

PRODUÇÃO TEXTUAL: ASSUMINDO PAPÉIS NA REVISÃO COLABORATIVA

Dóris de Almeida Soares (UFRJ/EN)
dorissoares@terra.com.br

1. Introdução

O uso de atividades colaborativas que levem os alunos a refletirem sobre a sua produção textual é uma tônica na *abordagem processual*. Esta entende a escrita como um processo não-linear e recursivo que, didaticamente falando, corresponde a três fases. São elas: (a) a *pré-escrita*, na qual o autor procura descobrir o que dizer, (b) a *escrita* propriamente dita e (c) a *pós-escrita*, na qual o texto é revisado e avaliado (SOARES, 2009, p. 23-24).

Diferente do que acontece no *paradigma tradicional*, a fase de *pós-escrita* não encerra o ciclo de produção textual. Pelo contrário, ela abre espaço para que se retome o processo de criação, a partir das oportunidades que são dadas aos alunos de trabalharem em pares ou em pequenos grupos, lendo os textos uns dos outros e provendo comentários (*feedback*) sobre o que está bom e o que poderia ser melhorado naquela tarefa de escrita. Sendo assim, o primeiro texto entregue ao final de uma tarefa de redação será retrabalhado em outras aulas, visto que, na *abordagem processual*, a revisão, ou transformação do texto através de rascunhos múltiplos é um fator crucial para uma melhor qualidade do produto final (ELBOW, 2002; SOMMERS, 1994; RAIMES, 1983).

Como é neste processo de burilamento que se desenvolvem as habilidades de escrita, há um interesse crescente em determinar as várias instâncias assumidas pelos alunos enquanto leitores e comentaristas dos textos dos colegas nas atividades de revisão colaborativa (VILLAMIL e GUERRERO, 1996, p. 51; ZHU, 2001, p. 252; VILLAMIL e GUERRERO, 2000, p. 53).

Procurando contribuir para as investigações nesse campo, este artigo apresenta algumas questões discutidas em minha dissertação de Mestrado (SOARES, 2006), na qual discorri sobre os papéis as-

sumidos pelos alunos durante uma sessão de revisão colaborativa em língua inglesa.

2. Fundamentação teórica

Segundo Leki (1990, p. 9) e Hyland (2003, p. 205), os alunos tendem a comentar os textos dos colegas imitando o tipo de resposta que costumam receber de seus professores. Portanto, é necessário entendermos quais são os papéis assumidos pelos profissionais de ensino ao lidar com os textos de seus alunos.

2.1. Os papéis do professor na pós-escrita

Até meados do século XX, o papel do professor na *pós-escrita* se limitava ao de avaliador do produto, riscando e corrigindo os erros cometidos. Contudo, com o surgimento da *abordagem processual da escrita*, o tratamento dado ao texto do aluno também precisou ser repensado. Com isso, o professor, além de incentivar a revisão colaborativa, passou a assumir papéis distintos em cada fase da produção do texto. Para Tribble (1996, p. 118-134), estes papéis são em número de quatro, a saber: (a) *leitor*, (b) *assistente*, (c) *avaliador* e (d) *examinador*.

O primeiro papel é o de *leitor*. Nele, o professor reage às ideias que o aprendiz desenvolve em seu texto (TRIBBLE, 1996, p. 118). 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 respondem perguntas do tipo “o texto é interessante?”, “o texto é fácil de entender?”, “o texto revela algo sobre o escritor e sua forma de ver o mundo?”, e convidam o escritor a expandir e construir novos conteúdos, a partir do que já foi escrito (TRIBBLE, 1996, p. 124).

Os colegas de classe também podem assumir esse papel. Contudo, White e Arndt (1991, p. 118) sugerem que essa leitura seja orientada a partir de uma *lista de verificação* que auxilie os alunos na realização da atividade de revisão. Essa lista deve conter itens que mostrem a turma o que observar (por exemplo, se há pontos que não são relevantes no texto, ou sobre os quais gostaríamos de saber

mais). Deste modo, estaremos focalizando os comentários no conteúdo. Portanto, a primeira leitura, seja pelo professor ou pelos colegas de classe, deve estar preocupada com o sentido e o propósito da escrita, gerando comentários que destaquem os aspectos positivos do texto, e considerando o que é necessário fazer para torná-lo ainda melhor (WHITE e ARNDT, 1991, p. 124).

