



# miguilim

revista eletrônica do netli

volume 10, número 4, nov.-dez. 2021

## PERCEPÇÕES SOBRE A ESCRITA RECÍPROCA EM PARES BASEADA NA ABORDAGEM DE GÊNEROS: PERSPECTIVA *ONLINE* EM INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA



## PERCEPTIONS OF GENRE-BASED RECIPROCAL PEER- TUTORING: AN ONLINE PERSPECTIVE IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

José William da SILVA NETTO  
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Sandy Ribeiro da ROCHA  
Universidade Federal do Ceará, Brasil

RESUMO | INDEXAÇÃO | TEXTO | REFERÊNCIAS | CITAR ESTE ARTIGO | OS AUTORES  
RECEBIDO EM 30/06/2021 • APROVADO EM 01/02/2022  
DOI: <https://doi.org/10.47295/mgren.v10i4.3623>

---

### Resumo

---

Investiga o modo como alunos de inglês como língua estrangeira (doravante LE) percebem a importância do processo de escrita recíproca em pares, baseado em gêneros, realizado em ambiente remoto. Como aporte teórico, recorreu-se a Cohen (1986), Roscoe e Chi (2006), Hyland e Hyland (2006), dentre outros, para tratar sobre o processo de escrita recíproca em pares. Visando a situar a escrita colaborativa nos estádios do ciclo de ensino-aprendizagem como processo baseado em gêneros, decidiu-se apelar, entre outros, para

trabalhos de Feez (1999), Zhang (2018), Nagao (2018) e Rashtchi *et al.* (2019). Os participantes desta pesquisa, vinte e quatro alunos do segundo semestre da Casa de Cultura Britânica, da Universidade Federal do Ceará, desenvolveram a escrita com base no ciclo, cujas etapas compreendem desde a familiarização do gênero textual proposto – *contos* – até a compilação do *e-book* intitulado *The Empty*. Além disso, responderam um questionário no *Google Formulários* sobre suas percepções acerca da etapa de escrita recíproca em pares, com base em dois conjuntos de perguntas, abertas e avaliativas. Os resultados evidenciaram que os participantes julgaram positivamente o processo de escrita colaborativa, a plataforma virtual utilizada para o desenvolvimento das etapas do ciclo de ensino-aprendizagem – o *Google Drive* – e a proposta de compilação do *e-book*, revelando, desse modo, a compreensão da escrita como atividade situada e contextualizada, que promove o desenvolvimento não apenas de conhecimentos linguísticos, mas também sociais e criativos.

---

## Abstract

---

This paper investigates how students of English as a foreign language (henceforth LE) perceive the importance of the reciprocal peer-tutoring writing process, based on genres, carried out in online settings. As a theoretical background, Cohen (1986), Roscoe and Chi (2006), Hyland and Hyland (2006), among others, were used to address the process of peer writing. In order to situate the stages of the teaching-learning cycle as a genre-based process, it was decided to appeal to works by Feez (1999), Zhang (2018), Nagao (2018) and Rashtchi *et al.* (2019), amongst others. The participants of this research, twenty-four second semester students at the *Casa de Cultura Britânica*, at the Federal University of Ceará, developed their texts based on the cycle, whose stages comprise from the familiarization of the proposed textual genre – short stories – to the compilation of the e-book entitled *The Empty*. In addition, they answered a questionnaire on Google Forms about their perceptions on the reciprocal peer-tutoring process, derived from two sets of questions, open and evaluative. The results showed that the participants considered the collaborative writing process, the online platform used – Google Drive – and the compilation of the e-book to be positive, thus revealing that the students view writing as a situated and contextualized activity that promotes the development not only of linguistic, but also of social and creative knowledge.

---

## Entradas para indexação

---

**Palavras-chave:** Escrita recíproca em pares. Escrita como processo baseada em gêneros. Escrita em língua estrangeira.

**Keywords:** Reciprocal peer-tutoring. Process-based genre approach. Foreign language writing.

---

## Texto integral

---

### Introdução

Este artigo, inscrito no escopo do desenvolvimento da habilidade escrita, investiga a maneira como alunos de inglês como língua estrangeira (doravante LE) percebem a relevância de se atrelar a produção textual de gênero ao contexto de ensino remoto, com suporte em uma perspectiva colaborativa, na qual os alunos são responsáveis diretamente pela produção de seus manuscritos e de seus colegas

de turma. Pressupõe-se, de saída, que o termo *texto* engloba uma série de especificidades passíveis de ser descritas com base nos seus usos em sociedade e nas funções que desempenham durante o ato comunicativo.

Situamos nosso estudo nas mudanças no cenário educacional decorrentes da pandemia do covid-19. Em razão da impossibilidade da realização de aulas presenciais, em escala global, professores das mais diversas áreas foram desafiados a encontrar maneiras de ensinar remotamente, configurando, assim, uma nova era de ensino a distância. Nesse contexto, professores de língua estrangeira, cujo trabalho acomoda o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas de seus alunos, buscaram ancorar suas aulas com amparo no uso das inúmeras ferramentas de internet, como o *Google Meet* e o *Google Drive*, a modo de exemplos.

Cuidamos do processo de escrita do gênero *conto*, realizado por 24 alunos da Casa de Cultura Britânica (doravante CCB) da Universidade Federal do Ceará (doravante UFC), cujo *modus operandi* engloba as etapas do ciclo de ensino-aprendizagem da habilidade escrita (FEEZ, 1999), a qual acomoda a escrita recíproca em pares como meio de socialização dos manuscritos durante o processo. Ao final, os alunos compilaram um *e-book* arrimado nos contos e responderam um questionário cujo teor das perguntas versa sobre as suas percepções acerca da escrita colaborativa em ambiente *online*.

## O ciclo de ensino-aprendizagem da escrita

O ensino da habilidade escrita em contexto de LE configura uma atividade multifacetada, na qual diversas abordagens, como a *escrita como produto* e a *escrita como processo*, descrevem o ato de escrever com apoio nas próprias concepções acerca 'do que' e 'de como' essa habilidade deva ser ensinada, seja ela assente em interseções com a gramática ou determinada nas necessidades dos aprendizes. A abordagem a que nos reportamos, e cujos princípios refletem a prática pedagógica apontada em nosso *design* metodológico, diz respeito ao desenvolvimento da escrita como atividade socialmente contextualizada e dependente dos propósitos comunicativos aos quais se destinam (BADGER; WHITE, 2000). Essa abordagem, denominada de *escrita como processo baseada em gêneros*, inscrita nas pesquisas em ensino de LE desde os anos de 1980, defende o argumento de que o processo de escrita necessita vencer as barreiras do ensino focado em regras sintático-gramaticais (HYLAND, 2007), acomodando, com efeito, a ideia de que os manuscritos são desenvolvidos nas e procedentes das relações em sociedade (HYLAND, 2003). Destarte, essa abordagem

[...] visa a permitir que os alunos tenham um bom domínio do conhecimento linguístico, do conhecimento contextual e das habilidades de uso da língua na instrução escrita. Para ser mais específico, o conhecimento linguístico de gramática, palavras e frases não deve ser ensinado separadamente de um contexto, mas

ser ensinado em situações significativas e comunicativas relacionadas aos gêneros. (ZHANG, 2018, p. 116; tradução nossa<sup>1</sup>).

