geral... esse education... é...universidades para todos... é um programa mais... mais... geral... e ele também não... assim...(P5) eu acho que... assim... nesse caso seria bom... seria interessante mas... falta algo... algo... no parágrafo da introdução... (P6)

Portanto, neste caso, a função **traduzir** entrou como mecanismo de preservação de face de forma a aliviar o teor negativo do comentário anterior, reconhecendo e avaliando, de forma positiva, a idéia de Cida, no uso dos adjetivos “bom” e “interessante” em P6. Todavia, o teor positivo também foi enfraquecido pelo uso de “seria” e do articulador meta-enunciativo “eu acho”, além do uso do “mas” para introduzir a sua **signalização de problema** na segunda parte de P6, onde ele disse que “falta algo, algo, no parágrafo da introdução”. O efeito final foi uma **signalização de problema** que, no entanto, valorizou as idéias que ela apresentou na introdução.

Há ainda duas situações onde encontrei o papel de **tradutor**, conforme selecionei em 9.28:

Seleção 9.28

- P (...) você concorda com esse programa? eu não concordo... [C3: não] éh... é uma... uma... failed attempt... pra mim...como uma medida que parece ser positiva... [C4 se equipara às cotas... né?] mas... [C5: e nesse caso...] no fim de tudo a questão não se volta... pra... pro principal... ou seja... que é melhorar a educação... em geral... em geral...(P9)

Neste fragmento da interação entre Paulo e Cida, é interessante notar a digressão realizada no segmento P9, onde encontrei a função **opiniar sobre o assunto do texto**. Neste caso, Paulo, dando continuidade aos comentários feitos em P5-P7, **apresentou soluções** para a falta de foco da introdução dizendo em P8: “ ou seria ... ou você também poderia dizer que isso aqui é uma... uma tentativa... como assim... na...”. No entanto, este raciocínio foi abandonado e tomou o rumo de **opinião** em P9, pois ele direcionou uma pergunta para Cida, que acompanhou o que ele pretendia dizer. Porém Paulo não deu o turno para a colega, gerando, assim, as falas sobrepostas C4-C5, que demonstram que Cida está de acordo com Paulo. Considero, assim, que o ato de perguntar se ela concordava com esse programa foi uma forma de garantir que Cida partilhava da mesma opinião que Paulo estava expressando.

A segunda situação ocorreu no segmento P47, onde a **tradução** serviu para perguntar à Cida o propósito do trecho lido, como destaque abaixo:

Seleção 9.29

- P: é aqui também ... isso aqui é o que? um outro parágrafo de desenvolvimento... “*the money should be used to pay...*” (P47)
C: não... *the consequence.... consequence of this ...*” (C35)

Neste exemplo a **tradução** como função, além de auxiliar na visualização do que está sendo comentado, **indicando**, com precisão, o sintagma ou frase a qual o comentário se referia, também permitiu que o sujeito-comentarista, ao verbalizar o que compreendeu do trecho em questão, pudesse conferir se o ouvinte o compreendeu da mesma forma. Este tipo de segmento também foi identificado em outros trechos, ilustrados a seguir:

Seleção 9.30

- P: e aqui eu acho que não deveria ter... você botou assim... “*the money should be used to pay*”... isso aqui também é uma solução... (P49) [C38: é] o quê que deveria ser feito...[C39: humhum] aí eu acho que deveria ter vindo pra cá... ó... (P50)
C: continuado nesse último parágrafo aí? (C40) mas nesse parágrafo final não pode ser muito longo... eu acho que... não sei se sempre... eles dizem isso...(C41)
- P: isso aqui deveria ser parte do parágrafo de conclusão... deveria ser uma solução... [C32: é] uma solução... então...(P44)
C: *but contrastes of the idea he’s going to give scholarships ... for...*(C33)
P: eu acho que não é ...(P45) isso deveria ficar... mais aqui...(P46)
C:é... porque é algum tipo de solução... não é? (C34)

No primeiro trecho transcrito na seleção 9.29 a **tradução** em P47 foi retomada em P49 e está dentro de uma **sinalização de problema** feita no papel de **assistente**. Paulo mostrou para onde deslocar o objeto comentado. No entanto, Cida **discordou** em C40 - C41, argumentando que ela achava que o parágrafo ficaria muito longo. Assim, eles iniciaram uma discussão sobre este assunto, conforme relato mais adiante.

Já no segundo trecho transcrito na seleção 9.30, Paulo, no papel de **assistente**, deixou claro que entendeu o objeto comentado como sendo uma solução que, segundo sua opinião, se encaixava melhor na conclusão. No entanto, Cida disse em C33 que a parte do parágrafo em pauta, na sua visão, se trataria de um contraste com o que foi feito no parágrafo anterior. Contudo, no fim da interação, ela pareceu concordar com a opinião de Paulo em C34, após ele mostrar para ela, no papel, em P46, a que parte ele se referia. Este movimento pode ser comparado ao trecho mais longo na **Interação 1** onde Cida tentou fazer Paulo compreender que a ordem dos parágrafos não era adequada. O fato de ela não ter apontado com precisão uma solução fez com que a discussão se estendesse por mais tempo, ao passo que, no caso da **Interação 2**, Paulo, ao apontar para onde levar o trecho fez com que Cida compreendesse o que ele tencionava mais rapidamente.

Portanto, na seleção ora apresentada a indicação precisa de para onde deslocar as partes comentadas possibilitou que estas alterações fossem discutidas e, assim, aproveitadas, ou não, de forma mais consciente, fato este que será analisado nos Capítulos 10 e 11.

Contudo, se por um lado o sujeito comentarista tendeu, no papel de **tradutor**, a **sinalizar** com clareza que partes do texto estavam sendo comentadas, no papel de **assistente** as suas observações com relação à **apresentação de soluções** para melhorar as idéias propostas por Cida tomaram a forma de **feedback indireto**. Assim, passo agora a tratar dos comentários neste papel.

9.7.3 Paulo como assistente

Observemos os segmentos na seleção a seguir:

Seleção 9.31

- P: eu acho que no parágrafo de introdução você deveria ter focado a questão da... mais das universidades estaduais. ...(P4)
- P: acho que você poderia desenvolver mais um pouco... (P16)
- P: aí eu acho que deveria ter vindo pra cá... ó... (P50)
- P: deveria ter vindo pra cá...(P57)
- P: mas eu achei que... em termos de estrutura... você deveria prestar atenção no corpo... (P60)

- P: e outra coisa... você deveria... isso aqui deveria tá aqui... ó... em primeiro lugar (P65)
- P: ...você devia aqui em baixo... você tá dizendo... comentar o programa...(P67)
- P: ou seria... ou você também poderia dizer que isso aqui é uma... uma tentativa... como assim... na...(P8) você concorda com esse programa?

Conforme podemos observar, todas as **apresentações de soluções** foram feitas usando os verbos “dever” e “poder” no futuro pretérito, o que foi um recurso para salvaguardar a face do comentarista, pois desta forma, o ouvinte não percebeu as sugestões como sendo impostas pelo comentarista. No entanto, estas sugestões tenderam a ser genéricas, dizendo por alto o que poderia ser feito sem, no entanto, detalhar como o objetivo proposto poderia ser alcançado. Assim, ficou a cargo de Cida concluir como ela poderia alcançar o foco que ele propôs em P4, que conteúdo deveria ser acrescido para desenvolver mais as idéias conforme sugerido em P16 e P8, ou como integrar os parágrafos que deveriam ser deslocados em suas novas posições, conforme verbalizado em P50, P57, P60 e P65.

O mesmo se deu quando Paulo decidiu sugerir um esquema de estruturação do texto na intenção de auxiliar Cida a organizar a sua reescrita. Contudo, ele foi muito superficial e, talvez por isso, de pouco auxílio para um sujeito **regulado pelo outro** como Cida que diz que suas idéias “fazem círculo” (cf. C59, APÊNDICE B), pois ele não especificou, por exemplo, que conteúdo já apresentado no texto de Cida serviria para expressar as idéias gerais sobre as universidades estaduais, nem que soluções seriam essas, conforme lemos abaixo:

Seleção 9.32

- P: essa idéia aqui seria boa... se você tentasse... o seguinte... fizesse o seguinte... *general comments*... assim... do parágrafo... do parágrafo... fosse falando... expressando idéias gerais sobre as universidades estaduais... aí você... citasse esse programa... como uma das formas que ele [C53: eu fixei nisso até porque...] soluções... assim.....um *failed attempt*... poderia ser [C54: é porque eu ..] aí você citava como eu fiz *despite the efforts*...(P63)
C: isso...(C 55)
P: ... e explicaria [C56: até porque] o porquê... aí você desenvolveria por quê que isso não é interessante... (P64)

Além disso, ao contrastarmos o texto de Cida com o texto de Paulo, notamos claramente a utilização, ainda que inconsciente, de uma forma de tratar o texto escolar que é classificada por Goldstein (2004) como “apropriação do texto do aluno”³⁸. Devido à forma **autoritária** pela qual Paulo propôs este esquema, as idéias e a forma de organizá-las que a colega seguiu em seu texto não foram levadas em conta. Além disso, Paulo não pareceu dar

³⁸ Para a discussão sobre o termo “apropriação de um texto”, ver Capítulo 4.

ouvidos às tentativas de Cida de **retomar o turno** e de **argumentar** nos segmentos C53, C54 e C56, onde ficou clara a tentativa de Cida de dizer por que ela organizou o texto desta forma e não de outra. No entanto, somente em C57 é que ela finalmente conseguiu o turno, quando diz “até porque quando a gente desenvolveu o que nós fizemos na semana passada... a gente só fixou nisso mesmo... quer dizer... bolsa de estudos... quer dizer... como eu falei aí... é a questão de jogar os alunos nas..”(C57).

Contudo, ela foi cortada novamente por Paulo, que **direcionou** a sua atenção para outro trecho do texto que já havia sido comentado, ou seja, para o terceiro parágrafo do desenvolvimento, onde ele, em P64 disse: “e outra coisa, você deveria... isso aqui deveria tá aqui... ó... em primeiro lugar”.

Como vimos nos Capítulos 3 e 4 da revisão bibliográfica, é recomendável que a leitura e os comentários sejam negociados e não impostos sobre o autor. Por conseguinte, a “apropriação do texto”, através do **feedback**, é um assunto que deve ser discutido entre alunos e professores de redação para que estes tenham consciência da importância de prover um tipo de comentário que auxilie o colega a expressar as suas próprias idéias e não aquilo que achamos que deveria ser dito ou que escrevemos em nosso próprio texto.

Um outro dado observável referente ao comentarista no papel de **assistente** é que, em vários trechos, ele usou a função **argumentar** para expor os motivos pelos quais as **soluções apresentadas** ou as **sinalizações de problemas** teriam um motivo palpável. Portanto, nos trechos transcritos nas seleções 9.33 – 9.34, este mecanismo foi posto em ação quando Paulo se referiu a uma característica do gênero “artigo de jornal”, segundo a sua concepção, em três momentos distintos.

Na primeira ocorrência (cf. seleção 9.33), Paulo, para fornecer **scaffolding**, assumindo o papel didático descrito por Villamil e Guerrero (1996) no Capítulo 6, **sinalizou** o uso de perguntas em artigos jornalísticos como inadequado e forneceu uma regra. Contudo, Cida **expressou surpresa** em C18 com a afirmação de que ela não poderia fazer uso de sentenças interrogativas no seu texto. Portanto, Paulo tentou explicar a “regra” por meio de uma generalização, contrastando os gêneros “redação escolar” e “escrita jornalística”, conforme transcrito a seguir.

Seleção 9.33

- P: aí você fez uma coisa aqui que você não deveria ter feito [C16: hum] você fez uma pergunta [C17:é] você não pode fazer isso...(P24)
C: não ?? (C18)
P: não...você não pode fazer pergunta..(P24) é... porque é para um jornal isso... no jornal ... escrita... no tipo de escrita de um jornal sério... é diferente do... é diferente do...por

exemplo... de uma redação... de uma composition... geralmente eles narram [C19: hum] uma... uma história e... eles...tem... pode fazer isso... mas...(P25)
C: vou tirar esse ... essa.... (C20)

Além de esta informação estar incorreta e de não ter sido apresentada de maneira clara (Paulo apenas disse que não estava certo formular uma pergunta e citou uma “regra”), ele não chegou a propor uma alternativa para a pergunta “*but how can they... the unprivileged be successful if the vestibular is a so tough test that only who can afford to pay elite prep. schools stand a chance to get high score and pass?*”. Além disso, com a sugestão de retirar a pergunta, ele relevou o fato de havia um teor apelativo nesta frase que deveria ser mantido, preferindo seguir com a interação e **sinalizar** o uso que julgou inadequado de “vestibular” em P 26-27 (APÊNDICE B) para então voltar a este assunto dizendo que:

Seleção 9.34

- P: é... aí você fez uma pergunta... isso... não é interessante... (30) você... deveria desenvolver isso aqui numa forma de... é (P31)
C: numa forma afirmativa...eh... (C24)
P: numa seqüência de idéias...(P32) [C24: *statement*] é *statement*... numa seqüência de idéias... eh... eles não podem... é... eles não podem ter sucesso... por isso... por isso... *because*...(P33) [C25: hum hum] entendeu? (P34)

Além de representar uma crença incorreta, esta **sugestão** não levou em conta o fato de que estas perguntas **sinalizadas** como **problemas** têm uma força retórica, percebidas por um leitor informado da situação da educação no Brasil. Elas ativam o nosso conhecimento do mundo e fazem com que compreendamos o texto como refletindo uma descrença que o povo brasileiro, em geral, demonstra ter com relação às ações do governo para melhorar a educação, o que já estava implícito na primeira linha do texto de Cida, onde o programa “Educação para todos” foi qualificado de “populista” (*cf.* ANEXO C-R1 de Cida).

Portanto, este é um exemplo que está de acordo com a afirmação de Hyland (2003) de que os sujeitos tendem a se mostrar retoricamente inexperientes (*cf.* Capítulo 6). Assim, é válido dizer que seria desejável desenvolver nos alunos uma maior familiaridade com os elementos retóricos do discurso. Esta sensibilidade poderia viabilizar comentários que mantivessem o tom argumentativo do texto analisado pelo sujeito-comentarista.

Cida, por sua vez, **concordou** com o **argumento** do seu **par mais competente** e **expressou uma tomada de ação** quando disse que iria eliminar a sentença, sendo este assunto encerrado, por enquanto.

Na seleção 9.34, a estratégia adotada não foi mais a **argumentação**, mas, sim, a **sugestão** de usar uma afirmativa que indicasse uma seqüência de idéias onde as causas para o fracasso dos alunos estivessem listadas, **sugestão** com a qual Cida pareceu concordar em C25. Como ela havia feito mais duas perguntas em sua conclusão, este assunto foi trazido à tona, novamente, no trecho abaixo, representado pela seleção 9.35.

Seleção 9.35

- P: é... aí... aqui você fez a mesma coisa... você fez uma pergunta.
C: é...(C47)
P: não pode (P54). [C48. Isso eu não sabia] “*after all... the election period is about to come*”...(P55) deveria ter vindo pra cá...(P56) no geral... eu gostei muito ... (P57) achei assim... em termos de linguagem... a redação ficou muito bem feita ... (P58) mas eu achei que... em termos de estrutura... você deveria prestar atenção no corpo... (P60)
C: hum hum... sim (C49)... mas esse... agora mas esse... agora.. comentários ... é... esse sempre foi o meu problema...

Com relação à transcrição 9.35, o trecho em questão se refere às perguntas “*who will really be the beneficiary? Common people or the politics?*”, seguidas da frase conclusiva “*After all, the election period is about to come*”. Neste caso, Paulo optou por só indicar que ela não poderia fazer perguntas e **sinalizou** que a última frase do texto deveria passar para outro lugar.

Um outro exemplo da função **argumentar**, utilizada para dar suporte às **apresentações de soluções**, está expressa no trecho abaixo, e englobou os segmentos P49-P54, cujo foco foi a **solução** de juntar o quarto parágrafo de desenvolvimento com a conclusão, o que Cida, a princípio, não achou viável.

Seleção 9.36

- P: e aqui eu acho que não deveria ter... você botou assim... “*the money should be used to pay*” ... isso aqui também é uma solução... (P49) [C38: é] o que que deveria ser feito...[C39: humhum] aí eu acho que deveria ter vindo pra cá... ó... (P50)
C: continuado nesse último parágrafo aí ?? (C40) mas nesse parágrafo final não pode ser muito longo...eu acho que... não sei se sempre... eles dizem isso...(C41)
P: não... porque... não... não... depende... não necessariamente. (P51) porque quando você fala assim... o parágrafo de desen... conclusão... ele é um...um... você volta com tudo no texto... com outras palavras... você resume tudo... você diz com outras palavras...(P52)
C: é...sempre tem que voltar... (C42)
P: só que... então... só que aí tem a... a tal da... esqueci o nome... é... *comments*... os *comments*... que você pode fazer. [C43: hum] *personal comments*... é ...algo assim... mas... tem outro nome... isso aqui seria mais um *personal comment*... [C44: é] uma solução... (P53)
P: ... aí se fosse de acordo com o personal comment que você dá... aí o parágrafo pode ficar grande ou pequeno... (P54)

C: hum hum... (C45) eu já li em algum lugar que a conclusão não pode ser muito longa... senão...(C46)

Mais uma vez, nestes **argumentos** é clara a presença de crenças partilhadas por Cida e Paulo. Neste caso as crenças são de que a conclusão sempre retoma o que foi dito no texto (*cf.* P52, C42) e que esta não poderia ser longa (*cf.* C41). Portanto, para convencer Cida de que este parágrafo final, acrescido do anterior, ficaria de um tamanho aceitável, em P53- P54, ele afirma um conhecimento teórico de que a presença dos comentários pessoais pode fazer com que a conclusão seja longa ou curta. No entanto, Cida não pareceu convencida, pois, em C46, ela reafirmou que a conclusão não pode ser longa. Novamente, a sugestão de Paulo foi embasada em uma **argumentação** que visava convencer a autora a mudar o seu texto. No entanto, aqui também encontrei uma **sugestão** que não deixou claro como incorporar estes dados no local novo, ou analisou o impacto que as mudanças trariam para transição entre parágrafos, já que a discussão deste assunto se encerrou neste ponto. Como Cida não deixou transparecer se teria a intenção de usar este comentário, recorri à comparação de R1e R2 para averiguar o que ela fez com os comentários. Este assunto é tratado no Capítulo 10.

Com relação ao provimento de alternativas para questões lexicais, entre os comentários que ainda não foram analisados, destaco os segmentos iniciados por P11 e P39, onde a função **argumentar**, similarmente ao que vimos nas questões de **macroestrutura**, foi um recurso usado para legitimar a **sugestão** de troca:

Seleção 9.37

- P: você faltou.... você jogar a idéia mais pras universidades estaduais... (P11) tudo bem que você poderia ter usado... ah... *public university*... como eu usei assim... eu citei primeiro a universidade estadual e depois *public university*... como sinônimo (P12).
é interessante pra você não ficar repetindo... serve como uma referência... pra você sempre ficar sempre com uma referência... pra você não ficar sempre presa na mesma palavra... seria... um ... hum... *partitive*...(P13)
- P: *this program*... isso é uma referência... [C 28 hum hum] você só poderia ter usado *the purpose of this program*... se você tivesse no mesmo parágrafo...(P39)
C: ahhh...(C29)
P: aqui... se você quisesse se referir... é... se você quisesse se referir pro programa... no parágrafo de introdução... ou no parágrafo de desenvolvimento... que aí você tá falando... “*the purpose of this program*” ...
C: *so... the... the*...(C30)
P: você tem que usar... é... um sinônimo ... às vezes... o projeto que foi... elaborado pelo presidente... algo assim... que deixe mais concreto o que você tá falando.. [C31: isso] do “*Education for All*” ..(P40)
P: é... quando você fala... *this*... isso é uma referência... você tá retornando ao que...já foi dito no parágrafo anterior... no parágrafo do *general paragraph* (P41)

Em P13 identifiquei um **argumento**, ainda que com a nomenclatura equivocada, sobre o uso de termos sinônimos como referência para garantir a coerência e coesão do texto. Usando a função **comparar**, Paulo apresentou como **solução** o termo “universidade estadual”. Já com relação à asserção feita em P39, dois **argumentos** foram utilizados para legitimar o comentário. Primeiramente, ele determinou, erroneamente, que ela não poderia usar “*this program*” porque ela estava iniciando outro parágrafo, e sugeriu usar um sinônimo, fornecendo uma alternativa em português, em P12. A seguir, para reforçar a **argumentação**, ele explicou a utilização de “*this*” como referente. Cida, a princípio, tentou ganhar o turno verificando se ela entendeu o que ele disse em C30, pelo uso do “*so*” e esboçando uma tentativa de iniciar uma frase. Paulo, no entanto, como já aconteceu em C5, não entregou o turno e continuou a **argumentação**, emendando em outra **tradução** em P41. O ideal seria que o **par mais competente**, neste caso Paulo, deixasse espaço para que Cida, a partir das **indicações**, experimentasse com a língua e provesse a forma correta. No entanto, ele parece replicar o papel do professor que, na maioria das vezes, também prefere dar as respostas ao aluno ao invés de obedecer ao tempo de acomodação das informações para que o próprio aluno possa construir o conhecimento.

Por fim, não identifiquei verbalização por parte de Cida que demonstre se ela **concordou** ou **discordou** do **argumento**.

9.7.4 O perfil de Cida como ouvinte

Cida, enquanto ouvinte, como apontado na seção 9.6, não se mostrou tão resistente como o ouvinte Paulo na **Interação 1**, já que a maior parte de seus segmentos desempenharam a função **expressar colaboração**, e poucos foram os momentos em que ela **discordou** ou **argumentou**. Mesmo assim, ela teve um papel ativo na interação, diferente de Valmar e Susana, no Grupo A. Dentre os aspectos de seu discurso que são interessantes de comentar, notei que, dos seus 64 segmentos, em 3, ela promove uma auto-avaliação de suas habilidades como escritora.

Em primeiro lugar, em C49, ela **concordou** com a observação de Paulo em P60 (APÊNDICE B) de que ela deveria prestar mais atenção ao corpo do texto, pois segundo ela relata em C50, esse sempre foi o seu problema. Tal fato se deve ao seu passado escolar porque nunca tivera aulas de redação em LM. Já sobre escrever no curso de inglês, ela informa o seguinte, em C50: “a redação que a gente fazia era tipo parafrasear... eles davam um texto e

aí você fazia um similar àquele (...) eu tinha que me garantir em outras coisas... porque a composição em si... né... era essas coisas... né ?”

Cida justificou o desenvolvimento confuso dos parágrafos explicando, em C51:

a gente não sabia direito o que era pra fazer porque, ela ((a professora)) ficou enrolada naquele dia... ela não passou para a gente... não sabia... então nós ficamos com aquele pedacinho de papel... e ficamos na dúvida... o quê que era pra fazer... não sei se foi você que até me explicou melhor.....

Neste caso, Cida se refere ao trabalho que ela realizou em conjunto com Luciana para a geração de idéias para a escrita do texto, ao qual não pude estar presente.

Além deste problema, ela também relatou, em C59, que as suas idéias não são bem encadeadas, o que serviu como **argumento** para justificar a sua dificuldade em deixar o texto claro.

Além da auto-avaliação em termos de suas habilidades, ela também assumiu o papel de **avaliadora local** do seu texto, pois, em resposta ao comentário P47 (“isso aqui é o quê? é um outro parágrafo de desenvolvimento?”), já analisado, ela mesma admite que não ficou claro que este trecho seria a conseqüência do que foi apresentado no trecho anterior ao dizer, em C36: “eu não deveria ter...deveria ter criado um parênteses.é muito longo...”.

Tais comentários mostram que Cida é consciente de suas dificuldades, porém não sabe saná-las sozinha, estando portanto, **regulada por outro**, daí aparentar aceitar a maioria dos comentários feitos por Paulo, sem maiores questionamentos. Assim, nas seleções a seguir há uma aparente intenção de seguir as sugestões de Paulo.

Para começar, destaco C22, onde Cida **requereu uma tomada de ação** por parte de Paulo, pedindo que ele anotasse o termo “*college entrance exam*”, que era novo para ela, e em C58, onde ela disse: “põe um numerozinho aí... envolve ele e joga pra cá”, para pedir que Paulo deixasse registrado no texto dela onde o parágrafo comentado por ele em P65 deveria entrar na reescrita.

Além disso, ao finalizar várias falas iniciadas por Paulo, **expressando colaboração**, ela também demonstrou **concordar** com os pontos levantados e seguir a mesma linha de raciocínio, como nos trechos reproduzidos na seleção 9.38

Seleção 9.38

- P: eu acho que... assim... nesse caso seria bom... seria interessante mas... falta algo... algo... no parágrafo da introdução... (P6)
C: pra ficar mais clara a idéia.(C2)
P: é (P7)

- P: .você... deveria desenvolver isso aqui numa forma de... é ... (P31)
C: numa forma afirmativa...eh... (C24)
P: numa seqüência de idéias... (P32)[C24 *statement*].
P: é *statement*... numa seqüência de idéias... eh eles não podem... é... eles não podem ter sucesso... por isso... por isso... *because*...(P33)
C: hum hum...(C25)
- P: mas eu acho... assim... eu acho que a sua introdução... ela poderia ter sido mais focada... para que você pudesse... assim... encaixar... [C8: conduzir o leitor... né?] conduzir melhor... (P17)

Talvez o trecho mais específico sobre a aceitação dos comentários seja o C60, um de seus últimos, onde ela **expressou a sua tomada de ação** ao dizer: “aí... o que que eu vou fazer? de acordo com isso... agora eu já... com isso pronto eu vou tentar organizar... pra pôr em melhor situação e... de repente... tirando uns termos que eu usei aí... muita coisa extra... o que é importante é....”.

