

# **ESTIMULANDO A REFLEXÃO POR MEIO DE ATIVIDADES DE REVISÃO DE REDAÇÕES EM PARES EM AULA DE LÍNGUA INGLESA**

**Isabela de Freitas Villas Boas**

Palavras-chave: letramento, ensino da escrita, revisão em pares

Este artigo visa descrever os processos e resultados de um trabalho de revisão de redações em pares em aula de língua inglesa, em um curso particular de inglês. É apresentada a fundamentação teórica para a prática de ensino de redação e, em particular, para a prática de revisão de redações em pares, foco do trabalho. Em seguida, parte-se para a descrição de uma série de três eventos de revisão em pares realizados no período de um semestre, em uma turma de nível intermediário de inglês, com alunos no final do ensino fundamental e início do ensino médio em suas escolas regulares. Objetiva-se analisar como os alunos reagem a essa nova experiência e averiguar se, ao longo do tempo, eles se tornam mais capazes de ser revisores de textos dos colegas. Os eventos foram registrados por meio de observação participante, em que a pesquisadora orientou a professora colaboradora com relação às etapas a serem seguidas no ciclo de trabalho com a escrita, que incluiu preparação para a escrita, a escrita em si e a reescrita, a partir de comentários dos colegas e do professor. Entrevistas com os participantes e análises de suas produções foram conduzidas para a melhor contextualização e interpretação dos eventos.

## **O ensino da escrita em língua estrangeira**

O objetivo do ensino de inglês como segunda língua ou língua estrangeira tem como objetivo desenvolver a competência comunicativa (HYMES, 1972). Portanto, é necessário que as quatro habilidades – fala, escuta, leitura e redação – façam parte do trabalho pedagógico. A expressão escrita desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da competência comunicativa, uma vez que, da mesma forma que, no ato da fala, é necessário que o falante use recursos comunicativos diversos, isto é, recursos gramaticais, de vocabulário, de estratégias retórico-discursivas etc; (BORTONI-RICARDO, 2004), no ato da escrita esses recursos também são necessários. Além disso, estando nossos alunos inseridos numa cultura de letramento, é importante que o ensino de inglês seja uma extensão de seu letramento. Afinal, como os suportes situacional e expressivo que permeiam a fala não estão

presentes na escrita, a comunicação por escrito só se torna possível por meio de palavras e suas combinações, tornando-se, então, uma atividade mais complexa (VYGOTSKY, 1993).

### **A revisão em pares**

Componente fundamental da abordagem que enfoca o processo (*Process Writing Theory*), a prática de revisão em pares tem como referencial teórico a abordagem histórico-cultural de aprendizagem, segundo a qual a aprendizagem ocorre primeiramente no plano social, para depois tornar-se individual, sendo o signo, isto é, a linguagem, o instrumento de mediação dessa aprendizagem (VYGOTSKY, 1993). Assim sendo, o diálogo com o colega a respeito de sua escrita levará o aluno a dialogar consigo mesmo, em um estágio posterior, tornando-se, pois, um revisor mais independente de seus próprios textos:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VYGOTSKY, 2001, p. 114).

Vygotsky concebeu sua teoria para descrever o desenvolvimento da criança e suas relações com os adultos, mas Wood, Bruner e Ross (1972, apud LIU & HANSEN, 2002) conceberam o termo “andaime” (*scaffolding*) para descrever os suportes que ocorrem dentro da ZDP. Essa abordagem é compatível com a teoria da escrita como um processo, que deve ser mediado pelo professor, por meio da provisão de andaimes, em suas várias etapas.

Para que a revisão em pares seja efetiva, especialmente no tocante a redações em língua estrangeira, a atividade tem que ser demonstrada, ensinada e controlada (KROLL, 1991). Grabe e Kaplan (1996) enumeram vários aspectos que precisam estar presentes para que a revisão em pares seja bem sucedida: os alunos precisam estar motivados para essa abordagem, ser bem preparados para desempenhar esse trabalho em pares ou em grupos, ter sido instruídos em relação à linguagem que deve ser usada para que suas críticas e sugestões sejam construtivas e ser auxiliados em sua tarefa de revisão em pares; além disso, o feedback

oferecido por eles tem que ser revisado pelo professor. A revisão em pares não deve ser vista como substituta da revisão feita pelo professor, mas sim como uma adição a ela.