Os gêneros textuais, na perspectiva do ensino de LE, são ações sociais rotineiras intencionalmente usadas e reconhecidas pelos membros da comunidade para atingir propósitos específicos (HYLAND, 2004). Logo, a abordagem sob foco promove a inserção dos aprendizes nas práticas discursivas da língua-alvo (LUU, 2011), mediante a escritura de variados gêneros textuais que, em seu turno, incorporam e estabelecem as relações sociais e auxiliam os aprendizes a entender a cultura e os costumes da língua estrangeira (SHUHUA *et al.*, 2009). Os contextos discursivos nos quais os gêneros estão situados influenciam tanto a organização retórica quanto as escolhas léxico-gramaticais dos manuscritos produzidos (LEE, 2013; WANG, 2013), além de conscientizar os alunos acerca dos papéis sociais, da audiência e dos propósitos de seus textos (BEJARANO; CHAPETÓN, 2013; AGESTA; CAHYONO, 2017; NAGAO, 2018; RASHTCHI *et al.*, 2019).

Em termos pedagógicos, analisemos o quadro 1, atinente às sete características vitais da escrita como processo, baseada em gêneros em contexto de ensino de LE.

<i>Explícita</i>	Deixa claro o que deve ser ensinado para facilitar a aprendizagem da habilidade escrita.
<i>Sistemática</i>	Fornecer uma estrutura coerente para a análise linguística e contextual.
<i>Embasada nas necessidades</i>	Garante que os objetivos e os conteúdos do curso reflitam as necessidades dos aprendizes.
<i>Construtiva</i>	Desenvolve as habilidades escritas dos aprendizes, de forma criativa, amparada pelo modelo conhecido como <i>scaffolding</i> .
<i>Fortalecedora</i>	Apresenta aos aprendizes diferentes maneiras de criar significados que são valorizados na língua-alvo, além de viabilizar a aquisição de “capital cultural”.
<i>Crítica</i>	Auxilia os aprendizes a refletir sobre e criticar a forma como os conhecimentos sociais e as informações são organizadas e construídas em textos.
<i>Conscientizadora</i>	Fortalece a relação entre professor e aluno, na medida em que o primeiro oferece meios a partir dos quais os aprendizes possam entender, desconstruir e desafiar as ideias de um texto.

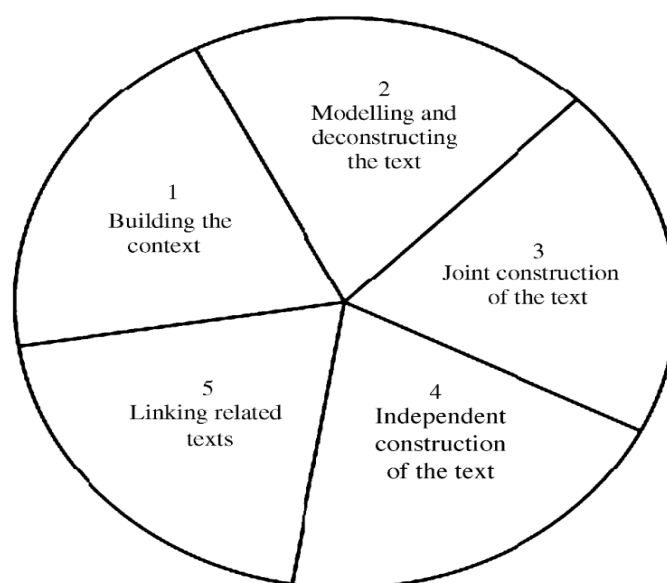
**Quadro 1** – Vantagens da escrita como processo baseada em gêneros.

**Fonte:** Hyland (2004, p. 10-11).

Suplementarmente ao quadro 1, afirmarmos que a abordagem sob comentário põe os alunos em evidência, transformando-os em agentes ativos por intermédio da aprendizagem da escrita (ZHANG, 2018), e torna o ensino mais contextualizado, na medida em que os gêneros são passíveis de sistematização no

<sup>1</sup> [...] is aimed at enabling learners to have a good command of linguistic knowledge, contextual knowledge and skills in using the language in writing instruction. To be specific, the linguistic knowledge of grammar, words and sentences should not be taught separately from the context, but be taught in meaningful and communicative situations related to genre (ZHANG, 2018, p. 116).

plano de curso, de sorte que atendam as necessidades dos aprendizes (HYLAND, 2007), e requerendo contextos de aprendizagem transparentes, linguisticamente ricos e construtivos, com base nos quais os alunos consigam se comunicar de modo efetivo (HYLAND, 2004). Desta maneira, como modo de atender à sistematicidade da abordagem baseada em gêneros, adotamos o *ciclo de ensino-aprendizagem da habilidade escrita*, dividido em cinco etapas, cuja função é a de promover oportunidades para que os aprendizes reflitam sobre e critiquem seu processo de aprendizagem, bem como compreendam as funções dos textos, tanto por meio de atividades escritas e orais, como durante a avaliação de seus manuscritos e do *feedback* do professor (HYLAND, 2007) possibilitando, dessa maneira, “[...] o ganho de controle de um texto com a finalidade de utilizá-lo em um contexto social”. (HYLAND, 2008, p. 139, tradução nossa<sup>2</sup>).



**Figura 1** – O ciclo de ensino-aprendizagem.

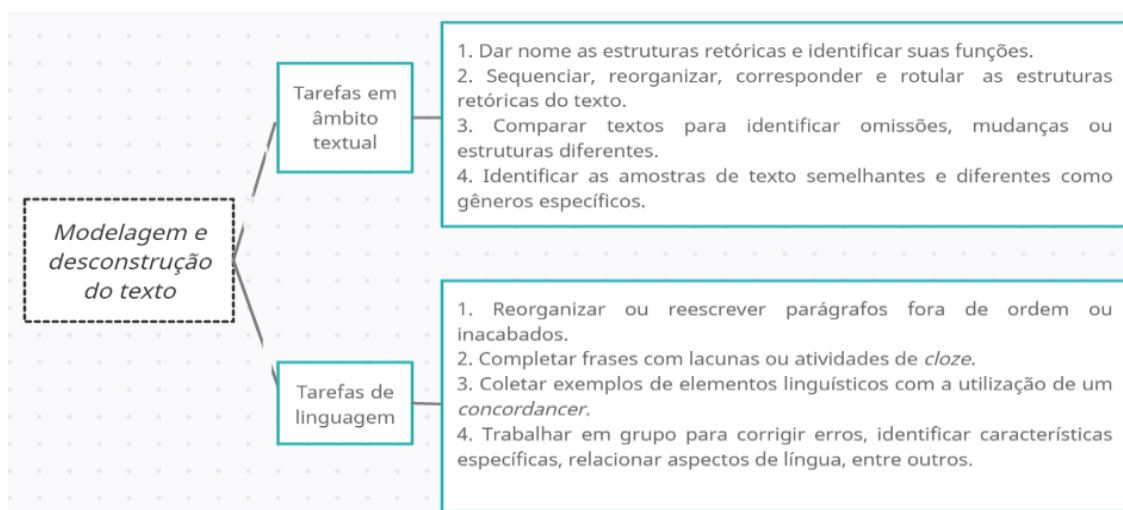
**Fonte:** Feez (1999, p. 13).

A primeira etapa do ciclo de ensino-aprendizagem, intitulada de *construindo o contexto*, tem como objetivo de expressar, não apenas, a proposta de escrita, mas, principalmente, de introduzir, em associação com os conhecimentos de mundo dos aprendizes, o gênero textual e seus respectivos aspectos socioculturais. Para tal, Hyland (2004, p. 131) sugere seis atividades pedagógicas, a saber, i) apresentar e discutir o contexto com base em figuras, filmes, documentários, materiais jornalísticos, entre outros; ii) instigar os aprendizes a questionarem sobre os aspectos culturais do texto, como o público-alvo e a relação entre escritor e leitor; iii) estabelecer comparações interculturais, com enfoque nas semelhanças e diferenças, entre o contexto ao qual o texto pertence e a cultura do aprendiz; iv) explorar os registros linguísticos do texto como tática para explicar o gênero em contexto; v) engajar os aprendizes em simulações que lhes permitam compreender

<sup>2</sup> [...] based on gaining control of a whole text to use it in a social context (HYLAND, 2008, p. 139).

a cultura estrangeira, e vi) encorajar os alunos a pesquisarem sobre os contextos culturais e as práticas letradas relacionadas aos usos dos gêneros em sociedade.