Assim, podemos afirmar que apenas 3 **signalizações de problemas** por parte de Paulo (*cf.* P13, P41 e P57) ficaram sem uma resposta verbal explícita que indicasse se Cida concordou ou não com o que foi dito. Apesar de **discordar** abertamente em alguns momentos (C35 e C40), ficou visível a abertura de Cida para ouvir os comentários e aceitar a ajuda de Paulo (APÊNDICE B).

Não obstante, uma avaliação final que aponte se esta forma de comentar auxiliou mais na reescrita só foi possível quando do cotejo de R1 e R2, quando descobri que nem sempre esta disposição em **concordar** com o comentário significou um aproveitamento incondicional do que foi sugerido, conforme será analisado no capítulo a seguir.

Portanto, passo agora à análise contrastiva dos textos originais com as marcações feitas pelos colegas (R1) e a sua reescrita (R2), realizada após a sessão de comentários dos colegas.

CAPÍTULO 10- OS TEXTOS R1 E R2

10.1 INTRODUÇÃO

Após o detalhamento dos assuntos tratados em G1, pude, ao comparar o texto original (R1) e a reescrita (R2), ter uma idéia mais clara de como a tarefa colaborativa contribuiu para a reescrita.

Neste capítulo, o alvo de minhas considerações são as duas redações escritas pelos sujeitos participantes desta pesquisa. De um lado temos R1, o texto que foi lido, marcado e comentado pelo colega, e de outro temos R2, a reescrita que foi feita individualmente e em casa, após a gravação de G1.

A análise minuciosa de cada texto R1 e a sua posterior comparação com a respectiva reescrita R2 objetivava responder às seguintes perguntas:

- a) Há algum registro escrito do *feedback* dado?
- b) Que tipo de alterações foram feitas: de ordem **micro** ou **macroestrutural**?
- c) Estas alterações tiveram origem no comentário dos colegas?
- d) Caso afirmativo, qual foi o tipo de *feedback* que as originou³⁹?
- e) Como o *feedback* foi aproveitado: na íntegra ou foi adaptado?

Assim, apresento agora um exame detalhado destes instrumentos e teço considerações sobre o trabalho de reescrita do texto pelos sujeitos, a partir dos comentários dos colegas.

10.2 ANÁLISE CONTRASTIVA

Nas subseções que se seguem apresento um panorama contrastivo acerca dos dados obtidos com os instrumentos R1 e R2, descrevendo os dados encontrados e tecendo as minhas considerações a respeito da **alterações** feitas em R1 para gerar a reescrita R2.

10.2.1 Trechos indicados em R1 e as alterações em R2

Um primeiro olhar sobre a análise das redações comparadas com a transcrição do conteúdo de G1 possibilitou a concepção da tabela 10.1 onde temos a quantificação dos

³⁹ Os diferentes tipos de *feedback* foram identificados no Capítulo 7.

trechos **indicados** em R1 e das **alterações** que deram origem a R2. Contudo, no caso dos textos produzidos por Cida e por Paulo, ressalto que alguns trechos apresentaram mais de uma **sinalização / marcação**, conforme discutirei mais adiante.

PRIMEIRO CONTRASTE ENTRE R1 E R2 E O CONTEÚDO EM G1					
	Luciana	Valmar	Soraya	Cida	Paulo
Total de trechos em R1 indicados como necessitando de revisão (FC, FM, FCM)(*)	3	5	2	20	7
Total de alterações feitas em R2	8	0	6	33	12

Tabela 10.1-Primeiro contraste entre R1 e R2

(*) Em 3 trechos do texto de Cida e em 1 trecho do texto de Paulo houve duas indicações em cada

Conforme detalhado na reflexão sobre G1, o comportamento dos sujeitos do Grupo A, enquanto participantes da interação, diferiu daquele adotado pelos sujeitos do Grupo B. Contudo, apesar desta diferença, notamos, nos dados acima, que Luciana e Soraya, enquanto escritoras, seguiram um comportamento parecido com o de Cida e Paulo. Ou seja, todos os quatro sujeitos modificaram mais itens do que os que lhe foram **indicados**⁴⁰ como necessitando de revisão. Houve, também, uma não correspondência entre o número de **marcações** em R1 e o número de assuntos em G1, demonstrando que alguns itens **marcados** não foram abordados oralmente e vice-versa.

Observei também que Valmar não realizou nenhuma **alteração** em seu texto e que Cida, sujeito que teve o texto esmiuçado, foi quem fez o maior número de **alterações** na reescrita, contando com mais da metade do total de alterações registradas.

Em referência à apresentação dos dados relativos ao Grupo A, ressalto que esta análise não contabilizou na coluna “total de trechos em R1 **indicados** como necessitando de revisão (FC, FM, FCM)” (cf. tabela 10.1) o **FC** de Valmar em V8 (“erros mínimos..de concordância”) sobre o texto de Soraya e nem o **FC** de Soraya em S5 (“errinhos de preposição”). A razão para esta exclusão foi que, devido ao fato de estes comentários serem muito abrangentes e vagos, equivalem, neste contexto, a **sinalizações** do tipo utilizado por Paulo em P3 (“eu também fiquei assim... alguns blocos... assim... eu também... não consegui

⁴⁰ Conforme descrito no Capítulo 7, o trecho **indicado** pode ter sido tanto **sinalizado**, ou seja, apontado oralmente, quanto **marcado**, ou seja, apontado por escrito no texto.

entender”) para introduzir o trecho que ele iria comentar. Assim, estas ocorrências ficaram fora da tabulação.

No geral, esta primeira planificação resultou na elaboração de um inventário (*cf.* APÊNDICE C) onde listei todas as **indicações** (**signalizações** em G1 / **marcações** em R1) propostas em cada texto e as **alterações** realizadas, sendo possível, a partir desta listagem, traçar uma correspondência entre estes dois grupos de dados e montar a tabela 10.2 para a análise e reflexão que apresento a seguir.

10.2.2 Relação entre o *feedback* dos comentaristas em R1 e as alterações em R2

Na tabela 10.2, reproduzida abaixo, estão totalizadas as **alterações** em R2 tomando por base a sua ligação, ou não, com as **indicações** feitas pelo sujeito-comentarista. A partir destes números pude quantificar as **alterações** provenientes diretamente de *feedback*, o número de **alterações** que podem, de alguma forma, estar associadas com um comentário do colega e aquelas que foram **auto-iniciadas**. Assim, temos na tabela 10.2 uma quantificação que ilustra quanto do texto foi reescrito por influência da interação com os colegas.

QUANTIFICAÇÃO DAS ALTERAÇÕES REALIZADAS EM R 2					
	Luciana	Valmar	Soraya	Cida	Paulo
Total de alterações auto-iniciadas (AI)	5	0	4	7	6
Total de alterações oriundas diretamente de <i>feedback</i> (FC, FCM, FC)	3	0	2	12	5
Total de alterações oriundas indiretamente de <i>feedback</i> (FH, AM)	0	0	0	14	1

Tabela 10.2- Quantificação das alterações realizadas em R2

Em primeiro lugar, o número de **alterações auto-iniciadas** revelou que a maioria dos sujeitos aproveitou o ensejo da reescrita para ir além dos comentários de seus colegas e fazer uma **autocorreção** e revisão de seu próprio texto, o que é um ponto positivo, pois serve como evidência, segundo Villamil e Guerrero (2000), de que houve o movimento da **ZDP** (*cf.* Capítulo 6), pois o objetivo da tarefa proposta era levar o sujeito-autor a repensar o seu texto, a partir dos comentários críticos de outro leitor que não fosse a professora. Não obstante, de

acordo com esta tabulação, ficou claro que somente Luciana e Soraya utilizam todos os comentários, que foram, na realidade, um *feedback direto*, registrado por escrito, e relacionados a aspectos **microtextuais**, conforme destaque abaixo:

- Seleção 10.1:** em **negrito**-erro apontado, em ()- correção realizada.
- Luciana-R1:
 - a) are the ones that get(s) (1) more chances to get in
 - b) taking away the chang(c)e (2) of many others who
 - c) to compete with (**these**) (3) other students
 - Soraya -R1
 - a) because there (**is**) are (1) a lot of mistakes
 - b) in order to buil(**t**)d (2) more public schools

No caso do texto de Luciana, destaque que Valmar não **sinalizou** de maneira precisa estes erros, mas disse apenas em V8: “existem erros mínimos... de concordância... mas que são... perfeitamente...é... superados... né... dentro do contexto que você se propôs...”. Luciana, preocupada com a acuidade lingüística de seu texto, então pediu que o colega os **marcasse** em R1 (cf. APÊNDICE A e ANEXO C-R1 de Luciana), conforme discutido no Capítulo 8.

Assim, neste momento da análise, ao buscar em R1 evidências de se estes “erros” foram **marcados** de algum modo (sublinhados, circulados) e corrigidos, identifiquei que Valmar, na verdade, **marcou** e corrigiu, como ilustrado na seleção 10.1, somente um erro de concordância (trecho a) e que as outras **alterações** foram a ortografia de *change*, em **b**, e a eliminação do pronome demonstrativo *these* em **c**, **indicado** por **correção direta**.

Quanto ao texto de Soraya, a **sinalização**, a **marcação** e a **correção** foram feitas por meio de **correção direta** por Luciana, tanto em G1 quanto em R1, gerando um **FCM**.

Contudo, apesar de todas as **alterações** sugeridas nos dois textos serem acertadas, vários outros erros de gramática e ortografia não foram percebidos pelos sujeitos-comentaristas e nenhuma **alteração** na **macroestrutura**, apesar da necessidade de uma reformulação, conforme constatei na leitura das reescritas, foi proposta.

Já no texto de Valmar, todas as **alterações** propostas por **FM** foram equivocadas, pois os “errinhos de preposição”⁴¹, **sinalizados** por Soraya em G1, foram **marcados** e “corrigidos” pela incorreta inclusão da preposição *at* após o verbo *enter*, em dois sintagmas distintos: em “(...) *opportunity to enter AT the university*” (trecho 2) e em (...) “*they can enter AT the university*” (trecho 3). Além disso, notamos a inclusão desnecessária do pronome relativo *that* em “*One major subject THAT the Brazilian government...*” e de uma

⁴¹ Como esta **sinalização** é muito abrangente e os erros em R1 não são da natureza apontada pela comentarista, não a considereí como **FC** e só incluí o **FM** referente à esta **sinalização**.

vírgula em “A final approach to towards the ins-and-outs about this subject, can only get to definite” (trecho 4). Houve também a incorreta substituição da conjunção *after*, marcação 5, em “application *after* all people who” pela conjunção condicional *if*. Similarmente aos seus pares, a comentarista não deu conta de outros aspectos deficientes, principalmente a falta de coerência e coesão do texto de Valmar⁴².

No que tange os textos de Paulo e de Cida, conforme observei através do exame dos assuntos tratados em G1, o alvo maior das **signalizações** foi a **macroestrutura** textual, o que requer mudanças mais profundas e que implicam **concordar** com ou **discordar** das idéias apresentadas pelo colega, além de abrirem um leque muito maior de possibilidades para **alteração**.

Por exemplo, Cida propôs que Paulo mudasse o teor de sua conclusão (**assunto 4** em G1-APÊNDICE B) sem, no entanto, fornecer **argumentos** suficientes para que ele optasse por **alterá-la** seguindo a sugestão dela. Já Paulo, ao dizer que Cida não deveria usar frases interrogativas (**assuntos 6, 8 e 12**), conseguiu **argumentar** de modo que ela levasse em conta esta sugestão e procedesse à **alteração**. No entanto, conforme veremos mais adiante, em cada trecho de R1 onde há uma pergunta, o procedimento que Cida seguiu para eliminar a interrogativa foi diferente, pois, na verdade, há várias formas de resolver esta situação, sendo que ela optou pelas formas que, provavelmente, ela achou melhor para o seu texto. Além do mais, várias **marcações** relacionadas à **pontuação** (cf. **marcações 10, 11, 20a** –APÊNDICE C), como ocorreu no caso do texto de Cida, perderam o seu efeito a partir do momento em que as idéias expressas no parágrafo foram apresentadas de outra forma, com outras palavras, ou substituídas. Portanto, reflexões mais aprofundadas sobre esta questão serão apresentadas quando cada classe de alteração for tratada, separadamente, nas seções 10.3.1- 10.3.3.

Sobre as **alterações** de origem imprecisa, notei que elas só se apresentaram nos textos de Cida e de Paulo. A fim de não ser repetitiva, tratarei de discorrer sobre estas mudanças quando apresentar a natureza de cada uma delas, ainda neste capítulo.

Por fim, é interessante comparar o aproveitamento dos comentários de Cida e de Paulo e o seu comportamento durante G1. Paulo, apesar ser resistente aos comentários, sempre **argumentando**, rejeitou 3 das 8 **indicações** de Cida nos sete trechos comentados, sendo que as alterações oriundas de **feedback** contribuíram com a metade das **alterações** registradas em R2. No caso de Cida, dos 20 trechos comentados, em 3 trechos identifiquei mais de um tipo de **feedback**, o que gerou um total de 23 **indicações**, das quais ela apenas

⁴² As razões foram discutidas quando da análise de G2

rejeitou 5 e, por ser mais receptiva às sugestões de mudança, utilizou mais o *feedback* de Paulo, o que contribuiu para a maior parte das **alterações** totais no texto R2.

Passo agora a um detalhamento da forma pela qual os comentários foram realizados e da natureza destes para poder compreender melhor as **alterações** feitas em R2.

10.3 O TIPO DE COMENTÁRIO E AS ALTERAÇÕES

Um outro aspecto trazido pelo exame contrastivo de R1 e R2 resultou na elaboração da tabela 10.3, a partir da qual foi possível estabelecer um panorama detalhado sobre a relação entre a forma de dar *feedback* (**direta** ou **indireta**) e o aproveitamento deste para a reescrita.

INDICAÇÕES E ALTERAÇÕES EM RELAÇÃO AO TIPO DE <i>FEEDBACK</i>					
SUJEITO	INDICAÇÕES (TOTAL)	<i>FEEDBACK</i> DIRETO		<i>FEEDBACK</i> INDIRETO	
		Sinalização / marcação (R1) (FM, FC, FCM)	Aproveitamento na reescrita (R2)	Sinalização / marcação (R1) (FM, FC, FCM)	Aproveitamento na reescrita (R2)
Luciana	3 (FM (D))	3	3	0	0
Valmar	5 (FM (D))	5	0	0	0
Soraya	2 (FCM (D))	2	2	0	0
Cida	23 (3FC(I); 1FC (D); 7FM (D); 2FM(I); 6FCM(D); 4FCM (I))	14	10	9	8
Paulo	8 (3FCM(I); 3FM (I); 2 FCM(D);	2	1	6	4
TOTAL	41	26	16	15	12

Tabela 10.3- Total de **indicações** em R1 e aproveitamento para a reescrita R2

Esta tabulação mostra que Luciana e Soraya utilizaram, na íntegra, todas as sugestões de modificações propostas pelos comentaristas, ao passo que Valmar, Cida e Paulo, demonstraram serem mais críticos quanto aos comentários dos colegas: o primeiro rejeitando-os por completo e os dois restantes sendo seletivos na sua utilização.

Por conseguinte, no texto de Cida, conforme pode ser verificado no inventário apresentado no apêndice C, um exame contrastivo de R1 e R2 revelou que, nos casos de

feedback indireto, temos a seguinte relação: 7 **marcações / sinalizações** feitas (trechos 4, 6, 8,12a,16,19,20b) resultaram, respectivamente, nas **alterações e, j, l, r, x, ff e, gg**, onde o que foi dito pelo comentarista na intenção de explicitar o problema encontrado ou sugerir uma abordagem, de forma holística, para a modificação do trecho, foi **adaptado** na elaboração da reescrita; 1 comentário foi **rejeitado** por completo (trecho 2a), ou seja, o trecho não sofreu **alteração**; e 1 trecho **sinalizado** em R1 (trecho 1) deu margem a 4 **alterações** em **AM1-4**.

Com respeito ao *feedback direto*, 4 deles (trechos 2b, 3, 12b, 17) foram **rejeitados**, 4 foram **utilizados na íntegra** (trechos 7,9,13,15), 4 foram **adaptados** (trechos 5,10,11,20a) e 2 geraram **alterações múltiplas** (trechos 14 e 18).

No caso de Paulo, no apêndice C, podemos conferir que, das 6 ocorrências de *feedback indireto*, 4 (trechos 1, 3b, 5, 6) geraram as **alterações c, e, h, i** e 2 **indicações** (2, 3a) foram **rejeitadas**. No caso do *feedback direto*, a **indicação 7** foi **adaptada**, gerando a **alteração j** e a **indicação 4** foi **rejeitada**.

Por fim, ressalto que, apesar de em Cida o número de **indicações** por *feedback direto* ter sido maior do que as feitas por *feedback indireto* e o oposto ter sido averiguado em Paulo, ambos sujeitos do Grupo B aproveitaram mais o *feedback indireto* na sua reescrita. Portanto, é interessante notar que o tipo de *feedback* que foi mais aceito pelo Grupo A e mais **rejeitado** pelo Grupo B foi justamente aquele que dizia exatamente o que fazer para reescrever o texto, ou seja, o *feedback direto*. Esta ocorrência pode estar, de alguma forma, relacionada ao **estágio de regulação** do sujeito. Conforme visto no Capítulo 5, quanto mais baixo o nível de **auto-regulação**, menos crítico o sujeito é quanto à tarefa a ser realizada. Assim, como no Grupo A os sujeitos parecem estar mais **regulados pelo objeto**, e no Grupo B eles parecem estar em um patamar de **regulação** mais avançado, é natural que haja um maior grau de aceitação do *feedback direto* no primeiro grupo do que no segundo, que foi mais seletivo quanto ao aproveitamento do que os colegas disseram justamente por estarem mais **auto-regulados**.

Contudo, para que possamos compreender melhor o que estes números significam, é necessário verificarmos a natureza das **marcações / sinalizações** feitas por meio de *feedback* e das **alterações** em cada texto. Assim, após distinguir as **indicações** que pertencem a cada **classe (A, B, C)**, propostas no Capítulo 7, organizei as tabelas 10.4 (**alterações de classe A**), 10.5 (**alterações de classe B**) e 10.6 (**alterações de classe C**).

10.3.1 Elementos na classe A

Com a elaboração da tabela que se segue, pude ter uma idéia mais precisa dos tipos de “erros” no uso da língua-alvo que foram percebidos e comentados em cada redação e também averiguar se estes foram ou não revisados, bem como detalhar que alterações não têm relação alguma com o *feedback* do colega.

Portanto, dentro das ocorrências de **classe A**, temos a seguinte distribuição por texto:

INDICAÇÕES E ALTERAÇÃO NA CLASSE A								
Sujeito	Pontuação		Ortografia		Morfologia e sintaxe		Digitação	
	R1	R2	R1	R2	R1	R2	R1	R2
Luciana	-	-	1 FM (D)	1 FM	1 FM (D)	2 (1FM, 1AI)	-	-
Valmar	1 FM (D)	-	-	-	3 FM(D)	-	-	-
Soraya	-	-	-	1 AI	2 FCM(D)	2 FM	-	-
Cida	5 FM (D)	2 (1FM, 1AI)	1 FM (D)	-	5 (1FM(D) 1FM(I) 2FCM(D) 1FC(I))	3 (1FM, 2FCM)	-	-
Paulo	-	-	1 FCM (D)	2 AI	1 FCM (D)	1 AI	1 FM (I)	1 FM
Total na categoria	6	2	3	4	12	8	1	1

Tabela 10.4-Indicações e alterações na classe A

Assim, com base neste quadro, constatei que de um total de 22 indicações com relação ao uso da língua, 9 geraram alterações dentro da mesma classe **sinalizada** (ou seja, em elementos da **classe A**), 6 deram origem a alterações dentro de elementos que cataloguei como pertencendo as **classes B** ou **C**, e 7 foram rejeitadas. Portanto, no cômputo geral, o *feedback* foi, na maioria das vezes, aproveitado. Com relação às **alterações**, das 15 registradas, 9 vieram do *feedback* e 6 foram **auto-iniciadas**. Nas subcategorias, é perceptível que, em ambos os instrumentos de coleta de dados (R1 e R2), houve uma maior incidência de **indicações** e **alterações** em aspectos relacionados à **morfologia e sintaxe**, seguidos por elementos de **pontuação**, de **ortografia**) e de **digitação**.

Com relação aos aspectos de **morfologia e sintaxe**, as **indicações** que dizem respeito aos textos dos sujeitos do Grupo A foram explicitadas na seção 10.2.2 e não há mais nenhum dado novo levantado sobre este assunto.

No texto R1 de Cida, reproduzido na íntegra no anexo C, a **marcação 8**, feita por meio de **feedback (FM) indireto**, se refere ao trecho “*is a so tough test that*”. Neste caso, Paulo riscou o “*a*” e sublinhou o “*so*”. Não obstante, Cida foi capaz de utilizar o seu conhecimento lingüístico e, a partir desta **marcação**, que funcionou mais como um alerta de que o trecho tinha algo inadequado, corrigir este problema, gerando a **alteração i** (“*is so though that*”). Além disto, temos 3 casos de **feedback direto**, corretos e aproveitados, nos trechos 5, 9, 13 (APÊNDICE C). No primeiro, foi **indicado** “*Anyone is allowed to enroll in order to compete for a vacancy*” (trecho 5). Quanto a esta **sinalização**, Paulo, no papel de **assistente** em P18-19, primeiramente **traduziu** o trecho para deixar claro o que ele está falando em “*eh, allowed to enroll e allow to apply*” (cf. P18- APÊNDICE B) e a seguir deu uma explicação semântica pela qual Cida deveria corrigir o vocábulo completado que “*enroll é quando você vai se inscrever... é na matrícula*”, provendo a **sugestão** em P20 “*apply... né... apply in order to compete for a vacancy...*”. Cida **argumentou** buscando legitimar a sua escolha lexical ao dizer em C12 e C13 que ela buscou a palavra no dicionário pois estava com dúvida.. Apesar de Cida dar a entender que iria utilizar este comentário na reescrita, pois em C23, ela diz “*So I can say to apply for a college entrance examination ?*”, ela **alterou** o seu texto de maneira diferente da esperada, adaptando o **feedback** e gerando a **alteração i** (*Anyone can enroll in order to compete for a vacancy*), que não afeta o sentido do trecho.

Assim, o uso de *apply*, apregoado por Paulo e ratificado por Cida, deu lugar à troca do sintagma verbal “*is allowed*” pelo verbo “*can*”. Como a **marcação** em R1 foi somente representada por um ponto de interrogação (?) ao lado de *enroll*, talvez Cida tenha, ao proceder à reescrita, lembrado de que ela deveria **alterar** algo e optou por esta, trocando também, equivocadamente, o ponto final por uma vírgula. Contudo, talvez, se a **sugestão** que ela mesma propôs durante G1 tivesse sido anotada em R1, esta tivesse sido utilizada.

O trecho 9 (APÊNDICE C) refere-se a “*those who can afford to pay*”, onde a proposta feita por Paulo é que “*to pay*” fosse eliminado, pois é parte do sentido expresso por “*afford*”. Neste caso, a sugestão foi utilizada na íntegra, gerando a **alteração m** “*those who can afford (...)*”.

Sobre o trecho 16 (“*he had better*”), um exame em G1 revelou que, provavelmente, esta **indicação** pertence à subclasse de **morfologia e sintaxe**, pois, apesar de Paulo ter somente sublinhado este termo em R1, em G1, no papel de **tradutor**, começou a **tradução** de forma hesitante, optando por usar “*should better*” ao invés de *had better*, como vemos na seleção 10.2:

Seleção 10.2

- P: “*instead... instead he sho::uld better, better to invest the money*”, isso aqui não ficou bom... (P42) “*invest the money in the infra structure of public schools through the country*”... (P43) isso aqui deveria ser parte do parágrafo de conclusão... deveria ser uma solução... (C32: é) uma solução... então...(P44)

A partir desta **sinalização** deduz-se que Paulo tenha optado por **traduzir** com a forma que ele achou mais adequada. Na reescrita, porém, Cida adaptou este comentário e produziu a **alteração x** “*it would be better to invest the money (...)*”, gerando assim uma **mudança** originada de **FH adaptado**.

Por último, a **marcação** 13 trata da inclusão da partícula *to* antes do verbo *provide* no sintagma verbal em “*is provide*”, que foi aproveitado na íntegra, gerando a **alteração s** “*is to provide*”.

No caso de Paulo, o trecho 7 (“*unless something be done*”) foi **marcado** de forma dúbia. Em R1, vi que Cida escreveu “*what?*” ao lado do trecho, o que me levou a crer que ela talvez estivesse **marcando** “*something*”, que é uma palavra vaga, e que ela, talvez, esperasse que Paulo dissesse o que deveria ser feito. Este raciocínio é corroborado pela **sinalização** deste trecho em G1 quando, em C3 (APÊNDICE B), Cida disse: “(...) sendo que... aqui no caso... né, eu esperava... assim... que você botasse alguma sugestão”. No entanto, a discussão em G1 tomou um rumo diferente e eles passaram a discutir a acuidade gramatical do trecho, onde Cida, como já visto, desistiu de insistir que a forma melhor seria “*something should be done*” e se deu por vencida pela **argumentação** de Paulo, que fez uma **autocorreção** dizendo que o certo seria “*that something be done*”. Não obstante, ele parece ter sido influenciado pela fala de Cida e acabou por abandonar a sua **autocorreção**, incorreta, e optou pela substituição de *something* por “*drastic change*”, gerando a **alteração j** (cf. APÊNDICE C), classificada como pertencendo à **classe B (especificação)**, que não corrige o problema gramatical sinalizado.

