

A mediação na prática de revisão por pares de produção escrita em uma perspectiva sociocultural de aprendizagem de L2

The mediation in L2 writing peer review in a sociocultural L2 learning perspective

Daniele, BLOS BOLZAN (IENH)¹

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo propor a prática de revisão por pares de produção escrita a um 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola com currículo bilíngue Português-Inglês do Sul do Brasil. Ela visou a analisar a atividade colaborativa em que os participantes se envolveram enquanto estavam engajados na atividade de revisão por pares, destacando as estratégias mediadoras utilizadas, tendo em vista que o diálogo colaborativo proveniente da prática poderia ser o lugar onde o uso da língua e a aprendizagem da língua poderiam coocorrer (SWAIN, 1997), tornando-se uma atividade social e cognitiva (SWAIN, 2000). Os participantes realizaram essa prática em duplas durante um período de 4 meses, revisando 5 produções textuais no total. O *feedback* em relação à revisão era fornecido de forma escrita e oral. O *feedback* oral foi gravado e transcrito e através de sua análise foi possível observar que, dentre as estratégias mediadoras identificadas, as duplas utilizaram-se de fontes externas, da L1, de andamento, de apoio no conhecimento metalinguístico e da fala privada. Unindo seus conhecimentos, os aprendizes, ao trabalharem juntos, alcançaram níveis mais elevados de desempenho, através da assistência mútua (OHTA, 2000).

Palavras-Chave: colaboração, produção escrita, revisão por pares, teoria sociocultural, educação bilíngue

ABSTRACT

This research has as its objective the implementation of peer review in writing in an 8th grade elementary class from a Portuguese-English bilingual school in the South of Brazil. It aimed at analyzing the collaborative activity the participants were involved in when engaged in peer reviewing, highlighting the mediating strategies used, considering that the collaborative dialogue could be where language use and language learning would co-occur (SWAIN, 1997) becoming a cognitive and social activity (SWAIN, 2000). The participants peer reviewed a total of 5 texts for a period of 4 months. The provided feedback was both written and oral and it was recorded and later transcribed for analysis. It was possible to notice that learners used a variety of mediating strategies, among which the use of external sources, L1 use, scaffolding, metatalk and use of private speech. Gathering their knowledge when working together, they were able to reach greater levels of performance through mutual assistance (Ohta, 2000).

Keywords: collaboration, writing, peer review, sociocultural theory, bilingual education

¹ Instituição Evangélica de Novo Hamburgo, Novo Hamburgo, RS, Brasil. Faculdade IENH; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6169-7513>; danieleblosbolzan@gmail.com

1. Introdução

Observamos, nos dias atuais, uma diminuição das fronteiras físicas e um encurtamento das distâncias propiciados pelo uso das tecnologias, pela conectividade e pela globalização, em uma velocidade nunca antes vivida, impulsionada de forma ainda mais evidente com a necessidade de distanciamento físico nos imposta pela pandemia iniciada em 2020. A diminuição das distâncias e a nossa conexão virtual acaba por evidenciar, para fins de participação na sociedade atual, um papel fundamental de língua mundial para a língua inglesa. Nesse sentido, em função do *status* que a língua inglesa assume nesse mundo globalizado, tem-se observado, no Brasil, um interesse não só pela aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira, mas também um crescimento significativo do número das escolas bilíngues (MEGALE, LIBERALI, 2016), onde aprende-se a língua e por meio da língua.

Os dados para esta pesquisa foram gerados em contexto de educação bilíngue de escolha, ou seja, que tem como objetivo acrescentar uma outra língua majoritária ao repertório do aprendiz, neste caso, a língua inglesa, além da língua portuguesa. Como professora de língua inglesa na escola onde os dados foram gerados, ao longo de meus anos de docência, fui observando na prática algo que me chamava atenção em meus estudos de outros contextos. As propostas de educação bilíngue de escolha mais conhecidas nos dias de hoje tiveram início em contexto canadense, onde famílias anglo-canadenses da região de Montreal se uniram para buscar um programa mais intensivo de aprendizagem de francês para a escola de seus filhos (LAMARRE, 1997). Diversas pesquisas sobre os resultados da educação bilíngue em contexto canadense observaram que os estudantes com formação em escolas bilíngues tornam-se rapidamente capazes de entender e ser entendidos na segunda língua (doravante L2) e que, a partir do momento em que a comunicação em L2 torna-se fluente, o desenvolvimento da L2 desacelera (SWAIN e LAPKIN, 1995), apesar da oportunidade que têm de estar aprendendo a língua em um contexto significativo de comunicação (SATO, 2013). Kowal e Swain (1994) afirmam que, nos programas de imersão, os alunos desenvolvem altos níveis de competência estratégica para lidar com os conteúdos que são abordados na L2 e, como resultado, o crescimento da língua do aprendiz desacelera se não forem feitas tentativas de voltar a atenção do aluno para o modo como expressam os sentidos pretendidos.

O que as pesquisas têm indicado como uma possibilidade nesse sentido é a ênfase na interação e no uso da língua, tanto como uma ferramenta de mediação na realização de tarefas quanto como objeto de atenção para o foco na forma. Assim sendo, o diálogo colaborativo poderia ser o lugar onde o uso da língua e a aprendizagem da língua poderiam coocorrer (SWAIN, 1997, p. 117), já que seria a língua mediando a aprendizagem de língua, tornando-se uma atividade cognitiva e social (SWAIN, 2000).