A segunda etapa, *modelagem e desconstrução do texto*, incorpora uma análise linguística de textos, com o objetivo de familiarizar os aprendizes com as estruturas e características intrínsecas dos gêneros e de sobressaltar aspectos de gramática e vocabulário, estabelecendo, dessa maneira, o entendimento acerca do “[...] que faz um diário ser um diário, um relato de livro ser um relato de livro, um poema ser um poema, ou um ensaio ser um ensaio”. (LEE, 2013, p. 317, tradução nossa<sup>3</sup>). Em consonância com Zhang (2018, p. 117, tradução nossa<sup>4</sup>), uma vez conhecidos os propósitos comunicativos dos gêneros, vistos no primeiro estágio do processo de escrita, os alunos devem ser orientados a “[...] analisar as amostras textuais a partir das perspectivas do nível linguístico e do contexto social, como palavras, frases, discursos, relação entre os interlocutores e o modo de comunicação”. Destarte, e de acordo com a figura 2, a etapa de modelagem e desconstrução textual gravita à órbita da identificação dos temas, bem como da escolha lexical empregada nos textos, e, ainda, na aplicação de tarefas nas quais o professor peça que “[...] os aprendizes sequenciem e classifiquem as estruturas retóricas do texto, organizem parágrafos fora de ordem ou os reescrevam”. (HYLAND, 2008, p. 558, tradução nossa<sup>5</sup>).



**Figura 2** – Tarefas de modelagem e desconstrução textual.

**Fonte:** Hyland (2004, p. 133).

A terceira etapa diz respeito à *construção colaborativa do texto*, na qual o processo de escrita depende da orientação e do auxílio do professor em diversificados graus. Segundo Hyland (2008), a influência do professor sobre os manuscritos dos aprendizes tende a ser menor, à medida em que os alunos

<sup>3</sup> [...] what makes a diary a diary, a book report a book report, a poem a poem or an explanatory essay an explanatory essay (LEE, 2013, p. 317).

<sup>4</sup> [...] analyze the model text from the perspective of language level and social context level, such as words, sentences, discourses, interlocutors' relationships, and mode of communication (ZHANG, 2018, p. 117).

<sup>5</sup> [...] students to sequence and label text stages, re-organise scrambled paragraphs or re-write unfinished ones (HYLAND, 2008, p. 558).

compreendem tanto as funções sociais dos gêneros, quanto suas estruturas retóricas. A fim de que melhor reflitamos, entretanto, os objetivos deste artigo, e partindo da óptica de Luu (2011), Bejarano e Chapetón (2013) e Rashtchi *et al.* (2019), cuidamos da construção colaborativa do texto, não na relação entre *aluno e professor*, mas entre alunos, cuja prática é realizada “[...] colaborativamente entre escritores e leitores em contexto sociais por meio da compreensão de situações retóricas e feedback dos leitores” (IGARASHI, 2019, p. 20, tradução nossa<sup>6</sup>) e abarca os conceitos de “[...] interdependência positiva, responsabilidade pessoal, participação igualitária, interação simultânea e processamento de grupo, no qual todos podem garantir a participação dos alunos de forma eficiente e sistemática” (SHUHUA *et al.*, 2009, p. 101, tradução nossa<sup>7</sup>). Demais disso, e contemplando a visão de escrita como processo criativo de cunho sociocognitivo e cultural, cuja finalidade depende de fatores como os objetivos comunicativos e a audiência almejados, o ensino dessa habilidade linguística deve ser guiado pela funcionalidade dos manuscritos dos aprendizes em um contexto real de interação. Nessa perspectiva, as produções textuais necessitam ser socializadas não apenas com o professor-avaliador, mas também socializadas com os demais actantes envolvidos na aprendizagem, como os demais colegas de turma. Destacamos, desse modo, a prática pedagógica descrita por Susser (1994), Paulus (1999), Cheng e Ku (2009), Duran (2010), Evans e Moore (2012) e Topping *et al.* (2013), para citar alguns, na qual os alunos desenvolvem suas produções textuais colaborativamente, em pares ou em grupos, cuja aplicação envolve a

[...] troca de rascunhos entre dois ou entre vários alunos para obter feedback oral, escrito ou uma mistura de feedback oral e escrito. O feedback pode ser global (por exemplo, conteúdo, coesão/coerência, organização de texto), local (como em gramática, vocabulário, pontuação) ou questões de escrita globais e locais. Até mesmo as vias de comunicação podem ser várias, desde presencial até remota (CMC), que pode ser assíncrona (e-mail) ou síncrona (chats). (CHANG, 2016, p. 82; tradução nossa<sup>8</sup>).

No modelo de escrita colaborativa, entendido em *lato sensu*, os aprendizes são postos em evidência e trabalham conjuntamente desde a geração de ideias até a escritura da versão final do texto. Conforme excerto acima, e consistente com Hedderich (1997), Cheng e Ku (2009), Ellis (2009), Evans e Moore (2012), Topping *et al.* (2013), a utilização de ferramentas digitais para o desenvolvimento da escrita em ambiente virtual se tornou imprescindível e, em certa medida, harmoniza-se

<sup>6</sup> [...] collaboratively between writers and readers in social contexts through the comprehension of rhetorical situations and the feedback of readers (IGARASHI, 2019, p. 20).

<sup>7</sup> [...] positive interdependence, individual accountability, equal participation, simultaneous interaction and group processing, all of which can efficiently and systematically guarantee students participation (SHUHUA *et al.*, 2009, p. 101).

<sup>8</sup> [...] the exchange of drafts between two or among multiple learners for oral, written or a mix of oral and written feedback. The feedback focus may be on global (e.g., content, cohesion/coherence, text organization), local (e.g., grammar, vocabulary, punctuations) or both global and local writing issues. Even the communicative medium can be various, from face-to-face to computer-mediated (sic.) communication (CMC), which can be asynchronous (e.g., e-mail) or synchronous (e.g., chats) (CHANG, 2016, p. 82).

com as fluentes circunstâncias do ensino remoto vivido em contexto de pandemia de COVID-19. Essa articulação é vantajosa, pois impulsiona o letramento tecnológico e difunde o trabalho em grupo (CHENG; KU, 2009), ultrapassa as barreiras geográficas e dá relevo às práticas pedagógicas situadas (EVANS; MOORE, 2012), promove a partilha intercultural de aprendizes com nacionalidades distintas (HEDDERICH, 1997) e dá ensejo ao aprendizado de línguas em contextos reais de comunicação (TOPPING *et al.*, 2013).

