

REVISÃO COLABORATIVA DE TEXTOS ESCRITOS EM LÍNGUA INGLESA: SEMEANDO A INTERAÇÃO

FRANCISCO JOSÉ QUARESMA DE FIGUEIREDO
(UFG)

No finished writing, no matter how finished-final draft, published, posted, or bound between two covers – is truly finished, because it still has the potential to generate dialog. More dialog may mean either more revision, or more writing, and it certainly means more growth for the writer.

Cheney (1989, p. 52)

ABSTRACT

This paper is part of my doctoral dissertation in which I investigate the effects of peer correction activities on the learning of English. Ten 5th year students who take English as a major at Universidade Federal de Goiás took part in this research. The principles of the qualitative research methods were adopted as the basis for collecting and analysing the data. In addition, quantitative analyses were also used to provide another insight into the data. This study is supported by theories about second language writing, error and correction and by sociocultural theory and theories about collaborative learning, which assume that learning is facilitated through interaction and collaboration. Taking that assumption into account, I demonstrate, through data analysis, that not only do the peer correction activities promote some improvements in the written texts, but they also make the students become more motivated and confident as they realize that they are able to help each other correct the errors in their texts. They also become more motivated as they start perceiving correction as a way of learning and not as a kind of punishment.

0. INTRODUÇÃO

As pesquisas nos mostram que a forma típica de correção de textos escritos é a feita pelo professor (Byrne, 1988; Grabe e Kaplan, 1996). Porém, a correção nem sempre é eficiente, pois não envolve o aluno nesse processo (Enginarlar, 1993; Lee, 1997).

Desse modo, decidi realizar um estudo sobre uma forma de correção em que o professor interviesse minimamente e os alunos fossem sujeitos mais participativos do processo de aprendizagem, ou seja, a correção com os pares. Estudiosos do assunto (Allwright, 1984; Spear, 1988) mostram que, quando trabalham em grupos, os alunos têm a oportunidade de se desenvolverem de forma mais produtiva do que sob condições em que a aprendizagem ocorre centrada na figura do professor, pois, trabalhando juntos, os alunos podem trocar não apenas informações, mas também estratégias de

aprendizagem. Dessa forma, a interação, a colaboração, a negociação etc., são fatores importantes na promoção da autonomia¹ do aprendiz (Dickinson, 1992).

Partindo do princípio de que uma maior negociação² promove uma melhor revisão dos textos escritos (Goldstein e Conrad, 1990), analiso, no presente estudo, o processo de correção com os pares, com o intuito de verificar se os alunos ajudam-se mutuamente a melhorar os seus textos escritos e de que forma ocorrem as negociações decorrentes dessa forma interativa de correção. Pretendo apresentar também as percepções que os alunos e a professora da turma tiveram sobre essa forma de correção.

1. A CORREÇÃO COM OS PARES E A APRENDIZAGEM COLABORATIVA: A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO

Nos últimos anos, a aprendizagem colaborativa tem se consolidado como um conceito importante no campo da aprendizagem em geral (Liang, Mohan e Early, 1998). Alguns autores (Long e Porter, 1985; Coelho, 1992) têm demonstrado os benefícios pedagógicos e psicológicos de sua implantação em salas de aula de línguas estrangeiras. Um dos grandes benefícios observados é que a aprendizagem colaborativa maximiza a aquisição de segunda língua por promover oportunidades tanto de *input*³ quanto de *output*⁴ (Long e Porter, 1985; Pica, Young e Doughty, 1987; Ehrman e Dörnyei, 1998). Esse tipo de aprendizagem favorece uma atmosfera de apoio entre os aprendizes, aumenta a sua auto-estima e os torna mais motivados, na medida em que podem perceber e desenvolver suas reais potencialidades em atividades em que se tornem mais participativos da aprendizagem (Crandall, 1999).

Segundo Swain (2000), através da interação dialógica, os alunos não negociam apenas significado, eles negociam aprendizagem, pois o diálogo propicia aos aprendizes oportunidades de refletir sobre a língua que estão aprendendo. Na sala de aula de línguas, seja de língua materna ou de segunda língua, a interação ainda é mais importante, pois a língua é tanto o objeto de estudo quanto o meio para a aprendizagem (Tsui, 1995).

A correção com os pares, por ser uma atividade interativa, é sugerida por alguns estudiosos (Zebroski, 1994; Johnson, 1995; Villamil e Guerrero, 1996, 1998) por sua capacidade de proporcionar um tipo de aprendizagem colaborativa. Ela é um processo no qual os alunos lêem os textos escritos por seus colegas no intuito de, por meio de negociações e sugestões, melhorar a escrita dos textos.

1. O termo 'autonomia' refere-se ao desenvolvimento da capacidade dos aprendizes de se engajarem no processo de aprendizagem de forma reflexiva e crítica (Shield e Weininger, 1999) e de poderem, gradativamente, tornar-se responsáveis por sua própria aprendizagem (Benson, 1997).

2. Na análise conversacional, o termo 'negociação' tem sido utilizado, geralmente, para se referir às mudanças efetuadas pelos falantes no seu discurso, de modo a simplificá-lo e a se fazerem compreendidos, principalmente na interação entre falantes nativos e não-nativos (veja, por exemplo, Gass, 1997; Swain, 2000). Neste estudo, o termo 'negociação' será empregado para se referir ao processo no qual leitores e escritores se engajam para resolver possíveis problemas referentes aos seus textos, com o intuito de descobrir formas alternativas e novas possibilidades para torná-los mais claros (Flower, 1994).

3. *Input* é entendido como as mensagens ou informações lingüísticas que o aprendiz recebe e que podem ou não ser assimiladas.

4. *Output* é compreendido como a produção lingüística, seja oral ou escrita, em oposição a *input*.

Esse tipo de correção está fundamentado na noção vygotskiana de que o uso da língua, seja escrita ou oral, é uma atividade social e, dessa forma, permite aos indivíduos construir significado dentro e a partir da interação (Hillocks, 1995; Villamil e Guerrero, 1996, 1998; Vygotsky, 1998).

A correção com os pares, conforme observa Lee (1997), estimula a comunicação genuína, envolvendo os alunos na prática de uma enorme gama de habilidades, como, por exemplo, a leitura e a discussão. A escrita, dessa forma, torna-se o foco da conversação entre os alunos.

As pesquisas sobre a correção com os pares têm mostrado que as interações ocorridas nesse processo não apenas facilitam a aprendizagem, mas também possibilitam aos alunos desempenhar diferentes papéis sociais, tais como: receber e dar conselhos, fazer perguntas e responder a elas, agir tanto como quem aprende quanto como quem ensina (Goldstein e Conrad, 1990; Johnson, 1995; Figueiredo, 2001). Esse tipo de correção possibilita aos alunos ter outro leitor que não o professor (Dheram, 1995; Lee, 1997), na medida em que compartilham seus textos com os colegas. Desse modo, por meio da interação proveniente desse tipo de correção, os alunos têm a oportunidade de explicar, defender e esclarecer seus pontos de vista (Villamil e Guerrero, 1996, 1998).

Todavia, alguns autores apontam algumas restrições em relação ao uso desse tipo de correção. Alguns aprendizes podem não confiar nos comentários feitos pelos colegas e, portanto, não os usar na revisão (Mendonça e Johnson, 1994). Pode haver um certo constrangimento (Carson e Nelson, 1996) ou uma certa inabilidade (McGroarty e Zhu, 1997) por parte dos alunos em comentar o trabalho do colega. Os alunos podem não chegar a um consenso sobre o que está certo e o que está errado no texto. Eles podem, também, preferir ter seus textos corrigidos pelo professor a tê-los corrigidos pelo colega (Zhang, 1995; Dellagnelo e Tomitch, 1999).