A partir dessa discussão, é possível afirmar, então, que uma forma de se avançar no contínuo desenvolvimento da proficiência dos aprendizes na L2 seria oferecendo mais oportunidade de participação

do aprendiz em interações e a prática de revisão por pares de produção escrita contribuiria com esse objetivo, pois, através da colaboração e uso de estratégias mediadoras, os aprendizes teriam mais oportunidade de interação. Assim sendo, esta pesquisa embasa-se na Teoria Sociocultural de Vygostky. De acordo com Figueiredo (2019), uma abordagem sociocultural para a aprendizagem de segunda língua oportuniza apoio mediacional, interações instrutivas, diálogos colaborativos, compartilhamento de conhecimentos e, em consequência, desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos interactantes.

Dessa forma, apresentando um panorama da pesquisa realizada, este estudo propôs a prática de revisão por pares de produção escrita a uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola com currículo bilíngue português-inglês situada na região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Aliada à proposta de revisão por pares como forma de potencializar as aulas de produção escrita dentro de um módulo do currículo que prepara os alunos para a prova de Cambridge *FCE*, busquei promover a colaboração entre os participantes do evento de aprendizagem, acreditando que, através da interação e o uso de estratégias mediadoras por meio da colaboração, os aprendizes de L2, alunos da escola bilíngue, teriam a chance de atentar para as formas linguísticas, avançando assim em seu nível de proficiência linguística.

Passarei a seguir para uma breve revisão teórica da prática de revisão por pares a partir da perspectiva sociocultural na aprendizagem de L2. Apresentarei a metodologia utilizada para a geração dos dados e analisarei um recorte dos dados gerados, com ênfase nas estratégias mediadoras observadas. Por fim, traçarei algumas considerações finais e possíveis encaminhamentos para a pesquisa.

2. A revisão por pares a partir de uma perspectiva sociocultural na aprendizagem de L2

Central ao embasamento deste trabalho de pesquisa está o conceito de mediação. No curso de desenvolvimento da criança, funções mentais, biologicamente especificadas, de ordem inferior (*lower order functions*) são retidas e desenvolvidas em funções mentais de ordem superior (*higher order functions*), sendo essas mais complexas e socioculturalmente determinadas. Estão inclusas nas funções de ordem inferior os sistemas de insumo (visão, audição, tato e olfato) assim como a memória natural e a atenção involuntária. Já as funções de ordem superior incluem memória lógica, atenção voluntária, pensamento conceitual, planejamento, percepção, solução de problemas e as faculdades voluntárias inibitórias e desinibitórias. De acordo com Lantolf e Appel (1994, p. 5), embora fatores biológicos constituam pré-requisitos necessários para que os processos elementares surjam, fatores socioculturais, por sua vez, constituem a condição necessária para que os processos naturais elementares se desenvolvam.

Assim, todas as formas superiores de atividade mental de um indivíduo, tais como aprender uma L2, são mediadas e situadas na interação social por meios simbólicos ou materiais que são construídos através de uma atividade cultural.

A transformação dos processos elementares em processos de ordem superior é possível através da função mediadora de artefatos construídos socialmente, sejam eles materiais ou simbólicos. Os artefatos materiais irão mediar nossas ações através de objetos concretos, como um livro de gramática, por exemplo. Já os artefatos simbólicos irão mediar nossas ações através de representações simbólicas e abstratas, como a língua. Neste estudo, analisarei de que forma esses artefatos materiais e simbólicos auxiliam os aprendizes, através das estratégias mediadoras empregadas, a lidar com as demandas de uma tarefa de produção textual e revisão por pares, entendendo estratégias mediadoras como ações que facilitam a realização dos objetivos da tarefa, ou seja, revisar os textos. (VILLAMIL e GUERRERO, 1996, p.56).

Outro conceito central da teoria sociocultural que embasa esta pesquisa é uma visão contemporânea da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Em sua definição, Vygotsky afirma que a ZDP é a diferença entre o que a pessoa consegue alcançar quando agindo sozinha daquilo que ela é capaz de alcançar com o suporte de outra pessoa mais experiente ou objeto/artefato cultural (VYGOTSKY, 1978). Ela seria uma zona potencial de desenvolvimento cognitivo do indivíduo, na qual atividades interpsicológicas podem gerar atividades intrapsicológicas. Nos estudos de Vygotsky, os aprendizes eram crianças, enquanto um adulto ou parceiro mais experiente oferecia suporte.

Derivando da teoria de Vygotsky, alguns pesquisadores têm assumido que a ZDP na aprendizagem de L2 não necessariamente envolve interação entre um participante mais experiente e um menos experiente. Lantolf (2000) afirma que pessoas trabalhando de forma conjunta são capazes de coconstruir contextos onde a experiência irá surgir como uma característica do grupo, ou seja, a ZDP seria mais bem definida como a construção colaborativa de oportunidades para o desenvolvimento dos indivíduos. Assim, o auxílio na ZDP incorpora não só o auxílio do mais capaz ao menos capaz, mas também o auxílio entre pares que se engajam em atividades de construção de conhecimento compartilhado por meio de diálogo e colaboração (LANTOLF e THORNE, 2007). Ohta (2005) indica ainda que, além da interação com outras pessoas, a interação com outras fontes da L2 pode promover a aprendizagem de uma L2.