Outrossim, pelo fato de essa etapa do ciclo de ensino-aprendizagem ser o foco de nossa pesquisa, e com fundamento em Hedderich (1997), Duran (2010), Evans e Moore (2012), Akhtar e Khan (2020), e Silva Netto (2021), adotamos uma variedade de escrita colaborativa, conhecida como *recíproca em pares*, na qual os aprendizes assumem os papéis de *alunos-tutores* e *alunos-orientados* simultaneamente, possibilitando, dessa maneira, que aprendam ao ensinar e ao serem ensinados (ROSCOE; CHI, 2006), tornando o processo de escrita uma atividade de intenso diálogo (PAULUS, 1999), na qual o pensamento crítico é incentivado (MIAO *et al.*, 2006), e “[...] mais amplamente acessível e, assim, proporciona[ndo] uma audiência de pares para além do professor, ajudando a criar uma maior consciência do público e do propósito comunicativo” (HYLAND; HYLAND, 2006, p. 93; tradução nossa<sup>9</sup>). De igual modo, a aplicação do modelo de escrita colaborativa agora sob escólio incorpora diversas vantagens passíveis de evidenciação com apoio em diversas perspectivas, como na de qualidade

[...] acadêmica, as principais características do processo a serem discutidas são: a exposição ao material, o desenvolvimento de habilidades de aprendizagem e ensino, fatores motivacionais, o efeito da individualização e as vantagens de o professor ser um colega. De uma perspectiva interpessoal, o peer-tutoring é conceituado como um sistema social, compreendido de uma díade cooperativa (...), proporcionando uma oportunidade para o contato social e o desenvolvimento de habilidades sociais. (COHEN, 1986, p. 175; tradução nossa<sup>10</sup>).

Desde a perspectiva do aluno-tutor, o papel desempenhado oferece oportunidades para que aprofundem os seus conhecimentos acerca dos conteúdos tratados em sala de aula e melhorem as suas habilidades de comunicação e liderança (RUEGG *et al.*, 2017), além de permitir

[...] o desenvolvimento não apenas de conhecimentos linguísticos, como na aquisição de vocabulário e na melhora da organização textual, mas também de habilidades sociais, como o sentimento de

<sup>9</sup> [...] more widely available and so provide an audience of peers beyond the instructor, helping to create a greater awareness of audience and communicative purpose (HYLAND; HYLAND, 2006, p. 93).

<sup>10</sup> [...] the academic perspective, the main features of the process to be discussed are: exposure to the material, development of learning and teaching skills, motivational factors, the effects of the individualization, and the advantages of the teacher’s being a peer. From an interpersonal perspective, peer tutoring is conceptualized as a social system, comprised of a cooperative dyad (...) and providing an opportunity for social contact and the development of social skills (COHEN, 1986, p. 175).



poder contribuir positivamente com o aprendizado de um colega. (SILVA NETTO, 2021, p. 139).

A função de aluno-orientado, em seu turno, configura um papel de natureza mais reflexiva, por propiciar o autoconhecimento acerca das necessidades e dos problemas de aprendizagem, além de conceder azo ao aperfeiçoamento de saberes com o auxílio de um tutor e a motivação para buscar o sucesso acadêmico. Na mesma nota,

À medida que o aluno-orientado obtém ganhos acadêmicos significativos, ele se sentirá mais bem integrado ao ambiente acadêmico (sala de aula, universidade etc.) e, portanto, as atitudes em relação a este meio podem melhorar. A autoestima do aluno-orientado também pode ser aumentada pela experiência colaborativa com um colega com mais expertise. (COHEN, 1986, p. 181, tradução nossa<sup>11</sup>).

Com efeito, o desenvolvimento da escrita com base no modelo recíproco em pares promove uma melhora no processo de escritura dos textos dos aprendizes, tanto na perspectiva do aluno-tutor como na do aluno-orientado, uma vez que esse trabalho colaborativo configura uma via de mão dupla (SILVA NETTO, 2021), na medida em que “As expectativas do aluno-orientado sobre o conhecimento do aluno-tutor podem motivar o aluno-tutor a aprender e compreender o conteúdo, reforçando a sua atenção aos detalhes” (GALBRAITH; WINTERBOTTOM, 2011, p. 322; tradução nossa<sup>12</sup>).

Durante a quarta etapa do ciclo de ensino-aprendizagem, intitulada de *construção textual independente*, os alunos escrevem seus textos na língua-alvo de maneira autônoma, amparados pelo auxílio explícito do professor. Nesse estágio, é assumida a ideia de que os aprendizes já possuam conhecimentos linguísticos e contextuais suficientes para que desenvolvam seus manuscritos, isto é, consigam “[...] elencar os conhecimentos acerca do conteúdo, do processo, da linguagem, do contexto e do gênero”. (HYLAND, 2004, p. 136; tradução nossa<sup>13</sup>).

A última etapa, *associando textos relacionados* ou *comparando textos* (HYLAND, 2007), diz respeito ao estabelecimento de associações entre o gênero desenvolvido durante a escrita, outros gêneros textuais e os demais escritos que perpassam contextos comunicativos semelhantes (HYLAND, 2004), por meio de atividades didáticas como i) comparar os usos do gênero textual em disciplinas, instituições ou culturas distintas; ii) analisar como a organização retórica das informações muda conforme os escritores e os objetivos; iii) pesquisar outros gêneros utilizados em situações similares e como eles se relacionam ao gênero

---

<sup>11</sup> As the tutee makes significant gains academically, s/he will feel better integrated within the academic setting (class, college, etc.), and thus attitudes towards the setting may improve. The tutee's self-esteem also may be enhanced by the collaborative experience with a high-status peer (COHEN, 1986, p. 181).

<sup>12</sup> Tutee's expectations of the tutor's knowledge may motivate the tutor to learn and understand the material, enhancing their attention to detail (GALBRAITH; WINTERBOTTOM, 2011, p. 322).

<sup>13</sup> [...] combine a knowledge of context, process, language, context, and genre (HYLAND, 2004, p. 136).

desenvolvido em sala; iv) comparar os gêneros escritos e orais no mesmo contexto do gênero desenvolvido; v) reescrever o texto para atingir funções retóricas diferentes, entre outras.

Com efeito, o desenvolvimento das cinco etapas do ciclo de ensino-aprendizagem da escrita é benéfico, pois permite que os aprendizes tomem consciência dos aspectos linguísticos, culturais e contextuais do gênero, ocasionando, dessa maneira, uma escrita situada e com objetivos socialmente delineados. Chamamos a atenção, contudo, para a interseção realizada da terceira etapa, *construção colaborativa do texto*, com o aporte teórico da *escrita recíproca em pares*, na qual os alunos trabalham em parceria com seus colegas e em que tanto nossa metodologia quanto a análise de dados por nós perfilhada estão ancoradas.

## Metodologia

Esta pesquisa advém de uma atividade de escrita recíproca em pares, executada em março de 2021, durante a pandemia de COVID-19, e contou com a participação de 24 alunos da CCB, da UFC, matriculados no segundo semestre do curso intermediário. Esses participantes, de modo geral, além de aprendizes de inglês como LE, cursam graduação em universidades públicas do Ceará.

A proposta de produção textual, realizada em cinco etapas na plataforma *Google Drive*, privilegia as fases do ciclo de ensino-aprendizagem da escrita e abrange desde familiarização com o gênero *conto* até a compilação de um *e-book* com base nos textos desenvolvidos ao extenso do processo de escrita. Vide o quadro 2.

1 - <i>Construindo o contexto</i>	Situa o contexto com base na oitava unidade do material didático adotado na CCB para o segundo semestre, a saber, <i>English File Elementary 4th Edition</i> , que versa sobre contos de crime, suspense e terror.
2 - <i>Modelagem e desconstrução do texto</i>	Acomoda a análise dos contos, apresentados de diversas formas, como textos em prosa, diálogos e atividades auditivas, pautada em algumas das <i>tarefas em âmbito textual</i> e das <i>tarefas de linguagem</i> (Figura 2).
3 - <i>Construção textual independente</i>	Compreende o planejamento e a escritura da primeira versão dos contos de terror, de crime ou de mistério.
4 - <i>Construção colaborativa do texto</i>	Descreve a atividade de escrita <i>recíproca em pares</i> dos textos, na qual os participantes foram divididos em grupos sorteados, com a finalidade de exercer os papéis de <i>aluno-tutor</i> e <i>aluno-orientado</i> .