A correção com os pares pode, ainda, levar o aprendiz a induzir o outro ao erro. Segundo Swain (1998), os alunos trabalhando juntos não apenas aprendem, a partir da metalinguagem, a tomar decisões corretas, mas também internalizam decisões incorretas. Todavia, esse fato deve ser visto como uma circunstância natural do processo desenvolvimental do aprendiz, já que a interlíngua é formada também pela oscilação de hipóteses corretas e incorretas em relação à língua-alvo (Lantolf e Aljaafreh, 1995; Ohta, 2000).

Tendo apresentado um referencial teórico que possibilita uma maior compreensão das atividades de correção com os pares, demonstrarei, através dos dados coletados, como essas atividades são de extrema importância para o processo de aprendizagem de língua inglesa.

2. O ESTUDO

Participaram deste estudo dez alunos do 5º ano do curso de Letras/Inglês da Universidade Federal de Goiás, bem como a professora da turma, durante o primeiro semestre do ano letivo de 1999. Os próprios alunos escolheram os seus pseudônimos e com quem gostariam de trabalhar durante a pesquisa.

Foram formados cinco pares de alunos para realizarem a correção dos textos uns dos outros durante quatro atividades de escrita. Observaram-se as mudanças ocorridas nos textos e as interações entre os alunos ao corrigirem uns aos outros. Os alunos e a professora da turma foram entrevistados para que pudessem expressar suas percepções a respeito das atividades de correção. Tanto a interação com os alunos como as entrevistas feitas com eles e com a professora foram gravadas em fita-cassete e transcritas para análise. As categorizações utilizadas para análise das interações foram adaptadas dos estudos de Mangelsdorf e Schlumberger (1992), Mendonça e Jonhson (1994), Lockhart e Ng (1995), Villamil e Guerrero (1996) e Branden (1997). Por sua vez, as categorizações utilizadas nas análises das entrevistas foram elaboradas a partir dos próprios dados, ou seja, os temas recorrentes nas transcrições das entrevistas permitiram-me elaborar as categorizações utilizadas na análise desses dados.

Começemos pela análise dos textos.

3. ANÁLISE DOS TEXTOS

Dos 728 erros existentes na primeira versão dos textos escritos pelos participantes, 225 foram corrigidos, 503 permaneceram na segunda versão e 45 foram criados na reescritura dos textos. Na tabela 1, comparo as duas versões dos textos, com base na categorização utilizada por Dellagnelo (1997), usando como parâmetro a quantidade de erros existentes na primeira versão dos textos para verificar quantos foram corrigidos e quantos não foram corrigidos na segunda versão.

Tabela 1 – Quantidade de erros detectada ao se compararem as duas versões dos textos escritos durante as quatro atividades de correção com os pares		
	número	freqüência
Erros existentes na 1ª versão	728	-
Erros corrigidos na 2ª versão	225	31%
Erros não corrigidos na 2ª versão	503	69%
Erros criados na 2ª versão	45	-
Total de erros existentes nas duas versões dos 68 textos escritos	1.276	-

Como pode ser observado na tabela 1, os alunos, ao reescreverem seus textos, foram capazes de resolver 31% dos 728 erros existentes nas primeiras versões de seus textos escritos por intermédio da correção realizada com o colega. O fato de os demais erros não terem sido corrigidos ocorreu ou porque o aluno escritor e o colega leitor não os identificaram, ou porque o aluno escritor não considerou a sugestão de correção feita pelo colega. Um outro fato a ser ressaltado é que a maioria dos erros existentes nos textos escritos constituía-se de erros locais,⁵ o que, dessa forma, não impediu a

5. Erros locais são aqueles que se limitam a certos itens de uma sentença, e geralmente não afetam significativamente a comunicação (Dulay, Burt e Krashen, 1982).

compreensão dos textos, fazendo, conseqüentemente, que os alunos não os percebessem.

3.1 Tipos de erro mais facilmente corrigidos e menos facilmente corrigidos

Como vimos na tabela 1, os alunos foram capazes de detectar e corrigir 31% dos erros existentes na 1ª versão de seus textos. Os erros mais facilmente detectados e corrigidos foram aqueles que se referiam à informação incorreta e os que tornavam a comunicação difícil, ou por dubiedade da sentença ou por falta de informações suficientes para sua compreensão, como pode ser observado no exemplo 1:

- [1] *Julia Roberts lives with his boyfriend-husband and his hard two kids who do not understand why their parents do not give them another chance to restart their relationship.*
(Hugo - 3ª atividade - 1ª versão)
Isabel is a woman who lives with his boyfriend-husband and his hard two kids who do not understand why their parents do not give them another chance to restart their relationship.
(Hugo - 3ª atividade - 2ª versão)

Podemos observar, no exemplo 1, que a leitura do texto com a colega levou Hugo a mudar uma informação incorreta expressa na primeira versão de seu texto, pois, na realidade, não era Julia Roberts que tinha um namorado, mas sim a personagem vivida por ela no filme a que eles assistiram e sobre o qual escreveram uma resenha.

Os erros menos facilmente detectados foram os formais, tais como os causados por estrutura inadequada, por uso inapropriado de artigos, preposições etc., e os causados pela escolha inadequada de vocabulário, principalmente quando não comprometiam a compreensão dos textos por parte dos leitores, como pode ser observado no exemplo 2:

- [2] *I heard the caretaker to say that the neighbourhood was discreet...* (Bethânia - 1ª atividade - 1ª e 2ª versões)

No exemplo 2, podemos perceber que a junção dos verbos *heard [...] to say* não foi percebida pelos alunos possivelmente devido ao fato de, em inglês, um verbo poder ser acompanhado por outro com ou sem a partícula de infinitivo (*want to go, make laugh*) ou por um verbo na forma *-ing (stop smoking)*, o que pode ter causado confusão para os alunos, fazendo com que considerassem a junção dos verbos como adequada.

Fatores como a influência da língua portuguesa, o estilo de escrita do aluno, a analogia com certas estruturas da língua inglesa e mesmo uma certa falta de atenção à forma empregada nos textos dificultaram a percepção de alguns erros por parte dos participantes deste estudo.

3.2 Resultados da análise das modificações e revisões efetuadas na segunda versão dos textos escritos pelos participantes

Três tipos de modificação foram identificados na segunda versão dos textos: as bem-sucedidas, as malsucedidas; e as desnecessárias, totalizando 328 modificações. Dessas 328 modificações, a maioria levou ao acerto, como podemos observar na tabela 2:

	número	frequência
Modificações bem-sucedidas	225	68,6%
Modificações malsucedidas	60	18,3%
Modificações desnecessárias	43	13,1%
Total	328	100%

Ao fazerem as modificações em seus textos, os participantes realizavam certos tipos de revisões que compreendiam adições, apagamentos, substituições, reestruturações de palavras ou idéias, distribuições e consolidações:

- **Adições:** uma palavra ou um sintagma é adicionado ao texto (*you pay two dollars* ⇒ *you pay a two-dollar entrance fee*). Neste estudo, considere também como adição o acréscimo de morfemas a uma palavra, e o acréscimo de sinais de pontuação.
- **Apagamentos:** uma palavra ou um sintagma é retirado do texto (*several rustic looking restaurants* ⇒ *several rustic restaurants*). Neste estudo, considere também como apagamento a supressão de morfemas ou sinais de pontuação.
- **Substituições:** uma palavra é modificada por um sinônimo (*out-of-the-way spots* ⇒ *out-of-the-way places*). Porém, a substituição não se restringe apenas à permuta de uma palavra por um sinônimo. Dessa forma, considere como substituição qualquer troca de uma ou mais palavras por outra(s).
- **Reestruturações das palavras ou idéias:** palavras ou sintagmas são reorganizados na sentença, podendo, inclusive, implicar uma substituição que cause algum tipo de mudança de significado na idéia inicial (*springtime means to most people* ⇒ *springtime, to most people, means*).
- **Distribuições:** são revisões nas quais uma sentença é dividida em mais partes (*I figured after walking so far the least it could do would be to provide a relaxing dinner since I was hungry.* ⇒ *I figured the least it owed me was a good meal. All that walking made me hungry.*). Neste estudo, considere também como distribuição a mudança que envolve a separação de sentenças em novos parágrafos.
- **Consolidações:** são revisões opostas às distribuições, ou seja, combinam dois ou mais segmentos em um (*And there you find Hamilton's Pool. It has cool green water surrounded by 50-foot cliffs and lush vegetation.* ⇒ *And there you find Hamilton's Pool: cool green water surrounded by 50-foot cliffs and lush vegetation.*). Neste estudo, considere também como consolidação a junção de parágrafos.