No caso de Valmar, a sugestão da inclusão do “*that*” em “*One major subject that the Brazilian government has been largely discussing lately*” (trecho 1), não foi seguida. Com relação a esta **marcação**, é sabido que em textos escritos formais há um uso mais freqüente do pronome relativo do que no discurso oral. Assim, Soraya, ao **marcar** este trecho pode ter pensado neste fato ou pode simplesmente ter se apoiado na estrutura de L1 e transferido “o que” (*that*) para o trecho **marcado**. Este tipo de associação é descrita em Figueiredo (1997:69) e talvez seja a causa de duas outras **marcações** (2 e 3) onde ela indica a necessidade, incorreta, de Valmar incluir a preposição *at* em “*enter university*” enquanto, no seu próprio texto, ela faz uso da preposição *into*. Por fim, no âmbito geral, percebi que, das 12

indicações ligadas à utilização de aspectos morfossintáticos, em 10 os sujeitos tinham razão em **sinalizar um problema**, contribuindo, assim, para que o trecho pudesse ser revisado, gerando alterações nesta **classe** ou em outras. Portanto, as **marcações** e suas respectivas **sinalizações** em G1 foram de ajuda para que os sujeitos desta pesquisa observassem erros de gramática em seus textos que eles não haviam percebido e assim os corrigissem na versão que seria apresentada a mim.

Com relação à **pontuação**, curiosamente, todos os 6 exemplos de **feedback direto (FM)** dizem respeito à inclusão de vírgula, sendo que 2 **marcações** foram equivocadas, a no trecho de número 11 em Cida, e a no trecho de número 4 em Valmar, conforme mostro abaixo:

Seleção 10.3

- **Em Cida:** *Unfortunately, they are... (3); As a result, (10); a suitable place mainly, for the children (11); Instead, he had better (15); After all, the election (20)...*
- **Em Valmar:** *A final approach towards the ins-and-outs about this subject, (4) can only get to definite application.*

Em R2 de Cida, notei que, apesar de ela ter mantido os trechos 3 e 15, somente a marcação 15 foi aproveitada. Assim, ela deixou sem correção o trecho 3, não se beneficiando destas **marcações** em sua totalidade. Nos outros 2 trechos, temos a **marcação** 10 gerando uma alteração de **classe B (mudança)**, pois, no trecho **p**, ela substituiu “*as a result*”, que indica consequência, por “*in sum*”, que indica conclusão, afetando, assim, o sentido da frase toda. Já a **marcação** 11 resultou em uma **alteração** de **classe C (reformulação)** onde ela reescreve o trecho **marcado**, substituindo “*mainly*” por “*only*”, subtraindo “*place*” e trocando “*of*” pelo genitivo.

Seleção 10.4

- **R1:** *A suitable place mainly for the children of the elite*
 Sugestão: *A suitable place mainly, for the children of the elite (11)*
 R2: *suitable only for the elite's children.(q)*

Com relação à **ortografia**, notei que ambos trechos 2, em Luciana, e 4, em Paulo, se referiam à mesma palavra: *change*. Assim, é curioso constatar que ambos escreveram “*change*” no lugar de “*chance*”. No caso de Luciana, em R1, ela havia escrito “*chance*” corretamente na frase anterior àquela onde o problema foi localizado dizendo “*are the ones that get (1) more chances to get in the best universities, like the state universities, taking away*

the chang(c)e (2) of many others who". Portanto, este parece ser um caso de falta de atenção na revisão de Luciana e não um erro, enquanto Paulo reescreveu o seu texto não fazendo a correção.

Em Paulo também apareceu um outro dado curioso. Além de ele repetir a palavra “*chance*” com erro em R2, a **alteração** que foi tabulada na coluna de **ortografia** diz respeito ao emprego incorreto de maiúsculas no sintagma “*public colleges*”, grafado como *Public Colleges* na **alteração a**, que foi uma **alteração auto-iniciada (AI)**.

Por último, na categoria **digitação**, a **alteração** tabulada em Paulo se refere à duplicidade do uso do artigo “*the*” em “*the the ones*” (trecho 5), erro que ele corrige, além de trocar o correto “*educational situation*” (R1) pelo incorreto “*educational situational*” (R2-**alteração f**), sem que este item tivesse sido **indicado**.

Em suma, os dados me levam a afirmar que, em termos de **solução de problemas** relacionados aos elementos **microestruturais**, a reescrita realizada a partir de uma atividade colaborativa, onde outro sujeito é convidado a comentar o texto do colega, parece ter trazido mais benefícios do que malefícios para o trabalho de revisão e reescrita do texto.

10.3.2 Elementos na classe B

Dando continuidade à classificação da natureza dos aspectos **sinalizados** em G1 / **marcados** em R1, e **alterados** em R2, passo agora a apresentar a tabela 10.5, onde encontramos informações que possibilitaram averiguar estas ocorrências no que concerne os aspectos lexicais dos textos comentados.

INDICAÇÕES E ALTERAÇÃO NA CLASSE B						
Sujeito	EQUIVALÊNCIA		ESPECIFICAÇÃO		MUDANÇA	
	R1	R2	R1	R2	R1	R2
Luciana	1 FM (D)	3 (2AI,1FM)	-	-	-	1 AI
Valmar	-	-	-	-	1 FM (D)	-
Soraya	-	1 (AI)	-	-	-	-
Cida	3 (1FM(I), 1FCM(D) 1FCM (I))	7 (1AM, 2FH, 3AI, 1FCM(I), 1FCM(D))	-	2 (1FH, 1AM)	-	7 (2AM, 2AI, 1FM(D), 1FCM, 1 FH)
Paulo	-	3 (AI)	-	3 (1FM (I) 1FH, 1FCM (D))	-	-
Total na categoria	4	14	0	5	1	8

Tabela 10.5 - indicações e alterações na classe B

No que tange à questão lexical, observei um total de 27 de **alterações** em R2 contra apenas 5 **indicações** (**sinalizações / marcações**) de trechos relacionados à **classe B**. Isto demonstra que os autores foram bem além dos trechos indicados e revisaram as suas escolhas lexicais, principalmente no que tange à **substituição** de termos adequados, do ponto lingüístico, por outros que, no contexto, podem ser considerados **equivalentes** do ponto de vista semântico. Em segundo plano, apresenta-se a opção por modificar o sentido expreso, realizado através do procedimento de **mudança** e um movimento de **especificação**. Outrossim, o cotejo dos instrumentos R1 e R2 revelou que a diferença grande entre o número de **indicações** e o número de **alterações** se deve ao fato de que, na verdade, outros tipos de **sinalização / marcação** em R1 foram adaptados e resultaram em **alterações** da **classe B**. Assim, em Cida e Paulo, apesar de não haver nenhum item na categoria **especificação, sinalizado** na coluna de R1, notei que **indicações** pertencentes à outras classes geraram, na verdade, **especificações**. A título de ilustração, cito, por exemplo, em Paulo, a **indicação 7** (**morfologia e sintaxe**), **sinalizada e marcada** que gerou uma **especificação** na **alteração j**, e a **indicação 1**, de **natureza indeterminada**, que gerou a **alteração d** (APÊNDICE C). Em Cida, a **marcação 4** (**adição**) influenciou a **alteração e**, e a **indicação 18** gerou a **AM 10**,

ambas **especificações** (APÊNDICE C). Assim, das 28 **alterações**, (12 ocorrências) foram **AI**⁴³, ao passo que a maioria tem alguma relação com os comentários dos colegas.

Em se tratando dos dados na coluna **equivalência** (cf. tabela 10.5), no texto de Luciana, esta se refere à sugestão, que foi seguida na íntegra, da exclusão do demonstrativo “*these*”, no seguinte trecho: “*to compete with these (3) other students*”. Em termos avaliativos, a frase com o pronome determina com maior precisão o grupo que está sendo tratado; no entanto, a sua retirada não implica nenhuma mudança de sentido ou melhoria no texto, pois está claro que há duas classes de estudantes: os ricos e os pobres. Observe:

Seleção 10.5

- *Moreover, people who attend elite prep-schools surely have more chance to pass than the ones who study at state schools, whose teaching is precarious and then won't probably have conditions to compete with these (3) other students.*”

No caso de R1 de Cida, das 3 **indicações** rotuladas de **equivalência** (2b,7,12a) (cf. APÊNDICE C), apenas a de número 7 (“*vestibular*”), de fato, manteve a sua natureza quando, na reescrita, Cida fez uso do **FCM** (D) na íntegra, gerando a **alteração k** (“*college entrance exam*”).

Com relação às outras 2 **indicações**, percebi que elas geraram **alterações** de natureza distinta da proposta inicialmente. No caso da **indicação 12a**, (“*the purpose of this program*”), segundo a opinião de Paulo, este termo deveria ser substituído por “o programa elaborado pelo governo” a fim de evitar repetição. Para convencer Cida, Paulo **argumentou** dizendo que ela não poderia usar “*this program*” porque estava iniciando outro parágrafo, daí ele sugerir usar um sinônimo em P12 (APÊNDICE B). A seguir, para reforçar a **argumentação**, ele explicou a utilização de “*this*” como referente. Contudo, Cida **adaptou** o **feedback**, gerando um outro termo, que muda o sentido inicial. Neste caso, temos a **alteração r** (“*the government purpose*”), onde, com a troca do sujeito da oração, há também um outro sentido expresso. Compare:

Seleção 10.6

- **R1:** *The purpose of this program is ...*
- **R2:** *The Government purpose is...*

⁴³ Quanto a este assunto, devido ao escopo desta análise, discorrerei somente sobre os dados no quadro 10.5 que tenham alguma ligação com os comentários do colega, comentando brevemente as **alterações AI** quando imbricadas em **alterações** maiores, originadas do **feedback**. No entanto, a título de ilustração, no anexo C todas estas alterações encontram-se catalogadas, texto a texto.

Em R1, o foco está no objetivo do programa “*Education for all*”; já no segundo, o tema não é mais o programa, mas sim o Governo Federal. Portanto, há uma mudança no enfoque do parágrafo, introduzido por estes termos.

Por fim, observei que a **alteração f**, realizada no terceiro parágrafo de R2 de Cida (APÊNDICE C), poderia ter uma ligação com a **sinalização / marcação 2b**, que se refere ao seguinte trecho em R1:

Seleção 10.7

- **R1:** *Brasilian public universities are among the best ones in Latin America. Unfortunately, they are a privilege of those who enjoy the advantages of the best education.*

Sobre este assunto, em G1, Paulo alegou o seguinte:

Seleção 10.8

- P: tudo bem que você poderia ter usado... ah... public university... como eu usei assim... eu citei primeiro a universidade estadual e depois public university... como sinônimo... (P12) é interessante pra você não ficar repetindo... serve como uma referência... pra você sempre ficar sempre com uma referência... pra você não ficar sempre presa na mesma palavra... seria... um ... ah... *partitive*...(P13)

Neste caso, a leitura de R1 revelou que Paulo estava fazendo referência ao sintagma nominal “*public university*” no segundo parágrafo do texto. Usando como ponto de partida o seu próprio texto, ele ofereceu a **sugestão** de Cida falar em “universidade estadual”, sugestão esta que não foi acatada, pois não houve **alteração** nenhuma neste parágrafo. Contudo, no parágrafo seguinte, temos, em R1, a frase “*On paper, public universities are said to be a prefect democracy. Anyone can enroll in order...*”, que foi **alterada**, erroneamente, em R2 para a **alteração f** “*On paper, states universities are said to be democratic...*”.

Portanto, apesar da terminologia equivocada (“*partitive*”) em P13, a observação de Paulo de que Cida não deveria repetir a palavra *public university*, parece ter sido transferida do local onde ela foi **sinalizada** e **marcada** para o parágrafo seguinte, gerando assim uma **alteração** cuja origem é um **FH**.

No caso das operações de **mudança** no texto de Valmar, a **marcação 5** se refere à **sugestão** da troca de “*after*” por “*if*”, que além de desnecessária, **alterou** o sentido expresso na frase “*...can only get to definite application after (if) (5) all people who are involved in the matter have analyzed deeply all details concerning the application process.*” pois, ao invés de indicar uma relação temporal, estabelece uma relação condicional. Outrossim, a **marcação** foi rejeitada.

No caso de Paulo, notei que as **alterações** desta classe tiveram origens diversas. Primeiramente, temos na **marcação 1** um **FM (I)** que, por não deixar claro o questionamento da comentarista, é de classe **indeterminada**, não sendo contabilizada em nenhuma das classes **A, B** ou **C**. Contudo, ao comparar R1 e R2, notei que o trecho 1 (“*higher institutions*”) foi alterado por meio de um procedimento de **especificação**, gerando a alteração **c** (“*Higher Education institutions*”). Assim, os dados apontam para o fato de que, apesar da imprecisão da **marcação**, a **alteração** pertenceria a esta **classe**, pois a inclusão do adjetivo “*education*” (de ensino) determina que tipo de instituições o texto se refere, tornando, assim, o sentido expresso pelo sintagma mais claro para o leitor. Contudo, notei também que esta **alteração** incorre no erro do emprego de maiúsculas sem necessidade.

Uma outra situação que gerou uma **especificação**, neste caso derivada de **FH**, diz respeito à **alteração d** em R2 de Paulo, transcrito abaixo:

Seleção 10.9:

R1: *Despite the efforts that have been done lately to make State Universities a more heterogeneous environment, studying in a government institution is not an opportunity that is given to all.*

- **R2:** *Despite that and the efforts that have been done lately to make State Universities a more heterogenous environment, studying in a government institution is not an opportunity that is given to all.*

Neste caso, observei que Paulo usou este trecho em vários momentos de G1 (cf. P27, P28, P30, P33, P35, P36, P53- APÊNDICE B) como forma de **argumentar** contra a opinião de Cida de que havia uma contradição entre os parágrafos 1 e 2. Assim, de algum modo, esta discussão pode ter influenciado Paulo na hora de optar por reescrever o trecho sem que este tenha sido indicado.

Como a **alteração d** me causou estranhamento, durante G2, Paulo me explicou o motivo da **alteração**, conforme está transcrito na seleção 10.10:

Seleção 10.10

- P: não.... esse ...despite that...that aqui na... na redação que eu te entreguei ((R1)) não tem...
D: ah... não ?
P: eu botei na hora...
D: ué?
P: não... não tem não... na hora que eu tava relendo... eu falei assim... “*despite that*”... no caso... eu pensei assim... as universidades estaduais estão entre as melhores do ...instituições de educação superior do país... “apesar disso E dos esforços”... foi isso que eu tentei...

- D: ...((pausa/pensando))
 P: foi isso que eu tentei...
 D: mas aí ... esse “*despite that AND the efforts*” ficou...
 P: é...
 D: estranho... né? [P: na versão original tá “*despite the efforts*” não tem esse...]

Face ao ocorrido em G1, talvez Paulo, ao reler a sua redação, tenha tentado ser mais específico já que Cida teve dificuldade em aceitar que esta frase contribuía para a coerência do trecho analisado.

Um fato a observar é que, mesmo ao discutir e, posteriormente, reescrever a frase, o sujeito repetiu o erro de colocação “*effort +done*” que, na verdade deveria ser “*effort +made*”, e um erro de ortografia que aparece em outro trecho de R1, modificado em R2 por “*vancacies*”, quando o certo seria “*vacancies*”.

O terceiro exemplo em R1 de Paulo que gerou uma **especificação** foi o trecho 7 (“*unless something be done*”), de origem morfossintática, e que foi discutido na seção 10.2.3

Por fim, destaco o sintagma sublinhado na **marcação 2** (“*subsequent levels*”), de natureza **indefinida** e **rejeitado** por Paulo, não integrando, assim, a tabela 10.5. Este trecho poderia ter se beneficiado de um procedimento de **especificação**, já que é interessante notar que esta expressão foi objeto de meus comentários quando da leitura de R2, e em G2:

Seleção 10.11

- D: aí você fala assim: “...embora essa medida pareça positiva... ela não foca... não focaliza... é... no problema principal da educação hoje... que é a melhoria dos níveis subseqüentes de educação no nosso país”...
 P: isso tá errado ? *subsequent levels*?
 D: não... não é errado. [P: não? ah tá] mas olha só... é... [P: ah tá... uma coisa não tá..] tá explícito... quais são esses níveis subseqüentes de educação ?((pausa 3’)) ou tem que ser... ou o leitor tem que fazer uma inferência que aqui você tá falando da educação básica...
 P: ah... eu tenho que dizer ? assim...mas...
 D: é... porque você tá falando da faculdade... que eles separaram as vagas... aí fala... não... mas então...
 P: eu quis dizer assim... que a questão não é você só ficar distribuindo vaga e...
 D: hum-hum... então... mas eu acho que esse “*subsequent levels of education in our country*” ficou assim meio... é... requer que você conte demais com a inferência do leitor.
 P: no caso eu tenho que desenvolver... desenvolver isso melhor.
 D: é... ou você troca isso aqui... “*subsequent levels of education*”... ou você fala... *to improve the.. a... secondary... to improve secondary education.*
 P: ah... melhor... *secondary education* ?
 D: sim... do que esse *subsequent levels*... porque... os níveis subseqüentes... você... como você tá falando de faculdade... você pensa... o que vem depois da faculdade...aí você tem que repensar e falar... não... não é o que vem depois... você tem que pegar isso aqui e tentar ligar com o que já foi falado antes... entendeu? então você tá *relying too much on the reader.*
 P: ah... tá..

No que diz respeito a este trecho, o fato de ele ter sido sublinhado por Cida parece indicar que a comentarista também reagiu de alguma forma ao seu uso no texto. Contudo, como não encontrei em G1 nenhuma referência à reação de Cida, Paulo, ao proceder à reescrita, pode ter ignorado a **marcação**, já que para ele o sentido exposto estava claro, conforme verbalizou em G2. Portanto, somente assinalar a expressão sem dizer qual é o problema percebido não foi suficiente para que ele considerasse reavaliar o emprego deste termo. Não obstante, após eu explicar o porquê da **marcação**, este termo não mais apareceu na reescrita, sendo substituído, não pelo termo que eu sugeri, mas por uma adaptação sua. Comparemos:

Seleção 10.12

- **R1/R2:** *Although this measure seemed positive, it does not focus on the main issue of education today, that is to improve the subsequent levels of (2) education in our country.*
- R3:** *Although this measure helped these minorities get into the University, it did not focus on the main issue of education today, **that is to improve the previous levels of education in our country.***

Este fato ilustra que, em alguns casos, não é muito produtivo fazer uso da **correção indicativa**, somente **marcando** algo que o leitor considera que pode ser melhorado, especialmente em questões que não estão ligadas à gramática ou ortografia da língua, pois corre-se o risco do autor ficar sem entender o motivo da **marcação** e, como para ele não há evidência de problemas de ortografia ou gramática e a frase faz sentido, ignorar o comentário. Talvez se o assunto tivesse sido discutido durante G1, Paulo tivesse considerado a falta de clareza, do ponto de vista do leitor, e já tivesse proposto alguma mudança em R2.

Em resumo, estas considerações me levaram a constatar que, na prática, das 5 **sugestões de alterações** na **classe B, 2** (seriam desnecessárias e / ou não contribuiriam para a melhoria do texto (a no trecho 1 no texto de Valmar, que não foi usada, e a **marcação** 3 no texto de Luciana); 1 **modificação** trocava o sentido do que está escrito (trecho 5 no texto de Valmar, que não foi utilizada), e 2 **modificações** contribuiriam para a melhora do texto (**marcações** 7 e 12 no texto de Cida).

Para concluir estas observações, o baixo número de **sinalizações** desta classe parece apontar para o fato de que não houve uma preocupação maior, por parte dos comentaristas, em apontar trechos onde seria benéfico uma reescrita visando a uma maior clareza do texto. Contudo, vale notar, também, que estes mesmos sujeitos, na posição de autores, promoveram várias alterações **AI**, especialmente no que concerne o procedimento de **equivalência**, o que, de modo geral, pode dar ao sujeito a impressão de que ele está melhorando o seu texto com a reescrita.

Assim, apesar das poucas **indicações**, a atividade de reescrita, a partir dos comentários dos colegas, gerou nos autores o ensejo de adaptar sugestões de outras classes para prover **alterações** lexicais.

Outrossim, passo agora a analisar uma classe de **indicações** e de **alterações** que envolvem mudança no conteúdo ou na organização do discurso, denominados de **classe C**.

10.3.3 Elementos na classe C

Na tabela 10.6 estão totalizadas as **indicações** referentes às amostras de *feedback* acerca da **macroestrutura** do texto, bem como as **alterações** que foram feitas neste aspecto.

INDICAÇÕES E ALTERAÇÃO NA CLASSE C										
Sujeito	Deslocamento		Reformulação		Adição		Subtração		Procedimento misto	
	R1	R2	R1	R2	R1	R2	R1	R2	R1	R2
Luciana	-	-	-	-	-	-	-	1 AI	-	-
Valmar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Soraya	-	-	-	-	-	2 AI	-	-	-	-
Cida	4 (3FCM (D), 1FCM (I))	-	1 FCM (I)	5 (3AM1FCM (I), 1FM (D))	3 (2FC (I), 1FM (I))	-	-	4 (2AM 1AI, 1FM (I))	1 FCM (I)	3 (1AI, 1AM, 1FCM (I))
Paulo	1 FCM (I)	1 FCM (I)	1 FCM (I)	-	1 FMC (I)	1 FMC (I)	-	-	-	-
total	5	1	2	5	4	3	-	5	1	3

Tabela 10.6 - **Indicações** e **alterações** na classe C

Um primeiro olhar sobre os números revelou que não houve nenhum comentário nos textos do Grupo A que fizesse menção aos aspectos discursivos. Notei, porém, que, apesar disto, Luciana e Soraya fizeram um total de 3 alterações **AI** (2 **adições** nas **alterações d, f** em Soraya, e 1 **subtração** na **alteração h** em Luciana).

Com relação à frequência dos comentários, em nenhum momento foi sugerido que o autor **subtraísse** alguma informação apresentada no texto. Contudo, houve 5 procedimentos desta natureza na reescrita. Percebi, também, que o *feedback* mais freqüente envolveu o

deslocamento de trechos inteiros para compor outra parte do texto, sendo que, das 5 ocorrências, 4 estavam no texto de Cida e 1 em Paulo, que acatou o *feedback* na íntegra. Contudo, Cida preferiu não seguir estas sugestões e realizou **alterações** diferentes das propostas por Paulo.

Em segundo lugar, temos as sugestões de **adição** de informação, que novamente não foram acatadas por Cida, e, por último, temos os procedimentos de **reformulação** e **misto**. É interessante notar, também, que das 12 **alterações** identificadas, 9 foram propostas por Paulo e que, das 17 **alterações** feitas, 12, incluindo todas as **reformulações**, foram realizadas por Cida. No que se refere ao texto de Paulo, encontrei na **alteração 3** uma **indicação** de **deslocamento**, onde Cida escreveu ao lado do segundo parágrafo: “*contrasts the previous*”. Sobre este assunto, vimos, na análise de G1, que, na maior parte da conversa, Cida tentou convencer Paulo a mudar o primeiro parágrafo de desenvolvimento de lugar (**indicação 3b**) sem, contudo, **indicar** precisamente para onde **deslocá-lo**.

Assim, o contraste de R1 e R2 revelou que, após muita **argumentação**, o debate realmente resultou num procedimento de **deslocamento** onde houve uma inversão do segundo com o terceiro parágrafos, que de 1-2-3 passaram para 2-1-3 (*cf. alteração e - ANEXO C*). Porém, Paulo não levou em conta a observação de Cida de que ele deveria fazer uso de um conectivo para abrir este parágrafo.

Ainda sobre este parágrafo, **sinalizado** como contraditório, Cida, a princípio, tentou, em vários momentos de G1, **argumentar** pela **adição** de conteúdo (**indicação 3a**), mas, por fim, trocou de argumento, sugerindo o **deslocamento** do parágrafo. Portanto, na reescrita não houve **adição**, mas somente o procedimento de **deslocamento**.

Por fim, destaco o trecho 6, (“*At the same time, the institutions are kept out reach of a lot of good students.*”), que foi **sinalizado** em G1 por Cida como necessitando de um procedimento classificado como **reformulação**, pois, segundo a sua verbalização em C11, “quando você explica, a gente entende, mas lendo...”. Contudo, a posição de Paulo de **traduzir** o trecho e ainda **argumentar** dizendo que ele estava correto, pois foi ao dicionário, aliado ao fato de Cida não insistir em **argumentar**, nos levaria a não esperar uma **alteração** no trecho. Entretanto, Paulo, ao proceder à reescrita pode ter tido um desejo de deixar o trecho mais claro, adicionando, para tanto, uma oração subordinada consecutiva (**alteração i**) no terceiro parágrafo de desenvolvimento, conforme transcrevo:

Seleção 10.13

- **R1:** *At the same time, the institutions are kept out reach of a lot of good students.*
R2: *At the same time, institutions are kept out reach of a lot of good students because the former generally offer few vancacias.*

Como o *feedback* de Cida foi **indireto**, apenas apontando de forma vaga um problema, e não **apresentando** nenhum tipo de **solução** para melhorá-lo, esta decisão ficou inteiramente a cargo de Paulo.

Com relação ao texto de Cida, notei que ela **alterou** vários elementos no seu texto, **subtraindo** alguns conteúdos e esclarecendo outros, por meio das operações que trato a seguir. Devido ao grande número de mudanças, decidi-me por detalhar o texto de Cida parágrafo por parágrafo⁴⁴.

Assim, a primeira **indicação** (trecho 1) está relacionada ao fato de Paulo, ao tratar da introdução como um todo, dizer que Cida deveria “focar mais a questão das universidades estaduais”, propondo assim, indiretamente, um procedimento de **adição**.