Assim sendo, a ZDP consiste em um local dinâmico de aprendizagem existente entre os sujeitos, construído na interação do aprendiz com seu parceiro (HALL, 2001). Em contexto de aprendizagem de L2, uma série de estudos conduzidos com adolescentes (vide KOWAL e SWAIN, 1994) e adultos (vide OHTA, 1995; VILLAMIL e GUERRERO, 1996) observou que mesmo em pares em que não é possível

identificar um indivíduo mais experiente, os participantes foram capazes de prover andaimento um ao outro e avançar na aprendizagem. Alguns estudos mostram que o papel de mais experiente era revezado entre os participantes (vide KOWAL e SWAIN, 1994). Dessa forma, poder-se-ia dizer que a experiência não será mensurada entre aprendiz mais ou menos experiente, mas será compartilhada no esforço conjunto da dupla em colaborar e realizar a tarefa.

O auxílio mútuo nas interações é analisado a partir da ideia de andaimento (*scaffolding*), a qual prevê que a assistência entre o indivíduo e o interlocutor com competência superior pode levar à aprendizagem (MITCHELL e MYLLES, 1998). Trata-se de um processo construído a partir da necessidade do aprendiz, em função da colaboração entre aprendizes, operando dentro da ZDP de um deles (NASSAJI e SWAIN, 2010), ou seja, de um processo interativo de negociação no nível de competência do aprendiz. É na coconstrução de conhecimento que a assistência é fornecida, quando necessária e na medida necessária, e é gradualmente diminuída quando o indivíduo passa a se autorregular (SWAIN, KINNEAR e STEINMAN, 2011, p. 57). É um processo interativo de negociação, no qual o especialista acessa o nível e a competência do aprendiz e escolhe o tipo de ajuda necessária para que ele complete uma tarefa (PINHO e LIMA, 2010).

O andaimento coletivo consiste de episódios em que os aprendizes unem seus conhecimentos parciais da L2 para tomar decisões que dizem respeito à vocabulário e estruturas linguísticas. Donato (1994) sugere em seu estudo que há evidências que apontam para a internalização desse conhecimento coconstruído, o qual é usado em atividades subsequentes de forma independente. Ao discutir os resultados de seu estudo, Villamil e Guerrero (1998) afirmaram que a *expertise* dos participantes estava situada em seu esforço conjunto, ao invés de em um indivíduo sozinho. Os participantes foram capazes de se mover ao longo de sua ZDP para além de seus níveis correntes de desenvolvimento, o que pôde ser percebido em suas reescritas, já que apresentaram níveis superiores de performance ao se apropriarem de mudanças que foram geradas de forma conjunta ou através do andaimento coletivo. Em Blos Bolzan (2016), observei resultados semelhantes aos de Villamil e Guerrero (1998).

Em práticas comunicativas na interação social como as descritas acima, em que acontecem a mediação e é provido o andaimento, engajamo-nos uns com os outros com o objetivo de fazer sentido em uma fala que é social e parte de uma atividade interpessoal. Da mesma forma, falamos com nós mesmos com propósitos semelhantes, tanto silenciosamente quanto também em voz alta. Essa fala consigo próprio é denominada de fala privada (termo cunhado por FLAVEL, 1966 apud PINHO e LIMA, 2010). Na verdade, trata-se de um diálogo interno que geralmente acontece quando nos engajamos em tarefas complexas cognitivas ou afetivamente (SWAIN, KINNEAR e STEINMAN, 2011, p. 64). Esse conceito teve origem em Vygostky (1978) que, em seu estudo com crianças, denominou de fala egocêntrica a fala

intrapessoal que serve como meio de controlar e planejar as ações. De acordo com Swain, Kinnear e Steinman (2011), a fala social, ou o que as autoras denominam de diálogo colaborativo, e a fala privada são duas formas de lingualizar (*linguaging*). Lingualizar é uma ação dinâmica, um processo de construção de sentido e de produção de língua. É uma tentativa de chegar a um novo ou mais profundo entendimento sobre algo enquanto falando ou escrevendo.

A lingualização pode ocorrer também na língua materna (doravante L1) do aprendiz, mesmo quando o objetivo é a aprendizagem de L2. Há situações em que essa é a melhor ou até mesmo a única maneira de o aprendiz se engajar na atividade, usando sua primeira língua, que também é a mais forte (SWAIN, KINNEAR e STEINMAN, 2011, p. 79). De acordo com Behan et al. (1995, apud SWAIN, KINNEAR e STEINMAN, 2011), o uso da L1 pode apoiar o desenvolvimento da L2, funcionando simultaneamente como uma ferramenta eficaz para lidar com conteúdo cognitivamente exigente. Ao lingualizar, trabalhando colaborativamente, os aprendizes farão uso de estratégias mediadoras, como o uso da fala privada e o uso da L1.

Finalizando esta seção, gostaria de refletir que, inserido em uma perspectiva sociocultural, o trabalho em duplas, devido a seu aspecto colaborativo, fornece aos aprendizes a oportunidade de coconstruir textos, de unir seus recursos linguísticos, provendo andamento coletivo e compondo textos linguisticamente mais complexos e gramaticalmente mais precisos (STORCH, 2005, p. 166). Ao agir coletivamente, os aprendizes superam suas competências individuais na medida em que coconstruem conhecimento linguístico e aprendem a partir dessa atividade coletiva (SWAIN, 1997).

A revisão por pares, se pensada e organizada a partir da perspectiva sociocultural, poderá ser útil não só para o desenvolvimento da habilidade escrita, mas para o aperfeiçoamento de tantas outras habilidades exercitadas a partir da socialização e da interação.

3. Metodologia

O objetivo geral desta pesquisa foi propor a prática de revisão por pares de produção escrita em segunda língua para um 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola bilíngue. Dentre os objetivos específicos, visei fazer um levantamento de quais estratégias mediadoras os participantes utilizariam-se para conduzir a atividade colaborativa. A fim de se verificar essa questão, utilizei gravações em áudio e vídeo das práticas de revisão por pares, que foram posteriormente transcritas.