Esses exemplos dos tipos de revisões foram retirados de Faigley e Witte (1981, p. 403).

A maior parte das revisões ocorreu por substituição e adição, o que sugere que os alunos aumentaram seus textos ao revisá-los. Os alunos fizeram mais revisões no campo

das palavras (adições, apagamentos, substituições) do que em termos de sentença ou de estrutura textual (reestruturações, distribuições, consolidações), como pode ser observado na tabela 3:

	número	freqüência
Substituições	160	36,2%
Adições	137	31%
Apagamentos	68	15,4%
Reestruturações das palavras ou idéias	47	10,6%
Distribuições	25	5,7%
Consolidações	5	1,1%
Total	442	100%

Como podemos observar nas tabelas 2 e 3, não houve coincidência entre o total de modificações e o total de revisões. Isto se deve ao fato de uma modificação poder ocasionar mais do que um tipo de revisão, ou seja, uma modificação bem-sucedida pode ocasionar, ao mesmo tempo, um apagamento e uma adição, por exemplo.

Vejamos os tipos de modificações e revisões.

Modificações bem-sucedidas

Modificações bem-sucedidas são aquelas em que o erro foi detectado e resolvido, trazendo melhorias ao texto. Foram observadas revisões feitas a partir de adições, apagamentos, substituições, reestruturações, distribuições e consolidações. Vejamos um exemplo de modificação bem-sucedida feita por adição:

- [3] Sometimes the residents rent their houses to visitors temporary.
 (Paula - 4ª atividade - 1ª versão)
 Sometimes the residents rent their houses to visitors temporarily.
 (Paula - 4ª atividade - 2ª versão)

Podemos observar, no exemplo 3, que a adição do morfema formador de advérbio de modo retirou a ambigüidade da sentença, pois a aluna corretora, durante a atividade de correção, não entendeu se a autora do texto queria dizer *visitantes temporários* ou *visitantes temporariamente*.

Modificações malsucedidas

Modificações malsucedidas são aquelas que não resolveram o erro, ou criaram formas contendo algum tipo de erro durante a reescritura dos textos. Elas também ocorreram por meio de adição, apagamento, reestruturação de palavras e idéias, substituição, distribuição e consolidação.

Vejamos um exemplo de modificação malsucedida feita por adição de morfema formador de passado:

- [4] Close by their mother's complicity, they do not accept Isabel as their father's girlfriend.
(Antônia - 3ª atividade - 1ª versão)
Closed by their mother's complicity, they do not accept Isabel as their father's wife.
(Antônia - 3ª atividade - 2ª versão)

No exemplo 4, podemos perceber que uma das sentenças na primeira versão do texto de Antônia está incompreensível. Apesar de, ao reescrevê-lo, ter adicionado o morfema formador de passado à palavra *Close*, essa modificação não fez com que o trecho em tela se tornasse mais compreensível.

Modificações desnecessárias

Modificações desnecessárias são aquelas que, apesar da possibilidade de trazer melhorias ao texto, não tiveram como objetivo a correção de algum tipo de erro. Elas foram realizadas por sugestão do aluno leitor ou por iniciativa do próprio autor do texto ao reescrevê-lo. Esse tipo de modificação pode ser observado no exemplo 5, em que a autora do texto, ao reescrevê-lo, acrescentou um adjetivo à sentença da primeira versão apenas para enfatizar os seus sentimentos:

- [5] I am feeling abandoned.
(Ângela - 1ª atividade - 1ª versão)
I am feeling abandoned and solitary.
(Ângela - 1ª atividade - 2ª versão)

Como pudemos perceber, ao reescrever seus textos, os participantes deste estudo realizaram modificações bem-sucedidas, malsucedidas e desnecessárias. As modificações bem-sucedidas ocorreram com maior frequência (68,6%), e o colega leitor foi o responsável pelo maior número dessas modificações (65,8%). Todos os tipos de revisão (adições, apagamentos, substituições, reestruturações das palavras e idéias, distribuições e consolidações) foram efetuados na segunda versão dos textos dos participantes. As revisões mais frequentes foram em termos de palavra, tais como adições, apagamentos e substituições, e as menos frequentes ocorreram em termos de sentença ou de estruturação textual, como as reestruturações, distribuições e consolidações. O fato de os alunos terem realizado revisões superficiais em seus textos, não efetuando maiores mudanças neles, pode sugerir que eles não rejeitaram o seu plano inicial de escrita, preservando as suas idéias o máximo possível, fazendo alterações somente quando, de alguma forma, procuravam tornar os seus textos mais claros para o leitor.

Na próxima seção, tratarei das análises referentes às interações ocorridas durante o processo de correção com os pares.

4. ANÁLISE DAS INTERAÇÕES

Por meio da transcrição das interações ocorridas durante as atividades de correção com os pares, pode investigar o foco das conversações, as atividades sociocognitivas desempenhadas pelos participantes e as estratégias mediadoras utilizadas por eles durante aquele processo.

4.1 Foco das conversações

Durante as atividades de correção com os pares, os alunos focalizavam as suas conversações na forma do texto, no conteúdo do texto, no conteúdo e na forma do texto, nos procedimentos da tarefa ou em assuntos não relacionados especificamente com a correção dos textos. A maior parte das conversações se atinha à correção dos textos, especialmente com o intuito de resolver problemas relativos à forma, como podemos observar na seguinte tabela:

	número	freqüência
Forma	301	59,4%
Conteúdo	109	21,5%
Procedimentos da tarefa	56	11,0%
Conteúdo e forma	23	4,5%
Não relacionadas com a correção dos textos	18	3,6%
Total	507	100%

4.1.1 Conversações sobre forma

Durante estes tipos de conversação, os alunos focalizavam sua atenção em aspectos relativos à forma do texto, tais como o uso de preposições, artigos etc., estruturação de sentenças e parágrafos, como podemos observar no seguinte exemplo, em que Eduarda evidencia sua dúvida sobre qual preposição usar no texto:

- [6] Eduarda: Yes. Here I have so many doubts which preposition I have to use...
Paula: After *walk*?
Eduarda: Yes. *On, at or in*?
Paula: [I think it's 'on'.
Eduarda: [I can walk on. I walk on the flourished squares.
(4ª atividade)

4.1.2 Conversações sobre conteúdo

Durante estes tipos de conversação, o foco era no conteúdo do texto, na idéia a ser expressa. Dessa forma, o escritor verificava se o colega leitor estava compreendendo o seu texto, ou o colega leitor pedia esclarecimento sobre algo que não estava claro. Os alunos também pediam que o colega esclarecesse o significado de palavras desconhecidas, como podemos observar no exemplo a seguir:

- [7] Márcio: [...] "American people don't get on well with Brazilians...", hum?!,
 "...but who cares?" (risos). "They succeed stealing us". Hum?? 'They
 succeed stealing us'? What do you mean by this?
 Cristiano: Oh, Americans explore the Brazilian people.
 (1ª atividade)

4.1.3 Conversações sobre conteúdo e forma

Nestes tipos de conversação, o colega leitor verificava o que o colega escritor estava querendo dizer para que ambos pudessem chegar à forma correta de expressar a idéia, como podemos observar no seguinte exemplo:

- [8] Ângela: "... and he and his wife lived in a great apartment in one of the best... he and his wife lived in a great apartment in one of the best avenues in Goiânia. And it is usual we hear he says 'I'd like to work for more one hundred years'. But, are you living in the same place?
 Bethânia: No.
 Ângela: But eh.
 Bethânia: He moved to Goiânia.
 Ângela: But in this case aqui, you said "he and his wife lived".
 Bethânia: Yes.
 Ângela: And are they living in this place?
 Bethânia: Ah, yes, yes.
 Ângela: I think 'he and his wife...'
 Bethânia: Live.
 Ângela: live. [...]
 (2ª atividade)

No exemplo 8, Ângela pergunta a Bethânia se as pessoas sobre as quais ela havia escrito moram no mesmo apartamento, pois Bethânia usou o verbo no passado, o que significaria que as referidas pessoas não morariam mais lá.