Ainda sobre este parágrafo, mais adiante observei a **indicação** 13 (“the purpose of this program...”), oriunda de *feedback* **direto (FMC)**, onde Paulo sugeriu um procedimento de **deslocamento**, dizendo que Cida deveria passar o conteúdo deste parágrafo para um ponto específico da introdução, com o que Cida aparentemente concordou, como transcrito nos segmentos extraídos de G1,

Seleção 10.14

- P: e outra coisa... você deveria... isso aqui deveria tá aqui... ó... em primeiro lugar... (P65) você segue falando...
 C: põe um numerozinho ai... envolve ele e joga pra cá...(C 58)
 P: porque... você tá falando do programa... que o objetivo do programa é resgatar “*social debt*”... aí você fala do programa... (P66) você devia aqui em baixo... você tá dizendo... comentar o programa...(P67)

Não obstante, apesar do argumento acertado de Paulo de que faria mais sentido ela dar mais detalhes do programa logo após a primeira menção deste, na introdução, esta modificação não gerou o **deslocamento** deste parágrafo. Similarmente, este procedimento também foi sugerido por mim quando li R2 e escrevi nos meus comentários o seguinte: “*Don’t you think this paragraph goes together with your introduction, as it explains what the government’s intentions are?*” Contudo, apesar de Cida não ter seguido estas duas **sugestões**

⁴⁴ Para o inventário de **alterações**, consulte o apêndice C.

de Paulo, ela realizou 4 alterações **AM 1-4** que afetaram a introdução como um todo, conforme é possível perceber na comparação abaixo:

Seleção 10.15

- **R1:** *Through a populist action, the left-wing President on charge, Luiz Inácio Lula da Silva, is about to give birth to a governmental program called “Education for all” in this way he tries to pay back Brazil’s huge “social debt” that has oppressed the disposed since the colonial period.*
- **R2:** (X) (AM1) *The president on charge, LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA, trying to pay back Brazil’s huge “social debt” that has oppressed the dispossessed since Colonial Period (AM-2), has just launched (AM-3) a program in which EDUCATION FOR ALL is the main target.(AM-4)*

Primeiramente, houve um procedimento de **subtração** das palavras iniciais do parágrafo (**alteração AM1**), excluindo, por conseguinte, a imagem negativa do programa “Educação para todos” expressa pelo trecho *“Through a populist action, the left-wing president”*. A seguir, Cida, através de **reformulação**, reestruturou a frase de abertura para acomodar o que antes era a última frase da introdução em R1 (**alteração AM2**). Na seqüência, ela fez uma **equivalência** na **alteração AM3**, que consistiu na troca de *“is about to give birth”* por *“has just launched”*, e uma **mudança** na supressão do adjetivo *“governmental”* para uma nova apresentação do *“Education for all”* que, de nome do programa, passou a ser definido como o objetivo deste pelo uso do complemento *“is the main target”*(**alteração AM4**).

Com relação ao segundo parágrafo, observei uma outra **ocorrência** de **adição** no **elogio** de Paulo quando ele disse que gostou do seguinte trecho, **indicado** pela marcação 4: *“Brazilian public universities are among the best ones in Latin America. Unfortunately they are a privilege of those who enjoy the advantages of the best education”*. Como sugestão, Paulo disse que ela poderia desenvolver mais esta idéia, e passou a outro assunto. Porém, Cida não acatou esta sugestão e somente operou uma **especificação**, gerando a **alteração e**:

Seleção 10.16

- **R1:** *they are a privilege of those who enjoy*
- **R2:** *they are privilege[sic] only for those who enjoy*

No que tange ao terceiro parágrafo e à conclusão, as **indicações** 6 e 19 se referem à **sugestão** de que as perguntas nos trechos assinalados fossem transformadas em assertivas, pois, segundo a crença equivocada de Paulo, o gênero em questão não aceitaria o uso de interrogativas. Contudo, Cida **adaptou** esta solução de formas diferentes, observáveis na comparação entre R1 e R2:

Seleção 10.17

- **R1:** *but how can the underprivileged be successful if the vestibular is so a tough test that only those who can afford to pay elite prep schools stand a chance to get high score and pass?* (6)
R2: *But the college entrance examination is so tough that only those who can afford an elit prep. school get the chance to pass.* (j)
- **R1:** *To draw a conclusion it is obvious that “Education for al” is a wonderfull dream of all brazilian people..., but who will really be the beneficiary? Commom people or the politics? After all the election period is about to come.* (19)
R2: *EDUCATION FOR ALL is an ancient dream of all brazilian people that must come true. The Government is able to make it become fact.* (ff)

Na **alteração j**, a despeito das mudanças lexicais, já tratadas neste capítulo, e do erro de digitação, percebi que o conteúdo, em si, pode ser considerado o mesmo. Assim, ela procedeu a uma operação de **reformulação**. No entanto, a transformação da pergunta retórica em uma asserção perdeu em força argumentativa. Ou seja, ao invés de propor um problema para o leitor de forma que este apoiasse o ponto de vista do enunciador, ratificando as dificuldades que alunos das classes menos favorecidas têm em competir com os mais ricos, ela apenas constatou uma situação de forma direta, sem o apelo emocional causado pela pergunta. Além disso, outra apresentação de **solução** para a reescrita deste trecho (desenvolver uma seqüência onde ela diga por que eles não podem ter sucesso) em P33, fazendo dele um trecho classificado como **misto**, não foi levada em conta.

Com relação à **indicação ff**, notei que Cida não optou pela **reformulação** do trecho, mas sim por um procedimento misto, onde ela **subtraiu** este conteúdo de teor irônico e o **substituiu** por outro de teor neutro, mas que traz uma nova idéia, operando, assim, uma **adição**. Além disso, ela aproveitou o ensejo para realizar **AIs**, subtraindo “*To draw a conclusion it is obvious that*”, que servia para explicitar que este é o parágrafo de conclusão, gerando a **alteração dd**, e a última frase do texto “*After all...*”, que na opinião de Paulo deveria ser **deslocada** para um outro lugar (cf. P56-57–APÊNDICE B). Cida ainda operou uma **mudança**, ao trocar “*wonderful*” por “*ancient*”, gerando a **alteração ee**, também **AI**.

Outros parágrafos que passaram por **alterações** na sua estrutura foram o quarto e o quinto. Neste caso, além do **deslocamento** proposto no trecho 12, já discutido, há evidência

de que Paulo sugeriu outro **deslocamento** no parágrafo 4 na **indicação (FCM)14**, explicada em G1 nos seguintes trechos:

Seleção 10.18

- P: (...) “*instead he should better... better to invest money*”,isso aqui não ficou bom... (P42) “*invest money in the infrastructure of public schools through the country*”... (P43) isso aqui deveria ser parte do parágrafo de conclusão... deveria ser uma solução... (C32.é) uma solução... então...(P44)
C: *but contrastes of the idea he’s going to give scholarships ... for...*(C33)
P: eu acho que não é...(P45) isso deveria ficar... mais aqui...(P46)
C: é... porque é algum tipo de solução... não é ? (C34)

Seleção 10.19

- P: você botou assim... “*the money should be used to pay*”... isso aqui também é uma solução (P49) [C38: é] o quê que deveria ser feito...(C39: humhum) aí eu acho que deveria ter vindo pra cá... ó... (P50)
C: continuado nesse último parágrafo aí ? (C40)

Em ambos os casos não houve, em R2, o **deslocamento** dos parágrafos na íntegra, mas, sim, **alterações múltiplas**. Comparemos:

Seleção 10.20

▪ R1

*The purpose of this programme is provide scholarships for those who failed the vestibular to study in private universities. **Doing so, the Government will, once more, be favouring the elite (the owner of the universities). Instead he had better to invest the money in the infrastructure of public schools throughout the country.***

The money should be used to pay better salaries to the teachers and employ many others to occupy the vacant places so that those who want to access an academic formation may get the chance.

R2

The Government purpose (r) is to provide (s) scholarships for those who failed to enter into a public university so that they can study in private universities.(t)

As a consequence (u) the Government once more grant the owners of those universities the opportunity to increase their wealth.(v)

Instead (w), it would be better (x) to invest the money in the infrastructure of public schools throughout the country (y) as well pay just (z) salaries to the teachers, (l) (aa) so that dispossessed students (bb) will be at the same level to compete for the “vestibular”.(cc)

Ao cotejar os dois trechos, notei que, para o trecho 14 (em negrito), a solução adotada por Cida foi a de desmembrar o objeto da **sinalização de problema** e abrir um novo parágrafo mesclando-o ao já existente na **marcação 18** (sublinhado). Para realizar esta operação, verifiquei que Cida fez uso de vários procedimentos, tais como **mudança** (**alteração x**) e **subtração** (**alteração y**), pois esta seria uma redundância, **equivalência** (**alteração z**), além de utilizar o conectivo “*as well*” para ligar os dois trechos. Além disso,

por iniciativa própria, ela procedeu à **subtração** da informação de que mais professores deveriam ser contratados (**alteração aa**) e realizou uma especificação, trocando “*those who want*” por “*the dispossessed students*” (**alteração bb**) e “*to access an academic formation may get the chance*” por “*be at the same level to compete for the ‘vestibular’*” (**alteração cc**).

Portanto, apesar do uso parcialmente correto do conectivo, o novo parágrafo traz uma maior clareza na apresentação das idéias, podendo-se, assim, dizer que estas **alterações** foram positivas.

Sobre o uso de “*compete for the vestibular*” (trecho 7), Paulo havia dito que Cida não deveria utilizar este termo, **sugestão** que, como visto, foi aceita na íntegra na **alteração k** e que pode ter dado origem a outro segmento onde ela seguiu, de forma **adaptada**, este conselho. Ao observar a **alteração t**, aparentemente **AI**, notei que, em R1, este trecho também fazia uso de “*vestibular*” sem, no entanto, chamar a atenção de Paulo. Contudo, Cida, talvez seguindo um outro conselho de Paulo de que devemos usar sinônimos para não ficar repetindo sempre a mesma coisa (*cf.* P13-APÊNDICE B), achou uma outra solução para o uso de “*vestibular*”, desfazendo a ambigüidade da frase, que poderia ser lida como “dar bolsas para aqueles que não passaram no vestibular para faculdades particulares” ou, por conhecimento de mundo, “dar bolsas para que os alunos que não passaram estudem em faculdades particulares”, fazendo o seguinte:

Seleção 10.21

- R1: *The purpose of this programe is provide scholarships for those who failed the vestibular to study in private universities* ((trecho não marcado pelo comentarista))
- R2: *The Government purpose is to provide scholarships for those who failed to enter into a public university so that they can study in private universities* (t)

Neste trecho observei que Cida, ao aproveitar a **indicação 7**, que, conforme consta em C22 (APÊNDICE B), era um termo novo para ela, ainda transferiu esta solução para outra frase onde o uso de *vestibular*, por comparação, também seria incorreto. Assim, ela não só eliminou esta palavra, mas também percebeu que deveria expressar este conteúdo de forma mais precisa, reformulando a frase. Cida, contudo, resolveu incluir o uso da palavra “*vestibular*” quando da **alteração y**, com a intenção de verificar o que eu teria a dizer sobre este uso, conforme é revelado em G2 (*cf.* seleção 9.25). Esta atitude demonstra que Cida confiou na **indicação** de Paulo, pois o termo é novo para ela e, mesmo assim, ela o utilizou. Contudo, Cida também decidiu verificar se o que ele havia dito estava correto ou não, recorrendo, assim, à opinião de quem tem credibilidade para fornecer este aval para a utilização de um termo em português na redação em LE.

Para finalizar as reflexões acerca das **indicações** e das **alterações** de **classe C**, destaco que os dados apontam para o fato de que, em geral, os sujeitos-comentaristas fizeram poucos comentários sobre a organização e o conteúdo dos textos. O único participante que detalhou mais estes aspectos na sua interação foi Paulo, que forneceu 8 dos 12 comentários feitos nesta classe, contribuindo, assim, com mais da metade das ocorrências catalogadas. Contudo, ele mesmo, na posição de autor, só **alterou** 2 trechos de R2, apesar de seu texto também necessitar, segundo a minha avaliação, de uma reformulação estrutural para um melhor encadeamento das partes bem como de um maior suporte às idéias apresentadas. Por outro lado, Cida, que fez só 3 comentários, foi quem mais aproveitou a oportunidade para promover uma completa reestruturação de seu texto, tanto no nível de conteúdo quanto no nível de organização do discurso, sendo responsável por 12 de um total de 17 **alterações**.

Portanto, é interessante notar que, como comentarista, Paulo foi mais crítico com relação ao texto de Cida do que com o seu próprio, enxergando no texto da colega falhas que não conseguiu identificar em seu próprio texto, o que confere com a opinião de Ferris (1995b) de que é mais fácil achar erros nos textos dos outros do que no nosso. Cida, ao contrário, foi mais leniente nos seus comentários, porém, foi bastante crítica ao olhar o seu próprio texto e tentar melhorá-lo.

10.4 ASPECTOS QUE SE SOBRESSAÍRAM

Em vista de tudo o que foi apresentado neste capítulo, percebi que os aspectos dos textos comentados que mais chamaram a atenção dos comentaristas foram aqueles categorizados como pertencentes à **classe A**. Ou seja, os sujeitos demonstraram estar mais preocupados em dar *feedback* sobre a acuidade lingüística do texto, fazendo 22 das 41 **indicações** totais, registrando, assim, pouco mais da metade das ocorrências. Este dado se assemelha ao reportado por Leki (1990a) e por Jesus (1997/2004), descritos no Capítulo 6. Em segundo plano ficou o *feedback* no nível de **macroestrutura** textual, com 12 **sinalizações**, e, por último, a adequação do léxico no texto apresentado, com apenas cinco **sinalizações**. Nesta contagem, temos ainda 2 ocorrências de classe **indeterminada**.

Em um primeiro momento, estes dados parecem corroborar com os estudos que afirmam que os alunos, inconscientemente, têm a tendência de reproduzir a forma pela qual o professor provê *feedback*, “priorizando forma ou função, questionando ou informando, dando regras ou fazendo sugestões” (Hyland, 2003:205).

Assim, como antes da fase de coleta de dados os sujeitos não tiveram acesso à forma pela qual eu dou *feedback*, devem ter se baseado nas suas experiências escolares, que, como já foi discutido, avaliam o texto como produto final, a partir da habilidade lingüística do aluno.

Contudo, é interessante lembrar que meu objetivo como professora era conscientizar os sujeitos de que o discurso é tão importante quanto a acuidade lingüística, pois, ao passar a tarefa, enfatizei a necessidade de priorizar, durante a revisão, os elementos de ordem **macroestrutural**, já que esta seria uma primeira versão do texto que eles escreveriam no processo de aprendizagem. Além disso, a lista de verificação que forneci para apoiar os comentários, que continha 13 itens dos quais apenas 2 se relacionavam à revisão **microtextual** (cf. ANEXO B), não foi utilizada. A tabela de avaliação (cf. ANEXO A), à qual somente Cida faz uma breve referência, também foi deixada de lado. Portanto, como constatei durante a análise de G1 e das **marcações** em R1, os sujeitos não seguiram esta orientação enquanto comentaristas.

Com relação à posição de autores, o quadro observado foi muito diferente. Houve uma maior ocorrência de **alterações** registradas na **classe B**, ou seja, no que diz respeito ao léxico, com 27 das 57 alterações totais. Em segundo lugar, observei que as **alterações** na **classe C** contaram com 17 ocorrências, seguida de perto pelas alterações de **classe A**, com 13 ocorrências.

Portanto, é curioso notar o fato de que, como comentaristas, no geral, os sujeitos valorizaram as questões de ordem **microestrutural**, ao passo que, enquanto autores, reescrevendo os seus textos, esta foi a **classe** em que registrei um menor número de **alterações**, pois os autores parecem estar mais preocupados com a escolha lexical, substituindo termos por outros que podem ser considerados **equivalentes**, e reorganizando, ainda que timidamente, o texto.

Finda a minha reflexão baseada nos dados extraídos da análise contrastiva de R1 e R2, apresento no capítulo a seguir, a opinião dos sujeitos acerca do *feedback colaborativo*, coletada por meio do instrumento RELATO 1.

CAPÍTULO 11- A VISÃO DOS SUJEITOS SOBRE O *FEEDBACK* COLABORATIVO

11.1 INTRODUÇÃO

Conforme visto no Capítulo 7, o material presente no instrumento 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.

Devido ao fato de estes relatos serem, em sua maioria, vagos ou muito resumidos, busquei, durante as minhas sessões de atendimento individualizado com cada participante (G2 e G3), 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 G2 / G3, os assuntos tratados fossem surgindo de forma mais espontânea, gerando assim, uma entrevista semi-estruturada⁴⁵. Com esta análise, meu objetivo foi responder as seguintes questões:

- a) Como o sujeito autor 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 a seguir uma análise e reflexão de cada relato, fazendo uso das informações complementares em G2 e G3.

11.2 O RELATO 1 E AS INFORMAÇÕES EM G2 E G3

Conforme será apresentado nesta seção, todos os sujeitos, exceto Valmar, verbalizaram abertamente terem se beneficiado da experiência proporcionada em G1. Assim, passo agora a uma análise detalhada da visão dos sujeitos quanto a atividade de *feedback colaborativo*, relato por relato.

⁴⁵ Devido ao escopo desta pesquisa, apenas alguns trechos destas entrevistas serão comentados.

11.2.1 O relato de Cida

Cida, por exemplo, no segmento 1 (*cf.* quadro 7.5), disse que gostou muito das observações feitas por Paulo e que decidiu fazer as alterações sugeridas por ele, explicitando 2 das alterações em R2 que estão relacionadas à intervenção de Paulo: a exclusão da oração interrogativa (**alterações j e ff**) e a troca de posição de algumas sentenças (*cf.* segmento 2), descritas no APÊNDICE C. Além disso, durante G2, cujo objetivo foi discutir o *feedback* que dei em R2, 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 indiquei em negrito abaixo:

Seleção 11.1

- 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?
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, também foi apontado por Paulo durante a sessão de *feedback colaborativo*. Com relação a este assunto, Cida disse:

Seleção 11.2

- 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 11.3

- 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 12 (APÊNDICE C), onde Paulo sugere **deslocar** a informação sobre o programa “*Education for All*” para a introdução. Comparemos os comentários:

Seleção 11.4

- Trecho que foi alvo de FCM em R1

The purpose of this programe is provide scholarships for those who failed the vestibular to study in private universities

- Apresentação de solução em G1:

P: e outra coisa... você deveria... isso aqui deveria tá aqui... óh... 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?

Como relação a esta afirmação, vale notar que o sujeito-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 sujeito tenta solucionar o problema, porém não consegue acertar. Em outros casos, como no trecho ilustrado na seleção 11.4, 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 11.5

- 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, conforme detalhei no Capítulo 9, quanto com a análise contrastiva de R1 e R2 detalhada no Capítulo 10. 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 aluno-comentarista é capaz de perceber problemas de ordem **macrotextual**, e que o aluno-escritor pode se beneficiar dos comentários desta natureza, pois o sujeito-comentarista auxilia o aluno-escritor a revisar a forma pela qual as suas idéias são construídas no texto.

11.2.2 O relato de Paulo

Paulo teve a mesma opinião sobre a utilidade dos comentários da colega ao dizer no segmento 3 de seu relato (*cf.* quadro 7.5) 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 destaque nos trechos abaixo:

Seleção 11.6

- 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, 8 foram dedicados aos comentários sobre a ordenação dos parágrafos, assunto este que gerou uma discussão mais acalorada, conforme discutido no Capítulo 8.

Além disso, antes de Paulo reescrever o seu texto, ele me procurou com a redação lida por Cida, em mãos. As suas preocupações estavam relacionadas à questão gramatical de algumas frases, que foram marcadas no texto R1 por ele com um (*), 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, este comentário está ligado ao fato de que Paulo, ao escrever o seu texto original, já não estava seguro se a ordem que ele estipulara era a mais adequada. A questão foi que 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 estes 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 segunda conferência (G3), em um dos trechos onde questionei Paulo sobre o que ele havia feito para, partindo de R1, chegar à R2, como transcrevo abaixo:

Seleção 11.7

- 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, como mostrou a análise de G1 no Capítulo 9, no fim foram acatados por Paulo, que ouviu o conselho da colega e resolveu modificar o texto.

Um 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 ?

Como visto na análise de G1 e nos segmentos em G2, realizada no Capítulo 8, 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” (*cf.* quadro 7.5).

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” (cf. segmento 4, quadro 7.5). Esta asserção foi esclarecida em G2, no seguinte trecho:

Seleção 11.9

- 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, e que foram marcadas no texto R1 com um (*), conforme consta no anexo C-R1 de Paulo.

11.2.3 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**, como vimos nos trechos L1 à L4 em G1 (cf. APÊNDICE A). Estes dois pontos haviam passado despercebidos pela autora quando fez sua revisão, já que ela mesma afirma, no segmento 9 do RELATO 1 (cf. quadro 7.5), que a colega chamou-lhe a atenção para erros que, antes, ela não havia notado. Este *feedback* gerou as **alterações a e c**, discutidas no capítulo anterior.

Luciana, por sua vez, também avaliou os comentários de Valmar de forma positiva, como expressam os segmentos 11 e 13 de seu relato escrito (cf. quadro 7.5). Porém, ela afirmou ter ido além das **alterações** sugeridas, decidindo-se, no processo de reescrita, por **alterar** outros elementos não **indicados** como problemáticos por Valmar. Quando questionada sobre a natureza destas **alterações**, Luciana adicionou em R1, um (*) aos itens que ela **alterou** por iniciativa própria, e acrescentou ao RELATO 1 que decidiu fazer tais

mudanças⁴⁶ visando melhorar a qualidade da redação, conforme disse no segmento 13 (*cf.* quadro 7.5). Esta asserção confirma os dados de que a atividade de feedback propiciaram 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.

11.2.4 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 (*cf.* quadro 7.5), 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:

Seleção 11.10

- 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 equivocadas, propostas por Soraya, como a de usar a preposição “*at*” depois do verbo “*enter*”.

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, as modificações propostas, na sua visão, foram coerentes, pois apontaram, como ele diz no segmento 6 “algumas alterações que poderiam ser feitas” (*cf.* quadro 7.5), 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” (*cf.* quadro

⁴⁶ Como visto no Capítulo 10 estas correções foram de natureza lexical e gramatical.

7.5). 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, diferentemente de Soraya, se abrir comigo durante o atendimento, revelando o que ele realmente pensou da interação.

Devido à natureza das correções propostas por Soraya, ficou um ponto 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 visto na análise de 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 trabalho na **ZDP** 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, no Grupo B, quando Cida quis propor uma **alteração** como a qual ele não concordava. Caso este 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. No caso de dúvida sobre a validade da observação feita, 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. Assim, diminuem as possibilidades de **alterações** equivocadas, principalmente aquelas de ordem **microestrutural**.

11.3 AVALIAÇÃO GERAL

No âmbito geral, é possível afirmar que 4 dos 5 relatos analisados continham avaliações explicitamente positivas dos comentários feitos pelos colegas e que estes foram utilizados de algum modo para a reescrita. Este dado está de acordo com o estudo realizado por Mendonça e Johnson (1994) e resenhado no Capítulo 6, onde os sujeitos disseram ter se beneficiado dos comentários. Apenas Valmar verbalizou não ter aproveitado nada do que a colega disse, apesar de admitir que os pontos tratados pelo sujeito-comentarista foram coerentes.

Em suma, a análise deste conjunto de dados gerados pelo RELATO 1 e complementados por pontos correlacionados em G1, G2, G3, 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.

Assim, após ter apresentado e analisado todos os dados coletados para este estudo, passo às considerações finais sobre o que observei acerca do papel dos comentários dos colegas para a reescrita de textos em inglês como LE.

CAPÍTULO 12 - CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS

O uso de atividades colaborativas que envolvam os aprendizes na leitura e reflexão, em pares ou em grupos, acerca de seus próprios textos e daqueles produzidos pelos colegas é, atualmente, lugar-comum nos cursos de redação como processo (*cf.* Paulus,1999:267; Mendonça e Johnson,1994:745; Zhu, 2001:252; Martin, 2004:116). Assim, segundo Villamil e Guerrero (2000:53), na tentativa de estabelecer conexões entre a interação em sala de aula e o desenvolvimento em LE, vários pesquisadores têm demonstrado interesse em investigar 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 e escritos durante uma sessão de **feedback** entre pares para ter uma visão mais precisa acerca do que acontece durante esta atividade, como ela é percebida pelos participantes, e que impacto ela 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.

A partir da definição do tema, busquei na literatura subsídios para que eu pudesse compreender melhor o que os dados que colhi diziam. Assim, no Capítulo 2, pude traçar o caminho percorrido por esta disciplina nos últimos 60 anos e, assim, travar conhecimento sobre como a noção de escrita como processo trouxe à tona a necessidade de provimento de **feedback**, assunto do Capítulo 3, não somente em forma de um grau aferido ao texto como um produto final e acabado, mas, acima de tudo, como uma ferramenta de auxílio na melhoria deste por meio de rascunhos múltiplos. Este novo paradigma também apontou para os benefícios da colaboração em sala de aula, tais como as noções de **regulação** e **ZDP**, oriundos da Teoria Sócio-cultural, e das contribuições da Análise do Discurso no campo das estratégias argumentativas que são utilizadas para a preservação de “face”, assuntos tratados no Capítulo 5. Estas informações me auxiliaram a entender a dimensão social da tarefa e a forma pela qual cada sujeito se colocou durante a interação, conforme expliquei nos Capítulos 8 e 9. Além disso, os estudos dos aspectos envolvidos numa tarefa de **feedback colaborativo**, conforme discutido no Capítulo 6, exploraram fatores que eu não havia considerado durante a minha prática, tais como a necessidade de um treinamento prévio dos alunos e a sua falta de estratégias de revisão. Com estas leituras, descobri que os alunos têm a tendência de se espelhar na forma pela qual os professores provêm **feedback**. Assim, no Capítulo 4, discuti o

feedback do professor visando refletir sobre os elementos que os sujeitos apontaram como necessitando de revisão quando contrastei o primeiro texto, R1, escrito por cada sujeito, com a sua reescrita, R2, no Capítulo 10.

A partir destas contribuições teóricas, delineei os procedimentos metodológicos necessários para a categorização dos dados (*cf.* Capítulo 7), buscando triangulá-los com a opinião dos próprios sujeitos a respeito da tarefa de *feedback colaborativo* (*cf.* Capítulo 11). Desta forma, pude ter uma visão mais clara acerca desta prática que, apesar de já fazer parte do meu repertório de técnicas para prover *feedback*, revelou-se uma fonte rica de investigação, gerando reflexões sobre aspectos da tarefa sobre os quais eu ainda não havia pensado. Portanto, retomo agora, neste capítulo, cada uma destas questões, tecendo, assim, minhas considerações finais.