O segundo papel é o de *assistente* (TRIBBLE, 1996, p. 119). Nele, o professor trabalha com o aluno para que o texto seja o mais eficaz possível em relação ao seu propósito comunicativo. Deste modo, ele o ajuda a usar ou a expandir o seu conhecimento sobre a melhor forma de redigir, focalizando a correta utilização das convenções do gênero em questão, o uso da língua e, se necessário, do assunto tratado no texto.

O terceiro papel é o de *avaliador* (TRIBBLE, 1996, p. 119). Neste, o professor não está mais tentando melhorar um texto em particular, mas tecendo comentários gerais a respeito do desempenho do escritor, ressaltando seus pontos fortes bem como as suas deficiências, provendo, assim, uma avaliação que contribua para estabelecer uma nota final no produto. Esta avaliação pode fazer uso de tabelas (SOARES, 2009, p. 122) que deixam claros os aspectos da escrita que foram bem desenvolvidos e os que precisariam ser melhorados. O objetivo final é ajudar o aprendiz a escrever melhor no futuro.

O último papel é o de *examinador* (TRIBBLE, 1996, p. 120). Neste, o professor deve apresentar uma avaliação, a mais objetiva possível, das habilidades de escrita do aluno num contexto de avaliação formal. Esta avaliação é baseada em critérios explícitos e que podem ser replicados por outros examinadores treinados. Seu objetivo é dar uma nota ao texto apresentado. Este papel é assumido em exames tais como uma prova de redação.

O modelo de Tribble (1996) nos mostra que o professor assume diferentes papéis, sempre em consonância com os seus objetivos ao trabalhar com os textos dos alunos. Não obstante, na prática, verifica-se que o professor pode transitar entre estes papéis, buscando adequar o foco do seu *feedback* às necessidades específicas do aprendiz. Por exemplo, ele pode assumir inicialmente o papel de *leitor*, concordando com as ideias apresentadas, e, a seguir, passar para o papel de *assistente*, sugerindo que se utilize, na reescrita, marcado-

res de discurso para sinalizar a transição de uma ideia para outra em um determinado trecho.

Partindo dessa categorização, busquei identificar os papéis assumidos por cinco graduandos em Letras durante uma sessão de *feedback colaborativo*, conforme descrito a seguir.

3. O contexto e os sujeitos da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada com cinco graduandos cursando o terceiro período em Letras (Português–Inglês) em uma universidade federal no Rio de Janeiro. Para a realização da atividade de *feedback* colaborativo, os sujeitos, alunos do curso de redação em língua inglesa, foram instruindo para que, com base no que havíamos estudado em aula 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 proposto¹. Ao passar as instruções, li com eles os itens de uma lista de verificação, disponível em <http://www.uefap.com/writing/writfram.htm>, dizendo que aqueles poderiam auxiliá-los a desenvolverem os seus comentários.

Para realizarmos a gravação das interações, os sujeitos Soraya, Valmar e Luciana (Grupo A) ficaram em uma sala e Cida e Paulo (Grupo B), em outra uma. 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 outra aluna, em regime especial.²

¹ **Tarefa de escrita:** *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 topic: 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.

² Na época, realizei um trabalho paralelo sobre o papel dos comentários do professor, publicado em www.filologia.org.br, intitulado: *Bakhtin e a sala e aula de redação acadêmica: um diálogo possível*.

4. Metodologia para a análise dos dados

Partindo de estudos no viés da Análise da conversação, tais como o de Danis (1982) e Villamil e Guerrero (1996), transcrevi as interações e procurei segmentá-las a partir da identificação das funções conversacionais de cada comentário feito pelos sujeitos (por exemplo, *elogiar*, *sinalizar problemas*, *apresentar soluções*, entre outros) (SOARES, 2006, p. 118-119). A seguir, procurei relacionar essas funções com os papéis assumidos pelos comentaristas durante o provimento de *feedback*.

Essa metodologia possibilitou a apreensão e a 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. Os segmentos foram identificados pela inicial do sujeito que o produziu e numerados. Por exemplo, um turno de Cida gerou seis segmentos (C1-C6), oferecendo informações quanto à função do comentário e ao papel do comentarista.