4.1.4 Discussão dos procedimentos da tarefa

As discussões relacionadas com os procedimentos da tarefa ocorriam, geralmente, no início da atividade, quando os alunos estipulavam quem corrigiria primeiramente o texto do outro, ou durante a atividade, como uma forma de sinalizar ao colega que continuassem a correção, ou, ainda, quando algum problema ficava pendente e decidiam consultar o dicionário ou a professora:

- [9] Eduarda: "We don't need to get public transportation"? Is there this word?
 We'll check it.
 Paula: Ok. Oh, yes. 'Tranportate' or 'transportation'?
 Eduarda: I don't know. Let's check this word in the dictionary. [...]
 (1ª atividade)
- [10] Eduarda: It's a very good question. "...length by...", after we check with the teacher.
 Paula: Let's check now.

Eduarda: After, we can do other things first. [...]
(4ª atividade)

4.1.5 Conversações não relacionadas com a correção do texto

Em algumas ocasiões, o tema da conversação fugia do processo de correção e compreensão dos textos e centrava-se em algo que estava acontecendo durante a correção, ou, ainda, em assuntos motivados pelo texto. Podemos observar, pelo exemplo a seguir, que essas conversações eram extremamente espontâneas, o que sugere que a correção com o colega otimiza a oportunidade de os alunos praticarem oralmente o inglês:

- [11] Ângela: In my composition I wrote about my great grandfather. And this year my great grandfather will be, how can I say *terá, will be?*
Bethânia: *Will be.*
Ângela: He'll be one hundred years.
Bethânia: Oh, my God!
Ângela: And I I think there's a kind of problem with him because he was very rich and, but he lost [everything].
Bethânia: [Ah.
Ângela: He had a kind of experience with ah daughters. He got married twice and one abandoned him and their daughters. And my great grandfather broke up them, my, how can I say?
Bethânia: Broke up them?
Ângela: Brought up.
Bethânia: Like this? Bankrupt?
Ângela: No, no. Brought up them. His wife abandoned him, and ah he brought up the daughters and now his daughters bring up like a baby because my great grandfather in the last years ah lost the memory and the other activities, the movements of the body. I like this big experience because ah he received, yes, he receive in this moment what he planted what he planted in the past in all his life. But he had other family. My my my grandmother but my grandmother was abandoned for him. And this daughter abandoned him too.
Bethânia: Oh, yes.
Ângela: And I can't admit this, how can I say, a woman abandoned her husband and eh her children too. Let's go.
- (2ª atividade)

4.2 Atividades sociocognitivas

As atividades sociocognitivas são definidas por Villamil e Guerrero (1996) como aquelas ocorridas durante a interação entre os alunos que embasam os processos cognitivos relacionados com a revisão dos textos. Elas compreendem a avaliação e a resolução de problemas.

4.2.1 Avaliação

Durante o processo de correção com os pares, os alunos, geralmente, faziam algum tipo de avaliação do texto do colega, ou avaliavam seu próprio texto. A avaliação por parte do leitor era feita em forma de elogios ao texto, ou críticas em forma de sugestões.

Os alunos tinham bastante cuidado ao criticar o trabalho do colega, fazendo-o sempre com polidez. As críticas ou sugestões de mudanças eram geralmente feitas de forma indireta por meio de expressões, tais como *I think*, ou pelo uso de modais, como *should*, expressões essas que suavizavam a autoridade de quem dava a sugestão (Hinkel, 1997), como mostrado a seguir:

- [12] Ângela: I think this sentence is without meaning. I knew that...
Bethânia: But I [asked the teacher and she said...
Ângela: [(?) it's not clear. Hã?
(1ª atividade)

4.2.2 Resolução de problemas

Como vimos anteriormente, a grande maioria dos problemas detectados pelos alunos foi resolvida por eles próprios. Os problemas eram resolvidos ou pelo aluno corretor ou pelo próprio autor do texto (autocorreção). Vejamos alguns exemplos de cada situação.

Resolução do problema efetuada ou mediada pelo colega leitor

O colega leitor, durante o processo de correção, procedia de duas maneiras. Ou ele dava diretamente a forma correta para o colega escritor, que foi a forma de correção que mais ocorreu durante as atividades (59% das situações de correção), ou ele detectava o erro e envolvia o colega escritor na solução do problema (41% das situações de correção).

No exemplo a seguir, Márcio, ao corrigir o texto de Cristiano, detecta o erro, oferecendo-lhe diretamente uma solução para o problema:

- [13] Márcio: "Well, after those long years..." Oh, years, you've written a very informal letter.⁶ "... I finally end up here in New York". Shouldn't it be 'I finally ended up'?
- Cristiano: 'Ended'?
- Márcio: Yes.
- Cristiano: Oh, yes, in the past.
(1ª atividade)

No exemplo seguinte, Paula, ao corrigir o texto de sua colega, detecta o erro, mas, ao invés de fornecer diretamente a resposta correta, envolve a colega escritora no processo de correção para que esta resolva o problema:

- [14] Paula: "There isn't anything original yet. The incredible aspects starts", starts? Yes?
- Eduarda: Yes, there is a mistake here. 'The incredible aspects start'.
(3ª atividade)

Resolução do problema efetuada pelo próprio autor do texto

6. Cristiano havia escrito *vrs* (*years*) em seu texto

No exemplo 15, a própria Eduarda, autora do texto, observa que havia colocado uma palavra desnecessária em seu texto e resolve retirá-la:

- [15] Paula: "The other guys are ok. All of us are missing you. Please, come to here and we will see together the places where Woody Allen often goes".
Eduarda: I think *come to*, *to* is not necessary. 'Come here and [we will see]'.
Paula: ['Come to here, come here...'
Eduarda: Without *to*, 'come here'.
(1ª atividade)

4.3. Estratégias mediadoras

As estratégias mediadoras são definidas por Villamil e Guerrero (1996) como as atividades que facilitam o cumprimento dos objetivos de uma tarefa, como, por exemplo, a correção dos textos. Elas compreendem o uso de símbolos ou fontes externas, o uso da língua portuguesa, a utilização de *scaffolding*⁷ e o apoio no conhecimento metalingüístico.

4.3.1 Uso de símbolos ou fontes externas

Conforme pude observar nos textos, os alunos se valiam de asteriscos, setas e círculos para destacar palavras e escrever as sugestões dos colegas. Estes símbolos tinham como objetivo facilitar a reescritura dos textos. As fontes externas utilizadas pelos alunos eram, primeiramente, o dicionário e, posteriormente, a professora.