Através do tratamento dos dados gerados pela gravação das sessões de *feedback* entre os sujeitos Luciana, Valmar e Soraya (Grupo A) e Cida e Paulo (Grupo B), pude tecer considerações sobre a função dos comentários feitos pelos colegas; a forma pela qual estes são mitigados; os papéis assumidos durante a interação; e o estágio de **regulação** dos sujeitos.

Com relação aos comentários, observei que, tanto no Grupo A, quanto no Grupo B, as funções **elogiar, sinalizar problemas, apresentar soluções, argumentar, traduzir, expressar dúvida, opinar sobre o assunto do texto, comparar e monitorar o ouvinte** estavam, na maioria das vezes, relacionadas à fala do sujeito na posição de comentarista, enquanto que as demais categorias, descritas no quadro 7.1, apareceram com maior frequência nas falas do autor enquanto sujeito receptor dos comentários (ouvinte).

Também verifiquei que a interação do Grupo A seguiu o modelo de **leitor relatando** e que a do Grupo B seria uma **experiência compartilhada entre leitor e autor** (*cf.* Capítulos 6 e 8). Assim, percebi que, no Grupo B, o sujeito-comentarista também assumiu a posição de ouvinte, dando chance do sujeito-autor ser o comentarista do seu próprio texto. Além disso, houve momentos onde os dois comentam o texto juntos, colaborando para estabelecer o sentido da interação.

Com relação aos papéis do comentarista, que foram baseados na categorização apresentada por Tribble (1996:118-134) para descrever os papéis que os professores assumem enquanto provedores de *feedback* ao texto escrito, identifiquei que cada sujeito tendeu a assumir, com maior frequência, um dos quatro papéis, conforme resumido no quadro 12.1.

PANORAMA DA FREQUÊNCIA DOS PAPÉIS ASSUMIDOS PELOS COMENTARISTAS				
	1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar
Luciana	assistente; avaliadora global	tradutora	x	x
Valmar	avaliador local	tradutor; assistente; avaliador global	x	x
Soraya	avaliadora global	tradutora	avaliadora local	x
Paulo	assistente	avaliador local	avaliador global	tradutor
Cida	tradutora	avaliadora global	avaliadora local	assistente

Quadro 12.1- frequência dos papéis assumidos pelos comentaristas

Este resultado pode estar associado ao fato de que os sujeitos não receberam nenhum tipo de treinamento sobre como abordar a tarefa. Assim, apesar de eu ter provido as instruções e os materiais de apoio (*cf.* lista de verificação-ANEXO B, e a tabela de avaliação-ANEXO A), ninguém os usou como base para guiar a seção de *feedback*. Somente Cida fez uma menção a este material, usando-o como apoio em um momento da interação. Destarte, concluo que os sujeitos se basearam na sua intuição para realizar a tarefa. Portanto, Luciana e Paulo preferiram agir como **assistentes, sinalizando problemas**, tanto de ordem **global** quanto **local**, e **apresentando soluções**, direta ou indiretamente, para a reescrita. Luciana também se posicionou, como Soraya, no papel de **avaliadora global**, comentando a organização do discurso, fornecendo uma avaliação holística do texto do colega. Valmar, por sua vez, no papel de **avaliador local**, preferiu comentar o uso da língua (gramática e convenções do gênero) dentro de frases ou de parágrafos, julgando as habilidades da escritora para a articulação do texto ao nível da sentença e do parágrafo, enquanto Cida, como **tradutora**, fez um uso mais freqüente das funções **opinar sobre o assunto do texto, expressar concordância / discordância, traduzir** para situar os seus comentários, ou **comparar** seu texto ao do colega.

Contudo, uma diferença nítida entre as interações diz respeito à forma pela qual os sujeitos se relacionaram. Como dito no Capítulo 8, a sessão de comentários do Grupo A durou apenas 3 minutos, enquanto a do Grupo B durou 26 minutos. Isto se deveu ao fato de, no Grupo A, os sujeitos parecerem ter compreendido que deveriam relatar os seus comentários para mim, através do uso do gravador, ao invés de interagirem com os colegas, apresentando os seus comentários. Uma outra possível causa para esta interação ter sido tão curta é que todos os sujeitos apresentaram um baixo nível de **regulação**. Isto ficou claro quando comparei a descrição proposta por Guerrero e Villamil (1994:487), reproduzida no quadro 5.1, e os

segmentos depreendidos nesta interação. Portanto, verifiquei que os sujeitos aparentaram estar satisfeitos com o primeiro rascunho, ainda que este fosse rudimentar. No caso de Valmar e Soraya, eles mesmos verbalizaram em G1 que estavam conscientes das limitações de seus textos, porém, verifiquei que eles não se engajaram em um diálogo com o colega, participando de forma limitada. Isto pode ser um indicativo de que os sujeitos ainda estão **regulados pelo objeto** e, portanto, têm dificuldade de se posicionarem como **par mais competente** e trabalharem para um maior avanço na **ZDP**. Além disso, houve a questão afetiva, quando Valmar preparou as colegas, avisando-as, antes da gravação, que seu texto não estava bom. Portanto, Soraya ficou com pena de criticar seu texto, o que interferiu na transparência da atividade.

Desta forma, fica registrada a importância de deixar claro para o grupo a razão maior da tarefa de **feedback colaborativo**, que é auxiliar o colega a melhorar o seu texto ao nível do discurso, e não criticá-lo, ou julgá-lo, quanto às suas capacidades lingüísticas.

No Grupo B, este problema não ocorreu e a interação fluiu. Por isso, a transcrição das falas de Cida e Paulo trouxe um material lingüístico que possibilitou levantar outras questões que não foram trabalhadas no Grupo A, tais como o posicionamento do sujeito enquanto ouvinte, o que é praticamente inexistente nas falas dos sujeitos do Grupo A. Sobre este aspecto, foi freqüente, no Grupo B, o uso de marcadores conversacionais (“hum”, “é”, “tá”) que expressam que o interlocutor estava com a atenção voltada para o que esta sendo dito, ou que tentou retomar o turno. Estas funções foram descritas no quadro 7.2 sob o nome de **expressar colaboração** e de **retomar o turno**.

Um outro diferencial foi a presença freqüente do par “elogio MAS crítica/ crítica MAS elogio”, que é mais utilizado no Grupo B (10 vezes por Cida e 3 vezes por Paulo) do que no Grupo A (1 vez por Luciana, 1 vez por Valmar, e nenhuma vez por Soraya) para atenuar o tom negativo de seus comentários, evitando “arranhar a face” do ouvinte e “preservar” a do comentarista, pois, conforme dito por Villamil e Guerrero (1996) e relatado no Capítulo 6, os elogios tornam os sujeitos mais abertos à participação.

Portanto, todas estas ocorrências me levam a crer que a interação do Grupo B foi mais autêntica e verdadeira do que a registrada no Grupo A. Esta asserção foi corroborada quando cotejei o conteúdo das minhas sessões de atendimento individualizado (G1 / G2), principalmente no que diz respeito ao discurso de Valmar que, como visto, não deixou transparecer o que ele realmente pensou sobre a tarefa, sendo, por vezes, até contraditório.

No Capítulo 10, apresentei evidências que parecem estar de acordo com o estudo realizado por Mendonça e Jonhson (1994), resenhado no Capítulo 6, sobre o aproveitamento

do **feedback colaborativo**, pois, como constatei, a rejeição dos comentários dos colegas foi pouca. Com exceção de Valmar, que não reescreveu o seu texto, e de Soraya e Luciana, que tiveram um aproveitamento total dos comentários, Cida rejeitou pouquíssimos comentários, enquanto Paulo, apesar de toda resistência, rejeitou apenas um quarto dos comentários feitos. Assim, o **feedback** do colega foi, na maioria dos casos, origem de 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 com o colega por meio do **feedback colaborativo**.

Com relação à forma, observei que o **feedback indireto** foi inexistente na interação do Grupo A, e utilizado menos por Paulo do que por Cida. Esta alta incidência de **feedback direto**, ou seja, o movimento de substituir o que estava inadequado na opinião do sujeito-comentarista pelo que estaria “correto”, parece apontar para o fato de que, como os sujeitos não receberam treinamento, a tarefa de **feedback** foi realizada de forma intuitiva, espelhando a forma mais comum de “correção” usada pelo professor de redação na sala de aula tradicional. O uso do professor tradicional como modelo também é aparente na natureza das **indicações**, pois, no Grupo A, as **sinalizações de problemas** e as **apresentações de soluções** se restringiram, praticamente, à **classe A**, que contou com 8 do total de 10 **indicações**, enquanto que, no caso do texto de Cida, as **classes A e B**, relacionadas aos elementos de superfície, totalizaram mais da metade dos comentários de Paulo.

Um outro dado interessante é que parece não haver uma correlação entre a forma de prover **feedback (direta ou indireta)** e o estágio de **regulação** dos sujeitos. Paulo, apesar de apresentar-se como o mais **auto-regulado**, seguiu a tendência dos sujeitos do Grupo A, ainda longe da **auto-regulamentação**, e fez mais uso do **feedback direto**, enquanto Cida, **regulada pelo outro**, tendeu ao **feedback indireto**. Como ela foi quem mais fez uso de estratégias para mitigar os seus comentários, o **feedback indireto** pode sugerir que ela não quis ser **autoritária** em seus comentários, expressando o seu ponto de vista, sem, no entanto, se comprometer sugerindo exatamente como alterar o trecho que ela **indicou**. Não obstante, ela também pode ter se sentido intimidada por Paulo, mais **auto-regulado**. Assim, fica claro o papel crucial que as relações interpessoais têm em uma atividade colaborativa como esta, onde o sujeito está exposto, tanto enquanto escritor, ao ter o seu texto criticado, quanto no papel de comentarista, ao ter a sua capacidade de avaliação e solução de problemas posta à prova. Assim, novamente reforço que o sucesso da interação é favorecido se um clima de confiança e respeito mútuo, e a clareza de objetivos da tarefa forem estabelecidos pelo professor *a priori*.

Com relação à revisão feita pelos autores, constatai que todos que reescreveram seu texto aproveitaram o ensejo para revisar partes não comentadas pelo colega, daí o número maior de **alterações** do que de **indicações** feitas. Assim, a maior parte do *feedback* foi **aproveitado**, seja na **íntegra**, seja de forma **adaptada**, ou até mesmo dando origem a **alterações múltiplas e híbridas**.

Contudo, é interessante notar que, como revisores, os sujeitos não colocaram a revisão dos aspectos pertencente à **classe A** em primeiro lugar, mas sim, os da **classe B**, realizando, com maior frequência, o procedimento de **equivalência**, onde o autor substituiu um item lexical por outro que pode ser considerado do mesmo valor semântico, conforme resumido na tabela baixo.

R1	Classe A (Correção da língua)	Classe B (Léxico)	Classe C (Discurso)
Luciana	3	4	1
Valmar	-	-	-
Soraya	3	1	2
Paulo	4	6	2
Cida	5	16	12

Quadro 12.2- frequência das **alterações** por classe

Esta tendência de focalizar a revisão no nível de aspectos lexicais não ligados a incorreções no uso da língua pode significar uma maior dificuldade em identificar e solucionar, no processo de revisão, as questões macroestruturais. Assim, talvez fosse necessário, durante o período de treinamento, trabalhar junto ao aluno estratégias que o levem à leitura crítica, focalizando a sua atenção na clareza das idéias apresentadas em textos-modelo, escritos pela turma ou não, e deixando claro o porquê da revisão da forma ser importante ao fim do processo de escrita, conforme sugerido por Hyland (2003) e discutido no Capítulo 6.

Uma outra constatação é que há uma diferença grande entre a quantidade e a natureza das **alterações** feitas por cada sujeito. Portanto, houve categorias onde somente um dos sujeitos fez **alterações**, como, por exemplo, na operação de **deslocamento (classe C)** e **digitação (classe A)**, somente realizada por Paulo, e de **reformulação e procedimento misto (classe C)** e **pontuação (classe A)**, somente realizada por Cida. Estas idiossincrasias podem

estar relacionadas à forma pela qual cada sujeito compreende o que é revisar o texto, assunto este que é interessante de ser investigado, pois pode revelar informações que ajudem o professor a acomodar a visão dos alunos sobre a reescrita à linha de trabalho que se pretende adotar.

Para concluir, digo que, apesar de a pesquisa delineada nessa dissertação revelar que não houve uma homogeneidade de comportamento dos sujeitos, nem na abordagem da tarefa, nem no foco da reescrita, foi possível identificar comportamentos que foram recorrentes. Portanto, acredito que as categorias criadas para o presente estudo podem ser aplicadas, com uma amostragem maior de sujeitos e com uma frequência maior de sessões de *feedback colaborativo*, para mapear, através de um estudo longitudinal, as modificações nos comportamentos adotados pelos sujeitos à medida em que eles vão se familiarizando com os papéis que podem assumir durante a sessão de *feedback colaborativo* e aprendendo a fazer comentários de maior ajuda para os colegas, utilizando as ferramentas sugeridas pelo professor, tais como listas de verificação.

Por fim, acredito que o professor de redação que queira fazer uso do *feedback colaborativo* deve estar a par dos vários aspectos envolvidos nesta prática, discutidos nesta dissertação, negociando com os alunos a melhor forma de realizar esta tarefa de modo que ela seja eficaz para promover a **auto-regulamentação** do aluno para que ele se torne um melhor escritor em LE.

REFERÊNCIAS

- ALJAAFREH, A; LANTOLF, J. Negative feedback as regulation and second language learning in the Zone of Proximal Development. **The Modern language journal**, v.78, no.4, p. 455-483. 1994.
- ANTÓN, M.; DICAMILLA, F. Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. **Canadian modern language review**, v. 54, p.314-342. 1998.
- ATKINSON, D. L2. Writing in the post-process era: introduction. **Journal of second language writing**, v.12, p.3-15.2003.
- AZEVEDO, C. B.; TARDELLI, M. C. Escrevendo e falando na sala de aula. In: CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. SP: Cortez, 1997. p. 25-47.
- BAKHTIN, M.(1979) **Estética da criação verbal**. Martins Fontes, 2003.
- BARTHOLOMAE, D. The study of error. In: GRAVES; L.R. **Rhetoric and composition. A source book for teachers and writers**. Upper Montclair, NJ: Boynton / Cook Publishers Inc, 2002. p.311-327 [artigo originalmente publicado em **College composition and communication**, out.1980]
- BERG, E. C. The effect of trained peer response on ESL students' revision types and writing quality. **Journal of second language writing**, v.8, no.3, p.215-241.1999.
- BERGER, V. The effects of peer and self-feedback. **CATESOL Journal**, v.3, p.21-35. 1990.
- BIZZELL, P.(1986). **Academic discourse and critical consciousness**. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1994.
- BRIEF, K. Peer tutoring and the conversation of mankind. **College English**, v.46, p.635-653. 1984.
- BROWN, P.; LEVINSON, S.C. **Politeness: some universals in language usage**. Cambridge: CUP, 1978
- BRUFFEE, K. Collaboration, conversation and reacculturation. In: DELLUCA, G.; FOX, L.; JOHNSON, M.; KOGEN, M. **Dialogues on writing: rethinking ESL basic writing and first year composition**. Mahwash, NJ: Erlbaum, 2002. [artigo originalmente publicado em **Collaborative learning: higher education, interdependence and the authority of knowledge**. The John Hopkins University Press, 2nd ed. 1999]
- CARSON, J. C. ; NELSON G. L. Writing groups: cross cultural issues. **Journal of second language writing**, v.3, no.1, p.17-30. 1994.
- CARSON, J. C. ; NELSON G. L. Chinese student's perceptions of ESL peer response group interaction. **Journal of second language writing**, v.5, no.1, p.1-19.1996.

CASANAWE, C. P. The process approach to writing instruction: An examination of issues. **CATESOL Journal**, v.1, no.1, p. 29-39.1988.

CASTORINA, J. A. O debate Piaget-Vygotsky: a busca de um critério para a sua avaliação. In: CASTORINA, J. A.; FERREIRO, E.; LERNER, D.; OLIVEIRA, M.K. **Piaget – Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ed. Atica, 2003. p. 9-50.

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

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

CHANDRASEGARAN, A. **A intervenção como recurso no processo da escrita**. Tradução de Rosana Sakugawa Ramos Cruz. São Paulo: SBS, 2003.

COHEN, A.D; CAVALCANTI. M.C. Feedback on compositions: teacher and student verbal reports. In: KROLL, B. **Second language writing: insights from the language classroom**. Cambridge: CUP, 1990a. p.155-177.

CONCEIÇÃO, R. I. S. 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.

CONCEIÇÃO, R. I. S. Correção de texto: um desafio para o professor de português. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 43, n.2, p. 323-344, jul/dez. 2004.

CONNOR, U.; ASENAVAGE, K. Peer response groups in ESL writing classes: how much impact on revision? **Journal of second language writing**, v.3, p.257-276.1994.

CONRAD, S. M; GOLDSTEIN, L. M. ESL student revision after teacher-written comments: text, contexts, and individuals. **Journal of second language writing**, v.8, no.2, p. 147-179. 1999.

DAHLET, P. A produção da escrita: abordagens cognitivas e textuais. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 23, p.79-95, jan. / jun.1994.

DANIS, F. Weaving the web of meaning: interaction patterns in peer-response groups. 1982 .ERIC ED214202. Disponível em www.eric.ed.gov. Acesso em: 03 de setembro, 2005. Não paginado.

DELLANGNELO, A. C. K.; TOMITCH, L. M. B. Preferências de alunos-escretores em L2 com relação a estratégias de revisão de texto. **Linguagens e Ensino**, vol 2, n.1, p. 73-86. 1999.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

DEWEY, J.: **A Filosofia em reconstrução**. Tradução de Eugênio Marcondes Rocha. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

DHERAM, P. K. Feedback as a two-bullock cart: a case study of teaching writing. **ELT Journal**, v. 49, no 2. p.160-168. 1995.

DI PARDO, A.; FREEDMAN, S.W. Peer response groups in the writing classroom: theoretic foundations and new directions. **Review of education research**, v.58, p.119-149. 1988.

DONATO, R.; MCCORMICK, D. A sociocultural perspective on language learning strategies: the role of mediation. **The modern language journal**, v. 78, no.4, p. 453-464.1994.

DUNN, W.E.; LANTOLF, J.P. Vygotskian Zone of Proximal Development and Krashen's i+1: incommensurable construct, incommensurable theories. **Language learning**, v.48, n.3 p. 411-443. 1998.

EDGE, J. **Mistakes and correction**. NY: Longman, 1989.

ELBOW, P. The process of writing-growing. In: DELLUCA, G.; FOX, L.; JOHNSON, M. M.; KOGEN, M. **Dialogues on writing: rethinking ESL basic writing and first year composition**. Mahwash, NJ: Erlbaum, 2002. p.141-156. [Artigo originalmente publicado em **Writing without teachers**, OUP,1973]

ELBOW, P. High stakes and low stakes in assigning and responding to writing. In: DELLUCA, G.; FOX, L.; JOHNSON, M. M.; KOGEN, M. **Dialogues on writing: rethinking ESL basic writing and first year composition**. Mahwash, NJ: Erlbaum, 2002. p. 289-298. [Artigo originalmente publicado em **New direction for teaching learning**, v.69.1997].

EL-KOUMY, A. S.A. Effects of overall, selective, and no error correction on the quality and quantity of EFL student's writing. Suez Canal University, Egypt, 2000. p.1-10. ERIC ED 449 664. Disponível em www.eric.ed.gov. Acesso em: 03 de setembro, 2005.

EMIG, J. The composing process: review of literature. In: PERL, S. (org) **Landmark essays on writing process**. Davis, C A: Hermagoras,1994. p.1-22 [texto originalmente publicado em EMIG, J. **The composing process of twelfth graders**.NCTE,1971]

ENGINARLAR, H. Student response to teacher feedback in EFL writing. **System**, v. 21, p.193-204. 1993.

FAIGLEY, L.; WITTE, S. Analyzing revision. **College composition and communication**, v.32, p.400-414. 1981.

FERRIS, D. R. Student reaction to teacher response in multiple-draft composition classrooms. **TESOL Quarterly**, v.29, p. 33-53. 1995a.

FERRIS, D. R. Teaching ESL composition students to become independent self-editors. **TESOL Journal**, v. 4, no.4, p.18-22.1995b.

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

FERRIS, D.R.; HEDGCOCK, J. **Teaching ESL composition: purpose, process and practice**. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates Publishers, 1998.

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

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Aprendendo com os erros: Uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas**. Goiânia: Editora UFG.1997.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Correção com pares: os efeitos do processo de correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa**. Tese de doutorado. BH: UFMG, 2001.

FLOWER, L. **The construction of negotiated meaning: a social cognitive theory of writing**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1994.

FLOWER, L.; HAYES, J.R. Problem solving strategies and the writing process. In: GRAVES, L. R. **Rhetoric and composition: a source book for teachers and writers**. Upper Montclair, NJ: Boynton / Cook Publishers Inc., 2002. p. 269- 282. [artigo originalmente publicado em **College English**,v. 39, p. 449-461.1977]

FLOWER, L. Reponse to Anthony Petrosky's review of problem solving strategies for writing. **College composition and communication**, v.36, no.1, p.96-97.1984.

FLOWER, L.; HAYES, J.R.; CAREY, L; SCHRIVER, K; STRATMAN, J. Detection, diagnosis, and the strategy of revision. **College composition and communication**,v.37, no.1, p.16-55.1986.

FLOWER, L.; STEIN, V.; ACKERMAN, J.; KANTZ.M.J.; MCCORMICK,K.; PECK,W.C. **Reading-to-write: exploring a cognitive and social process**. New York: OUP,1990.

FOSNOT, C.T. (org). **Construtivismo: teoria, perpectivas e práticas pedagógicas**. Porto Alegre: Artmed,1998.

FOSTER, D. **A prime for writing teacher: theories, theorists, issues, problems**. Upper Montclair, NJ: Boynton / Cook, 1983.

FREITAS, M. T. de A. **Vygotsky & Bakhtin. Psicologia e educação: um intertexto**. SP: Ed. Ática, 2003.

FULWILER, T. Showing, not telling, at the writing workshop. In: GRAVES, L. R. **Rhetoric and composition: a source book for teachers and writers**. Upper Montclair, NJ: Boynton / Cook Publishers Inc., 2002. p. 338-346. [artigo originalmente publicado em **College English**, v. 43, p. 55-63. 1981]

FULWILER, T. The argument for writing across the curriculum. In: DELLUCA, G.; FOX, L.; JOHNSON, M. M.; KOGEN, M. **Dialogues on writing: rethinking ESL basic writing and first year composition**. Mahwash, NJ: Erlbaum, 2002. p. 345-358.[este artigo publicado originalmente em YOUNG, A.; FULWILER, T. **Writing across the disciplines: research into practice**. Boynton / Cook, 1986]

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

GARDNER, H. **Frames of the mind: the teory of multiple intelligences**. New York: Basic Books, 1983.

GAVAZZI, S. C. Argumentação: os discursos da lei / do método e a prática pedagógica. In: _____. (Org.). **Discurso, Coesão, Argumentação**. Rio de Janeiro: Editora Oficina do Autor, 1996. p. 20-28.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: _____. **O texto na sala de aula**. SP: Ática. 2004. p.59-79.

GOLDSTEIN, L. 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.

GOLDSTEIN, L. M; CONRAD, S. Student input and the negotiation of meaning in ESL writing conferences.**TESOL Quarterly**, v.24, p.443-460. 1990.

GOUTY, J; LID, S. **Improving student writing ability through the use of teacher intervention**. 2002. 98 f. Pesquisa-ação apresentada como requisito parcial para titulação no curso de Mestrado em Ensino e liderança, Saint Xavier University & Skylight Professional Development, Chicago, Illinois. ERIC ED 471 783. Disponível em www.eric.ed.gov. Acesso em: 03 de setembro, 2005.

GRABE, W. Notes towards a theory of second language writing. In: SILVA, T. J.; MATSUDAIRA, P.; MATSUDA, P. K. (orgs) **On second language writing**. Mahwah, NJ: Hermagoras Press, 2001.p. 39-57.

GRIM, N. Improving students' reponse to their peer's essays. **College composition and communication**, v. 37, no 1, p.91-94. 1986.

GUERRERO, M.C.M.; VILLAMIL, O.S. Social-cognitive dimensions of interaction in L2 peer revisison. **The modern language journal**, v.78, p.484-496.1994.

HAFERNIK, J. J. The How and Why of Peer Editing in the ESL Writing Class, 1986. ED253064. Disponível em www.eric.ed.gov. Acesso em: 20 de fevereiro de 2006.

HAIRSTON, M. The winds of change: Thomas Kuhn and the revolution in the teaching of writing. In: PERL, S. (org) **Landmark essays on writing process**. Davis, CA: Hermagoras, 1994, p.113-126. [artigo originalmente publicado em **College composition and communication**, fev, 1982]

HARBORD, J. The use of the mother tongue in the classroom. **ELT Journal**, v. 46, no 4, p.350-355. 1992.

HARRIS, T.E. **Applied organizational communication: perspectives, principles and pragmatics**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1993.

HASS, C; FLOWER, L. Rhetorical reading strategies and the construction of meaning. **College composition and communication**, v.39, n.2, p.167-83.1988.

HEDGCOCK, J; LEFKOWITZ, N. Some input on input: two analysis of student response to expert feedback in L2 writing. **The modern language journal**, v. 80, p. 287-308. 1996.

HENDRICKSON, J.M. Treatment of error in written work. **The modern language journal**, v. 64, no.2, p.216-221, 1980.

HENDRICKSON, J. M. Error correction in foreign language teaching: recent theory, research and practice. In: LONG, M. H.; RICHARDS J. C. (eds) **Methodology in ESL: a book of readings**. NY: Newbury House Publishers, 1987. p.355-369.

