

Kevin Keys (Org.)
Ana Maria Barcelos
Francisco José Quaresma de Figueiredo
Laura Miccoli
Raquel Faria
Regina Lúcia Péret Dell'Isola

Da pesquisa ao ensino

Aplicações práticas e pedagógicas
de pesquisa em lingüística aplicada

Goiânia
2007

© 2007 by Kevin Keys (Organizador)

Direitos reservados para esta edição:

Editora da UFG

Campus Samambaia - Caixa Postal 131

Fone: (0xx62) 3521-1107 / Fax: (0xx62) 3521-1814

E-mail: editora@editora.ufg.br – Home page: <http://www.editora.ufg.br>

CEP: 74001-970 – Goiânia – Goiás – Brasil

Proibida a reprodução total ou parcial (sanções previstas na Lei 9.610, de 20 de junho de 1998). Permitidas citações desde que declarada a fonte.

Projeto gráfico e editoração: Adson Pereira de Souza

Revisão: Luiz Machado

Projeto gráfico de capa: André Barcellos Carlos de Souza

Detalhe de capa: Montagem a partir de litogravura de autoria de Sérgio Manso

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(GPT/BC/UFG)

P474 Da pesquisa ao ensino: aplicações práticas e pedagógicas de pesquisa em lingüística aplicada / organizador, Kevin Keys. - Goiânia : Editora da UFG, 2007.

194p.

ISBN: 978-85-7274-277-1

Bibliografia.

1. Língua inglesa – Lingüística 2. Língua estrangeira – Estudo e ensino 3. Lingüística aplicada I. Keys, Kevin

CDU : 811.111'243

Diga-me – está certo? A correção dialogada de textos escritos em língua inglesa: uma abordagem vygotskiana

Francisco José Quaresma de Figueiredo (UFG)

Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.

Freire (1987, p. 58)

Introdução

Neste estudo, investigamos o processo da correção dialogada de textos escritos em língua inglesa, numa perspectiva sociocultural. Primeiramente, mostraremos como a noção de erro tem sido concebida de forma diferente com base nas teorias sobre aquisição/aprendizagem de segunda língua (L2). Em seguida, apresentaremos brevemente alguns dos princípios da teoria sociocultural, que subjazem à compreensão da correção com os pares – foco deste estudo. Por último, apresentaremos os resultados obtidos da análise de um evento de correção em que dois alunos reconstróem os seus textos a partir de um processo dialógico de correção.

A concepção de erro nas diversas teorias

A noção de erro em L2 tem se modificado à medida que as teorias lingüísticas evoluem e, conseqüentemente, novos métodos e abordagens de ensino são implementados. Na época do método conhecido como gramática e tradução, o ensino baseava-se na análise detalhada de

regras gramaticais da língua-alvo, e os erros resultavam de “regras insuficientemente aprendidas” (Van Lier, 1988, p. 181).

Durante as décadas de 1940 e 1950, com o advento do método audiolingual, a aprendizagem de uma L2 era tida como o produto da formação de hábitos. Os erros, então, passaram a ser vistos como resultantes de uma falha na seqüência estímulo-resposta-reforço e eram considerados oriundos da interferência da L1. Brooks (1960, p. 58) afirmava que

como o pecado, o erro deve ser evitado e sua influência superada. [...] O principal método de *evitar* o erro na aprendizagem de línguas é observar e praticar o modelo correto um número suficiente de vezes; o principal meio de *superá-lo* é encurtar o espaço de tempo entre a resposta incorreta e a representação do modelo correto (grifo no original).

Dessa forma, os alunos eram expostos a exercícios rotinizantes de repetições e substituições, chamados *drills*.

No final dos anos 50, Chomsky (1959) defende a teoria de que a língua é adquirida por meio da internalização de regras – e não a partir da formação de hábitos, como afirmavam os behavioristas – e de que a criança tem uma predisposição inata para aprender uma língua.