No exemplo seguinte, observamos Paula e Eduarda checando no dicionário se teriam que colocar uma preposição antes da palavra *downtown*:

- [16] Eduarda: Yes. It's ok. (Eduarda fecha o dicionário). "Living in another country is not easy because we miss our family, our customs, our food. Here, the weather is bad, it's cold and foggy. I'll write again soon. Take care of yourselves. Lots and lots of love. Paula" It's ok. And we've got a doubt just in this case.
Paula: Yes.
Eduarda: If there is a preposition or not. It's 'on downtown'?
Paula: *Downtown*. Let's go to the (referindo-se ao dicionário). Let's see some examples.
Eduarda: (Eduarda abre o dicionário e procura a palavra). *Down, down, downtown*.
Paula: Here, *downtown* (encontrando a palavra no dicionário).
Eduarda: Yes, she goes downtown, she was downtown yesterday (lendo os exemplos do dicionário). It's ok your sentence.
Paula: She was downtown yesterday (lendo o exemplo do dicionário).
Eduarda: Yes, without the preposition. You are right. [...]
(1ª atividade)

Quando os alunos não conseguiam resolver por si sós o problema, o outro recurso era consultar a professora (Nina), como podemos observar a seguir:

7. *Scaffolding* é descrito como um processo que possibilita à criança ou ao aprendiz solucionar um problema, realizar uma tarefa, ou atingir um objetivo que estaria além dos seus esforços, caso não tivesse a ajuda de uma outra pessoa (Wood, Bruner e Ross, 1976).

- [17] Paula: Nina (a professora). We have a doubt. *Anything related or something related?* Because this is positive.
- Nina: Yeah. He can talk about anything, any subject. Here it's positive but it means any kind of.
- Paula: 'Nothing', no?
- Nina: No, *nothing*, then, it is the opposite idea. He can say nothing. Here it means ah positive and it refers to a variety. It's also possible here.
- Eduarda Yes, it was my idea. And this word, is it correct? *Universitarians?*
- :
- Nina: No, 'university students'.
- Eduarda University students. This is my big problem. I'm always *aportuguesando*
- :
- (risos). University students. That's ok.
- (2ª atividade)

4.3.2 Uso da língua portuguesa

Nas vezes em que a língua portuguesa foi utilizada, o aluno queria fazer-se mais claro ao seu interlocutor sobre dúvidas existentes no texto. A língua portuguesa foi também utilizada em situações em que o aluno explicava em inglês o significado de uma palavra desconhecida, e, mesmo assim, o colega não entendia, como se observa a seguir:

- [18] Bethânia: Ah, ok, "London is a city that is known for its towns-", what is *townspeople*?
- Ângela: *Sightseeing*.
- Bethânia: *Sightseeing?*
- Ângela: No, excuse me. Ai, my God, *citizen, citizen*.
- Bethânia: *Citizen? What is citizen?*
- Ângela: Ah, *cidadãos*.
- (4ª atividade)

4.3.3 Utilização de *scaffolding*

Durante o processo de correção, os alunos se ajudavam com estruturas de apoio (*scaffolding*) que facilitavam o cumprimento da tarefa. Os *scaffoldings* usados foram: pedir conselho ou sugestão; dar conselho ou sugestão; responder ao conselho ou à sugestão; pedir esclarecimento; dar esclarecimentos; dar justificativas sobre o uso de uma forma ou palavra no texto; fazer perguntas sobre algo não compreendido; apoiar-se no conhecimento metalingüístico; usar o discurso privado. Vejamos alguns desses *scaffoldings*.

No seguinte exemplo, podemos perceber que Antônia pede a Hugo para ajudá-la a como dizer frutos do mar em inglês:

- [19] Antônia: "People who live in Porto de Galinhas are basically fishermen that provide different fish and sea fruits to the tourists".
- Hugo: *Sea fruits?*
- Antônia: Yes, *frutos do mar*. How can I say this in English? So, I put *sea fruits*.
- Hugo: (Risos)
- Antônia: (Risos)
- (4ª atividade)

No exemplo 20, Eduarda questiona Paula sobre um aspecto que não está claro no texto e lhe sugere modificações:

- [20] Eduarda: "John Smith, a great person". I think here "When he was nine, he moved to a city", which city?
Paula: Ah... oh.
Eduarda: Because it's, it's not clear because "John Smith is now in his 60s. He was born in Ituiutaba, Minas Gerais but he spent his childhood on the farm near to this city. When he was nine, he moved to a city", which city?
Paula: Ituiutaba.
Eduarda: Ituiutaba?
Paula: Yes.
Eduarda: I think 'when he was nine, he moved to Ituiutaba'...
(2ª atividade)

Os alunos não faziam apenas perguntas para pedir conselhos ou para compreender algo que não estava claro no texto. Muitas perguntas eram feitas com o intuito de verificar se o autor do texto concordava com a sugestão, se o leitor entendeu o que estava escrito no texto, ou se uma palavra utilizada pelo escritor realmente existia, ou quando não sabiam dizer algo em inglês etc. No exemplo 22, Bethânia pergunta a Ângela se ela compreendeu o que ela queria dizer com a palavra *legitimate*:

- [22] Ângela: [...] "In his town he brought up his three legitimate children". Why *legitimate*? *Legitimate*?
Bethânia: Yes.
Ângela: Children. Why?
Bethânia: Ah, finish the the sentence.
Ângela: "One son and two daughters and his two adopted children, one son and one daughter". Oh.
→ Bethânia: Do you understand?
Ângela: Yes. [...]
(2ª atividade)

4.3.4 Apoio no conhecimento metalingüístico

Os alunos utilizavam o seu conhecimento metalingüístico para corrigir o texto do colega ou para refutar alguma correção que lhes parecia errônea. Alguns alunos apoiavam-se no que lhes "soava bem" ou não na hora da correção. No exemplo seguinte, Ângela refuta a sugestão de Bethânia de colocar o artigo indefinido *an* antes da palavra *university*, apoiando-se no conhecimento que tem sobre artigos em inglês:

- [23] Bethânia: [...] 'I'd like to attend a university, an...'
→ Ângela: No, no, no, no, no. A because *an* is used before, ah, vowels, but in this case...
Bethânia: [Oh, yes.
→ Ângela: [...] it's not a vowel. A /ju:/, /ju:/, /ju:/. Yes.
(1ª atividade)

Podemos observar que, por meio da interação, os alunos tiveram a oportunidade de avaliar os seus textos e os dos colegas, pedir esclarecimentos, esclarecer pontos

ambíguos em seus textos, negociar seus pontos de vista, colaborar uns com os outros, seja oferecendo uma resposta correta ao colega, seja envolvendo o colega no processo de correção para que juntos encontrassem a melhor solução para os seus “problemas” textuais etc.

O uso da língua portuguesa também foi uma estratégia utilizada, principalmente para garantir o esclarecimento de significados de palavras ou idéias, ou quando queriam saber a real intenção do escritor ao usar uma determinada estrutura em seus textos. A L1, nesse caso, serviu como um *scaffolding* que favoreceu a realização da tarefa e que mediou a aprendizagem da L2.

Na próxima seção, apresentarei as percepções dos alunos sobre as atividades de correção das quais participaram.

5. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS PARTICIPANTES

Por meio das entrevistas, os alunos puderam avaliar as atividades de correção com os pares, expressando suas percepções a respeito dessa forma interativa de correção. Assim, foi-me possível observar os aspectos positivos e os negativos das atividades. Começemos pelos aspectos positivos.