A revisão em pares pode ser feita de forma mais aberta, permitindo aos alunos enfocarem os aspectos que escolherem, ou pode ser realizada a partir de um formulário de orientação. Se o professor deve ou não utilizar o formulário de orientação é uma questão ainda controversa, o que levou Figueiredo (2006) a realizar uma pesquisa entre seus alunos universitários, matriculados em disciplina de redação. Concluiu que: 1) o formulário se constitui em um elemento a mais para auxiliar os alunos a descobrirem seu potencial como revisores textuais durante as interações colaborativas proporcionadas pela correção com os pares; 2) o formulário faz com que os alunos prestem atenção a aspectos que vão além da gramática e da escolha lexical.

Por outro lado, em seu estudo sobre os modos de participação dos interlocutores em eventos de revisão em pares, Garcez (1998) optou por investigar modos de participação espontânea dos interlocutores, sem roteiro prévio. Isso se justifica devido ao foco na análise sociointeracionista do discurso dos interlocutores e também porque a pesquisadora trabalhou com alunos de terceiro ano do ensino médio em turma de redação em língua materna.

No nosso estudo, optou-se por utilizar um modelo misto, com um formulário de orientação bastante controlado no primeiro evento de revisão, um pouco menos controlado no segundo evento, e nenhum formulário no terceiro. Entendemos que a prática de revisão de redações em pares deve ser introduzida aos poucos e que, no início, devem ser oferecidos andaimes que orientem os estudantes a realizar a tarefa de forma efetiva. O formulário serve como um elemento mediador entre o escritor e o revisor, proporcionando, para o revisor, uma zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 2001).

### **O contexto do estudo e seu objetivo**

O trabalho foi realizado com uma turma de 18 alunos de nível intermediário de proficiência em língua inglesa, com idade variando de 13 a 15 anos, cursando desde a sétima série do ensino básico até o primeiro ano do ensino médio. A abordagem adotada para o ensino de redação é a voltada para o processo, em que os alunos trabalham com o planejamento de sua escrita, recebem *feedback* do professor e, nesse caso, dos colegas, e têm a oportunidade de reescrever seu texto a partir das sugestões oferecidas. A reescrita pode ser feita uma ou duas vezes para cada redação, dependendo da quantidade de problemas encontrados pelo professor.

A pesquisa realizada pode ser chamada de pesquisa colaborativa, em que a pesquisadora e a professora trabalharam juntas no planejamento das atividades pedagógicas. Entendemos que essa colaboração entre a pesquisadora e o professor é consoante com as tendências atuais da pesquisa etnográfica em educação, pois a etnografia vem evoluindo no sentido de tentar romper o distanciamento pesquisador - grupo pesquisado e envolver cada vez mais o professor no processo de pesquisa (ERICKSON, 1989).

O objetivo do estudo foi analisar como os alunos reagiriam a esta nova experiência e averiguar se, ao longo do tempo, os alunos se tornariam mais capazes de ser revisores de textos dos colegas.

### **O primeiro evento de revisão em pares do semestre**

O tema da primeira redação foi *The Most Stressed-out Person I know* (A Pessoa Mais Estressada Que Eu Conheço)<sup>1</sup>. A professora e a pesquisadora negociaram como seria realizado o evento de revisão em pares. Optamos por guiar o aluno da forma mais controlada possível, isto é, utilizando um formulário de orientação com as características desejadas para essa redação. Ao revisor caberia, apenas, ler a redação e ticar as características presentes. O

---

<sup>1</sup> Todas as redações foram desenvolvidas após uma atividade de pré-escrita em que um texto do mesmo gênero discursivo a ser escrito pelo aluno é trabalhado em sala e são fornecidos andaimes para que ele possa desenvolver seu texto em casa. Como o enfoque deste artigo é a revisão em pares e há limitações de espaço, não discutiremos esse estágio do processo de ensino da escrita. Para uma discussão mais detalhada dos vários estágios envolvidos no ensino da escrita como um processo, indicamos a leitura de VILLAS BOAS (2006).

formulário foi desenvolvido pela pesquisadora e revisado pela professora. Os seus itens eram semelhantes às orientações oferecidas na ficha trabalhada na etapa de pré-escrita e abordavam aspectos relativos ao conteúdo e à forma.

Uma semana após terem trabalhado com o tema da redação, os alunos trouxeram seus textos para a aula, já sabendo que fariam a revisão em pares. Dezesseis alunos participaram dessa atividade. A professora agrupou os alunos em pares aleatórios, os alunos leram os textos dos colegas e marcaram, no formulário distribuído (Apêndice 1), os aspectos que estavam presentes no texto.