A geração de dados para esta pesquisa se deu durante dois períodos semanais da aula de *Applied English*, componente curricular este que, no momento da pesquisa, era de minha responsabilidade enquanto professora. Esse componente curricular contemplava a preparação dos alunos para a prova de

Cambridge – FCE, *First Certificate for Schools (FCE for schools)*, que os alunos prestam no 9º ano do Ensino Fundamental. Nas aulas ministradas em língua inglesa no currículo bilíngue dessa escola, os alunos são incentivados a interagirem com os/as professores/as e entre si em inglês, e um dos critérios de avaliação para sua participação em aula é seu esforço para manter as interações em inglês – apesar de não haver proibição de uso da língua portuguesa, quando a mesma pode auxiliar no cumprimento dos objetivos de determinada tarefa. Quando isso acontece, os/as professores/as estabelecem combinações e critérios com a turma em relação ao uso da L1, como veremos que acontecerá na análise dos dados.

Os participantes da prática de revisão por pares foram os 25 alunos de uma turma de 8º ano. Esses alunos estudam no currículo bilíngue desta escola desde o 1º ano do Ensino Fundamental ou nível 4 da educação infantil (dois anos antes de ingressar no 1º ano) e tinham entre 12 e 14 anos no momento da geração dos dados. Os alunos foram agrupados em duplas por duas professoras da turma. Ao formar as duplas, as professoras observaram os níveis de proficiência dos alunos. Para determinar o nível de proficiência dos alunos, suas interações em aula foram observadas por suas professoras (a pesquisadora e uma colega) que, também considerando as notas nas aulas em língua inglesa, chegaram a um acordo em relação ao modo como os participantes poderiam ser agrupados, observando os critérios desejados a fim de que houvesse duplas de alunos com proficiências semelhantes e duplas mistas.

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

Posteriormente ao preenchimento do questionário, houve uma fase de sensibilização para a prática, seguida de uma fase de preparação e experimentação. Em seguida, as duplas foram formadas pela professora-pesquisadora com o auxílio da colega e a prática de revisão por pares começou a ser implementada. Em todas essas fases, todos os 25 alunos da turma estavam participando, porém, para fins de pesquisa, somente quatro duplas foram posteriormente analisadas. Essas duplas foram previamente selecionadas para análise e, por esse motivo, foram filmadas e gravadas em todas as suas sessões de revisão. Com o intuito de que os alunos não percebessem que o foco seria sobre essas quatro duplas, havia outras câmeras pela sala filmando e gravando outras duplas, cujas filmagens foram posteriormente descartadas. Os alunos realizaram as práticas de revisão por pares em aula, ou seja, havia 11 duplas e um trio em atividade ao mesmo tempo. Havia uma câmera localizada no canto da sala para obter imagens do todo da sala de aula e outras oito câmeras distribuídas pela sala, gravando e filmando diferentes duplas. Essas câmeras foram posicionadas de forma fixa na frente de cada dupla, entre os dois ou três participantes, próximo o suficiente para a captação de áudio.

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

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

Após a vivência das sessões de revisão, os oitos participantes² foram entrevistados individualmente, em entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de fornecer informações sobre a avaliação que fizeram da experiência de revisão por pares.

Devido ao fato de as gravações terem acontecido durante as aulas, enquanto muitos alunos falavam, houve momentos em que algumas palavras ou frases foram difíceis ou impossíveis de se compreender. Quando situações assim aconteceram, observações foram feitas pela pesquisadora nas transcrições. Outras observações também feitas nas transcrições indicam risos, pausas longas, irritação ou um aluno realizando uma leitura em voz alta.

A análise das interações visou a observar quais estratégias mediadoras eram utilizadas pelos participantes durante a prática de revisão por pares e, analisadas com base no modelo de Villamil e Guerrero (1996), foram classificadas da seguinte forma:

a) Uso de fontes externas

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

b) Uso da L1

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

c) Uso de andaimento

² Os nomes dos participantes foram mantidos em sigilo e os nomes apresentados aqui são fictícios.

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

d) Apoio do conhecimento metalinguístico

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

e) Uso da fala privada

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

4. Análise das interações com foco nas estratégias mediadoras

Em uma atividade colaborativa como a prática de revisão por pares, os participantes utilizam-se de estratégias mediadoras que irão facilitar o cumprimento da tarefa – no caso, a correção dos textos –, cujo objetivo maior é o desenvolvimento da aprendizagem de L2 pelos participantes. Assim, a atividade mental do indivíduo será mediada e situada na interação social por meios simbólicos ou materiais, conforme já abordado na seção anterior. Os artefatos materiais irão mediar nossas ações através de objetos concretos, como um livro didático, um dicionário, o auxílio do professor ou de um colega, por exemplo; já os artefatos simbólicos irão mediar nossas ações através de representações simbólicas e abstratas, como o uso da L1 e L2, utilização de andamento, apoio no conhecimento metalinguístico e fala privada. Cada um desses artefatos mediadores mencionados serão exemplificados e analisados a seguir.

a) Uso de fontes externas:

A estratégia mediadora que fez uso de artefatos concretos utilizada pelos participantes da revisão por pares foi o uso de fontes externas de consulta, tais como o livro didático, o dicionário, a lista de revisão, a professora e os colegas. Dentre esses, o uso do dicionário e a busca pelo auxílio da professora foram os observados com mais frequência. O dicionário era utilizado, principalmente, para conferência da ortografia de alguma palavra. Já a professora era consultada para diferentes tipos de auxílio, mas, em geral, acerca de questões que o dicionário não resolvia, tais como aspectos estruturais de frases e do texto.