5.1 Aspectos positivos

Vários foram os aspectos positivos percebidos pelos participantes da pesquisa, como, por exemplo:

- melhoria dos textos escritos
- uma relação igualitária no processo de correção
- uma percepção mais aguçada para a autocorreção
- troca de informações e discussão sobre os textos
- aprendizagem com os erros
- um melhor relacionamento com o colega
- prática oral do inglês
- uma maior conscientização do papel do leitor
- aumento da autoconfiança e auto-estima
- uma maior atenção por parte do aluno
- uma maior reflexão sobre o processo da escrita
- esclarecimento e formulação de perguntas sobre as dúvidas
- maior grau de manutenção da autoria dos textos

Vejamos alguns exemplos:

De acordo com os participantes, o fato de a correção com o colega ter sido algo simétrico – ou seja, não ter havido a hierarquia existente na relação entre professor e aluno – facilitou a negociação sobre os textos e deu-lhes oportunidade de assumir

diferentes papéis. Dessa forma, eles puderam ensinar e aprender ao mesmo tempo, como podemos perceber pela fala de Ângela:

- [24] Francisco: E você preferiria que o seu texto tivesse sido corrigido pela professora ao invés de pela sua colega?
- Ângela: Bom, o professor tem aquela postura de autoritarismo, né? Ele já chega e determina e pronto. O colega não, ele é parceiro, ele te entende. Então, ele tenta te entender de igual pra igual. Então, há essa sensação, assim, de que a sua composição é mais respeitada, as suas idéias. Se não entende, as dificuldades são as mesmas. Então, a pessoa está disposta a tentar achar com você a solução, enquanto o professor já chega e determina, né? Então, o colega é melhor porque se você ao ler, você é capaz de por si só de descobrir seus erros. Como o colega tem o mesmo nível e ele não entendeu, então ele tem a proposta de te ajudar a achar a solução, né? “O que que você acha aqui, o que que você acha aquilo?”, como aconteceu numa parte da correção da minha colega em que ela fez uma estrutura e que a gente tentou achar a solução, né? Então, quer dizer, ah não existe aquela sensação de autoritarismo, mas de companheiros, né? Acaba que somos donas de um texto só, que ela começou, mas quanto à minha interferência, a minha participação não deixa de de também, não deixa de, ao ler e compreender o texto, eu passo também a ser um pouco a autora desse texto. E com um certo respeito porque a gente tem as mesmas dificuldades, as mesmas dificuldades de ser entendidas e de ser julgadas.

(Entrevista sobre a 4ª atividade)

Por meio da correção com o colega, os alunos puderam discutir sobre seus textos e sobre seus erros, ou seja, puderam ter um papel mais ativo no processo de correção, como pode ser observado pela fala de Paloma:

- [25] Paloma: Não, ah eu não me importo se a professora corrigir ou se a Pollyana corrigir, pra mim tanto faz. Mas o bom que a Pollyana corrigindo é que a gente discute o nosso erro, entendeu? Agora, quando a professora corrige, às vezes ela corrige e te entrega, né? Às vezes, assim, eu só dou uma olhadinha assim e pluft e nem olho muito, sabe, e guardo. Agora, se uma fala pra outra o erro, aí é melhor, cê discute, cê vê o que que cê errou. Aí, cê põe em dúvida o que ela tá falando, entendeu, pergunta pro professor, cê aprende mais, né, se tem uma pessoa, um amigo corrigindo. A não ser que o seu professor pegue você e faça “Paloma, senta aqui”, né, e vai mostrando. Mas esse negócio de você corrigir e entregar, eu pelo menos, tem aluno, a Pollyana mesmo ela olha tudo que errou. Eu não, eu olho a nota. Os erros, às vezes eu olho, às vezes eu nem olho, entendeu? (risos)

(Entrevista sobre a 3ª atividade)

Como a correção foi realizada oralmente, os alunos tiveram a possibilidade de melhorar não apenas o seu texto escrito, mas também a sua fluência no inglês:

- [26] Ângela: Olha, eu me surpreendi porque eu dei conta de fazer a correção em inglês (risos), eu não esperava que eu fosse dar conta, né? Eu achei bom. Eu acho que que foi louvável, né? Eu tive oportunidade de falar com alguém.

(Entrevista sobre a 1ª atividade)

5.2 Aspectos negativos

Apesar de os aspectos positivos terem sido freqüentemente mencionados pelos participantes, alguns observaram, também, aspectos negativos, como, por exemplo:

- falta de confiança na correção do colega
- dificuldade em encontrar o erro
- dificuldade em entender o que o colega escreveu
- dúvidas ao corrigir o texto do colega
- erro induzido pelo colega
- dificuldade em explicar o que está errado

Vejamos alguns exemplos:

Alguns alunos relataram não ter tido confiança na correção feita pelo colega. Outros, ainda, relataram que o colega não levava em conta as correções que eles propunham, como pode ser observado no relato de Pollyana:

[27] Pollyana: Eu tentei explicar pra ela a respeito do *which* que ela tava usando um monte de *which* lá, né? E eu tentei convencê-la de que você usa *which* pra coisa e *who* pra pessoa, né? E apesar que ela, é muito difícil de ela, ela não aceita que ela tá errada de jeito nenhum. Ela foi perguntar pra professora (risos).

(Entrevista sobre a 2ª atividade)

Um outro aspecto negativo relatado por alguns participantes foi o fato de, às vezes, um texto correto ser alterado inadequadamente quando se acatava a sugestão feita pelo colega:

[28] Ângela: Eu acho que a atividade com a colega, sim, ela me fez alterar uma estrutura que depois a professora foi fazer a correção com a gente e a minha estrutura estava certa, né? Então, eu achei que isso foi um pouco, foi chato, né? [...]

(Entrevista sobre a 1ª atividade)

Por meio das entrevistas, foi possível também detectar os sentimentos experimentados pelos participantes durante as atividades de correção com os pares, como abordarei a seguir.

5.3 Sentimentos

Os alunos relataram sentimentos positivos e negativos em relação à correção com o colega. Esses sentimentos variavam de acordo com o papel desempenhado na atividade por cada um, seja o do aluno que corrige, seja o do aluno que é corrigido. À medida que as atividades ocorriam, esses sentimentos também se modificavam, pois os alunos sentiam-se mais tranquilos e confiantes para realizar a atividade. Vejamos alguns desses sentimentos.

5.3.1 Sentimentos experimentados ao corrigirem o texto do colega

Os alunos relataram ter experienciado sentimentos positivos e negativos ao corrigir o colega, como veremos a seguir.

Sentimentos positivos

Em geral, os alunos sentiram-se tranqüilos ao corrigir o texto do colega, apesar de alguns terem relatado, por exemplo, que tiveram dúvidas ao corrigir o colega, dificuldades em explicar o que está errado etc. Essa tranqüilidade era decorrente do fato de serem íntimos dos colegas, de estarem estudando juntos há bastante tempo, de haver uma receptividade do colega para as suas sugestões, como podemos observar pela fala de Márcio:

- [29] Francisco: Certo. E como que você se sentiu ao corrigir o texto do seu colega?
Márcio: Bom, ah como é de um colega, né, que eu já tenho mais contato com ele, foi fácil porque a gente já tem mais um contato e ele é compreensivo. Então, houve aquela troca de idéias mesmo. Correção propondo idéias, ah “por quê?”, “por que isso?”, “por que aquilo?”. E a gente chegou numa opinião, num consenso. O que foi muito importante, né? Eu me senti tranqüilo e ele também me-se sentiu tranqüilo. Quando eu fui corrigir também houve essa troca aí.
(Entrevista sobre a 1ª atividade)

Sentimentos negativos

Os sentimentos negativos eram, em geral, decorrentes do receio que os alunos tinham de ofender o colega, de corrigir o texto do colega, da insegurança que sentiam ao corrigi-lo, da angústia causada por não conseguirem encontrar os erros e da impossibilidade de poder ajudar o colega, como podemos observar nos seguintes exemplos:

- [30] Francisco: E como que você avalia o seu desempenho, Paula, corrigindo o texto da colega? Como que foi o seu desempenho na atividade?
Paula: Bom, ainda sinto constrangida (risos). Mas, é o que acontece, a gente vai lendo, né, e se vê alguma coisa que não, como se diz, poderia ser mudado ou trocado, a gente, né, dá a sugestão.
Francisco: Mas, você se sente constrangida por quê?
Paula: Por quê? Hum. Se o colega vai gostar (risos). Ah se vai aceitar, né? [...]
(Entrevista sobre a 2ª atividade)
- [31] Francisco: Como que você se sentiu ao corrigir o texto da sua colega?
Pollyana: Eu fiquei meia, meio, sabe, fiquei, assim, como eu vou falar, aí perdi a palavra, insegura pra corrigir o texto dela, né? Eu fiquei assim porque “será que eu vou encontrar algum erro aqui no dela?” Eu fiquei olhando a minha assim e ela tava achando um monte de erro. E eu fiquei insegura de corrigir, mas eu corrigi (risos).
(Entrevista sobre a 2ª atividade)

5.3.2 Sentimentos experimentados ao serem corrigidos pelo colega

Os alunos relataram terem experienciado sentimentos positivos e negativos ao serem corrigidos pelo colega, como veremos a seguir.