HVITFELDT, C. **Guided peer critique in ESL writing at the college level**, 1986. ED282438. Disponível em www.eric.ed.gov. Acesso em: 20 de fevereiro de 2006.

HYLAND, K. **Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing**. Essex: Pearson Education, 2000.

HYLAND, K. **Second language writing**. USA: CUP. 2003.

HYLAND, F.; HYLAND, K. Sugaring the pill: praise and criticism in written feedback. **Journal of second language writing**, v.10, p.185-212. 2001.

HERRMANN, A. W. **Teaching writing with peer response groups encouraging revision**, 1989. EDO-CS-89-01. Disponível em <http://www.indiana.edu/~reading/ieo/digests/d38.html>. Acesso em: 20 de fevereiro, 2006.

IDHE, T.W. Feedback in L2 writing. In: **Annual Conference of The American Association For Applied Linguistics**. Baltimore, Maryland: EUA,1994. ERIC ED369287. Disponível em www.eric.ed.gov. Acesso em: 03 de setembro, 2005.

JESUS, C. A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPPINI, Ligia (org.): **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. São Paulo: Cortez, 6ª. ed, 2004. p.99-117.

JOHNS, A. M. L1 composition theories: implications for developing theories in L2 composition. In: KROLL, B. **Second language writing**.1990, p. 24-36.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 2004.

KLEIN, W. **Second language acquisition**.Cambridge: CUP,1986.

KNOBLAUCH, C.H; BRANNON, L. Teacher commentary on student writing: the state of the art. In: GRAVES, L. R. **Rhetoric and composition: a source book for teachers and writers**. Upper Montclair, NJ: Boynton / Cook Publishers Inc., 2002. p. 285-291. [artigo originalmente publicado em **Freshman English news**, v.10, p.1-4. 1981].

KNOBLAUCH, C.H; BRANNON, L. Responding to texts: facilitating revision in the writing workshop. In: DELLUCA, G.; FOX, L.; JOHNSON, M. M.; KOGEN, M. **Dialogues on writing: rethinking ESL basic writing and first year composition**. Mahwash, NJ: Erlbaum, 2002. p.251-267 [artigo originalmente publicado em **Rhetoric traditions and the teaching of writing**. Boynton / Cook Publishers Inc., 1984].

KOCH, I. V. **A Inter-ação pela linguagem**. 8^a ed. São Paulo: Cortez, 2003a.

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 2003b.

KROLL, B. M. Some developmental principles for teaching composition. In: GRAVES, L. R. **Rhetoric and composition: a source book for teachers and writers**. Upper Montclair, NJ: Boynton / Cook Publishers Inc., 2002 p. 258-262. [artigo originalmente publicado em **Teaching English in the two-year college**, vol. 7, p.17-21.1980]

KROLL, B. M.; SCHAFER J. C. Error analysis and the teaching of composition, **College composition and communication**, v.29, p.243-248.1978.

KULHAVEY, R. W. Feedback in written instruction. **Review of educational reseach**, v.47, p.211-229. 1977.

LAKOFF, R.The logic of politeness: minding your p's and q's. **Papers from the ninth regional meeting**. Chicago Linguistics Society. 1973.p. 292-305

LALANDE, J. Reducing composition errors: an experiment. **The modern language journal** v.66, p.140-149. 1982.

LANTOLF, J. P., AHMED, M. Psycholinguistic perspectives on interlanguage variation: a Vygotskian analysis.**Variation in second language acquisition, vol 2: Psycholinguistic issues**. Philadelphia: Multilingual maters LTDA, 1989. p. 93-108.

LEKI, I. Coaching from the margins: issues in written response. In: KROLL, B. **Second language writing: insights from the language classroom**. Cambridge: CUP, 1990a. p.57-68.

LEKI, I. Potential problems with peer responding in ESL writing classes. **The CATESOL journal**. v.3, p.5-19.1990b.

LEKI, I. Hearing voices: L2 students' experiences in the writing courses. In: SILVA, T. J., MATSUDAIRA, P.; MATSUDA, P. K.(orgs) **On Second language writing**. Mahwah, NJ: Hermagoras Press, 2001.p.17-27.

LEKI, I; CARSON, J.C. Students' perceptions of EAP writing instruction and writing needs across the disciplines. **TESOL Quarterly**, v.28, n.1, p.81-101. 1994.

LEKI, I; CARSON, J.C. Completely different worlds: EAP and the writing experiences of ESL students in university courses. **TESOL Quarterly**, v.31, n.1, p39-69. 1997.

LEE, I. L2 writing teacher's perspectives, practices and problems regarding error feedback. **Assessing writing**, v. 8, p.216-237. 2003.

- LIU, J.; SADLER, R.W. The effect and affect of peer review in electronic versus traditional modes on L2 writing. **Journal of English for academic purposes**, no 2, p.193-227.2003.
- LOCKHART, C. ; NG, P. Analyzing talk in ESL peer response groups: stances, functions and content. **Language learning**,v. 45, p. 605-655. 1995.
- LUCENA, A. M. C. Revisão colaborativa de textos no 2º grau. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. v. 29, no.5-19, jan./ jun, 1997.
- MAKINO, T-Y. Learner self-correction in EFL written compositions. **ELT Journal**, v.47, p.337-341.1993
- MANGELSDORF, K. Peer reviews in the ESL composition: what do students think? **ELT journal**, v. 46, p.274-284.1992.
- MANGELSDORF, K. E SCHLUMBERGER, A. ESL student response stances in peer review task. **Journal of second language writing**, v.1, p.235-254.1992
- MARCUSCHI, L.A. **Análise da conversação**. 5ª ed. São Paulo: Ed Ática, 2005.
- MARTIN, A.W. Recovering Response: emphasizing writing as relational practice. **Issues in writing**, v.14, no.2, p.116-134. 2004.
- MATSUDA, P. K. Process and post-process: a discursive history. **Journal of second language writing**, v.12.p.65-83.2003.
- MATSUDA, P. K; CANAGARAJAH, A.; S.; HARKLAU, L.; HYLAND, K.; WARSCHAUER, M. Changing currents in second language writing research: a colloquium. **Journal of second language writing**, v.12, p.151-179. 2003.
- MCGROARTY, M.E; ZHU, W. Triangulation in the classroom research: a study of peer revision. **Language learning**, v. 47, no.1, p.1-43, 1997.
- MENDONÇA, C. O; JOHNSON, K. E. Peer review negotiations: revision activities in ESL writing instruction. **TESOL Quartely** 28, p.745-769. 1994.
- MENEGASSI, R. J. Comentários de revisão na reescrita de textos: componentes básicos. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. v.35, p. 83-93, jan./jun. 2000.
- MIN, H.T. Training students to become successful peer reviewers. **System**, no.33, p. 293-308. 2005.
- MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução **D.E.L.T.A.** v.10, n. 2, p. 329-338, 1994.
- MUNCIE, J. Using written teacher feedback in EFL composition classes. **ELT journal**, v. 54, no.1, p. 47-53. 2000.

MURAU, A. M. Shared writing: students' perceptions and attitudes of peer review. **Working papers in Educational Linguistics**, v.9, no.2, p.71-79.1993. ERIC ED367138. Disponível em www.eric.ed.gov. Acesso em: 03 de setembro, 2005.

MURRAY, D. M. Writing as process: how writing finds its own meaning. In: DONOVAN, T. R.; MACCLELLAND, B.W. **Eight approaches to teaching composition**. Urbana: NTCE, 1980. p.3-20.

MURRAY, D. M. Teaching writing as process not product. In: GRAVES, L. R. **Rhetoric and composition: a source book for teachers and writers**. Upper Montclair, NJ: Boynton / Cook Publishers Inc., 2002 p.89-92. [Artigo originalmente publicado em: **The leaflet**, p.11-14, 1972].

NASSAJI, H.; CUMMING, A. What's in a ZPD? A case study of a young ESL student and teacher interacting through dialogue journals. **Language teaching research**, v.42, p.95-121. 2000.

NELSON, G.; MURPHY, J. An L2 writing group: task and social dimension. **Journal of second language writing**, v.1, no.3, p.171-193. 1992.

NELSON, G.L.; MURPHY, J.M. Peer response groups: do L2 writers use peer comments in writing their drafts? **TESOL Quarterly**, v.27, p.135-142.1993.

NELSON, G. L.; CARSON, J. G. ESL students' perceptions of effectiveness in peer response groups. **Journal of second language writing**, v.7, no 2, p.113-131.1998.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: CUP, 1992.

O'BRIEN, T. Writing in a foreign language: teaching and learning. **Language teaching**, v.37, p.1-28, 2004.

OLSEN, R.E.W.B; KAGAN, S. About cooperative learning. In: KRESSLER, C. (ed.) **Cooperative language learning: a teacher's resource book**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1992. p.1-30.

ONRUBIA, J. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, *et al.* **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ed Ática, 2004, p.123-151.

OMAGGIO, A.C. **Teaching language in context: proficiency-oriented instruction**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1986.

OXFORD, R. Cooperative learning, collaborative learning and interaction: three strands in the language classroom. **The modern language journal**, v. 81, no.4, p. 443-456.1997.

OXFORD, R.; NYIKOS, M. Interaction, collaboration and cooperation: learning languages and preparing language teacher: introduction to the special issue. **The modern language journal**, v.81, no.4, p. 440-442.1997.

PALTRIDGE, B. **Genre and the language learning classroom**. EUA: University of Michigan, 2001.

PAULUS, T. M. The effect of peer and teacher feedback on student writing. **Journal of second language writing**, v.8, no 3, p. 265-289. 1999.

PETROSKY, A. Review of problem-solving strategies for writing. **College Composition and Communication**, v. 34, no.2, p. 233-235.1983.

PHERSSON, R. S.; ROBINSON, H. A. **The semantic organizer approach to writing and reading instruction**. Rockville, Maryland: Aspen Publishers Inc,1985.

PORTE, G. K. The ethiology of poor second language writing: the influence of perceived teacher preferences on second language revision strategies. **Journal of second language writing**, v.6, no 1, p.61-78.1997.

PORTO, M. Cooperative writing response groups and self-evaluation. **ELT journal**, vol.55, no.1, p.38-46. 2001.

PRIDHAM, F. **The Language of conversation**. Londres: Routledge, 2001.

RAIMES, A. **Techniques in teaching writing**. Oxford: OUP, 1983

RAIMES, A. What unskilled ESL students do as they write: a classroom study of composing. In: SILVA, T; MATSUDA, P. K.(orgs) **Landmark essays on ESL writing**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. p.37-61 [artigo originalmente publicado em **TESOL quarterly**, v.19 , no.2, p.229-258.1985.]

RAIMES, A. Why write? From purpose to pedagogy. **English teaching techniques of ESL writing forum**, v.25, no.4, p. 36-41,55.1987.

RAIMES, A. Out of the woods: emerging traditions in the teaching of writing. **TESOL quarterly**, v. 25, p.407-430. 1991.

REICHEL, M. A critical review of foreign language writing research on pedagogical approaches. **The modern language journal**, v.85, no.4, p. 578-598. 2001.

REID, J. Responding to ESL students' texts: the myths of appropriation. **TESOL quarterly**, v. 28, no 2, p.273-292.1994.

ROBB, T.; ROSS, S.; SHORTREED, I. Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. **TESOL quarterly**, v.20, n.1, p.83-93.1986.

ROBERTSON, M. Is anybody listening? **College composition and communication**, v. 37, no.1, p-87-91. 1986.

ROLLINSON, P. Using feedback in the ESL writing class. **ELT journal**, v. 59, no.1, p. 23-30. 2005.

RUIZ, E. Ma. S.D. **Como se corrige redação na escola**. 2 v. Tese (doutorado em Linguística Aplicada.) Instituto de estudos da linguagem, UNICAMP, Campinas. 1998.

SENGUPTA, S. Peer evaluation: "I am not the teacher". **ELT journal**, v.52, no.1, p.19-28, 1998.

SERAFIN, M. T. **Como escrever textos**. 6^a ed. São Paulo: Globo. 1994

SHAUGHNESSY, M. **Error and expectations**. New York: OUP, 1977.

SILVA, T. Second language composition instruction: developments, issues, and directions in ESL. In: KROLL, B. **Second language writing: research insights for the classroom**. EUA: CUP, 1990.p.11-23.

SILVA,T. Towards an understanding of the distinct nature of L2 writing: the ESL research and its implications. In: SILVA, T; MATSUDA, P. K.(orgs) **Landmark essays on ESL writing**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. p.191-208 [artigo originalmente publicado em **TESOL quarterly**, v.27, no.4, p.657-675.1993.]

SILVA T.; LEKI, I. Family matters: the influence of Applied Linguistics and Composition Studies on second language writing-past, present and future. **The modern language journal**, v.88, no.1, p.1-13.2004.

SLEMBROUCK, S. **What is meant by discourse analysis**, 1998. Disponível em <http://bank.rug.ac.be/da/da.htm#eg>. Acesso em: 25 de março, 2006.

SOMMERS, N. Revision strategies of student writers and experienced adult writers. In: PERL, S. (org) **Landmark essays on writing process**. Davis, CA: Hermagoras, 1994. p. 75-84. [Artigo originalmente publicado em **College composition and communication**, v.31, p. 378-388.1980]

STANLEY, J. Coaching student writers to be effective peer evaluators. **Journal of second language writing**, v.1, p.217-233. 1992.

STOYNOFF, S. Case studies in TESOL practice. **ELT journal**,v.58, no.4, p.379-393. 2004.

SWALES, J. M. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: CUP, 1990.

TAPIA, J. A.; FITA, E. C. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

TIMBUR, J. Taking the social turn: teaching writing post-process. **College composition and communication**, v. 45, p.108-118. 1994.

TRIBBLE, Christopher. **Writing**. Oxford: OUP, 1996.

TRUSCOTT, J. The case against grammar correction in L2 classes. **Language learning**, v.46 no.2, p. 327-369. 1996.

TRUSCOTT, J. Evidence and conjecture on the effects of correction: a response to Chandler. **Journal of second language writing**, v.13, p.337-343. 2004.

TSUI A. B.M.; NG, M. Do secondary L2 writers benefit from peer comments? **Journal of second language writing**, v.9, no 2, p.147-170, 2000.

UR, P. **A course in language teaching**. Cambridge: CUP, 1996.

VAZ, D.; SOLIGNO, R. O desafio da prática pedagógica. **Coleção memória da pedagogia, n.5: Emília Ferrero: a construção do conhecimento**. São Paulo, Ediouuro, 2005. p.76-84.

VILLAMIL, O. S.; GUERRERO, M. 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, no1, p.51-75. 1996.

VILLAMIL, M. C. M.; GUERRERO, O. S. Activating the ZPD: Mutual scaffolding in L2 peer revision. **The modern language journal** , v.84, no.1, p.51-68. 2000.

VYGOTSKY, L. (1962) **Pensamento e linguagem**. SP, Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. (1984) **A formação social da mente**. SP, Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. On writing and learning. In: GRAVES, L. R. **Rhetoric and composition: a source book for teachers and writers**. Upper Montclair, NJ: Boynton / Cook Publishers Inc., 2002. p. 371-376. [originalmente publicado em **Thought and language**, 1962. p.97-105].

WELLS, G. Using L1 to master L2: a response to Antón and DiCamilla's socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. **Canadian modern language review**, v.54, p.343-353. 1998.

WERTSCH, J.V. **Vygotsky and the social formation of the mind**. Cambridge: Harvard University Press, 1985.

WHITE, R.; ARNDT, V. **Process writing**. UK: Longman, 1991.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. **Psychology for language teachers: a social approach**. Cambridge: CUP, 1997.

WINER, L. Spinach to chocolate: changing awareness and attitudes in ESL writing teacher. **TESOL quarterly**, v.26, p.57-79.1992.

WOOD, D; BRUNER, J. ROSS, G. The role of tutoring in problem-solving. **Journal of Child Psychology and Child Psychiatry**, v.17, no.1, p. 89-100. 1976.

WOODAL, B. Language-switching: using the first language while writing in a second language. **Journal of second language writing**, v.11, p.7-28. 2002.

YAGELSKI, R. The role of classroom context in the revision strategies of student writers. **Research in the teaching of English**, v.29, p. 216-238.1995.

ZAMEL, V. The composing processes of advanced ESL students: six case studies. **TESOL quarterly**, v.17, p.165-187.1983.

ZHANG, S. Reexamining the affective advantage of peer feedback in the ESL writing class. **Journal of second language writing**, v.4, no 3, p.209-222. 1995.

ZHU, W. Interaction and feedback in mixed peer response groups **Journal of second language writing** , v.10, no. 4, p. 251-276 .2001.

ZIMMERMAN, B. B. Linda Flower and social cognition: constructing a view of the writing process. **Journal of computer documentation**, v.22, no.3, p. 25-37.1998

ANEXOS

ANEXO A – TABELA DE AVALIAÇÃO (Tribble, 1996:130-31)

Area	Score	Descriptor
Task fulfillment / Content	20-17	Excellent to very good: Excellent to very good treatment of the subject; considerable variety of ideas or argument; independent and thorough interpretation of the topic; content relevant to the topic; accurate detail
	16/12	Good to average: Adequate treatment of topic; some variety of ideas or argument; some independence of interpretation of the topic; most content relevant to the topic; reasonably accurate detail
	11-8	Fair to poor: Treatment of the topic is hardly adequate; little variety of ideas or argument; some irrelevant content; lacking detail
	7-5	Very poor: Inadequate treatment of the topic; no variety of ideas or argument; content irrelevant, or very restricted; almost no useful detail
	4-0	Inadequate: Fails to address the task with any effectiveness
Organization	20-17	Excellent to very good: Fluent expression; ideas clearly stated and supported; appropriately organized paragraphs or sections; logically sequenced (coherence); connectives appropriately used (cohesion)
	16-12	Good to average: Uneven expression, but main ideas stand out; paragraphing or section organization evident; logically sequenced (coherence); some connectives used (cohesion)
	11-8	Fair to poor: Very uneven expression, ideas difficult to follow; paragraphing / organization does not help the reader; logical sequence difficult to follow (coherence); connectives largely absent (cohesion)
	7-5	Very poor: Lacks fluent expression, ideas very difficult to follow, little sense of paragraphing / organization; no sense of logical sequence (coherence); connectives not used (cohesion)
	4-0	Inadequate: Fails to address this aspect of the task with any effectiveness
Vocabulary	20-17	Excellent to very good: Wide range of vocabulary; accurate word / idiom choice and usage; appropriate selection to match register
	16-12	Good to average: Adequate range of vocabulary; occasional mistakes in word / idiom choice and usage; register not always appropriate
	11-8	Fair to poor: Limited range of vocabulary; a noticeable number of mistakes in word/idiom choice and usage; register not always appropriate
	7-5	Very poor: No range of vocabulary; uncomfortably frequent mistakes in word / idiom choice and usage; no apparent sense of register
	4-0	Inadequate: Fails to address this aspect of the task with any effectiveness
Language	30-24	Excellent to very good: Confident handling of appropriate structures, hardly any errors of agreement; tense, number, word order, articles, pronouns, prepositions; meaning never obscured
	23-18	Good to average: Acceptable grammar – but problems with more complex structures; mostly appropriate structures; some errors of agreement, tense, number, word order, articles, pronouns, prepositions; meaning sometimes obscured
	17-10	Fair to poor: Insufficient range of structures with control only shown in simple constructions; frequent errors of agreement, tense, number, word order, articles, pronouns, prepositions; meaning sometimes obscured
	9-6	Very poor: Major problems with structures – even simple ones; frequent errors of negation, agreement, tense, number word order/function, articles, pronouns, prepositions; meaning often obscured
	5-0	Inadequate: Fails to address this aspect of the task with any effectiveness
Mechanics	10-8	Excellent to very good: Demonstrates full command of spelling, punctuation, capitalization, layout
	7-5	Good to average: Occasional errors in spelling, punctuation, capitalization, layout
	4-2	Fair to poor: Frequent errors in spelling, punctuation, capitalization, layout
	1-0	Very poor: Fails to address this aspect of the task with any effectiveness

ANEXO B- LISTA DE VERIFICAÇÃO (<http://www.uefap.com/writing/writfram.htm>)***Check list***

Here are some useful questions to ask yourself about your essay:

1. Does the essay deal with the topic that was set?
2. Does the essay answer the question that was set?
3. Does it cover all the main aspects and in sufficient depth?
4. Is the content accurate and relevant?
5. Is everything in the essay relevant to the question?
6. Is the material logically arranged?
7. Is each main point well supported by examples and argument?
8. Is there a clear distinction between your ideas and those of other authors?
9. Have you acknowledged all the sources you have used?
10. Is the length of the essay right for its purpose?
11. Is it written plainly and simply, without clumsy or obscure phrasing?
12. Is the grammar, punctuation and spelling acceptable?
13. Is it neat and legibly written?

ANEXO C – REDAÇÕES DOS SUJEITOS

TEXTO R1 ESCRITO POR LUCIANA

ESSAY: STATE UNIVERSITIES IN BRAZIL: EDUCATION FOR ALL?

The education for all is, each day, getting more out of reach for the majority of people than ever before. We don't have the support we need from the government and it decreases the chance of having a better education for many people.

For instance, actually only those who have a good preparation, who have studied at nice schools since the beginning of their lives up to now, those who can have an aid from a private teacher, for example, are the ones that gets **get (1)** more chances to get in the best universities, like the state universities, taking away the chance **chance (2)** of many others who have more need to get in one.

Moreover, people who attend elite prep-schools surely have more chance to pass than the ones who study at state (*) schools, whose teaching is precarious and then won't probably have conditions to compete with these **(3)** other students.

Education for all should be stimulated since beginning, when teachers should be well payed, should be giving more value, students also should have more support to have classes with quality and more frequency. All this because the more you build a good beginning (*), the more you manage things well, less problems you are supposed to have in the future.

Furthermore, what I mean is that it's not worth to ~~to(*)~~ give chances to any kind of student to get into a state (*) college if he isn't qualified and doesn't have condition and preparation enough to attend it. That's why investments and help should come before all the things, because this way we could have well-qualified students to fill this space.

Another solution for this is that the government, that select some students that are considered poor and black to fill up these useless spaces (vacancies) at universities through that system called quotas, should select the best and more valiant students from state schools (*) to fill these vacancies and, above all, help them as well as they should help the other students, like us, because after all, we all need an aid in all the ways.

In conclusion, if our politician cared more about the teaching in our country, we wouldn't have to face such problems in education; we could be an industrialized country, and this lack of instruction would reflect less in our society, with less violence and more oportunity for all, instead of only those who have money be the ones with study, more chance, with a better life and more advantages.

(*) trechos marcados pela autora após a escrita do RELATO1.

Em negrito, correções feitas pelo comentarista Valmar

TEXTO R2 ESCRITO POR LUCIANA

ESSAY: STATE UNIVERSITIES IN BRAZIL: EDUCATION FOR ALL?

The education for all is, each day, getting more out of reach for the majority of people than ever before. We don't have the support we need from the government and it decreases the chance of having a better education for many people.

For instance, actually only those who have a good preparation, who have studied at nice schools since the beginning of their lives up to the present (a), those who can have an aid from a private teacher, for example, are the ones that get (b) more chances to get in the best universities, like the state ones, taking away the chance (c) of many others who have more need to get in one.

Moreover, people who attend elite prep-schools surely have more chance to pass than the ones who study at public schools (d), whose teaching is precarious and then won't probably have condition to compete with other students (e).

Education for all should be stimulated since the beginning, when teachers should be well-paid, should be giving more value, students also should have more support to have classes with quality and more frequency. All this because the more you build a good administration (f), the more you manage things well, less problem you are supposed to have in the future.

Furthermore, what I mean is that it's not worth giving (g) chances to any kind of student to get into a public college if he isn't qualified and doesn't have condition and preparation enough to attend it. That's why investments and help should come before all the things, because this way we could have well-qualified students to fill this space.

Another solution for this is that the government, that select some students that are considered poor and are black to fill up these useless spaces (vacancies) at universities through that system called quotas, should select the best and more valiant students from public schools and (/) (h) above all, help them as well as they should help the other students, like us, because after all, we all need an aid in all the ways.

In conclusion, if our politician cared more about the teaching in our country, we wouldn't have to face such problems in education, we could be an industrialized country, and this lack of instruction would reflect less in our society, with less violence and more opportunity for all, instead of only those who have money be the ones with more chance, with a better life and more advantages.

Trechos sublinhados: alterações na reescrita

(/): Subtração

TEXTO R1 ESCRITO POR VALMAR

UNIVERSITY FOR ALL

One major subject **that (1)** the Brazilian government has been largely discussing lately is a comprehensive college reform. In other words, a set of measures has to be made in order to give thousands of young boys and girls the opportunity to enter **at (2)** the university.

Some positive aspects that come together with that reform are

* An increase of good professionals into the industry/market.

* Development of citizenship.

* Personal satisfaction.

On the other hand, controversial aspects must be considered, too. There are other details on the reform that are contrary to what we could accept as equality concept. Specific offers for black people so that they can enter **at (3)** the university, for example, is a negative point in the discussion.

A final approach towards the ins-and-outs about this subject, **(4)** can only get to definite application after ~~if~~ **(5)** all people who are involved in the matter have analyzed deeply all details concerning the application process.

Em negrito: marcações feitas por Soarya

1-4: inclusões

5: substituição

TEXTO R2 ESCRITO POR VALMAR

UNIVERSITY FOR ALL

One major subject the Brazilian government has been largely discussing lately is a comprehensive college reform. In other words, a set of measures has to be made in order to give thousands of young boys and girls the opportunity to enter the university.

Some positive aspects that come together with that reform are

- * An increase of good professionals into the industry/market.

- * Development of citizenship.

- * Personal satisfaction.

On the other hand, controversial aspects must be considered, too. There are other details on the reform that are contrary to what we could accept as equality concept. Specific offers for black people so that they can enter the university, for example, is a negative point in the discussion.