Seleção 1

- C: eu sei... da ideia 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... crítica... e... poderíamos dar uma sugestão... (C4) mas no geral... a linguagem... a sequência 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)

Após essa segmentação, um olhar mais crítico sobre a classificação proposta por Tribble (1996, p. 118-134) revelou que alguns ajustes seriam necessários. Essa afirmação baseia-se no fato de eu concordar com a observação de Hyland (2003, p. 184-5) de que a separação entre forma e conteúdo é, de certo modo, artificial já que, para articular o sentido com sucesso, devemos selecionar as formas apropriadas. Além disso, Tribble (1996, p. 129) admite que todo o processo de reescrita envolve avaliações de um tipo ou de outro. Por exemplo, no papel de *leitor*, há uma avaliação quando emitimos uma opinião favorável, ou não, com relação ao conteúdo de um texto.

Portanto, como é difícil traçar uma linha divisória entre o papel de *leitor*, que reage ao conteúdo, e o de *avaliador*, que reage à

forma, resolvi adotar outra terminologia sem, no entanto, deixar de lado o princípio de que assumimos diferentes papéis ao lidarmos com o texto do outro.

Por conseguinte, os segmentos com foco no conteúdo e que se propõem a opinar sobre o assunto do texto, expressar concordância / discordância, traduzir o trecho do inglês para o português visando situar os comentários, ou comparar, foram associados ao papel de *tradutor*. Um exemplo é o segmento L6, no qual Luciana diz: “L...tá até um pouco parecido com o que eu coloquei... mas... CLARO né... com outras palavras”, no qual a comentarista compara o seu texto ao do colega.

Já os comentários com foco na organização do discurso e / ou encadeamento de ideias foram associados ao papel de *avaliador global*. Nesse, o objetivo é prover uma avaliação holística do texto, positiva ou negativa, como nos segmentos da seleção 2.

Seleção 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 com o objetivo de sinalizar problemas ou inadequações, tanto de ordem global quanto local, provendo sugestão, direta ou indiretamente, de como melhorar o texto, foram relacionados ao papel de *assistente*. Nesse, o objetivo é auxiliar o escritor a ver o que deve ser melhorado e não somente enumerar problemas. A título de ilustração, observemos o exemplo:

Seleção 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 linguística correta. No segundo, o comentarista, no papel de *assistente*, proveu, de forma 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 a construir a partir do que já foi escrito, classificados por Tribble (1996, p. 124) como representando o papel de *leitor*, pertenceriam, neste estudo, à categoria de *assistente*.

O papel de *avaliador* (TRIBBLE, 1996, p. 129-132) foi denominado de *avaliador local* (SOARES, 2006) quando o foco do comentário foi o uso da língua (gramática e convenções do gênero) dentro de frases ou dentro de parágrafos. Assim, esses segmentos trazem um teor de julgamento das habilidades do escritor para a articulação do texto no nível da sentença e do parágrafo, como nestes exemplos:

Seleção 4

- V: no que diz respeito às divisões do *topic sentence* também *controlling ideia*... 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, que, segundo a opinião do comentarista, está bem escrito. No segundo (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 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 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 comentarista. Portanto, no segmento P4, o comentarista assumiu o papel de *assistente*, pois auxiliou a autora dizendo o que ela deveria ter feito na introdução (enfoca-

do 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, o sujeito assumiu o papel de *avaliador local*, passando um julgamento sobre a pouca eficácia da introdução.

5. *Análise dos dados*

A partir das novas categorias referentes aos papéis dos comentaristas foi possível estabelecer os diversos comportamentos adotados pelo sujeito com relação ao texto comentado (se ele tratou mais de assuntos locais ou globais, se ele mais avaliou do que assistiu).

Assim, a primeira leitura das transcrições revelou 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 três minutos. Dos 36 segmentos depreendidos, 28 foram oriundos das falas dos sujeitos enquanto comentaristas e oito enquanto ouvintes.

No Grupo B, a interação durou 26 minutos sendo que, nos treze primeiros, Cida assumiu o papel de comentarista, e, nos treze seguintes, este foi assumido por Paulo. Foram identificados 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. Esses 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).

No Grupo A, a interação seguiu o modelo de *leitor relatando* (quando o comentarista relata o seu *feedback* ao colega e há pouca negociação entre os sujeitos). Já no Grupo B, houve uma *experiência compartilhada entre leitor e autor* (quando há uma participação ativa tanto do leitor quanto do autor, com uma distribuição de turnos mais uniforme, revelando a negociação e a interação entre os participantes). No Grupo B, portanto, os sujeitos também assumiram a posição de ouvinte, dando chance ao autor de comentar o seu próprio texto.