Nos exemplos 1 e 2 é possível observar o uso do dicionário para a conferência de palavras. No exemplo 1, Ângelo confere a palavra “*unfortunately*” que havia sido escrita “*unfortunetely*” por Bruno em seu rascunho.

Exemplo 1

Sessão de revisão por pares 3 – 10 de julho – Email – Dupla 1

Ângelo: And the spelling, is one time in “unfortunetely” (pega o dicionário para ver algo).

Bruno: Acho que eu escrevi certo.

Ângelo (checa o dicionário e compara com a forma escrita no texto, anota a forma certa no texto do colega): Un, un, for, for, tu, tu...

Bruno: Ah... “nately” (referindo-se à ortografia do final da palavra “unfortunately”)

No exemplo 2, Leonardo sugere que procurem no dicionário como se diz “louco” em inglês, que a dupla não lembra. Diego decide perguntar ao colega Matheus, ao invés de procurar no dicionário, e o colega lhes fornece a resposta. Assim, neste caso, o colega serviu de fonte externa, auxiliando a resolver uma dúvida da dupla.

Exemplo 2

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

Diego: “Getting” é com dois “t”s, né? (parte inaudível da conversa dos dois). “He was getting, more... more”... <como é que é “louco”>?

Leonardo: What?

Diego: <Louco, louco, louco> (cantarolando). <Demorou>.

Leonardo: <Louco>? Dictionary!

Diego: Why dictionary? Matheus! (levanta e vai perguntar para o colega Matheus). <Viu, o Matheus não precisa dicionário>.

Por fim, no exemplo 3, o participante Pedro consulta a professora em relação a uma dúvida no uso da expressão “*in other way*” utilizada por Nathan. A professora sugere que usem o livro como fonte externa de consulta, para buscar uma expressão mais adequada. Pedro pega seu livro didático, onde encontra outras sugestões que pode dar a Nathan, como vemos a seguir.

Exemplo 3

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

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

Professora: Yes?

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

Professora: Ok. What is your doubt?

Pedro: Is this correct, “in other way”?

Professora: Why don’t you use some of the expressions from page 67? Nathan, take a look there. Get your book. There is one expression that means this, that you wanna say, but it is better, because as Pedro said, this is not usual. I understand what you want to say, but the correct expression is on the book.

Pedro (levanta e busca o livro para que ambos olhem). It’s the last paragraph (olham no livro).

Pedro: You could put “to sum up” here.

b) Uso da L1:

Apesar de sua pouca frequência nas interações, a L1 foi utilizada pelas duplas – em algumas mais, em outras menos – como artefato simbólico para mediar a tarefa. De acordo com o que já foi abordado na seção anterior, o uso da L1 possibilita que o aprendiz complete a tarefa com mais eficácia e permite que ele mantenha o diálogo e externalize seu pensamento, além de ser uma ferramenta de mediação que irá auxiliar a mediar comportamentos. Ela pode ainda auxiliar a dar andamento à tarefa, a focar a atenção, a negociar vocabulário e gramática da L2 e a melhorar as relações interpessoais (SWAIN e LAPKIN, 1998).

Em alguns exemplos retirados das interações, é possível perceber que a língua portuguesa foi utilizada com esses objetivos. No exemplo 4, Nathan pergunta a Pedro qual o significado da expressão que ele está sugerindo, e Pedro usa a L1 para explicar o significado da expressão desconhecida.

Exemplo 4

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

Pedro: You could put “to sum up” here.

Nathan: Yes, but what’s the meaning?

Pedro: <Em resumo. Para resumir> (ficam pensando). You could put “to summarize”. I think it is better “to summarize”. “In conclusion”...

Também no exemplo 5, a L1 é usada para esclarecer o sentido da palavra. No entanto, no caso a seguir, a pergunta de Fátima, querendo saber o que Jéssica quis dizer, pode não ter sido por não entender o sentido da palavra, mas por não entender seu uso, já que Jéssica usou o adjetivo “*alive*” com o intuito

de usar o substantivo “*survival*” – o que só é possível perceber por ela ter usado a palavra em português para responder à pergunta de Fátima.

Exemplo 5

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

Fátima: And for the alive, you mean life?

Jéssica: Alive, <sobrevivência>.

Por fim, no exemplo 6, Leonardo usa a L1 para deixar claro para Diego o porquê de ele estar sugerindo que os verbos estivessem no passado. Ao traduzir, ele chama a atenção de seu interlocutor para o fato de que a história deveria apresentar os tempos verbais no tempo pretérito.

Exemplo 6

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

Leonardo: Here, I put the verbs in the past because the story is in the past... here, “his friends had locked”, <eles trancaram>, “locked Bruno on the closet and went out”. <Oh, aqui tu usou o verbo>, but here you don’t use.

Como foi possível perceber nos exemplos, assim como na análise geral das interações, os participantes foram criteriosos em relação a quando usar a L1, o fizeram com pouca frequência e nas situações em que o fizeram, em geral, o uso foi uma ferramenta útil à negociação de sentido e à colaboração para a revisão dos textos.

c) A utilização de andaime:

Durante a execução da tarefa, no processo de correção, os alunos se ajudavam por meio de estruturas de apoio (*scaffolding* ou andaime). O apoio fornecido um ao outro era mediado pela língua, permitindo a comunicação e coordenando as ações dos participantes da situação de aprendizagem (WELLS, 1999). Os exemplos que serão apresentados a seguir representam o que Donato (1994) chamou de andaime coletivo, já que neles perceberemos que os aprendizes irão unir seus conhecimentos parciais da L2 para tomar decisões que dizem respeito a vocabulário e estruturas linguísticas do texto de um deles.