Essa teoria foi estendida aos estudos de aprendizagem de L2. Alguns pesquisadores observaram que a maioria dos erros produzidos pelos aprendizes não era causada pela influência da língua materna (L1), mas sim pela formação de hipóteses sobre a L2 (Chaudron, 1977; Hendrickson, 1978; Lightbown e Spada, 1990, entre outros). Os erros, então, passaram a ser vistos como significativos (Corder, 1967) e a ter um papel relativamente importante como “indicadores de aprendizagem e guias para o ensino” (Dulay, Burt e Krashen, 1982, p. 197).

A fim de compreender melhor a interlíngua dos aprendizes, vários estudos foram realizados com o intuito de detectar a causa dos erros e tentar explicá-los. Surge, então, um campo de estudos conhecido por “análise de erros”. A interlíngua, um termo cunhado por Selinker (1972), é um “sistema lingüístico separado” que evidencia o desenvolvimento lingüístico do indivíduo. É um *continuum* – caracterizado por uma série de estágios – cujos pólos são a língua materna e a língua-alvo. Para Romaine (1995, p. 4), “em situações de contato de línguas, é possível que surja um terceiro sistema que mostre

propriedades não encontradas em nenhuma das línguas que servem como *input*".¹

Dessa forma, como afirma Stern (1970, p. 64), "a presença da primeira língua no indivíduo aprendendo uma segunda língua é um fator que não pode e não deve ser ignorado". Para Romaine (1995), pode haver uma transferência² da L1 para a L2, que pode ser positiva ou negativa. Segundo a autora, a transferência positiva ocorre quando o conhecimento anterior, ou seja, a L1, facilita a aprendizagem de L2. A transferência negativa refere-se aos casos em que o conhecimento anterior interfere na aprendizagem de L2. Para um brasileiro aprendendo inglês, um exemplo de transferência positiva seria a seqüência sujeito-verbo-objeto nas estruturas declarativas. A estrutura portuguesa "O menino comeu o bolo" pode ser transferida diretamente para o inglês "*The boy ate the cake*". Todavia, se um adjetivo for inserido na sentença – como, por exemplo, "O menino bonito comeu o bolo" –, o indivíduo em estágio de aprendizagem de inglês poderá produzir a sentença "**The boy beautiful ate the cake*". Nesse caso, temos um exemplo de transferência negativa (esses exemplos foram retirados de Figueiredo, 1995).

A teoria sociocultural propõe uma abordagem alternativa dos erros. Frawley e Lantolf (1985) sugerem que eles não sejam vistos como reflexos de fracasso na aprendizagem, nem tampouco como meras aproximações da língua-alvo, mas sim como o resultado da tentativa do aprendiz de ganhar controle sobre uma determinada tarefa. Isso quer dizer que, no intuito de cumprir uma tarefa, os alunos lançam mão de estratégias que podem ocasionar a falha. Segundo Dunn e Lantolf (1998), os erros são um modo pelo qual os aprendizes tentam estabelecer (novas) identidades e ganhar auto-regulação por intermédio de meios lingüísticos. Para compreender melhor esse ponto de vista, apresentaremos brevemente alguns dos principais construtos da teoria sociocultural e sua relevância para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

A teoria sociocultural e sua implicação para o processo de ensino e aprendizagem de línguas

A teoria sociocultural, baseada principalmente nos trabalhos de L. S. Vygotsky e seus colaboradores, tem como pressupostos que as atividades humanas acontecem em contextos culturais, são mediadas pela linguagem ou outros sistemas simbólicos e podem ser mais bem

compreendidas quando investigadas no seu desenvolvimento histórico.

A linguagem tem papel crucial na teoria sociocultural, na medida em que ela serve como mediadora para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores,³ como veremos a seguir.