Além disso, houve momentos em que os dois comentaram o texto juntos, colaborando para estabelecer o sentido da interação.

Com relação aos papéis, cada sujeito tendeu a assumir um dos quatro tipos, conforme resumido no Quadro 1.

PAPÉIS ASSUMIDOS PELOS COMENTARISTAS				
	1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar
Luciana	assistente; av. global	tradutor	-	-
Valmar	av. local	tradutor; assistente; av. global	-	-
Soraya	av. global	tradutor	av. local	-
Paulo	assistente	av. local	av. global	tradutor
Cida	tradutora	av. global	av. local	assistente

Quadro 1- frequência dos papéis assumidos pelos comentaristas

No Grupo A, Luciana foi quem apresentou um maior equilíbrio de papéis, buscando, como *tradutora*, opinar sobre o assunto e comparar o texto da colega ao o seu próprio. No papel de *assistente*, seus comentários sinalizaram problemas relacionados à gramática da frase, indicando a natureza e a localização dos mesmos. Além disso, ela apresentou soluções, substituindo a forma errada pela forma correta. Esse registro foi feito também por escrito, o que, em teoria, significa uma maior probabilidade de Soraya se lembrar desse comentário e efetuar a revisão. Como *avaliadora global*, ela teceu elogios ao texto. 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, no papel de *avaliadora global*, teceu elogios ao texto. Como *tradutora*, opinou sobre o assunto e, como *avaliadora local*, sinalizou problemas se referindo ao uso das preposições.

Valmar assumiu o papel de *avaliador local*, tecendo elogios referentes à introdução, ao tópico frasal, às ideias centrais dos parágrafos, e à qualidade da produção linguística, sendo que apenas um segmento não é 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 foi *traduzir* o trecho comentado com vistas a argumentar para justificar os elogios que ele teceu no segmento V3. Portanto, somente no papel de *assistente* ele não fez um elogio mas, sim, uma promessa de que ele apresentaria as soluções, corrigindo por escrito o texto da colega.

Quanto às falas dos sujeitos-ouvintes, Soraya se pronunciou apenas uma vez, por meio de um riso que demonstrou que ela estava lisonjeada, mas tímida, com os comentários. Valmar também só se pronunciou uma única vez, para demonstrar que concordava em corrigir no papel o texto da colega. Portanto, Luciana foi quem mais interagiu, se colocando como ouvinte em seis segmentos. Nessas ocorrências, ela direcionou o foco dos comentários e, requerendo uma tomada de ação, pediu que Valmar assumisse o papel de *assistente* e corrigisse os seus erros. Além desses, expressou uma tomada de decisão ao dizer que iria melhorar o seu texto.

No grupo B, Cida, ao comentar o texto de Paulo, assumiu o papel de *tradutora*, seguido pelo papel de *avaliadora global* e de *assistente*. O papel menos desempenhado foi o de *avaliadora local*. Os 31 segmentos restantes se referem aos trechos em que ela se coloca como ouvinte enquanto Paulo, em 31 segmentos, comentarista o seu próprio texto.

A passagem de comentarista para ouvinte pode estar relacionada ao fato de Paulo apresentar soluções para as sinalizações de problemas feitas pela colega. Assim, esta foi a interação na qual percebi um grau mais elevado de argumentação entre os interlocutores, chegando a identificar turnos em que a discussão se tornou acalorada.

Paulo, ao comentar o texto de Cida, pouco assumiu o papel de *avaliador global*, pois preferiu comentar o texto parágrafo por parágrafo, apresentando com clareza o item que estava sendo alvo do *feedback*. O segundo papel menos frequente foi o de *tradutor*, seguido pelo papel de *avaliador local*. Representando mais da metade dos segmentos, temos o papel de *assistente*. Com relação a esse papel, foi possível distinguir três grupos de segmentos. No primeiro, ele tratou da organização e do conteúdo do texto. No segundo, ele tratou de aspectos lexicais. No último, os comentários foram sobre o gênero textual.

A partir desse mapeamento, foi possível perceber que Paulo foi quem mais esmiuçou o texto na hora de prover comentários. Cida, por sua vez, se colocou como ouvinte em 59 segmentos e em apenas cinco exerceu a função de comentarista do seu próprio texto, assumindo o papel de *avaliadora local* e fazendo uma *avaliação global* negativa da sua capacidade como escritora.