O andaime pode ser percebido através de diferentes ações por parte dos participantes. São elas: pedir ou dar conselho ou sugestão, responder a conselho ou sugestão, pedir e dar esclarecimento, reafirmar algo falado ou escrito pelo colega e fazer ou responder a perguntas. Passaremos a analisar alguns trechos

das interações em que essas estruturas de apoio aparecem. Para fins de análise, não irei separar os exemplos por tipo de apoio, pois perceberemos que em um mesmo trecho, teremos exemplos de mais de um tipo.

No exemplo 7, é possível verificar um participante pedindo sugestão e o outro dando a sugestão solicitada e fazendo uma pergunta.

Exemplo 7

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

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

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

Ângelo (pensando).

Bruno: Understood?

Ângelo: (discorda).

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

Ângelo: Ok.

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

Ângelo pede uma sugestão de onde incluir em seu texto discurso direto e indireto, como solicitado pela tarefa. Bruno sugere uma frase em que pode incluir o discurso indireto e duas vezes confirma com Ângelo se entendeu, através da pergunta "*understood?*".

Nos pedidos de conselho, os autores do texto geralmente pediam ao leitor alguma opinião em relação ao que haviam escrito. Ao dar sugestões, os leitores, por vezes, o faziam ao responder os pedidos de conselho, como no exemplo 7, ou de forma espontânea, ao exercer seu papel de revisor. Além de fazer perguntas para pedir conselhos ou para compreender algo que não estava claro no texto, outras perguntas eram feitas com o objetivo de verificar se o autor do texto concordava com a sugestão, se entendia a sugestão (exemplo 7) ou se compreendia o que estava escrito no texto ou na lista de revisão. Há ainda exemplos em que perguntas foram feitas quando não sabiam dizer algo em inglês.

No exemplo 8, temos novamente uma sugestão fornecida pelo leitor-revisor ao escritor do texto, desta vez, sem que houvesse um pedido de sugestão.

Exemplo 8

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

Leonardo: Here you put to this paragraph and here and this comma, you put a comma here, don't have this comma.

Diego: Ok.

Leonardo: Then, here, I don't understand...

Diego: Way, <caminho>.

Além da sugestão, Leonardo faz também um pedido de esclarecimento e Diego fornece esse esclarecimento. Nos pedidos de esclarecimento, o leitor pede ao colega que explique algum aspecto não compreendido do texto ou esclareça alguma palavra não compreendida ou desconhecida, como aconteceu no exemplo 8.

Outra estratégia de apoio é reafirmar algo falado ou escrito pelo colega. No exemplo 9, podemos perceber que Jéssica, atuando como leitora, reafirma o que foi falado por Fátima, para se certificar de que compreendeu e de que esta é a forma mais adequada.

Exemplo 9

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

Fátima: Ahm... I think that I am going to put that the lamp is toxic... "The lamp's powder is toxic"?

Jéssica: "The lamp's powder".

Fátima: Yes, I know. "The lamp's powder".

Jéssica: "The lamp's powder is toxic" or "The lamp is toxic." I don't know if powder is like this.

Fátima: Yes, I guess.

Ao analisar todos esses exemplos em que os participantes se ajudaram por meio de estruturas de apoio, é possível perceber que, ao trabalhar juntos, os participantes parecem ter alcançado níveis mais elevados de desempenho através da assistência mútua, como sugerido por Ohta (2000). Esse conhecimento coconstruído pode vir a ser utilizado em atividades subsequentes de forma independente, como sugerido por Donato (1994), e esse seria um grande ganho da atividade colaborativa desenvolvida e um passo dos aprendizes rumo a uma maior autorregulação no uso da L2 e no desenvolvimento da autonomia como aprendiz de L2.

d) O apoio no conhecimento metalinguístico:

Em alguns exemplos, podemos verificar que os participantes se apoiam no conhecimento metalinguístico como forma de andamento ao corrigir o texto do colega, justificando sua sugestão ou refutando alguma correção que não lhes parecia válida. Em muitos desses casos, os participantes usavam a língua para refletir sobre seu uso, sem necessariamente usar uma terminologia metalinguística. De acordo com Swain e Lapkin (2001), trata-se do uso de metafala (*metatalk*), ou seja, a língua sendo usada para refletir de forma consciente sobre seu uso. De acordo com as autoras, é um diálogo colaborativo no qual os participantes estão engajados na resolução de um problema.

No exemplo seguinte, Leonardo está explicando para Diego que ele deveria ter usado a forma “*doesn't*” para a frase negativa, a fim de concordar com o sujeito “Bruno”. Ele não usa termos como “sujeito”, “3ª pessoa” ou outros, mas explica que a forma “*don't*” não é a apropriada para a situação e “*doesn't*” sim.

Exemplo 10

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

Leonardo: Here, you put “Bruno do not”, is “doesn't”. “Do not” is “don't”, but “don't” is not appropriate of Bruno, is “doesn't”. “Went to the school because his mom was scary to repeat that day” and conclusion?

Diego: Yeah. I don't put.

Já no exemplo 11, Jéssica explica a Fátima seu uso inadequado do plural para o substantivo “*man*”, cujo plural é irregular. Ela explica que “*man*” é a forma do singular e ela deveria ter usado a forma “*men*”.

Exemplo 11

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

Fátima: Jéssica, “mans”?

Jéssica: “Men”, with “e”.

Fátima: With “s”, I put?