Já era esperado que a qualidade da revisão das redações dos colegas não seria muito boa devido à novidade da atividade e à necessidade que os alunos, principalmente adolescentes, têm em salvar sua face diante de situações novas. Para julgar a adequação do *feedback* do colega, foram considerados quantos dos aspectos identificados por nós como passíveis de revisão foram efetivamente apontados pelo colega revisor. Quando pelo menos dois pontos que careciam de revisão foram identificados, a revisão foi considerada efetiva. Segundo esses parâmetros, apenas cinco das dezessete revisões foram consideradas efetivas. Em todas essas cinco, os revisores foram capazes de identificar pelo menos um parágrafo que não estava bem desenvolvido, como foram também capazes de identificar falhas no uso da gramática e/ou vocabulário e/ou marcadores de discurso. Não nos surpreendeu a constatação de que esses quatro revisores estavam entre os autores dos melhores textos. Outras quatro revisões também foram efetivas, pois os textos estavam excelentes e os revisores os identificaram com tal. No entanto, não sabemos se essa identificação foi realmente acurada ou se foi coincidência, já que, em outros cinco casos, havia falhas no tocante ao conteúdo, mas os revisores marcaram todos os itens do *checklist*. Por exemplo, parágrafos pouco desenvolvidos foram marcados no *checklist* como se tivessem sido satisfatoriamente desenvolvidos. Nos três casos restantes, apenas um aspecto faltoso foi identificado, enquanto outros foram marcados

como efetivos quando, na verdade, havia falhas. A categorização da revisão de textos em pares, de acordo com a qualidade da revisão, está resumida no quadro abaixo:

Revisão efetiva	Revisão possivelmente efetiva	Revisão parcialmente efetiva	Revisão não efetiva
5	4	3	5

Tabela 1- Classificação das revisões quanto à sua efetividade

### **O segundo evento de revisão**

A segunda redação do semestre consistiu em um texto narrativo em que o aluno contaria uma experiência que o levou a sentir um fluxo de adrenalina (*A rush of adrenaline*).

Para a revisão em pares, optamos por um formulário de revisão misto (Apêndice 2). O primeiro item do formulário solicitava que o revisor escrevesse um comentário holístico sobre o texto. Já o segundo item seguia a linha do formulário de revisão da primeira redação e apresentou as características que deveriam estar presentes naquela redação no tocante à coerência, coesão, gramática e escolha lexical. O terceiro item pedia que o revisor elaborasse três perguntas acerca de aspectos ou elementos que o autor poderia acrescentar ao texto.

Durante a atividade de revisão em pares, conduzida da mesma forma que a primeira, os alunos apresentaram muitas dúvidas a respeito de como completar essa terceira parte. Eles já estavam familiarizados com a parte de *checklist*, mas não com esse desafio de elaborar perguntas, que os forçava a ler o texto do colega mais atentamente, identificar em que partes novas idéias poderiam ser acrescentadas e elaborar perguntas para eliciar essas idéias. Dos treze alunos presentes no dia da revisão da segunda redação, apenas quatro fizeram três perguntas pertinentes e que contribuiriam para o aprimoramento do texto do colega e dois elaboraram apenas uma pergunta, sendo ela pertinente nesses dois casos. Três alunos deixaram essa parte das perguntas inteiramente em branco, um formulou três perguntas que não estavam relacionadas ao tópico principal da redação e três elaboraram uma ou duas perguntas, não três, e mesmo assim perguntas cujas respostas já constavam do texto. Podemos resumir, então, conforme a tabela a seguir:

Perguntas eficazes	Perguntas parcialmente eficazes	Perguntas ausentes ou não eficazes
4	2	7

Tabela 3 – Revisão 2, item 3: Eficácia das perguntas elaboradas

Concluimos, portanto, que o item relativo à elaboração de perguntas para estimular o aprimoramento do texto do colega não foi efetivo e que careceu da provisão de andaimes.