A final approach towards the ins-and-outs about this subject can only get to definite application after all people who are involved in the matter have analyzed deeply all details concerning the application process.

TEXTO R1 ESCRITO POR SORAYA

Título: ?

Education in Brazil is a complex topic, because there ~~is~~ **are (1)** a lot of mistakes around this system. The government must reformulate the rules and provide more investment, in order to ~~built~~ **build (2)** more public schools and raise the level of quality system of education in our society.

Nowadays, as we saw, there is a big and serious problem in education, as a result of bad administration. Because of this, the authorities are formulating some new rules, which consist in a kind of division about the number of vacancy in public universities. Thus, students (which study in public schools), that do not have conditions to pass in a university exam, because didn't have a good preparation at school, are allowed to study in a university.

The correct attitude is to build more public schools (elementary and secondary schools), to employ more teachers and to make more investment, in order to prepare the students for any kind of public exams. Consequently, the students will be prepared to enter in a public university (without any kind of help).

The government is walking in a wrong way, because they want to change the university system and, as mentioned before, the changes should begin in the basic school (elementary and secondary schools). Therefore, the students (since they were children) will have a chance of being prepared with a good basis.

Topic sentence: education system in Brazil

Controlling idea: lot of mistakes around this system

Thesis statement: education in Brazil is a complex topic

Em negrito, indicações feitas pela comentarista Luciana

TEXTO R2 ESCRITO POR SORAYA

EDUCATION IN BRAZIL

Education in Brazil is a complex topic, because there are (a) many (b) mistakes around this system. The government must reformulate the rules and provide more investment, in order to build (c) more public schools and raise the level of quality system of education in our society.

Nowadays, as we saw, there is a big and serious problem in education, as a result of bad administration. Because of this, the authorities are formulating some new rules, which consist in a kind of division about the number of vacancy in public universities (this specific rule is called “quotas”) (d) Thus, students (which study at public schools), that do not have conditions to pass in a university exam, because did not (e) have a good preparation at school, are allowed to study in a university.

The correct attitude is to build more public schools (elementary and secondary schools), to employ more teachers and to make more investment, in order to prepare the students for any kind of public exams. Consequently, the students will be prepared to enter in a public university (without any kind of help).

The government is walking in a wrong way, because they want to change the university system and, as mentioned before, the changes should begin in the basic school (elementary and secondary schools). Therefore, the students (since they were children) will have a chance of being prepared with a good basis.

To conclude, we can observe that is necessary to make changes, because the problem is very complicated to resolve; and these changes should begin soon, in order to help our students.(f)

Trechos sublinhados: alterações na reescrita

TEXTO R1 ESCRITO POR PAULO

STATE UNIVERSITIES: EDUCATION FOR ALL ?

Studying in a public college is the dream of nine out of ten students. Quality and no payment of the tuition fees are two of the things that they seek when applying for them. State Universities are among the best **higher institutions (*) (1)** of the country. They provide the highly-qualified professionals of the market. Despite the efforts that have been done lately to make State Universities a more heterogeneous environment, studying in a government institution is not an opportunity that is given to all.

In 2002, the State University of Rio de Janeiro decided to block off part of their 2003 refreshment places for blacks and public-school students. Although this measure seemed positive, it does not focus on the main issue of education today, that is to improve **the subsequent levels of education (*) (2)** in our country.

(3-CONTRASTS THE PREVIOUS)

Over the past years, education has decreased a lot in Brazil. Since then, public school students, the most affected by [our country's current educational situation,] (*) do not have the same **chances (?:4)** to compete with private-school students because the latter have access to a better education.

State Colleges have always suffered with the shortage of money. Because of that, they cannot increase their number of vacancies. Consequently, only the top students get in, that is the the(5) ones who excell in the College Entrance Examinations. At the same time, **the institutions are kept out reach of a lot of good students (6: IDEAS VERY DIFFICULT TO FOLLOW)**

It is clear that getting in to a State University is a distant dream to many youngsters. And it is going to be for a long time, **unless something be done (7: WHAT?)**. Today, blacks and students from public-schools represent a slight part of the college students. Changing this situation is not only the **government's obligation (*)**, but also ours, society as a whole.

EM CAIXA ALTA E NEGRITO : COMENTÁRIOS DE CIDA
EM NEGRITO E SUBLINHADO: INDICAÇÕES DE CIDA

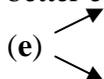
(*) indicam sintagmas que Paulo esperava que tivessem sido comentados por Cida.

TEXTO R2 ESCRITO POR PAULO

STATE UNIVERSITIES: EDUCATION FOR ALL ?

Studying in a Public College (a) is the dream of nine out of ten students. Quality and no payment of the tuition fees are of two things (b) that they seek when applying for them. State Universities are among the best Higher Education institutions (c) of the country. They provide the highly-qualified professionals of the market. Despite that (d) and the efforts that have been done lately to make State Universities a more heterogenous environment, studying in a government institution is not an opportunity that is given to all.

Over the past years, education has decreased a lot in Brazil. Since then, public-school students, the most affected by our country`s bad educational situational (f), do not have the same changes to compete with private-school students because the latter have access to a better education.

(e) 

In 2002, the State University of Rio de Janeiro decided to block off part of their 2003 refreshment places for blacks and public-school students. Although this measure seemed positive, it does not focus on the main issue of education today, that is to improve the subsequent levels of education in our country.

State Colleges have always suffered with the shortage of money. Because of that, they cannot increase their number of places (g). Consequently, only the top students get in, that is the (/) (h) ones who excell in the College Entrance Examinations. At the same time, institutions are kept out reach of a lot of good students because the former generally offer few vancacies.(i)

It is clear that getting in to a State University is a distant dream to many youngsters. And it is going to be for a long time, unless a drastic change be done (j). Today, blacks and public-school (k) students represent a slight part of the college students. Changing this situation is not only the government obligation (l), but also ours, society as a whole.

(/): Subtração

Trechos sublinhados: alterações na reescrita

TEXTO R1 ESCRITO POR CIDA

COMPOSITION
 “EDUCATION AROUND THE WORLD TODAY”
 STATE UNIVERSITIES IN BRAZIL: “EDUCATION FOR ALL”

(1) Through a populist action, the left-wing President on charge, Luiz Inácio Lula da Silva, is about to give birth to a governmental program called (12*) “Education for all”. In this way he tries to pay back Brazil’s huge “social debt” that has oppressed the disposed since the colonial period.

(2) Brazilian public universities are among the best ones in Latin America. Unfortunately, (3) they are a privilege of those who enjoy the advantages of the best education (4).

On paper, public universities are said to be a perfect democracy. Anyone is allowed to enroll (?5) in order to compete for a vacancy, [but how can the underprivileged be successful if the vestibular (7) is a so (8) tough test that only those who can afford to pay (9) elite prep schools stand a chance to get high score and pass? (6)]As a result, (10) public universities are a suitable place mainly, (11) for the children of the elite.

The purpose of this programe (12*) is **TO** (13) provide scholarships for those who failed the vestibular to study in private universities. Doing so, the Government will, once more, be favouring the elite (the owner of the universities) (14). Instead, (15) he had better (?16) to invest the money in the infrastructure of public-schools (17) throughout the country.

(18) The money should be used to pay better salaries to the teachers and employ many others to occupy the vacant places so that those who want to access an academic formation may get the chance.

To draw a conclusion it is obvious that “Education for all” is a wonderfull dream of all brazilian people, [but who will really be the beneficiary? Commom people or the politics? (19)] [After all, the election period is about to come. (20)]

COLLEGE ENTRANCE EXAMINATION (anotação de Paulo)

Negrito e sublinhado: indicações de Paulo.

Setas: indicam para onde deslocar o trecho comentado

TEXTO R2 ESCRITO POR CIDA

ESSAY: STATES UNIVERSITIES IN BRAZIL: EDUCATION FOR ALL?

The president on charge, (a) LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA, trying to pay back Brazil's huge "social debt" that has oppressed the dispossessed since Colonial Period, (b) has just launched (c) a program in which EDUCATION FOR ALL is the main target.(d)

Brasilian public universities are among the best ones in Latin America. Unfortunately they are privilege only for those (e) who enjoy the advantages of the best education.

On paper, states universities (f) are said to be democratic,(g) anyone (h) can enroll (i) in order to compete for a vacancy. [But the college entrance examination (k) is so tough that (l) only those who can afford (m) an elit prep. school (n) get the chance to pass (o).] (j) In sum (p), public universities are suitable only for the elite's children.(q)

The Government purpose (r) is to provide (s) scholarships for those who failed to enter into a public university so that they can study in private universities.(t)

As a consequence (u) the Government once more grant the owners of those universities the oportunity to increase their wealth.(v)

Instead (w), it would be better (x) to invest the money in the infrastructure of public schools throughout the country (/)(y) as well pay just (z) salaries to the teachers, (/) (aa) so that dispossessed students (bb) will be at the same level to compete for the "vestibular".(cc)

(/) (dd) EDUCATION FOR ALL is an ancient dream (ee) of all brazilian people that must come true. The Government is able to make it become fact.(ff) (/) (gg)

(/): Subtração

Trechos sublinhados: **alterações** na reescrita

APÊNDICES A e B

A: TRANSCRIÇÃO DA INTERAÇÃO ENTRE O GRUPO A

B: TRANSCRIÇÃO DA INTERAÇÃO ENTRE O GRUPO B

APÊNDICE A- TRANSCRIÇÃO DA INTERAÇÃO ENTRE O GRUPO A

L: ... eu li a redação da Sorya... o erro que eu achei...foi só assim... um erro bobo de concordância... por exemplo... assim... *there is a lot of mistakes...* (L1) eu botei *there are a lot of mistakes...* (L2) e aqui... ó... *in order to build* (L3)... você botou *in order to built...* no passado (L4)... MAS... SÓ ISSO... porque o resto da redação tá muito bom...(L5) tá até um pouco parecido com o que eu coloquei... mas... CLARO né... com outras palavras... (L6) e eu acho que você englobou tudo o que você poderia falar no assunto... (L7) que até mesmo porque... esse assunto de educação no Brasil é sempre tão discutido...foi um tema até muito... bem abordado pela Doris... porque isso aí é o que a gente MAIS tem o que falar... educação e... de repente... pobreza... alguma coisa assim... são temas muito bons de discutir (L8)... então você englobou muito bem... dividiu tudo muito bem...(L9) até colocou aqui *topic sentence... controlling idea... the main idea...* coisa que eu nem coloquei na minha redação...(L10) mas tá muito boa... muito boa mesmo... (L11) (S1: hahaha)

V: Bem... eu sou Valmar... eu tô analisando a redação da LUCIANA e... no que diz respeito às divisões do *topic sentence* e também [L12: *controlling idea*]*controlling ideia...* ela está até muito bem elaborada...(V1) ela inicia a redação colocando os aspectos que envolvem a problemática da educação para todos... descrevendo... o cenário que essa reforma ..abrange e (V2) nesse aspecto ela conseguiu focalizar de maneira bem precisa... essa introdução... (V3) no que se refere ao desenvolvimento da redação... os seus aspectos mais... é... intermediários... ela também consegue colocar de uma maneira bem clara (V4)... até desenvolve bem a parte de vocabulário... (V5) é... de uma maneira bastante compreensiva também... no que se refere à *controlling idea...* (V6) então... na minha opinião... ela conseguiu realmente passar todo o seu pensamento a respeito da... do tema que foi proposto... e... a princípio... não faria nenhuma...(V7)

L: eh... mas eh... tem algum erro... assim... que você acha que podia corrigir... refazer... alguma coisa ? (L13)

V: e..existem erros mínimos... de concordância... mas que são... perfeitamente... é... superados... né... dentro do contexto que você se propôs...(V8)

L: mas e a... a .. o meu inglês... assim? (L14)

V: eu achei [L:15 eu fui bem??] que o inglês que você utilizou... foi claro... conciso... preciso...(V9)

L: então... por favor... o que tiver errado aí... você escreve... fazendo um favor...(L16)

V: escrevo...[L: tá 17] escrevo sim... farei as anotações necessárias...(V10)

L: isso... aí depois eu reescrevo... melhoro...(L18)

V: perfeitamente...(V11)

S: bem... aqui é Soraya... eu to lendo a redação do Valmar... e como o tema... apesar de ser um tema da nossa área... né... educação... esse é um tema muito ... muito polêmico...(S2) eu achei que ele passou uma idéia clara do que ele queria escrever... as idéias dele são bastante claras... (S3) ele aborda aqui que realmente é um tema polêmico... que é necessária uma reforma... pelo jeito que tá... então que é um processo complicado...(S4) e... alguns errinhos são de preposição... que eu achei... também... (S5) é só... acho que a redação... tá boa... (S6) gostei... eu consegui entender o que ele quis passar ...(S7)

APÊNDICE B- TRANSCRIÇÃO DA INTERAÇÃO ENTRE O GRUPO B

Interação 1: Cida comentando o texto de Paulo

P: in English or in Portuguese? is it better in Portuguese?

C: i think....

C: ((**ASSUNTO 1: CONTEÚDO**)) eu sei... da idéia geral... da sua redação... éh ... achei... que você pensou sempre no mesmo assunto... (C1) ou seja... a dificuldade dos alunos carentes... né... de conseguirem chegar a uma universidade ...(C2) sendo que... aqui no caso... né... eu esperava... assim... que você botasse alguma sugestão... (C3) porque a gente critica... critica... e... poderíamos dar uma sugestão... (C4) mas no geral... a linguagem... a seqüência dos textos... dos parágrafos... estão bem colocados... dá pra gente entender bem... (C5) EXCETO alguns pontinhos aqui... quando você fala “*institutions are kept out of reach of a lot of good students*”...(C6)

P: ()

C: porque é assim... eu fiquei em dúvida ...(C7)

P: eh isso ai... eu também não esperava... mas... assim... isso... *the institutions are kept out of reach*...(P1) as instituições são mantidas fora do alcance... porque eles não conseguem... estudar...(P2)

[C: por causa das dificuldades que eles tiveram... (C8)]

P: é... isso é uma dúvida de... línguas... de ()... assim... eu procurei no dicionário... () (P3)

C: tá...(C9) e aí fica assim... porque... tudo bem... é... aqui no caso... com ela tá dizendo...educação para todos...você já... manteve...um bom número fora... porque essa instituição fica...(C10) então... eu coloquei aqui que a sua idéia... que você colocou assim... que no momento que a gente tá lendo... a gente não consegue acompanhar direito o que você tá querendo dizer... quando você se explica... a gente entende...mas lendo... no momento...(C11)

P: é... ()

C: ((**ASSUNTO 2: GRAMÁTICA**)) é... agora nessa segunda frase aqui... “*unless something be done*”... (C12) ACHO QUE AQUI tá escrito... tá faltando alguma coisa...(C13)

P: eu acho que deveria desenvolver mais essa idéia porque (P4) *unless... unless*...(P5)

C: *should be unless something be done*...(C14)

P: ah!!...eu já sei o quê que é... é porque falta o *that* aí... (P6) é *unless that something be done* (P7) isso é o... como é que fala? (P8)

C: *conditional*... (C15)

P: não... não é o condicional... aquele tempo em que é ...((não lembra)) é.. () (P9)

C: *something should be done*...(C16)

P: não... não é *something should be done*... (P10)

C: *something should be done*... falta... (C17)

P: não... é um tempo verbal... falta o termo... aquele em que a gente só usa... *subjunctive*... humm. (P11)

C: *subjunctive*? (C18)

P: é o *unless that something be done*... (P12) falta o *that* aí... (P13)

C: é? (C19)

P: então eu acho que a idéia poderia... () (P14)

C: é? ok... (C20) ((**ASSUNTO 3: VOCABULÁRIO**)) então... as maiores dificuldades que eu tive para entender o seu texto... foi nisso e... claro... o que você queria dizer com ((procurando o trecho na redação)) “*change*”... (C21) eu acho que é “*chance*” e not “*change*”... (C22) ((**ASSUNTO 4: CONTEÚDO DA CONCLUSÃO**)) aí eu... mas no geral... usando o comentário dela ((folha de critérios que eu dei para eles avaliarem o texto do colega)) ...o que eu poderia dizer em português? eu poderia dizer ... ehh? (C23)

P: conclusão? (P15)

C: é...

P: conclusão?

C: é.. porque você disse... que mudar essa situação não é apenas obrigação do governo... mas também nossa... da sociedade como um todo...(C24) eu não consigo ver... eu pelo menos eu não sei... pelo

menos não encerrei a minha redação falando sobre isso... que eu não consigo ver a população mudando essa situação... apesar... de que... (C25)

P: não mudando... mas contribuindo... (P16)

C: mas qual o papel seria da sociedade nesse momento aqui... né? (C26)

P: ()

C: é... porque nesse caso aqui ficou alguma coisa assim... que a torna culpada... (C27) porque você até quis acrescentar uma solução pra coisa... (C28) mas EU ACHO... acho importante... mas a sociedade teria pouco a fazer... que a sociedade é... só se ela fosse pras ruas... tá... mas mesmo assim isso já foi feito várias vezes... o que essa garotada aí do C.A. tá tentando fazer... né... com a questão do Lula. porque () mais esse lado do Lula. porque o Lula tá lançando isso...(C29) então... quer dizer... é... aí eu apresento... não... isso você é que vai comentar... (C30) ((**ASSUNTO 5: INCOERÊNCIA DA INTRODUÇÃO X CORPO 1**)) mas eu gostei... (C31) só que... também... ao mesmo tempo... eu acho que você misturou um pouquinho os parágrafos... (C32) quando você citou que a universidade estadual... é... reservou essa vaga... (C33) eu acho que você deveria ter falado um pouquinho mais [P17: hum hum] na seqüência... (C34) você falou só esse parágrafo... e já veio dizendo que no passado a educação decresceu no Brasil e acabou ocasionando os problemas...(C35) você vê... no geral... tá boa... mas... (C36)

P: como assim ? (P18)

C: não... que você disse assim... oh... não sei se você lembra... no parágrafo que você diz que em 2002... a universidade do rio de janeiro decidiu fechar... né... separar... a tal das cotas... não é isso... que você tá querendo falar aqui ?(C37)

P: é. (P19)

C: o que você... ((interrompida)) (C38)

P: não... cotas não... separar parte das... das vagas...(P20)

C: ... das vagas para os negros e os estudantes de... de.. escola pública...(39) você... eu acho que... pra você inserir esse... esse parágrafo aqui... você teria que ter falado alguma coisa a mais... (C40) se isso deu certo... se não deu certo... se funcionou... (C41)

P: desenvolver...(P21)

C: é... desenvolver um pouquinho mais o que você lançou...(C42) tipo... eu achei assim... você tá lendo aquele ali e de repente você tem isso aqui no meio... (C43) se fosse pra avaliar... sei lá... faltaria talvez um pouquinho de coerência...(C44) deixa ver na lista aqui...(consultou a folha que eu dei) é...ó... “*the main ideia stands out*”... quer dizer... a idéia principal... né... ficou meio que... sem a gente entender legal...(C45) ó... “*logical sequence difficult to follow*”... *coherence... coherence...* () não coesão e coerência usou bem ... (C46) isso aqui... é que tem um pouquinho de cada coisa... tá bem... (C47) mas fica alguma coisa faltando. (C48) mas no geral... sinceramente... eu gostei... eu achei que a tua... (C49)

P: eu acho que... () foi vista naquele momento... realmente eu acho... porque a...(P22)

C: não... o que... não... o que eu quis dizer foi isso... quando a gente tá indo... pelo primeiro parágrafo... *introduction...* né? *introduces the main idea...* tá então... education for all é isso... todos deveriam ter essa educação... todos deveriam ter ESSE direito... né ? mas... como o nosso país tá... como você tá falando... bem... bem... carente... em termos de possibilidade de ajudar essas criaturas que não tem como se ajudar sozinhas... elas não tem essas oportunidades... aí você citou que a universidade estadual deixa isso aí... num meio-a-meio... né ? então... quer dizer... “*studying in a government institution is not an opportunity that is given to all*”... aí você colocou que a universidade deu... (C50) entendeu? (C51) então aqui seria... tipo... uma contradição... (C52)

P: não... não é...(P23) veja bem o que eu vou te dizer...(P24)

P: hã... “*state universities... a more*” lalala ((correndo o olho sobre o texto para identificar o que ele quer))(P25)

C : “*in a government*”... (C53)

P: então... a questão foi... é que... ((confuso. procurando no texto)) hum... eu acho que essa *thesis statement* vai desenvolver todo... (P26)

C : o parágrafo... (C54)

P :é... vai ... no caso... assim... a idéia... eu vou desenvolver através da... da “*despite the efforts that have been done lately to make state universities a more heterogeneous environment*” é o primeiro parágrafo...(P27)

C: isso... (C55) “*despite the efforts*”... tá... hum hum... (C56)

P: aí... depois: “*Studying in a government institution is not an opportunity that is given to all*” ... (P28)
FOI ISSO QUE EU FIZ... (P29) eu... eu falei... apesar dos esforços [C57: AHH... apesar...] ... que são feitos.....(P30)

P: apesar...(P31)

C : não... mas é que aí... que esse apesar... eu sei.. (C58) [P32: calma aí que você vai entender]

P: porque apesar “*Although this measure seemed positive... it does not focus on the main issues of education*” foi isso que eu falei... apesar dos esforços que foram feitos... (P33)

C: hum “*despite the efforts that have been done lately* (P34: lately) *to make state university a more hetero... hetero*” (C59) [P35: “*heterogeneous environment*”]

P: “*studying in a government institution is not an opportunity that is given to all*”. Aí depois é que vem a parte dos que estudaram... eh....(P36)

C: não... Paulo (C60) [P37: da realidade...]

C: você fala dessa oportunidade da UERJ.... (C61) viu? (C62) que... nesse caso aqui... isso aqui tá contradizendo o de cima... (C63) presta atenção (C64).

P: como assim?? (P38)

C: assim... porque você disse que não era uma oportunidade para todos... aí falou que nesse... só porque... (C65)

P: ... não...(P39) eu tentei usar um sinônimo para ajudar... (P40)

C: NÃO... NÃO... eu tô entendendo... (C66) mas esse parágrafo aqui... tipo... desmente o de cima! (C67)

P: qual? (P41)

C: esse... esse do “*in two hundred two*” (C68)

P: hum (P42)

C: two oh two... twenty oh two... (C69)

P TÁ! (P43)

C: “*the state university of Rio de Janeiro.. decided to block off part of their places*”... (C70)

P: Hum. (P44)

C: ou seja... não é uma universidade para todos mas agora a universidade deu esta oportunidade...(C71) você teria que citar aqui... né... alguma coisa assim... dizendo que isso não funcionou... ou que não funciona... (C72)

P: MAS EU FIZ ASSIM (P45)... mas eu botei “*although this method seemed positive... ela não toca a questão central... que... no caso... seria melhorar a educação... os níveis mais baixos de educação*”... foi isso que eu achei... que eu falei: “*apesar* [C73: ah... ah] *dos esforços que vem sendo feitos... que foram feitos... é.....pra tornar as universidades estatais... um ambiente... assim... mais... heterogêneo... estudar... assim... nelas... o governo... não há oportunidades iguais para todos.*” aí... no caso... fiz o primeiro parágrafo dizendo que... é... no caso... é..... os esforços que foram feitos...esforços foram feitos... aí depois eu fui desenvolvendo por quê que não... que não era...(P46) não sei se você acompanhou o meu raciocínio depois...(P47)

C: eu acompanhei... (C74) mas aí o que eu to dizendo é o seguinte... que EU ACHO que quando você disse que a UERJ DEU essa... esse jeito aí... começou... talvez... a tentar dividir... “heteronizar”... certo? só que... se ela deu essa oportunidade... ela... ela... ela anula... ela não... a idéia é contrária à sua opinião an.. anterior...(C75) É a minha maneira de ver... entendeu? (C76) que se você não tivesse colocado ESSE parágrafo aqui... eu acho que ela teria ficado melhor... (C77) entendeu (C78)? porque... esse parágrafo aqui deu uma quebrada naquela linha que você tava seguindo... (C79) aí você fala... ou então você podia ter jogado esse parágrafo lá no final ...(C80) eu acho que nessa posição quebrou um pouquinho da coerência que você tava... da coerência... né ? faltou um pouquinho de coerência aqui... eu acho... né? (C81) entendeu?(C82) aqui... esse trechinho aqui... ó... é..... é que essa idéia aqui... ela fica difícil de você seguir quando você vem... dá... parece que ela... ela misturou... tipo assim... aqueles... que.. eles falam assim... a pessoa toca num assunto... de repente pára... encaixa no outro... aí depois continua aquele... etapa anterior...(C83) eu achei assim... né ? ... no... no...(C84)

P: qual parte? (P48)

C: esse... esse aí... só esse parágrafo...(C85)

P: qual?(P49)

C: esse... em 2002...a Universidade do Rio de Janeiro decidiu bloquear a vaga...(C86) eu acho que... que se você tivesse falado assim... é... não dado a todos... né... que... cada vez mais... esse parágrafo

aqui entraria melhor nessa posição...(C87) porque você tá querendo dizer aqui que a... a cada vez mais... a educação no Brasil está ficando pior... então MENOS chance ainda... as pessoas vão... vão ter de entrar numa universidade federal ou estadual... e que...(C88)

P: a que questão de ()(P50)

C: é isso... é isso que eu to querendo dizer...(C89) só que se ele entra aqui tá mais fechado...(C90)

P: ah... tá...(P51)

C: e isso que eu tô dizendo... Ele poderia tá noutra posição... não que isso aqui não faça parte do contexto... (C91)

P: não... mas é isso que eu to falando... eu acho que realmente...(P52)

C: aí seria o caso de reorganização... é... seria...[P ()] (C92)

P: ... porque... eu tentei... em 2002... decidiram separar... as cotas lá... e... [C93: então] embora essa medida parecesse positiva... ela não cobre o seu objetivo... (P53)

C: não... essa eu entendi ... (C94) essa idéia... eu digo assim... ela tá legal...(C95) mas ela poderia tá em outra posição...(P54: AH...TÁ) pra própria organização do texto... (C96) ela tá legal...(C97) (P55:AH...TÁ) mas eu acho que ela em outra posição... (C98) e outra coisa... porque aqui você quebra a idéia que você tá lendo... aí você começa a ler isso aqui e você também pensa... ah... então eles resolveram alguma coisa...mas aqui... DE NOVO... aí que não foi nada disso... entendeu?(C99)

P: você acha que eu devo mudar a posição...(P56)

C:eu achava que você deveria encaixar em algum lugar... né... e usando um conectivo aqui...(C100)

P: mudar a posição e não alterar o parágrafo...(P57)

C: é... não... não... o parágrafo em si tá bom... (C101) só que nessa posição... tipo ele quebra a harmonia da coisa... sabe... a seqüência... assim... (C102) mas... no mais... sinceramente... eu no nível do () das coisas... e o... o... como é que é... o... final... o... (C103)

P: ((ASSUNTO 6: CONCLUSÃO)) a *conclusion*.. (P58)

C: é a *conclusion* é...começa... “*It’s clear*” ((leu para si mesma)) *in this case*... nesse momento... então você tá querendo dizer... essa... esse assunto éh... educação para todos... no Brasil... não tem chance... né?(C104) pra você continua sem chance...