5 - <i>Associando textos relacionados</i>	Abrange a compilação e a socialização dos contos em um <i>e-book</i> , no qual os aprendizes tiveram a oportunidade de ler sobre gêneros textuais similares, como os contos de terror, mistério e crime da turma.
---	---

**Quadro 2** – Adaptação do ciclo de ensino-aprendizagem da escrita.

**Fonte:** Elaboração própria.

Após a realização do processo de escrita disposto no quadro 2, aplicamos um questionário do *Google Formulários*, disponível no link <https://forms.gle/sh1bGqb4MkjrTx5k9>, para conhecermos as impressões dos 24 participantes sobre o processo de escrita colaborativa dos contos em ambiente virtual. As perguntas do questionário, contidas no quadro 3, subdividem-se em dois conjuntos: i) questões abertas sobre problemáticas pertinentes ao ato de escrita colaborativa, mediado por tecnologia, e ii) questões quantitativas, cujos critérios apontados foram avaliados no intervalo de 1 (péssimo) a 5 (excelente).

<i>Primeiro conjunto de perguntas</i>	<i>Segundo conjunto de perguntas</i>
Quais os benefícios de ser um <i>aluno-orientado</i> ?	Sobre a proposta de escrita colaborativa
Quais as desvantagens de ser um <i>aluno-orientado</i> ?	Sobre a proposta de realizar a escrita colaborativa em ambiente virtual
Quais os benefícios de ser um <i>aluno-tutor</i> ?	Sobre o processo de escrita de seu próprio texto
Quais as desvantagens de ser um <i>aluno-tutor</i> ?	Sobre a experiência de ser um <i>aluno-tutor</i>
Quais os benefícios da escrita colaborativa em ambiente virtual?	Sobre o tema da produção textual, a saber, a compilação de um <i>e-book</i> com base nos contos.
Quais as desvantagens da escrita colaborativa em ambiente virtual?	----

**Quadro 3** – Questionário sobre as percepções acerca da escrita colaborativa.

**Fonte:** Elaboração própria.

### Análise dos dados

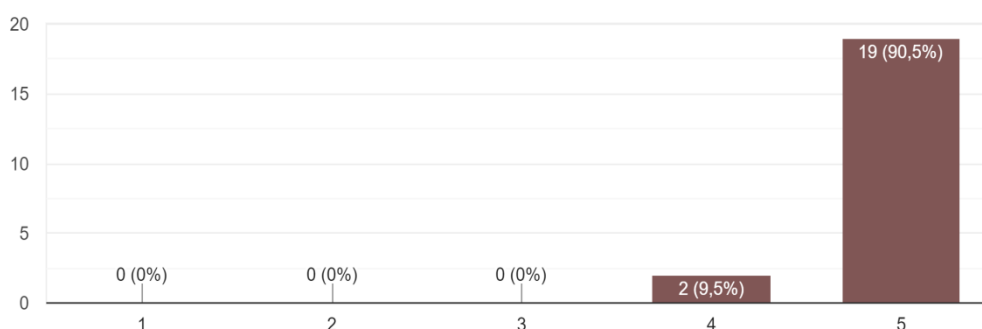
A seção ora sob relato se reporta à apreciação dos dados obtidos por meio das respostas dos participantes ao questionário no *Google Formulários* sobre suas impressões acerca do processo de escrita recíproca em pares dos contos, realizado em ambiente virtual. Ressaltamos que, muito embora 24 alunos tenham cumprido as etapas do processo de escrita do *e-book*, contamos com 21 respondentes ao questionário. Outrossim, a análise dos dados é norteadas pelas respostas às

perguntas de cunho quantitativo, cuja exposição abrange as abonações evidenciadas com amparo nas perguntas abertas, em conformidade com o código de identificação dos participantes adotado, qual seja, *P* para participante, seguido do número correspondente à ordem na qual o questionário foi respondido.

O primeiro aspecto sobre o qual discorreremos diz respeito às impressões dos participantes acerca da proposta de escrita recíproca em pares, inclusa nas etapas inventariadas no quadro 2.

Sobre a proposta de escrita colaborativa.

21 respostas



**Gráfico 1** – Proposta de escrita colaborativa.

**Fonte:** Elaboração própria.

Em consonância com o gráfico 1, 90,5% dos participantes consideraram as etapas do processo de escrita recíproca em pares como uma experiência positiva, na qual houve a possibilidade de não apenas socializar os textos durante a revisão, mas também após a compilação do *e-book*.

Destacamos, de igual modo, as percepções positivas e negativas acerca dos papéis desempenhados pelos alunos durante o processo de escrita recíproca. As respostas às perguntas abertas revelaram a maneira como os participantes perceberam sua atuação como alunos-orientados, conforme os excertos abaixo.

*P3:* Colaboração e espírito de grupo; Inspirou trocas.

*P4:* Acredito que um dos maiores benefícios é ter noção dos erros que você comete e que são percebidos por outras pessoas que estão no mesmo nível de aprendizagem que você, pelo menos no curso, tratando-se, portanto, de erros básicos e abarcando conteúdos que foram vistos por todos durante as aulas. Além disso, do meu ponto de vista, isso enriquece bastante a troca de experiências de aprendizado entre os estudantes e, dessa forma, todos aprendem juntos.

*P7:* Poder avaliar tanto o conhecimento dele quanto o meu sobre a língua inglesa. Os apontamentos de um colega estão mais próximos a uma linguagem reconhecível e empática ao invés de didática.

*P9:* Pelo colega também ser aluno é uma ótima atividade para desenvolver nossas habilidades, então, vejo como uma excelente prática. Uma metodologia dinâmica e construtiva que estimula os alunos a realizar de certa forma o papel de um professor, fazendo com que o interesse pelo estudo do idioma seja maior.

P14: Ter uma avaliação com comentários mais simples e com um diálogo mais fácil.

P16: Favorecer a troca de conhecimento e interação com pessoas que não temos proximidade.

Dentre todos os comentários dispostos no *corpus* desta pesquisa sobre os benefícios em ajudar outros colegas a escreverem melhor, salientamos o fortalecimento do espírito de grupo, à medida em que as trocas de experiências entre os participantes são norteadas pelo objetivo em comum de escrever textos melhores, a utilização de uma linguagem mais simples e informal durante os momentos de interação em pares, e a promoção de situações discursivas nas quais alunos sem proximidade são incentivados a compartilhar informações de maneira dinâmica e construtiva. Na mesma nota, em conformidade com os fragmentos a seguir, os participantes relataram dificuldades em desempenhar o papel de aluno-orientado, a saber,

P3: Inicialmente, a timidez/vergonha por alguém além do professor, ler seus textos.

P1: Não. Embora tenha sentido um pouco de vergonha, não a considero como algo negativo.

P5: Como somos iniciantes no idioma, nem todas as correções são válidas.

P4: Não, até porque, caso eu ficasse com dúvida em algo, o professor corrigiria posteriormente.