No entanto, no tocante ao uso da *checklist* para identificar os aspectos presentes e ausentes no texto do colega, podemos afirmar que houve um progresso até significativo. Oito alunos foram capazes de identificar exatamente o aspecto que deixava mais a desejar no texto do colega, seja ele relativo à coerência, coesão ou gramática. Uma aluna marcou todos os itens do *checklist*, mas realmente o texto da colega estava excelente. Portanto, sua revisão foi considerada efetiva. Dois casos chamaram a atenção porque, embora os revisores tenham marcado todos os itens do *checklist*, esses alunos indicaram, na parte inicial ou nas perguntas, a sua capacidade de identificar o que poderia ser melhorado. Em um caso, embora a revisora tenha marcado que o texto da colega continha uma conclusão em que a autora fazia um comentário geral sobre a experiência, o que de fato havia, as perguntas feitas na parte 3 mostraram ter ela percebido que faltavam maiores detalhes nessa conclusão, já que suas perguntas foram todas direcionadas para essa parte do texto. Consideramos, portanto, essa revisão efetiva. No outro caso, o revisor marcou que os verbos estavam todos no passado, como deveriam estar, mas percebeu que as perguntas feitas pelo autor, quando ele usou o discurso direto em seu texto, estavam erradas e indicou isso no comentário geral. Foram apenas dois os casos em que os textos continham falhas visíveis e que, mesmo assim, os revisores marcaram todos os itens do *checklist* e não indicaram, nos itens discursivos, os aprimoramentos que poderiam ser feitos.

Revisão efetiva	Revisão parcialmente efetiva	Revisão não efetiva
9	2	2

Tabela 4- Revisão 2- *Checklist*

### **O terceiro evento de revisão**

Como os alunos haviam estudado uma unidade que falava de infância, a terceira redação do semestre teve como tema o livro infantil que os alunos mais haviam gostado de ler quando eram crianças.

Desta vez, planejamos uma atividade de revisão em pares em que os alunos tivessem mais independência e que dispensasse o formulário de revisão. Queríamos saber o que os alunos seriam capazes de fazer com menos ajuda, menos andaimes.

A primeira fase da atividade de revisão seguiu as seguintes etapas: a professora deu aos alunos a oportunidade de ler três textos, em grupos, identificar o melhor dos três, descrever as características marcantes do texto e, por fim, enumerar as características no quadro. Ao final dessa primeira etapa, o quadro apresentava os seguintes pontos, como uma forma de resumo das características apontadas pelos alunos: *organized, paragraphs, linking words, grammar- passive voice - , introduction, conclusion, mechanics* (organizada, parágrafos, marcadores de discurso, gramática - voz passiva -, introdução, conclusão, mecânica). Na segunda fase, cada aluno releu um dos textos do seu grupo e fez comentários ao final, focalizando os pontos enumerados no quadro. Os comentários foram feitos de forma livre, sem formulário de orientação.

Para a análise dos comentários escritos pelos alunos acerca dos textos dos colegas, só foi possível contar com sete redações, pois alguns alunos estavam ausentes no dia da revisão em pares e outros não entregaram suas redações nesse dia.

Em nossa análise dos comentários dos revisores, ficou evidente que o direcionamento dado pela professora na primeira fase da atividade influenciou marcadamente os comentários feitos por escrito nas redações. Como ela enfatizou a necessidade do uso da voz passiva e de marcadores de discurso, os revisores também enfatizaram esses dois aspectos em seus comentários, algumas vezes até indevidamente. Outro aspecto em comum nos comentários foi



o modo como os revisores organizaram seu discurso escrito, fazendo um elogio à composição para somente depois fazer uma sugestão. A maior parte deles também optou por sugerir em vez de criticar, usando termos tais como *you should*, *you need to*, *if you use... it will be better*, *pay attention to...* (você deve, se você usar... vai ficar melhor, preste atenção à...).

A análise dos comentários dos alunos nos levou a concluir que quatro alunos foram capazes de fazer comentários pertinentes, isto é, que poderiam ajudar o colega a melhorar seu texto, pois os pontos mencionados eram realmente apropriados; dois fizeram comentários parcialmente pertinentes; e um aluno sugeriu a adição de marcadores de discurso à aluna que, na nossa análise, fez o melhor uso desse recurso.

### **Considerações finais**

Nosso objetivo era analisar como os alunos reagiriam à nova experiência de revisar textos de colegas e averiguar se, ao longo do tempo, eles se tornariam revisores mais capazes. Ao final de um semestre, a revisão de redações em pares se tornou uma atividade rotineira para os alunos, deixando de ser uma surpresa ou uma novidade. Ademais, constatamos que houve um desenvolvimento ainda incipiente da capacidade dos alunos de revisarem textos de seus colegas efetivamente. Enquanto que no primeiro evento de revisão percebeu-se claramente a tendência de os alunos se elogiarem, no último todos tiveram alguma sugestão a oferecer ao colega. Constatamos, também, que o uso de um formulário de revisão em forma de *checklist* é recomendável em estágios iniciais do trabalho com revisão em pares. No entanto, o período de apenas um semestre não é suficiente para desenvolver essa capacidade crítica dos alunos, os quais, conforme pesquisado anteriormente, não estão acostumados a revisar textos de colegas na escola. É necessário que esse trabalho seja continuado em semestres subseqüentes para que os alunos realmente se tornem revisores efetivos dos textos de seus colegas e, conseqüentemente, de seus próprios textos.