P: não... (P59) a questão é uma educação para todos... state university... a educação... education program... não é para todo mundo... “*And it’s going to be for a long time*”...(P60)

C: “*unless the government*”... realmente... (C105)

P: ele também será... por muito tempo... “*unless something be done*”... “*today blacks and students from public schools represent a slight part of the college students*”...(P61)

C: é... esse... isso...(C106)

P: “*changing this situation is not only the government’s obligation but also the society as a whole*”...(P62)

C: é isso...foi... FOI BOM (C107) let’s see mine...

Interação 2: Paulo comentando o texto de Cida

P: eu também gostei muito dessa redação... (P1) Acho... assim... que em termos de linguagem é uma coisa... assim... riquíssima... você usa... uma coisa assim... muito boa... assim... o número de palavras... é uma coisa... assim... foi interessante... (P2) bom... mas eu achei assim... no parágrafo de introdução... eu também fiquei assim... alguns blocos... assim... eu também... não consegui entender...(P3) ((ASSUNTO 1: SINALIZAR PROBLEMA NO CONTEÚDO DA INTRO)) assim... eu acho que no parágrafo de introdução você deveria ter focado a questão da... mais das universidades estaduais... (P4)

C: hum hum.(C1)

P: você foi... tentou falar mais desse programa que... que é um programa geral... esse *education*... é universidades para todos... é um programa mais... mais... geral... e ele também não... assim...(P5) ((pausa)) eu acho que... assim... nesse caso seria bom... seria interessante mas... falta algo... algo... no parágrafo da introdução (P6)

C: pra ficar mais clara a idéia...(C2)

P: é...(P7) ou seria ((pausa))... ou você também poderia dizer que isso aqui é uma... uma tentativa... como assim... na...(P8) você concorda com esse programa? eu não concordo... (C3: não) é... é uma... uma... *failed attempt*... pra mim... como uma medida que parece ser positiva... [C4: se equipara às

cotas... né ?] mas...[C5: e nesse caso] no fim de tudo a questão não se volta... pra... pro principal... ou seja... que é melhorar a educação... em geral... em geral...(P9) ((**ASSUNTO 2: SOLUÇÃO GENÉRICA SORE O CONTEÚDO INTRO**)) eh... assim... aqui você falou... *the Brazilian public university*... no primeiro... no primeiro... no seu primeiro parágrafo do desenvolvimento... (P10) [C6: hum hum] você faltou... você jogar a idéia mais pras universidades estaduais...(P11) tudo bem que você poderia ter usado... ah... *public university*... como eu usei assim... eu citei primeiro a universidade estadual e depois *public university*... como sinônimo ...(P12) é interessante pra você não ficar repetindo... serve como uma referência... pra você sempre ficar sempre com uma referência... pra você não ficar sempre presa na mesma palavra... seria... um ... hum... *partitive*...(P13) então... ah..... no segundo parágrafo... aqui... continuando aqui... você também fez a mesma coisa que eu “*unfortunately they are a privilege of those who can afford better education*”... então...você falou que as universidades... as universidades estaduais são as melhores da América Latina mas... apesar disso... ah... “*they are a privilege of those [C9()daqueles que tem uma boa educação*”... (P14) isso é interessante (P15)... acho que você poderia desenvolver mais um pouco... (P16) ((**ASSUNTO 3:DESENVOLVER MAIS**)) gostei desse primeiro parágrafo...(C7: humhum) mas eu acho... assim... eu acho que a sua introdução... ela poderia ter sido mais focada... para que você pudesse... assim... encaixar [C8: conduzir o leitor... né ?] conduzir melhor...(P17)

P: “*on paper*”... vamos pro segundo parágrafo... ((**ASSUNTO 4: VOCABULÁRIO**)) aqui eu também achei um probleminha... alguns problemas... assim... de linguagem... [C9.hum hum] eh... *allowed to enroll* e *allow to apply*... (P18) *enroll* é quando você vai se inscrever... é na matrícula ...(P19)

C: ah... é ?(C10)

P: é.

C: eu também peguei isso no dicionário... (C11) [P20. eh *apply*]

P: *apply*... né... “*apply in order to compete for a vacancy*”... (P20)

C: hum-hum...(C12) é... eu peguei no dicionário isso aí...tava com dúvida...(C13)

P: ((**ASSUNTO 5: VOCABULÁRIO**)) aí você também colocou aqui também... no primeiro eh... colocou “*that only those who cannot afford to pay*”...(P21) *afford* é a mesma coisa que *pay*...(P22)

C: é... eu... na hora que eu acrescentei isso...(C14)

P: *afford* é *to pay* ... (P22)

C: ... *can afford*...é a (C15) [P:23 who can afford or who can pay] ((pausa para leitura))

P: aí você fez uma coisa aqui que você não deveria ter feito...(C16: hum) você fez uma pergunta...(C17.é) você não pode fazer isso...(P24)

C: não ??? (C18)

P: ((**ASSUNTO 6: USO DE INTERROGATIVA**)) não... você não pode fazer pergunta...(P24) é ... porque é para um jornal isso... no jornal. ... escrita... no tipo de escrita de um jornal sério... é diferente do... é diferente do..... por exemplo... de uma redação... de uma *composition*... geralmente eles narram [C19: hum] uma... uma história e... eles...tem... pode fazer isso... mas...(P25)

C: vou tirar esse ... essa.(C20)

P: “*but how can*” aqui que você começou a pergunta... [C21:é] “*but how can they... the unprivileged be successful if vestibular*”... (P26) ((**ASSUNTO 7: VOCABULÁRIO**)) *college entrance examination*... você poderia ter colocado...(P27) você conhece esse termo ? *college entrance examination*? (P28)

C: não... anota aí...(C22)

P: você poderia ter botado SAT... mas SAT é mais americana... aí *college entrance examination* é... você fala... é um... um exame... que você presta pra...(P29)

C: *so I can say... to apply for a college entrance examination* ?(C23)

P: ((**ASSUNTO 8: USO DE INTERROGATIVA**))é... aí você fez uma pergunta... isso... não é interessante ...(30) você... deveria desenvolver isso aqui numa forma de... é ... (P31)

C: numa forma afirmativa...eh, (C24)

P: numa seqüência de idéias (P32) [C25: *statement*] é *statement*... numa seqüência de idéias... eh eles não podem... é... eles não podem ter sucesso... por isso... por isso... *because*...(P33) [C.26:hum hum] entendeu? (P34)... e... aí depois aqui... você...”*as a result*” ((leu o trecho)) (P35) aí isso aqui é interessante...você botou isso aqui e eu gostei... (P36) ((**ASSUNTO 9: REFERENCIAÇÃO**)) aí depois você fala assim... no seu parágrafo de introdução... de introdução... não... de desenvolvimento... *the purpose of this program*...que *program*? que *program* ? que projeto? (P37) eu sei que você tá

falando do “*the education program*”... [C27. hum hum] mas aí você... *this program*... isso é uma referência... (P38) [C28: hum hum] você só poderia ter usado “*the purpose of this program*”... se você tivesse no mesmo parágrafo...(P39)

C: ahhh...(C29)

P: aqui... se você quisesse se referir... é... se você quisesse se referir pro programa... no parágrafo de introdução... ou no parágrafo de desenvolvimento... que aí você tá falando... “*the purpose of this program*”...

C: so... the... the...(C30)

P: você tem que usar... é... um sinônimo ... às vezes... o projeto que foi...elaborado pelo presidente... algo assim... que deixe mais concreto o que você tá falando.. [C31: isso] do “education for all”... (P40) é... quando você fala... *this*... isso é uma referência... você tá retornando ao que...já foi dito no parágrafo anterior... no parágrafo do *general paragraph* (P41)... “to provide ... doing so”...(lendo o texto)) ((**ASSUNTO 10: ORGANIZAÇÃO**)) ah... isso aqui que eu achei: que você fala... terceiro parágrafo de desenvolvimento... você fala assim ... “*instead... instead he should better... better to invest money*”... isso aqui não ficou bom ... (P42) “*invest money in the infra structure structure of public schools through the country*”... (P43) isso aqui deveria ser parte do parágrafo de conclusão... deveria ser uma solução... [C.É: 32] uma solução... então...(P44)

C: *but contrastes of the idea he’s going to give scholarships ... for*...(C33)

P: eu acho que não é ... (P45) isso deveria ficar... mais aqui...(P46)

C: é... porque é algum tipo de solução... não é? (C34)

P: e aqui também... isso aqui é o que ? um outro parágrafo de desenvolvimento... “*the money*”...(P47)

C: não... *the consequence... consequence of this* ... (C35) eu não deveria ter...deveria ter criado um parênteses... é muito longo... (C36)

P: () um parágrafo... botar... tipo assim... você atenda... sei lá... consiga desenvolver bem... não tem problema ... (P48) [C37. hum] ((**ASSUNTO 11: ORGANIZAÇÃO**)) e aqui eu acho que não deveria ter... você botou assim... “*the money should be used to pay*” ... isso aqui também é uma solução... (P49) (C38: é) o quê que deveria ser feito...[C39: humhum] aí eu acho que deveria ter vindo pra cá... ó... (P50)

C: continuado nesse último parágrafo aí? (C40) mas nesse parágrafo final não pode ser muito longo... eu acho que... não sei se sempre... eles dizem isso...(C41)

P: não... porque... não... não... depende... não necessariamente... (P51) porque quando você fala assim... o parágrafo de desenv... conclusão... ele é um...um... você volta com tudo no texto... com outras palavras... você resume tudo... você diz com outras palavras...(P52)

C: é...sempre tem que voltar...(C42)

P: só que... então... só que aí tem a... a tal da... esqueci o nome... é... *comments*. Os *comments*... que você pode fazer. (C43: hum) *personal comments*... é ...algo assim... mas... tem outro nome... isso aqui seria mais um *personal comment*... (C44. é) uma solução... (P53) .. aí se fosse de acordo com o *personal comment* que você dá... aí o parágrafo pode ficar grande ou pequeno... (P54)

C: hum hum ... (C45) eu já li em algum lugar que a conclusão não pode ser muito longa... senão...(C46)

P: ((**ASSUNTO 12: USO DE INTERROGATIVA**)) é... aí... aqui você fez a mesma coisa... você fez uma pergunta...[C47: é...]

P: não pode.. (P55) [C48. isso eu não sabia] “*after all... the election period is about to come*”...(P56) deveria ter vindo pra cá...(P57) no geral... eu gostei muito... (P58) achei assim... em termos de linguagem... a redação ficou muito bem feita (P59) mas eu achei que... em termos de estrutura... você deveria prestar atenção no corpo... (P60)

C: ((**ASSUNTO 13: AUTO-AVALIAÇÃO**)) hum hum... sim (C49) mas esse... agora comentários ... é... esse sempre foi o meu problema... eu sempre tive problema de redação... sempre...por que? até aquele questionarinho que a doris apresentou... eu nunca tive aulas de redação... eu nunca tive... eu nunca tive... então... sempre fiz redação assim... e quando eu fiz o curso de inglês... a redação que a gente fazia lá era tipo parafrasear... eles davam um texto e ai você fazia um similar aquele...

P: e quando você tinha que fazer prova de redação no curso? (P61)

P: não... bem depois... então quer dizer... eu tive sempre essa dificuldade... eu tinha que me garantir em outras coisas... porque era a composição em si... né... era essas coisas... né? e sempre foi... (C50) e quanto a esse... esse desenvolvimento aí que você tá falando que eu pensei no programa do Lula... é porque quando foi pra fazer aquela coisinha que ficamos só eu e Luciana... a gente não sabia direito o

que era pra fazer porque... [P62: ah... ta] ela ficou enrolada naquele dia... ela não passou para a gente... não sabia... então nós ficamos com aquele pedacinho de papel... e ficamos na dúvida... o quê que era pra fazer... não sei se foi você que até me explicou melhor.. (C51)

P: ((**ASSUNTO 14: SUGESTÃO DE ORGANIZAÇÃO GERAL**)) essa idéia aqui [C52:é] seria boa... se você tentasse... o seguinte... fizesse o seguinte... *general comments*... assim... do parágrafo... do parágrafo... fosse falando... expressando idéias gerais sobre as universidades estaduais... aí você... citasse esse programa... como uma das formas que ele [C53: eu fixei nisso até porque] soluções... assim.....um *failed attempt*... poderia ser [C54: é porque eu] aí você citava como eu fiz “*despite the efforts*”...(P63) [C55: isso...]... e explicaria [C56: até porque] o porquê... aí você desenvolveria por quê que isso não é interessante... (P 64)

C: até porque quando a gente desenvolveu o que nós fizemos na semana passada... a gente só fixou nisso mesmo... quer dizer... bolsa de estudos... quer dizer... como eu falei aí... é a questão de jogar os alunos nas...(C57)

P: ((**ASSUNTO 15: ORGANIZAÇÃO**)) e outra coisa... você deveria... isso aqui deveria tá aqui... ó... em primeiro lugar... (P65) você segue falando...

C: põe um numerozinho aí... envolve ele e joga pra cá...(C58)

P: porque... você tá falando do programa... que o objetivo do programa é resgatar *social debt*... aí você fala do programa... (P66) você devia aqui em baixo...você tá dizendo... comentar o programa...(P67)

C: mas é... então... é isso que eu falo... viu o Anderson falando hoje que ele não quer essas idéias que faz círculo... minhas idéias “faz” círculo... minhas idéias sempre “faz” círculo...(C59)

P: ah...(P68) ((**ASSUNTO 15: RESOLUÇÃO**))

C: aí... quê que eu vou fazer? de acordo com isso... agora eu já... com isso pronto eu vou tentar organizar... pra por em melhor situação e... de repente... tirando uns termos que eu usei aí... muita coisa extra... o que é importante é () (C60)((**ASSUNTO 16: AVALIAÇÃO FINAL**))

P: em geral... eu gostei muito... (P69) [C61: é a sua também] mas assim... você usa uma linguagem bem densa... (P70) [C62: madura com certeza]

C: é... aí... quer dizer... a sua também eu gostei... realmente... gostei mesmo... legal (C63)... se fosse uma prova... você fosse fazer uma prova na hora... ali... ia tirar uma nota bem legal... né ? (C64)

APÊNDICE C – INVENTÁRIO DE R1 E R2

COTEJO DE R1 E R2 DE SORAYA

Trecho em R1	Sugestão/ tipo de <i>feedback</i>	Natureza da alteração proposta	Novo trecho em R2	Origem da alteração	Natureza da alteração feita
(1) there is	there are (FCM) (D)	morfologia e sintaxe	(a) there are	FCM (Apr.)	morfologia e sintaxe
a lot of	-	-	(b) many	AI	equivalência
(2) in order to built	in order to build (FCM) (D)	morfologia e sintaxe	(c) in order to build	FCM (Apr.)	morfologia e sintaxe
-	-	-	(d) this specific rule is called quota	AI	adição
didn't	-	-	(e) did not	AI	ortografia
-	-	-	(f) (criou todo o parágrafo 4)	AI	adição

LEGENDA

- (-) indica que o trecho não foi comentado pelo sujeito comentarista
- Número: se refere à **indicação** do trecho em R1
- Letra: se refere à **alteração** realizada em R2
- D- **feedback** direto
- I- **feedback** indireto
- Apr.- **feedback** aproveitado na íntegra
- Adapt.- **feedback** adaptado
- Rej.- **feedback** rejeitado

COTEJO DE R1 E R2 DE LUCIANA

Trecho em R1	Sugestão/ tipo de <i>feedback</i>	Natureza da alteração proposta	Novo trecho em R2	Origem da alteração	Natureza da alteração feita
up to now	-	-	(a) up to the present	AI	equivalência
(1) the ones that gets	the ones that get (FM) (D)	morfologia e sintaxe	(b) the ones that get	FM (Apr.)	morfologia e sintaxe
(2) taking away the change of	taking away the chance of (FM) (D)	ortografia	(c) taking away the chance of	FM (Apr.)	ortografia
state schools	-	-	(d) public schools	AI	equivalência
(3) these other students	other students (FM) (D)	equivalência	(e) other students	FM (Apr.)	equivalência
beginning	-	-	(f) administration	AI	mudança
it's not worth to give	-	-	(g) it's not worth giving	AI	morfologia e sintaxe
to fill these vacancies	-	-	(h) omitiu	AI	subtração

COTEJO DE R1 E R2 DE VALMAR

Trecho em R1	Sugestão/ tipo de <i>feedback</i>	Natureza da alteração proposta	Novo trecho em R2	Origem da alteração	Natureza da alteração feita
(1) One major subject the brazilian gov...	One major subject that the brazilian gov (FM) (D)	morfologia e sintaxe	One major subject the brazilian gov	-	-
(2) enter university	enter at university (FM) (D)	morfologia e sintaxe	enter university	-	-
(3) enter university	enter at university (FM) (D)	morfologia e sintaxe	enter university	-	-
(4) This subject can only	This subject, can only (FM) (D)	pontuação	This subject can only	-	-
(5) get to definite application after all people...	get to definite application if all people... (FM) (D)	mudança	get to definite application after all people...	-	-

COTEJO DE R1 E R2 DE PAULO

Trecho em R1	Sugestão/ tipo de <i>feedback</i>	Natureza da alteração proposta	Novo trecho em R2	Origem da alteração	Natureza da alteração feita
...public college...	-	-	(a) Public College	AI	ortografia
...two of the things...	-	-	(b) of two things	AI	equivalência
(1).. higher institutions...	Só sublinhou o trecho (FM) (I)	indeterminada	(c) Higher Education institutions	FM (I) (Adapt)	especificação
Despite the efforts that have been done...	-	-	(d) despite that and the efforts that have been done	FH	especificação
(2).. subsequent levels of education...	Só sublinhou o trecho (FM) (I)	indeterminada	subsequent levels of education	Rej.	-
(3) Parag. Desenv. 1	Primeiramente, falar mais sobre o assunto Depois trocar de posição (FCM) (I)	3a: adição 3b:deslocamento	- (e) Inverteu o parágrafo de des. 1 com o 2	Rej. FCM (I)	deslocamento
(4)...have the same changes to compete...	Have the same chances to compete (FCM) (D)	ortografia	have the same changes to compete	Rej.	-
...bad educational situation...	-	-	(f) bad educational situational	AI	ortografia
...vacancies...	-	-	(g) places	AI	equivalência
(5)...the the...	Cortar um the (FM) (I)	digitação	(h) the	FM (Int)	digitação
(6) the institutions are kept out of reach of a lot of good sts	Idéias difíceis de acompanhar (FCM) (I)	reformulação	(i) the institutions (...) because the former generally offer few vacancies	FCM (Adpt)	adição
(7)...unless something be done.	O que? unless Should be done (Cida) / unless that something be done (Paulo) (FCM) (D)	morfologia e sintaxe	(j) unless a drastic change be done	FCM (Adapt)	especificação
..students from public schools..	-	-	(k) public - school students	AI	equivalência
..government's obligation..	-	-	(l) government obligation	AI	morfologia e sintaxe

COTEJO DE R1 E R2 DE CIDA

Trecho em R1	Sugestão/ tipo de <i>feedback</i>	Natureza da alteração proposta	Novo trecho em R2	Origem da alteração	Natureza da alteração feita
(1) introdução	Focar mais a questão das universidades estaduais (FC) (I)	adição	(ver alterações a-d)	AM 1-4 (Adpt)	(ver a-d)
Through a populist action, the left-wing President....	-	-	(a) The president on charge....	AM-1 (Adpt)	subtração
in this way he tries to pay back Brazil's (...) period.	-	-	(b) trying to pay back Brazil's period,	AM-2 (Adpt)	reformulação
is about to give birth to	-	-	(c) has just launched	AM-3 (Adpt)	equivalência
a governmental program called "Education for all"	-	-	(d) a program in which EDUCATION FOR ALL is the main target.	AM-4 (Adpt)	mudança
(2) primeiro parag. desen.	2a: Focar mais a questão da universidades estaduais (FC) (I) 2b; usar universidade estadual como sinônimo para public university (FC) (D)	adição equivalência	-	Rej.	-
(3) Unfortunately....	Unfortunately, (FM) (D)	pontuação	Unfortunately...	(REJ.)	-
(4) they are a privilege of those who enjoy the advantages of the best education.	Desenvolver mais (FM) (I)	adição	(e) are privilege only for those	FH (Adpt)	especificação
Public universities	Pode estar ligado ao (2)		(f) states universities	Pode estar ligado ao (2) FH (íntegra)	equivalência
a perfect democracy.	-	-	(g) democratic	AI	equivalência

. Anyone ...	-	-	(h) , anyone	AI	pontuação
(5) is allowed to enroll in order to compete...	Apply in order to complete (FCM) (D)	morfologia e sintaxe	(i) can enroll	FCM (Adapt)	equivalência
(6) but how can the underprivileged be successful if the vestibular is so a tough test that only those who can afford to pay elite prep schools stand a chance to get high score and pass?	Eliminar a pergunta, desenv numa sequencia de ideias dizendo porque eles não podem ter sucesso (FCM) (I)	misto	(j) But the college entrance examination is so tough that only those who can afford an elit prep. school get the chance to pass.	FCM (Adapt)	reformulação
(7) vestibular	Subst. por college entrance exam (FCM) (D)	equivalência	(k) college entrance exam	FCM (Apr)	equivalência
(8) a so though test	Eliminar a, sublinhou so (FM) (I)	morfologia e sintaxe	(l) so tough that	FM (Adapt)	morfologia e sintaxe
(9) afford to pay	who can afford or who can pay (FCM) (D)	morfologia e sintaxe	(m) afford	FCM (Apr.)	morfologia e sintaxe
elite prep schools	-	-	(n) an elit prep. school	AI	equivalência
stand a chance to get high score and pass?	-	-	(o) get the chance to pass.	AI	mudança
(10) As a result	As a result, (FM) (D)	pontuação	(p) In sum,	FM (Adap)	mudança
(11) suitable place mainly for the children	suitable place mainly, for the children (FM) (D)	pontuação	(q) suitable only for the elite´s children	FM (Adpt)	reformulação
(12) the purpose of this program.....universities	12a:usar um sinônimo que deixe “this programe” mais concreto, pois está longe de “o projeto elaborado pelo governo”) (FCM) (I) 12b: Deslocar para a introdução depois de ed.for all. (FCM) (D)	-equivalência -deslocamento	(r) the Government purpose -	FCM (Adap) Rej.	mudança -

(13) is provide	is to provide (FM) (D)	morfologia e sintaxe	(s) is to provide	FM (Apr.)	morfologia e sintaxe
who failed the vestibular to study in private universities	-	-	(t) who failed to enter into a public university so that they can study in private universities.	AI	misto
(14) Doing so, the Government will, once more, be favouring the elite (the owner of the universities). Instead he had better to invest the money in the infrastructure of public schools throughout the country.	Deslocar tudo para a conclusão após (...) <i>politics?</i> (FCM) (D)	deslocamento	(ver alterações u-v.)	AM5-6 (Adapt)	-
Doing so,	-	-	(u) As a consequence....	AM-5 (Adapt)	mudança
the Government will, once more, be favouring the elite (the owner of the universities)	-	-	(v) the Government once more grant the owners of those universities the opportunity to increase their wealth.	AM-6 (Adapt)	reformulação
(15) Instead....	Instead, (FM) (D)	pontuação	(w) Instead,	FM (Apr.)	pontuação
(16) he had better	P.leu como “he should better “ (FC) (I)	Morfologia e sintaxe	(x) it would be better	FH (Adapt)	mudança
(17) public schools	public-schools (FM) (D)	ortografia	public schools	Rej.	-
(18) the money.... chance.	Deslocar para depois de it’s obvious that... (FCM) (D)	deslocamento	(ver alterações y-cc)	AM 7-11	-

the money should be used..	-	-	(y) omitiu the money e substituiu por as well para liga-lo ao novo parágrafo	AM-7	reformulação
Better salaries	-	-	(z) Just salaries	AM-8	equivalência
and employ many others to occupy the vacant places	-	-	(aa) omitiu	AM-9	subtração
those who want to	-	-	(bb) dispossessed students	AM-10	especificação
access an academic formation may get the chance.	-	-	(cc) will be at the same level to compete for the“vestibular”	AM-11	misto
To draw a conclusion it is obvious that	-	-	(dd) omitiu	AI	subtração
A wonderful dream	-	-	(ee) an ancient dream	AI	mudança
(19) but who...politics ?	Não pode fazer pergunta (FCM) (I)	reformulação	(ff) people that must come true. The Government is able to make it become fact.	FCM (Adpt.)	misto
(20) after allabout to come (...)	20a: After all, (FCM) (I) 20b: falou em deslococar (FCM) (I)	pontuação deslocamento	(gg) omitiu o trecho	FCM (Adpt) FCM (Adapt.)	subtração

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)