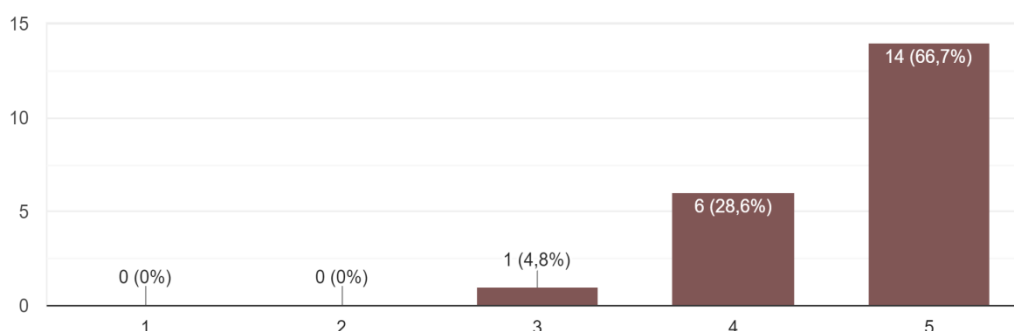
P8: Nenhum, pelo contrário, ajudou muito.

Em sua maioria, as respostas dos participantes ilustram os poucos problemas enfrentados pelos alunos-orientados durante o processo colaborativo, estando suas impressões centradas em aspectos de insegurança e timidez, causadas pela socialização e consequente exposição dos manuscritos. Além disso, ressaltamos a confiabilidade evidenciada sobre *feedback* do professor da turma em oposição ao *feedback* do aluno-tutor, isto é, a validade do *feedback* do professor, chancelada pela função social que ocupa, possui mais peso em comparação aos comentários dos colegas de sala de semelhante nível linguístico.

As percepções acerca do trabalho como aluno-tutor, dispostas no gráfico 2, revelam que 66,7% dos participantes consideram essa atuação como *excelente*, ao passo que 28,6% e 4,8% das respostas a julgaram, respectivamente, como *bom* e *regular*.

Sobre o processo de revisar o texto de um colega.

21 respostas



**Gráfico 2** – Experiência de atuar como aluno-tutor.

**Fonte:** Elaboração própria.

Como reflexo dos dados observados no gráfico 2, os pontos positivos destacados pelos participantes são ilustrados por meio dos extratos que estão na sequência.

*P3:* Exercita a leitura em outro idioma (inglês); Análise crítica dos textos e identificação de pontos que possuem erros e como consertá-los.

*P4:* Achei uma dinâmica muito boa, pois favoreceu a ampliação do meu vocabulário, tendo em vista que, muitas vezes, nossos colegas conhecem palavras, e até mesmo expressões, que não ainda conhecemos e vice-versa, o que favorece uma ótima troca de conhecimentos. Ademais, acredito que isso também nos oferece uma noção de como estamos em relação ao nível da turma, o que é também muito importante para que possamos ter ideia dos pontos nos quais devemos melhorar.

*P7:* Poder avaliar a composição de alguém que não tem domínio sobre o inglês nos torna mais aptos a perceber erros em nossa própria composição textual. Além disso, ao auxiliar o amigo na correção estamos exercitando nossa capacidade interpretativa, lendo com uma visão crítica. Os erros que percebemos podem ser os erros que cometemos, isso nos auxilia a nos revisarmos a nós mesmos.

*P9:* É uma boa prática de leitura, escrita e a correção nos leva a visualizar cada detalhe do texto, tendo a preocupação de retornar ao outro o melhor resultado possível. O aluno tem autonomia de corrigir um material produzido por outro aluno que irá ser de suma importância no exercício do idioma.

*P14:* Comparar a metodologia, as aprendizagens e ver quais erros o colega comete, isso ajuda a perceber outros jeito de se aprender. (sic.)

Com base nos comentários reunidos acima, nota-se que os participantes consideram sua atuação como alunos-tutores não apenas benéfica para os alunos-orientados, mas também para o seu desenvolvimento da escrita, haja vista que a revisão realizada concede oportunidade a uma leitura crítica e a uma melhora da capacidade interpretativa dos tutores. Chamemos a atenção, igualmente, para a relevância dada ao ato de escrever colaborativamente para o aprendizado de línguas, no qual os alunos, além de aprenderem novas palavras e expressões,

tornam-se conscientes dos seus níveis linguísticos em relação aos demais colegas de turma. Em contrapartida, comentários sobre as dificuldades de desempenhar o papel de aluno-tutor são evidenciados nos excertos seguintes:

*P4:* A única dificuldade é que, às vezes, surge uma dúvida em relação a algo no texto do colega e não tenho segurança para afirmar se está certo ou errado, mas não é um problema, tendo em vista que podemos sanar nossas dúvidas com o professor.

*P6:* A insegurança de sugerir alguma alteração e fazer o colega errar.

*P7:* Encontrar erros pertinentes, ter a capacidade de interpretar esses erros dentro do sentido do texto e sugerir correções que não alterem o sentido proposto pelo colega.

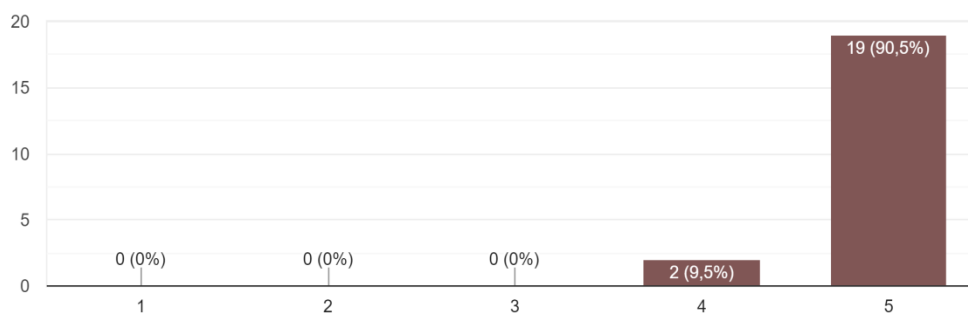
*P10:* Insegurança, apreensão de acabar realizando alguma sugestão inadequada.

De maneira geral, as dificuldades expressas pelos participantes na qualidade de tutores dizem respeito à insegurança não apenas em sugerirem alterações inadequadas para o texto do aluno-orientado, mas também em não serem capazes de compreender corretamente as informações pretendidas no texto. Essa preocupação, contudo, parece ser mitigada pela certeza de que o texto, no período final do processo de escrita, passará pelo crivo do professor da turma.

Tratemos, a seguir, das impressões dos participantes sobre a articulação entre a escrita recíproca em pares e a adoção de ferramentas digitais para o desenvolvimento da escrita, conforme gráfico 3.

Sobre a proposta em realizar a escrita colaborativa em ambiente virtual.

21 respostas



**Gráfico 3** – Proposta de realização da escrita colaborativa em ambiente virtual.

**Fonte:** Elaboração própria.

Os dados evidenciaram que 90,5% dos participantes foram receptivos à proposta de produção textual mediada por ferramentas de internet, em específico do *Google Drive*, constatação essa que é confirmada pelos seguintes comentários positivos.

*P4:* Em primeiro lugar, a produção de textos ao longo do semestre me ajudou bastante a melhorar meu "writing", com a construção de frases mais elaboradas e o conhecimento de outras palavras, além de

possibilitar a aplicação dos aprendizados adquiridos na sala de aula. Em segundo lugar, o fato de os textos serem escritos no Google Drive torna essa tarefa muito mais dinâmica e eficiente, pois as correções podem ser vistas automaticamente pelos colegas, além de eu, particularmente, ter adquirido conhecimentos sobre essa ferramenta que não possuía, o que é excelente para mim. Por último, acredito que isso torna também as atividades muito mais céleres, o que é bastante proveitoso para a economia de tempo.