Sentimentos positivos

Em geral, os alunos sentiram-se tranquilos ao serem corrigidos pelos colegas, apesar de alguns terem relatado uma certa insegurança com a correção efetuada por eles. Essa tranquilidade pode ser atribuída ao modo como a correção foi feita, ao fato de os alunos poderem resolver os seus erros e ao coleguismo existente, como ilustrado a seguir:

- [32] Antônia: É uma atividade que pode ser feita não apenas, né, em se tratando de determinados trabalhos de língua estrangeira, né, de inglês. Pode ser feita em qualquer área e deveria ser feita acho que desde o início. Porque, no caso, ia haver primeiro uma interação aluno-aluno, e você geralmente tem um colega que sabe mais do que você. Então, você fica mais confiante ali, pra depois você mostrar o texto final pro seu professor, eu acho que você não peca tanto, não fica tão constrangido. [...]
- (Entrevista sobre a 4ª atividade)

Sentimentos negativos

Os sentimentos negativos relatados pelos participantes foram o constrangimento, ou vergonha, e a insegurança durante o processo de correção realizado pelo colega, como pode ser observado no seguinte exemplo:

- [33] Francisco: E você preferiria que o seu texto tivesse sido corrigido pelo professor ao invés de pelo colega?
- Bethânia: Não. A vantagem que há do professor corrigir é a segurança que você tem de que o que ele tá falando é certo, né? E que o colega, eu realmente fico pensando "mas, será que tá-é certo mesmo, né? Será que é isso mesmo?" Então, existe isso porque eh não se compara o professor que está mil anos luz na sua frente com o aluno que tá ali com você e erra também e tudo. E nem sabe te explicar porque que acontece ou porque que não acontece uma estrutura. Então, o professor, eu gosto do professor porque eu sinto essa segurança.
- (Entrevista sobre a 1ª atividade)

A professora da turma também considerou produtiva a atividade de correção com os pares, como veremos na seção seguinte.

6. PERCEPÇÃO DA PROFESSORA SOBRE AS ATIVIDADES DE CORREÇÃO COM OS PARES

A professora da turma considerou as atividades de correção com os pares extremamente frutíferas na medida em que proporcionaram uma certa autonomia aos

alunos em seu processo de aprendizagem. Ela relatou que os alunos passaram a ver o erro como algo natural e que a interação ocorrida durante as atividades de correção fez com que os alunos tivessem oportunidade de expor aos colegas o seu produto. Isso os deixou menos inibidos ao se expressarem em inglês, tanto na forma escrita quanto na oral.

- [34] Francisco: (Risos). E como que você avalia essa essa atividade de correção? Quais pra você foram os pontos positivos e os pontos negativos?
- Nina: Hum, hum. Bom, pra avaliar com relação à produtividade, eu acho que foi cem por cento positivo porque eh foi foi a oportunidade que eles tiveram de ver o seu texto e o do colega e tentar solucionar os problemas sozinhos. Coisa que eu acho que não acontecia antes. Uma outra coisa que eu observei também foi a proximidade e a perda do receio de o colega ver o seu produto. Porque antes eu acredito que eles tinham vergonha de o produto deles ser mostrado pros colegas. Agora, eles já não têm mais esse receio e isso reflete até na parte oral, quando eu tou fazendo correção, que ninguém mais tem inibição de cometer erros. Então, eu acho que esse trabalho escrito afetou também a parte oral, que eles eram muito inibidos no começo do ano, tinham bloqueio pra falar em sala. [...] E hoje em dia, se há um erro, ou a gente brinca, ri, e ninguém leva, assim, em tom de crítica ou de eh, como que eu vou dizer, pro lado negativo. Então, hoje, a gente consegue eh ser-tratar dos erros eh numa boa, como brincadeira, assim sem a pessoa se sentir diminuída ou ansiosa. Não há mais essa, eu não percebo mais. Isso, então, tem tornado as atividades tanto orais quanto a escrita mais livres. Eles, eles têm muito mais vontade de arriscar. Então, eu tenho notado isso.

7. CONCLUSÃO

Este estudo nos mostra que a correção com os pares constitui-se em uma atividade extremamente importante no processo de aprendizagem de uma L2 por favorecer uma maior interação entre os aprendizes. A interação, por sua vez, proporciona aos alunos a oportunidade de refletirem sobre a língua que estão aprendendo e, com isso, de se desenvolverem para uma aprendizagem mais significativa.

Por meio desse tipo de correção, os alunos puderam assumir um papel mais ativo no seu processo de aprendizagem, em oposição a um modelo de ensino centrado no professor. Eles puderam ajudar-se mutuamente, ser expostos a novas palavras, a novos estilos de escrita. Puderam também perceber que são capazes de ser agentes da correção, em vez de apenas receber a correção feita pelo professor.

Como pudemos perceber, ao reescrever seus textos, os participantes deste estudo realizaram três tipos de modificações: bem-sucedidas, malsucedidas e desnecessárias. As modificações bem-sucedidas ocorreram com maior frequência, e o colega leitor foi o responsável pelo maior número dessas modificações. Pudemos observar também que alguns erros passaram despercebidos pelos alunos. Porém, o fato da não-percepção de alguns erros e do surgimento de outros não é exclusivo deste tipo de correção, pois o mesmo poderia ter ocorrido caso os textos tivessem sido corrigidos pelo professor. Segundo Zamel (1985) e Long (1983), a inconsistência da correção realizada pelo

professor pode fazer com que os alunos formem hipóteses errôneas sobre a língua que estão aprendendo.

Vale se ressaltar também que, nas interações decorrentes das atividades de correção com os pares, o que importa não é exatamente a total execução de uma tarefa – identificação e solução dos erros –, mas os processos cognitivos que delas advêm (Tudge, 1990), na medida em que os alunos podem, por meio desse tipo de correção, refletir sobre seus erros, trocar idéias, comparar seus textos com os dos colegas e aprender uns com os outros.

As atividades de revisão colaborativa, além de propiciarem uma melhoria nos textos a serem corrigidos posteriormente pela professora, estimularam o uso autêntico da língua inglesa na medida em que os alunos falavam em inglês para resolver um problema – a revisão de seus textos – e não para praticarem alguma estrutura recentemente estudada.

Os alunos puderam discutir sobre os textos e acataram as modificações dos colegas quando seus textos não estavam claros, refutando outros tipos de modificações que não julgavam apropriadas. Essa prerrogativa dos alunos de manter o que julgam apropriado em seus textos geralmente não ocorre quando a correção é feita pelo professor, pois, de modo geral, como observa Reid (1994), o professor não lhes sugere mudanças, mas as determina.

Os resultados deste estudo mostram que a grande contribuição da correção com os pares pode não ser necessariamente a melhoria dos textos, mas o fato de se configurar como uma oportunidade que os alunos têm de negociar seus pontos de vista, de refletir sobre os erros que cometem, de observar a estrutura da língua, de poder aprender com os seus erros e com os dos colegas.