Os resultados ora apresentados podem estar associados ao fato de que os sujeitos não receberam nenhum tipo de treinamento sobre como abordar a tarefa³. Assim, apesar de terem os materiais de apoio (lista de verificação e tabela de avaliação), não os utilizaram como base para guiar a seção de *feedback*. Somente Cida fez uma menção a esse material, usando-o como apoio em um momento da interação. Portanto, 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, bem como Soraya, também se posicionou no papel de *avaliadora global*, comentando a organização do discurso e 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 frequente das funções opinar sobre o assunto do texto, expressar concordância / discordância, traduzir para situar os seus comentários, ou comparar seu texto ao do colega.

Desta forma, fica registrada a importância de deixar claro o objetivo da *revisão colaborativa*, que é auxiliar o colega a melhorar o seu texto ao nível do discurso, e não criticar ou julgar o aluno quanto às suas capacidades linguísticas.

Sobre o aproveitamento do *feedback colaborativo*, como constatei em Soares (2006), 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 co-

³Para saber mais sobre como desenvolver atividades relacionadas à fase de **pós-escrita** e incentivar a revisão colaborativa, consulte Soares (2009).

mentários, Cida rejeitou pouquíssimos deles, 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 dos textos. Além disso, ficou claro nos relatos coletados após a atividade que os sujeitos tenderam a ver como positiva essa oportunidade de aprender com o colega por meio do *feedback colaborativo*.

6. Considerações finais

As atividades relacionadas à revisão colaborativa criam oportunidades para que os alunos deem e recebam assistência mútua, pois os sujeitos acessam as suas experiências como leitores e escritores, e utilizam as suas habilidade para comentar os textos uns dos outros.

Contudo, Segundo Villamil e Guerrero (1996, p. 51), pouco é sabido sobre o que realmente acontece quando dois alunos estão envolvidos na revisão colaborativa, opinião esta corroborada por Mendonça e Johnson (1994, p. 748) que acrescentam que há falta de informações sobre como os alunos usam estes comentários para revisar os seus textos.

Portanto, em face dessas asserções, acredito que o trabalho apresentado neste artigo, fruto de uma pesquisa realizada com cinco alunos do terceiro período de graduação do curso de Letras (Português-Inglês) em uma universidade pública no Rio de Janeiro, contribui para ampliar o conhecimento que temos sobre os papéis assumidos pelos colegas na revisão colaborativa de seus textos nas aulas de redação em língua inglesa.

A partir desse entendimento, é possível analisar a validade desse tipo de atividade para o desenvolvimento das habilidades de escrita, seja na língua materna, seja na língua estrangeira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DANIS, F. Weaving the web of meaning: interaction patterns in peer-response groups. *Paper presented at the Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication* (33rd, San

Francisco, CA, March 18-20, 1982. ERIC ED214202. Disponível em www.eric.ed.gov. Acesso em: 1 de agosto, 2010.

ELBOW, P. The process of writing-growing. In: DELLUCA, G.; FOX, L.; JOHNSON, M. M.; KOGEN, M. *Dialogues on writing: re-thinking ESL basic writing and first year composition*. Mahwash, NJ: Erlbaum, 2002, p. 141-156.

HYLAND, K. *Second language writing*. USA: CUP, 2003.

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

MENDONÇA, C. O.; JOHNSON, K. E. Peer review negotiations: revision activities in ESL writing instruction. *TESOL Quarterly* 28, p. 745-769, 1994.

RAIMES, A. *Techniques in teaching writing*. Oxford: OUP, 1983

SOARES, D. de A. *O papel dos comentários dos colegas para a re-escrita de textos em inglês como LE*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Rio de Janeiro: UFRJ / Faculdade de Letras, 2006. 269f. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?selec_action=&coobra=36681

SOARES, D. de A. *Produção e revisão textual: um guia para professores de português e de línguas estrangeiras*. Petrópolis: Vozes, 2009.

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.

TRIBBLE, C. *Writing*. Oxford: OUP, 1996.

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, n. 1, p. 51-68, 2000.

WHITE, R.; ARNDT, V. *Process writing*. UK: Longman, 1991.

ZHU, W. Interaction and feedback in mixed peer response groups
Journal of second language writing, v. 10, n. 4, p. 251-276, 2001.