P7: O fácil acesso aos textos, as ferramentas de sugestão possibilitadas pelo google docs e, principalmente, o acompanhamento mais próximo da evolução dos textos um do outro. O Google Drive também permite ver a postagem de tarefas da classe em geral, o que estimula os alunos a realizarem as tarefas dentro do prazo.

P9: Acredito que o meio virtual exerce um papel fundamental nesse cenário pandêmico onde nos apropriamos das práticas do EAD, a plataforma facilita e aproxima os alunos em prol da produção e correção dos textos. Tornando-se uma ótima plataforma metodológica de construção, sugestão e correção de documentos de maneira geral.

P10: O Google drive permite a praticidade dessa atividade, sendo possível adicionar os comentários como sugestão e facilmente aceitar ou ignorar essas sugestões sem alterar o corpo do texto quando não desejado.

P12: É muito bom utilizarmos este meio porque ele permite bastante interação entre todos os alunos. Além disso, o recurso de destacar passagens do texto e fazer comentários torna-se imprescindível durante uma correção, sem realmente apagar os supostos equívocos do parceiro.

P17: Temos mais tempo para a correção e confecção do texto, além de podermos estar sempre revisitando o texto.

As abonações relatadas acima descrevem aspectos favoráveis da integração entre as práticas focadas no desenvolvimento da escrita e as plataformas digitais em contexto de ensino remoto. Dentre os pontos destacadas pelos participantes, mencionamos a eficiência e o dinamismo que a ferramenta escolhida proporciona para a criação e a edição dos manuscritos, a possibilidade de os alunos acompanharem o progresso de seus textos, a utilização de alguns pressupostos do Ensino a Distância (ou EaD) adotados em diversos cursos de graduação, cujo modelo de ensino é familiar ao alunado, além da facilidade de os escolares terem acesso aos textos em qualquer momento.

Em contrapartida, os participantes expressaram dificuldades, embora poucas, concernentes à escrita em ambiente *online*, descritas nos fracionamentos a seguir.

P2: Não há uma desvantagem que seja realmente ruim, mas por exemplo, se houver alguma frase a qual não se sabe exatamente o que o autor quis dizer, fica um pouco difícil de entender, muitas vezes um comentário não é suficiente para esclarecer a dúvida do significado daquele pensamento.

P3: Não ter um contato mais próximo com o colega.

P13: Ficar sem internet ou algo assim e prejudicar o trabalho.

P14: Dependência com a internet, com uma rede de wifi que pode cair ou a pessoa não ter disponível em casa.

P15: Às vezes pode ser um pouco difícil de mexer pra quem não tem muita prática, eu mesma fiquei confusa um pouco, mas deu certo.

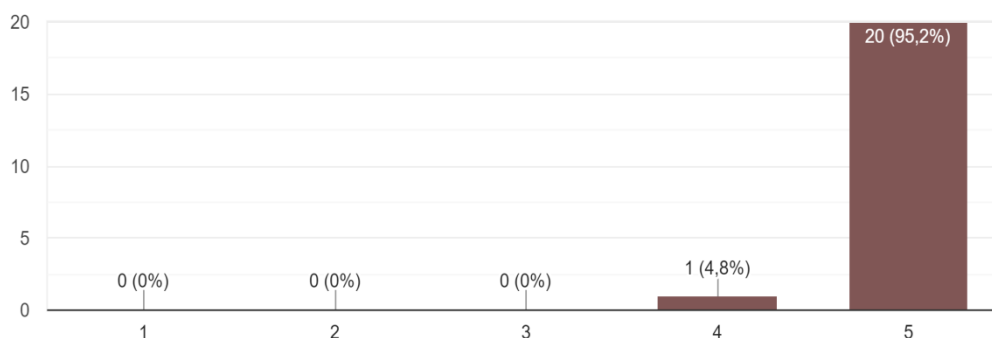


Os comentários sobre as dificuldades em desenvolver remotamente o processo de escrita perpassam, primordialmente, três aspectos, sendo o primeiro relacionado à necessidade de um contexto comunicativo presencial, no qual o *feedback* seja dado com apoio numa conversa informal e as dúvidas sejam sanadas em uma interação face a face. Acreditamos, por esse motivo, que os formatos de edição e de revisão disponíveis no *Google Drive* parecem não ser suficientes para a elaboração de um *feedback* mais detalhado e estruturado pelos alunos-tutores. O segundo aspecto concerne à dependência de uma internet estável e de boa qualidade, cuja relevância em contextos remotos é imprescindível. E o terceiro aspecto discute a familiaridade com a plataforma virtual adotada, na qual o conhecimento acerca das ferramentas oferecidas é capaz de demandar um esforço extra dos alunos.

Por fim, discorremos sobre as impressões dos participantes quanto à proposta de compilação de um *e-book* contendo os contos produzidos pela turma.

Sobre o tema da produção textual, qual seja, escrever um e-book.

21 respostas



**Gráfico 4** – Tema da produção textual, a saber, a compilação de um *e-book*.

**Fonte:** Elaboração própria.

O gráfico 4 dispõe da porcentagem de respostas obtidas sobre o tema da produção textual, cujas etapas são descritas com base no ciclo de ensino-aprendizagem da escrita. Em consonância com os dados expostos, 95,2% dos participantes julgaram a experiência de desenvolver um *e-book* cujo conteúdo sejam seus contos como *excelente*. Suplementarmente, ressaltamos que a última etapa do processo de escrita, intitulada *associando textos relacionados* (HYLAND, 2004), na qual os contos foram socializados com todos os alunos da turma, viabilizou a análise não apenas de como os colegas de turma desenvolveram seus manuscritos, mas também acerca das distintas organizações retóricas.

### Considerações finais

A modo de fecho, destacamos, por oportuno, a relevância da interseção da abordagem baseada em gêneros com o processo de escrita recíproco em pares,

como prática pedagógica de ensino e desenvolvimento da escrita em inglês como LE em ambiente virtual. A visão de texto que ancora nosso estudo, de natureza sociocultural e criativa, reflete a perspectiva de escrita para fins de interação, na qual os aprendizes de língua, em seus manuscritos, levam em consideração não apenas as estruturas do gênero textual conto, mas também os propósitos comunicativos e o público-alvo, por exemplo.

Na mesma nota, o processo de escrita dos textos realizado pelos 24 alunos do segundo semestre do curso intermediário oferecido pela CCB, da UFC, privilegia o ciclo de ensino-aprendizagem, cujas etapas congregam desde a introdução de módulos textuais do gênero proposto, adaptados do material didático, o trabalho em pares no qual os alunos foram responsáveis pelos seus textos e pelos escritos dos colegas, até a compilação do *e-book* intitulado *The Empty*<sup>14</sup>.

Como meio de conhecermos as impressões dos alunos sobre as etapas do processo de escrita, aplicamos um questionário do *Google Formulários*, no qual questões acerca da escrita recíproca em pares, do gênero textual proposto e da plataforma virtual adotada, foram abordadas, divididas em perguntas abertas e perguntas avaliativas. Em conformidade com os dados obtidos, evidenciamos que as etapas do ciclo de ensino-aprendizagem foram percebidas positivamente pelos alunos. Dentre os dados, salientamos que 90,5% dos participantes consideraram *excelentes*, tanto a escrita recíproca em pares, como o trabalho desenvolvido em ambiente virtual. De igual modo, 95,2% das respostas indicam que o gênero textual adotado e a compilação de um *e-book* foram os aspectos mais bem avaliados pelos participantes.