Devemos, portanto, semear a idéia de se utilizar com mais freqüência a correção com os pares em sala de aula, na medida em que, por meio da interação, os alunos podem co-constituir conhecimento e exercitar sua reflexão em vez de passivamente receber informação do professor, pois idéias são plantas (Lakoff e Johnson, 1980) e, se cultivadas em terreno fértil, certamente germinarão e florescerão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLWRIGHT, R. L. (1984). The Importance of Interaction in Classroom Language Learning. *Applied Linguistics*, v. 5, n. 2, p. 156-171.
- BENSON, P. (1997). The philosophy and politics of learner autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Ed.). *Autonomy & Independence in Language Learning*. New York: Addison Wesley Longman, p. 18-34.
- BRANDEN, K. V. den. (1997). Effects of Negotiation on Language Learners' Output. *Language Learning*, v. 47, n. 4, p. 589-636.
- BYRNE, D. (1988). *Teaching Writing Skills*. London: Longman.
- CARSON, J. G.; NELSON, G. L. (1996). Chinese Students' Perceptions of ESL Peer Response Group Interaction. *Journal of Second Language Writing*, v. 5, n. 1, p. 1-19.
- CHENEY, F. (1989). If it isn't a dialog, it isn't communication. *Journal of Teaching Writing*, v. 8, n. 1, p. 51-54.

- COELHO, E. (1992). Cooperative Learning: Foundation for a communicative curriculum. In: KESSLER, C. (Ed.), *Cooperative Language Learning: A Teacher's Resource Book*. New Jersey: Prentice Hall Regents, p. 31-49.
- CRANDALL, J. J. (1999). Cooperative language learning and affective factors. In: ARNOLD, J. (Ed.). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 226-245.
- DELLAGNELO, A. C. K. (1997). *Writing and Revision: The effect of individual revision, peer revision and teacher's written feedback in foreign language text production..* Dissertação (Mestrado em Inglês) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- DELLAGNELO, A. C. K.; TOMITCH, L. M. B. (1999). Preferências de alunos-escretores em L2 com relação a estratégias de revisão de texto. *Linguagem e Ensino*, v. 2, n. 1, p. 73-86.
- DHERAM, P. K. (1995). Feedback as a two-bullock cart: a case study of teaching writing. *ELT Journal*, v. 49, n. 2, p. 160-168.
- DICKINSON, L. (1992). *Learner autonomy 2: learner training for language learning*. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd.
- DULAY, H.; BURT, M.; KRASHEN, S. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- EHRMAN, M. E.; DÖRNYEI, Z. (1998). *Interpersonal Dynamics in Second Language Education: The Visible and Invisible Classroom*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- ENGINARLAR, H. (1993). Student Response to Teacher Feedback in EFL Writing. *System*, v. 21, n. 2, p. 193-204.
- FAIGLEY, L.; WITTE, S. P. (1981). Analysing Revision. *College Composition and Communication*, v. 32, n. 4, p. 401-414.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (2001). *Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. Tese (Doutorado em Letras: Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- FLOWER, L. (1994). *The Construction of Negotiated Meaning: A Social Cognitive Theory of Writing*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- GASS, S. M. (1997). *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- GOLDSTEIN, L. M.; CONRAD, S. M. (1990). Student input and negotiation of meaning in ESL writing conferences. *TESOL Quarterly*, v. 24, n. 3, p. 443-460.
- GRABE, W.; KAPLAN, R. B. (1996). *Theory & Practice of Writing*. New York: Longman.
- HILLOCKS, G., Jr. (1995). *Teaching Writing as Reflective Practice*. New York: Teachers College Press.
- HINKEL, E. (1997). Appropriateness of Advice: DCT and Multiple Choice Data. *Applied Linguistics*, v. 18, n. 1, p. 1-26.
- JOHNSON, K. E. (1995). *Understanding Communication in the Classroom*. New York: Cambridge University Press.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.

- LANTOLF, J. P.; ALJAAFREH, A. (1995). Second language learning in the zone of proximal development: a revolutionary experience. *International Journal of Educational Research*, v. 23, p. 619-632.
- LEE, I. (1997). Peer Reviews in a Hong Kong Tertiary Classroom. *TESL Canada Journal/La Revue TESL du Canada*, v. 15, n. 1, p. 58-69.
- LIANG, X.; MOHAN, B. A.; EARLY, M. (1998). Issues of Cooperative Learning in ESL classes: a literature review. *TESL Canada Journal/La revue TESL du Canada*, v. 15, n. 2, p. 13-23.
- LOCKHART, C.; NG, P. (1995). Analyzing Talk in ESL Peer Response Groups: Stances, Functions, and Content. *Language Learning*, v. 45, n. 4, p. 695-655.
- LONG, M. H. Teacher Feedback and Learner Error: Mapping Cognitions. In: ROBINETT, B. W.; SCHACHTER, J. (Ed.). *Second Language Learning: Contrastive Analysis, Error Analysis, and Related Aspects*. Michigan: The University of Michigan Press, 1983, p. 446-465.
- LONG, M. H.; PORTER, P. A. (1985). Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, v. 19, n. 2, p. 207-228.
- MANGELSDORF, K.; SCHLUMBERGER, A. (1992). ESL Student Response Stances in a Peer-Review Task. *Journal of Second Language Writing*, v. 1, n. 3, p. 235-254.
- MCGROARTY, M. E.; ZHU, W. (1997). Triangulation in Classroom Research: A Study of Peer Revision. *Language Learning*, v. 47, n. 1, p. 1-43.
- MENDONÇA, C. O.; JOHNSON, K. E. (1994). Peer Review Negotiations: Revision Activities in ESL Writing Instruction. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 4, p. 745-769.
- MOSKOWITZ, G. (1978). *Caring and Sharing in the Foreign Language Class*. Rowley, MA: Newbury House.
- 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 Second Language Learning*. Hong Kong: Oxford University Press, p. 51-78.
- PICA, T.; YOUNG, R.; DOUGHTY, C. (1987). The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly*, v. 21, n. 4, p. 737-758.
- REID, J. (1994). Responding to ESL Students' Texts: The Myths of Appropriation. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 2, p. 273-292.
- SHIELD, L.; WEININGER, M. J. (1999). Collaboration in a Virtual World: Groupwork and the Distance Language Learner. In: DEBSKI, R.; LEVY, M. (Ed.). *WORLDCALL: Global Perspectives on Computer-Assisted Language Learning*. Lisse: Swets & Zeitlinger B. V., p. 99-116.
- SPEAR, K. (1988). *Sharing Writing: Peer Response Groups in English Classes*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers.
- SWAIN, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Ed.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 64-82.
- SWAIN, M. (2000). The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Hong Kong: Oxford University Press, p. 97-114.
- TSUI, A. B. M. (1995). *Introducing Classroom Interaction*. London: Penguin.

- TUDGE, J. (1990). Vygotsky, the Zone of Proximal Development, and Peer Collaboration: Implications for Classroom Practices. In: MOLL, L. C. (Ed.). *Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Socio-historical Psychology*. New York: Cambridge University Press, p.155-172.
- VILLAMIL, O. S.; GUERRERO, M. C. M. de. (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.
- _____. (1998). Assessing the Impact of Peer Review on L2 Writing. *Applied Linguistics*, v. 19, n. 4, p. 491-514.
- VYGOTSKY, L. S. (1998). *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. São Paulo: M. Fontes.
- WOOD, D. ; BRUNER, J. S.; ROSS, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 17, p. 89-100.
- ZAMEL, V. (1985). Responding to student writing. *TESOL Quarterly*, v. 19, n. 1, p. 79-101.
- ZEBROSKI, J. T. (1994). *Thinking through theory: Vygotskian perspectives on the teaching of writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- ZHANG, S. (1995). Reexamining the Affective Advantage of Peer Feedback in the ESL Writing Class. *Journal of Second Language Writing*, v. 4, n. 3, p. 209-222.