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

Fátima (ri de si mesma quando percebe sua falha)

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

Através desses exemplos fica claro o apoio fornecido na atividade colaborativa em relação às questões gramaticais e sintáticas do texto e que, esse conhecimento sobre a língua não precisa ser expressado através de terminologia metalinguística para que seja um auxílio válido e eficaz.

e) Uso da fala privada:

A última estratégia mediadora a ser analisada é o uso da fala privada. Esse uso acontecia quando a intenção do aluno era refletir sobre o que estava lendo ou sobre alguma sugestão que recebeu, sem a intenção de se dirigir ao seu interlocutor. Como os participantes permaneciam próximos uns aos outros, não só enquanto interagiam sobre as sugestões, mas também durante todo o processo de reescrita, muitas vezes a fala privada, ao ser externalizada por um dos participantes, mesmo sem a intenção de se dirigir ao interlocutor, acabava dando início a uma nova interação em relação às produções.

Retomando Swain, Kinnear e Steinman (2011), tanto a fala com outros quanto a fala consigo próprio, que as autoras denominam, respectivamente, diálogo colaborativo e fala privada, são formas de lingualizar, sendo que a fala privada, como forma de comunicação intrapessoal, irá auxiliar a mediar os processos de pensamento. Retomando Ohta (1995), a fala privada irá organizar e dirigir essa atividade mental do falante.

No exemplo 12, Leonardo está lendo o texto de Diego em voz alta para si próprio, a fim de verificar a existência de inadequações ou trechos não compreendidos e anotar na lista de revisão para posterior discussão com o colega. Ao fazê-lo, repete a palavra “*death*” para si próprio com entonação de pergunta. Diego, que nesse momento está a seu lado, percebe que Leonardo está se questionando sobre a palavra “*death*” e interrompe o pensamento do colega para esclarecer o que quis dizer.

Exemplo 12

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

Leonardo: (lendo e refletindo) “Some people think that the honesty is the best way to a good life, but a situation of death”... “death”?

Diego: Yes, “death”, <morte>.

No exemplo a seguir, Nathan devolve a lista de revisão e o texto revisado para Pedro, quando ocorre a seguinte interação:

Exemplo 13

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

Nathan: I wrote this.

Pedro: I know.

Nathan: No that it's wrong, but you have to substitute some "that".

Pedro: Ok. "But nowadays is more normal" ... "Honesty can be very useful" ... (fica lendo seu texto) Just let me... "special person" (anota algo em seu texto). "In conclusion, on certain moments, it depends on the moment and time" ... (assinala algo e relê) "In conclusion, it depends on the moment and time". Ok.

Nathan explica, ao entregar a lista, que essas são suas sugestões (*I wrote this*). Ele também explica que não acha que esteja errado, mas que o colega deveria substituir a palavra "*that*" que foi muito usada. Pedro recebe a lista de revisão e a sugestão, respondendo com um "*ok*", e passa a revisar seu próprio texto. Ele vai lendo em voz alta para si próprio o seu texto, a fim de revisá-lo e, ao fazê-lo, acaba por modificar a frase final, excluindo o trecho "*on certain moments*" e, assim, evitando a repetição da palavra "*moments*", algo que não foi sugerido por Nathan, mas foi percebido por Diego ao reler seu texto para si próprio em voz alta.

Ambos exemplos ilustram que, ao usar da fala privada a intenção do aluno era refletir sobre o que estava lendo ou sobre alguma sugestão que recebeu, sem a intenção de se dirigir ao seu interlocutor. Porém, é possível que a fala privada, quando externalizada próxima a um interlocutor possível, pode gerar diálogo colaborativo.

Considerações finais

Retomando algumas questões discutidas na introdução deste artigo, estudos em contexto de educação bilíngue no Canadá mencionam que aprendizes em situações de imersão em L2 tendem a focar sua atenção no significado. Ou seja, uma vez que conseguem compreender os conteúdos e expressar suas ideias, a atenção à forma fica comprometida. A revisão por pares vem a contribuir com a tarefa de focar a atenção tanto no sentido quanto na forma, mantendo os aprendizes motivados através da possibilidade de interação e do trabalho colaborativo.

Os dados gerados nos fornecem evidências de que a interação colaborativa entre aprendizes é uma forma de oportunizar que processos de aprendizagem de L2 ocorram. De acordo com Swain (1998), pode-se dizer que episódios em que os aprendizes refletem conscientemente sobre a língua que estão produzindo são fontes de aprendizagem. Também nesse sentido, Liu e Hansen (2002) afirmam que as pesquisas sobre a prática de revisão por pares têm evidenciado que os aprendizes empregam uma variedade de funções linguísticas e negociam sentido durante as atividades, e isso indicaria que o desenvolvimento linguístico está acontecendo, mesmo se esse não é imediatamente aparente. Além do emprego de uma variedade de funções linguísticas e negociações de sentido, este estudo mostrou que na revisão por pares são

empregadas diferentes estratégias mediadoras. Ou seja, a revisão por pares ou, como aconteceu neste trabalho, a reescrita colaborativa não é só uma atividade de produção ou revisão conjunta do texto produzido. No contexto de aprendizagem de L2, a atividade inclui aprendizagem de novo vocabulário, novas maneiras de expressar ideias, bem como a aquisição de uma compreensão mais aprofundada de certas estruturas e convenções gramaticais ou um maior controle sobre o uso dessas estruturas que passam pela colaboração e mediação. Assim, poder-se-ia dizer que a prática de revisão por pares nesta pesquisa proporcionou não só a possibilidade de revisar e aperfeiçoar os textos, mas também oportunidades de aprendizagem.