Por fim, acreditamos que este estudo impulse a utilização de ferramentas digitais atreladas ao ensino da habilidade escrita em inglês como LE, com procedência na abordagem baseada em gênero e no trabalho colaborativo em pares. Acreditamos, com efeito, que os manuscritos produzidos por aprendizes de língua, independentemente de seus níveis de proficiência, sejam inseridos em uma perspectiva comunicativa que lhes permita perceber a função social de seus textos e lhes motive a trabalhar com o que há de mais precioso na linguagem - a criatividade e a imaginação.

---

## Referências

---

AGESTA, S.; CAHYONO, B. Y. Effect of process-genre approach on the Indonesian EFL writing achievement across personality. *International Journal of English Language and Linguistics Research*, v. 5, n. 3, p. 39-48, 2017.

AKHTAR, H.; KHAN, M. S. Peer tutoring: An effective technique to enhance students' English writing skills. *Global Social Sciences Review*, v. 4, n. 3, p. 299-305, 2020.

BADGER, Richard; WHITE, Goodith. A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, v. 54, n. 2, Oxford: Oxford University Press, p. 153-160, 2000.

---

<sup>14</sup> Como forma de preservar a identidade dos autores, utilizamos apenas suas iniciais. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/17EjssnGPoE19lWrDG0uouvP7soJ5G1eV/view?usp=sharing>.

- BEJARANO, Pedro Antonio Chala; CHAPETÓN, Claudia Marcela. The role of genre-based activities in the writing of argumentative essays in EFL. *PROFILE*, v. 15, n. 2, p. 127-147, 2013.
- CHANG, C. Two decades of research in L2 peer review. *Journal of Writing Research*, v. 8, p. 81-117, 2016.
- CHENG, Y. C.; KU, H. U. An investigation on the effects of reciprocal peer tutoring. *Computers in Human Behavior*, v. 25. Elsevier, p. 40-49, 2009.
- COHEN, J. Theoretical considerations of peer tutoring. *Psychology in the Schools*. v. 23, p. 175-186, 1986.
- DURAN, D. Cooperative interactions in peer tutoring: Patterns and sequences in paired writing. *Middle Grades Research Journal*, v. 5, p. 47-60, 2010.
- ELLIS, R. A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, v. 63. Oxford: Oxford University Press, p. 97-107, 2009.
- FEEZ, Susan. Text-based syllabus design. *TESOL in Context*, v. 9, n. 1, p. 11-14, 1999.
- EVANS, M. J.; MOORE, J. Peer tutoring with the aid of the Internet. *British Journal of Educational Technology*. p. 1-12, 2012.
- GALBRAITH, J.; WINTERBOTTOM, M. Peer-tutoring: what's in for the tutor? *Educational Studies*, v. 37, n. 3, p. 321-332, 2011.
- HEDDERICH, N. Peer tutoring via electronic mail. *Teaching German*, v. 30, n. 2, p. 141-147, 1997.
- HYLAND, Ken. Genre-Based Pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, v. 12, p. 17-29, 2003.
- HYLAND, Ken. *Genre and second language writing*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 2004.
- HYLAND, K.; HYLAND, F. Feedback on second language students' writing. *Lang. Teach*, v. 39, p. 83-101, 2006.
- HYLAND, Ken. Genre Pedagogy: Language, Literacy and L2 Writing Instruction. *Journal of Second Language Writing*, v. 16, p. 148-164, 2007.
- HYLAND, Ken. Genre and academic writing in the disciplines. *Lang. Tech*, v. 41, n. 4, p. 543-562, 2008.
- IGARASHI, Sachiko. Facilitating revision skills in L2 writing instruction: The roles of teacher and peer feedback. *Accents Asia*, v. 11, n. 2, p. 13-32, 2019.
- LATHAM-KOENIG, C.; OXENDEN, C.; LAMBERT, J.; SELIGSON, P. *New English file: Elementary student's book*. Oxford, England: Oxford University Press, Fourth Edition, 2019.
- LEE, N. K. The genre-based writing instruction in EFL. *Language Research*, v. 49, n. 2, p. 311-332, 2013.
- LUU, T. T. Teaching writing through genre-based approach. *BELT Journal*, v. 2, n. 1, p. 121-136, 2011.

MIAO, Yang; BADGER, Richard.; ZHEN, Yu. A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class. *Journal of Second Language Writing*, v. 11, p. 179-200, 2006.

NAGAO, A. A Genre-Based Approach to Writing Instruction in EFL Classroom Contexts. *English Language Teaching*, v. 11, n. 5, p. 130-147, 2018.

PAULUS, Trena M. The effect of peer and teacher feedback on student writing. *Journal of Second Language Writing*, v. 8, n. 3, p. 265-289, 1999.

RASHTCHI, M.; PORKAR, R.; SAEED, S. F. G. M. Product-based, process-based, and genre-based instructions in expository writing: focusing on EFL learners' performance and strategy use. *European Journal of Education Studies*, v. 6, n. 6, p. 115-136, 2019.

ROSCOE, R. D.; CHI, M. T. H. The influence of the tutee in learning by peer tutoring. *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, v. 26, p. 1179-1184, 2006.

RUEGG, R.; TAKEUCHI, H.; SATO, Y. Peer tutoring: Active and collaborative learning in practice. *Studies in Self-Access Learning Journal*, v. 8, p. 255-267, 2017.

SHUHUA, T.; ZHANG, L. J.; YUANXING, D. Integrating cooperative learning into genre-based teaching of EFL writing. *CELEA Journal*, v. 32, n. 1, p. 99-108, 2009.

SILVA NETTO, J. W. Escrita colaborativa em inglês como língua estrangeira: percepções sobre o processo de escrita em pares. In: OLIVEIRA, E. S. (ed.) *Compêndio de Letras: teorias, métodos, pesquisas, análises e ensino*. Curitiba: Editora Bagai, 2021, p. 136-148.

SUSSER, Bernard. Process approach in ESL/EFL writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, v. 3, n. 1, p. 31-47, 1994.

TOPPING, K. J.; DEHKINET, R.; BLANCH, S.; CORCELLES, M.; DURAN, D. Paradoxical effects of feedback in international online reciprocal peer tutoring. *Computers & Education*, v. 61. Elsevier, p. 225-231, 2013.

ZHANG, Ying. Exploring EFL learners' self-efficacy in academic writing based on process-genre approach. *English Language Teaching*, v. 11, n. 6, p. 115-124, 2018.

WANG, C. A Study of Genre Approach in EFL Writing. *Theory and Practice in Language Studies*, v. 3, n. 11, p. 2128-2135, 2013.

---

### Para citar este artigo

---

SILVA NETTO, José William da; ROCHA, Sandy Ribeiro da. Percepções sobre a escrita recíproca em pares baseada na abordagem de gêneros: perspectiva *online* em inglês como língua estrangeira. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 10, n. 4, p. 1712-1732, nov.-dez. 2021.

**José William da Silva Netto** é graduado em Letras Português/Inglês e suas respectivas literaturas pela Universidade Federal do Ceará (2013). Especialista em Ensino de Língua Inglesa pela Faculdade Stella Maris (2015). Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2016) e Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2020). Atualmente, é professor efetivo da Casa de Cultura Britânica da mesma universidade. Tem experiência na área de Letras, atuando na linha de pesquisa em Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem, com ênfase nos seguintes temas: ensino de Língua Inglesa como LE, Português para Estrangeiros, Fraseologia, Estratégias de Compreensão de Expressões Idiomáticas e Interlíngua.

**Sandy Ribeiro da Rocha** é graduanda em Letras Português-Inglês e suas respectivas literaturas pela Universidade Federal do Ceará. É professora de Inglês, com interesse em Literatura Comparada e Linguística Aplicada.