Ao final do processo, distribuímos um questionário aos alunos para investigarmos sua percepção acerca do trabalho de revisão em pares desenvolvido naquele semestre. Dos dezessete alunos que completaram o questionário, doze afirmaram que concordariam em participar de atividades de revisão em pares em semestres subseqüentes e apenas cinco disseram que não.

### **Referências bibliográficas**

BORTONI-RICARDO, S.M. **Educação em língua materna: a Sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

ERICKSON, F. Research Currents: Learning and Collaboration in Teaching. **Language Arts**, 1989, march.

FIGUEIREDO, F.J.Q. Atividades de correção com pares, realizadas com e sem formulários de orientação: uma análise contrastiva. In FIGUEIREDO, F. J.Q. (org.) **Anais do VI Seminário de Línguas Estrangeiras**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2006, p. 235-245.

GARCEZ, L. **A escrita e o outro**. Brasília: Editora UnB, 1998.

GRABE, W. & KAPLAN, R. B. **Theory and practice of writing**. London: Longman, 1996.

HYMES, D. On communicative competence. In PRIDE, J. B. e HOLMES, J. (orgs.). **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin, 269-93, 1972.

KROLL, B. Teaching writing in the ESL context. In CELCE-MURCIA, M. (org). **Teaching English as a second or foreign language**. New York: Newbury House, 245-263, 1991.

LIU, J. e HANSEN, J. G. **Peer response in second language writing classrooms**. Ann Arbor: Michigan University Press, 2002.

VILLAS BOAS, I. Stepping stones for successful writing. In FIGUEIREDO, F. J. Q. (org). **Anais do VI Seminário de Línguas Estrangeiras**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2006, p. 453-464.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Em VYGOTSKY, L.S., LURIA, A. R., LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001, p. 103-117.

Apêndice 1

Composition 1

“The most stressed-out person I know”

Name of the author: \_\_\_\_\_

Name of the reviewer: \_\_\_\_\_

You are going to be the reviewer of your friend’s composition. Your job is to help your friend see what he/she has done well and how he/she do an even better job.

Read your friend’s composition carefully and check (√) the points that you can identify in it.

Content and Organization:

- ( ) The composition has three paragraphs.
- ( ) The first line of each paragraph is indented (the first word is a few millimeters after the margin)
- ( ) The first paragraph explains who the person is and why he/she is stressed.
- ( ) In the first paragraph, there are a lot of examples of behaviors that show how stressed the person is.
- ( ) The second paragraph gives suggestions of what the person should do to become more relaxed.
- ( ) In the second paragraph there are many ideas of how the person should relax, followed by details and examples.
- ( ) The third paragraph talks about how stressed or relaxed the writer is and how he/she can help his/her friend / relative / boss / etc.
- ( ) In the third paragraph, there are a lot of examples of why the writer is stressed or relaxed.
- ( ) The ideas in the composition are linked effectively with words like and, but, because, to start with, in my opinion, for example, also, etc.

Vocabulary

- ( ) The writer used some of the words learned in Unit 2.

Grammar

- ( ) The writer used adverbs of frequency.
- ( ) The writer used adverbs of frequency correctly.
- ( ) The writer used verb tenses correctly.
- ( ) The writer used the “s” in verbs in the simple present after he/she.

Make a compliment to your friend about his/her composition. In other words, what did your friend do well in his composition?

---

---

Composition 2  
"A rush of Adrenaline"

Writer: \_\_\_\_\_

Reviewer: \_\_\_\_\_

- I- Read your friend's story and write a general comment about it, the way an interested reader does. Don't just say, "I like your story." React to it!
- 

- II- Now check if the composition has all the elements below:

- ( ) It has at least three paragraphs.
- ( ) The first paragraph gives background information about the story, that is, where the narrator was and what he/she was doing.
- ( ) The second paragraph describes the experience.
- ( ) The third paragraph wraps up the story, that is, it makes a general comment about the experience.
- ( ) There are at least five linking words.
- ( ) The story is told in the past, with verbs in the past.
- ( ) The writer used at least some less common words (e.g. "amazing" instead of "good")

- III- Every story can be told in a richer way if the narrator adds details to make it more interesting and involving. Write three questions that you think your friend could answer in order to make the narrative richer in details.

- 1) \_\_\_\_\_
- 2) \_\_\_\_\_
- 3) \_\_\_\_\_