Como forma de dar encaminhamento à continuidade desta pesquisa, seria interessante analisar os efeitos da mediação da tecnologia nas interações, questão tão atual e necessária. De acordo com Figueiredo (2019), ferramentas tecnológicas como computadores, *smartphones*, dicionários eletrônicos e outros e as interações mediadas pelas tecnologias também funcionam como mediadores na aprendizagem dos indivíduos. Replicar este estudo usando-se da tecnologia para a revisão por pares nos traria dados interessantes em relação aos processos de mediação envolvidos nessa forma de interação.

Referências

- BEHAN, L.; SPEK, J.; TURNBULL, M. 1995. Can L1 use in collaborative dialogues help bridge the L2 proficiency gap? Toronto, ON: Ontario Institute for Studies in Education.
- BLOS BOLZAN, D. 2010. Centros de autoacesso: uma proposta para currículo bilíngue: a função dos centros de autoacesso na aprendizagem de língua inglesa e no desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Trabalho de conclusão de curso (Dissertação de Mestrado). Porto Alegre, PPGLet/UFRGS, 169p.
- DONATO, R. 1994. Collective scaffolding in second language learning. In J. P. LANTOLF; APPEL, G. (Eds.). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex, p. 33-56.
- FIGUEIREDO, F. D. 2019. *Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas*. São Paulo: Parábola, 128 p.
- FLAVELL, J. 1966. Le Language Privé. *Bulletin de Psychologie*, 19, p. 698-701.
- HALL, J. K. 2001. *Methods for teaching foreign languages: creating a community of learners in the classroom*. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2001.
- KOWAL, M.; SWAIN, M. 1994. Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness. *Language Awareness*, v. 3, n. 2, p. 73-93.
- LAMARRE, P. 1997. A comparative analysis of the development of immersion programs in British Columbia and Quebec: two divergent sociopolitical contexts. Tese (Doutorado em Sociologia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Educacionais, University of British Columbia, Vancouver, Canada, 382p.
- LANTOLF, J. P. 2000. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J. P. (Ed.) *Sociocultural Theory and Language Learning*. New York: Oxford, p. 1-25.
- LANTOLF, J. P.; APPEL, G. 1994. Theoretical framework: An introduction to Vygotskian approaches to second language research. *Vygotskian approaches to second language research*, p. 1-32.

- LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. 2007. Sociocultural theory and second language learning. In: VAN PATTEN, B.; WILLIAMS, J. (Eds.) *Theories in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Erlbaum, p. 201-224.
- MEGALE, A.; LIBERALI, F.. Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. *Raído*, v. 10, n. 23, p. 9-24.
- MITCHELL, R.; MYLES, F. 1998. *Second Language Learning Theories*. London/NewYork: Arnold, 320p.
- NASSAJI, H.; SWAIN, M. 2010. Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: the effect of random versus negotiated help on the learning of English articles. *Language Awareness*, v. 9, n.1, p. 34-51.
- OHTA, A. S. 1995. Applying Sociocultural Theory to an Analysis of Learner Discourse: Learner-Learner Collaborative Interaction in the Zone of Proximal Development. *Issues in Applied Linguistics*, v. 6, n. 2, p. 93-121.
- OHTA, A. S. 2000. Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. . In: LANTOLF, J. P. (Ed.) *Sociocultural Theory and Language Learning*. New York: Oxford, p. 51-78.
- OHTA, A. S. 2005. Interlanguage pragmatics in the zone of proximal development. *System*, v. 33, n. 3, p. 503-517.
- PINHO, I. C., LIMA, M. D. S. 2010. A fala privada no desenvolvimento de tarefas colaborativas em inglês. *Calidoscópio*, v. 8, n. 1, p. 38-48.
- ROLLINSON, P. 2005. Using peer feedback in the ESL writing class. *ELT Journal*, v. 59, p. 23-30.
- SATO, M. 2013. Beliefs about peer interaction and peer corrective feedback: efficacy of classroom intervention. *The Modern Language Journal*. v. 97, n. 3, p. 611-633.
- STORCH, N. 2005. Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of second language writing*, v. 14, n. 3, p. 153-173.
- SWAIN. M. 1997. Collaborative dialogue: its contribution to second language learning. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*. n. 34, p. 115-132.
- SWAIN, M. 2000. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. P. (Ed.) *Sociocultural Theory and Language Learning*. New York: Oxford, p. 97-114.
- SWAIN, M.; KINNEAR, P.; STEINMAN, L. 2011. *Sociocultural theory in second language education: An introduction through narratives*. Bristol, England: Multilingual Matters, 216p.
- SWAIN, M.; LAPKIN, S. 1995. Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, v. 16, p. 371-391.
- SWAIN, M.; LAPKIN, S. 1998. Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *Modern Language Journal*, v. 82, n. 3, p. 320-337.
- SWAIN, M.; LAPKIN, S. 2001. Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In: BYGATE, M.; SKEHAN, P; SWAIN, M. (Eds.) *researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing*. Harlow: Longman, p. 99-118.
- VILLAMIL, O. S.; GUERRERO, C. M. 1996. Peer revision in the L2 classroom: social-cognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behavior. *Journal of Second Language Writing*, v. 5, n.1, p. 51-75.
- VILLAMIL, O. S.; GUERRERO, C. M. 1998. Assessing the impact of peer revision on L2 writing. *Applied Linguistics*, v. 19, n. 4, p. 491-514.
- VYGOTSKY, L. S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA. Harvard University Press, 159p.
- WELLS, G. 1999. *Dialogic inquiry: Towards a socio-cultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press, 392p.