A mediação

Segundo Vygotsky (1979), os seres humanos não apenas se adaptam ao mundo externo, assimilando as leis da natureza, como também tentam controlar e dominar a natureza. Essa necessidade de controle levou os homens a criar instrumentos para, com eles e com a colaboração dos outros homens, desenvolver o seu mundo. Para Vygotsky (1998, p. 72),

[a] função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. (Grifo no original)

Vygotsky (1998) estendeu a noção de mediação instrumental, traçando uma analogia entre o papel dos instrumentos técnicos e mecânicos e o que ele chamou de instrumentos psicológicos. Estes incluem prioritariamente a linguagem, bem como artefatos tais como técnicas mnemônicas, símbolos algébricos, diagramas, esquemas etc. Segundo Donato e McCormick (1994), a mediação, em salas de L2 ou em processo de aprendizagem de L2, pode ter a forma de livros didáticos, materiais audiovisuais, oportunidades para interação, instruções etc. Todas as formas de mediação acontecem num contexto que “as transforma em processos inerentemente socioculturais” (Donato e McCormick, 1994, p. 456). Todos esses artefatos servem como mediadores para a atividade mental do indivíduo e, conseqüentemente, influenciam a sua zona de desenvolvimento proximal.

A zona de desenvolvimento proximal (ZDP)

Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento psicológico da criança ocorre por meio da interação com crianças mais experientes e/ou com adultos. Segundo o autor,

qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, ou em dois planos. Primeiro, ele aparece no plano social e, posteriormente, no plano psicológico. Primeiro, ele aparece entre as pessoas como uma categoria interpsicológica e, posteriormente, na criança como uma categoria intrapsicológica. (Vygotsky, 1981a, p. 163)

O autor distingue dois níveis de desenvolvimento da criança: o real e o potencial. O primeiro caracteriza-se pela habilidade da criança em realizar certas tarefas independentemente de outras pessoas. O segundo, por sua vez, caracteriza-se pelas funções que a criança pode desempenhar com a ajuda de outra pessoa. A diferença entre o que a criança é capaz de fazer quando age sozinha e o que é capaz de fazer com o auxílio de alguém mais experiente é chamada de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que é definida como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vygotsky, 1998, p. 112)

Para Vygotsky (1998, p. 113), o “nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, ao passo que a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente”.

Wells (1997) cita vários autores que argumentam não haver a necessidade de existir um membro no grupo que seja, em todos os aspectos, mais capaz do que os outros. Wells (1997, p. 8) justifica esse ponto de vista afirmando que “a maioria das atividades envolve uma variedade de tarefas, de modo que os alunos hábeis em uma tarefa, e, por isso, capazes de oferecer ajuda aos seus companheiros, podem, eles próprios, precisar de ajuda em uma outra tarefa”. O autor afirma, ainda, que o fato de os alunos trabalharem em grupo, independentemente de haver um mais capaz entre eles, faz, por si só, que juntos consigam resolver problemas que não conseguiriam, caso o fizessem sozinhos. Por meio da interação, todos aprendem e “não simplesmente o menos habilidoso ou o que tem menos conhecimento” (Wells, 1997, p. 12). Para Lantolf (2000, p. 17), “[a] ZDP, então, é mais apropriadamente concebida como a construção colaborativa de oportunidades”.

Alguns estudiosos dos processos de aprendizagem de L2 – como, por exemplo, Richard-Amato (1988) e Schinke-Llano (1993) – associam direta ou indiretamente a noção de ZDP com a noção de $i+1$ de Krashen (1985),⁴ por entenderem que Krashen chama de i aquilo que Vygotsky (1998) denomina nível de desenvolvimento real da criança, e o $i+1$ seria a zona de desenvolvimento proximal. Porém, Dunn e Lantolf (1998) e Thorne (2000) argumentam que as semelhanças entre os dois construtos são superficiais e as diferenças, profundas, pois, para Krashen (1985), a aquisição ocorre à medida que o indivíduo é exposto a *input* compreensível, ficando em segundo plano as questões de interação e de *output*.⁵ Já para Vygotsky (1998), a interação, o diálogo, é a chave para o desenvolvimento cognitivo.

De acordo com a teoria vygotiskiana, a criança passa por três estágios de desenvolvimento cognitivo (Vygotsky, 1981b):

- a) regulação pelo objeto: o ambiente exerce influência sobre a criança;
- b) regulação pelo outro: a criança é capaz de realizar certas tarefas com o auxílio de outras pessoas;
- c) auto-regulação: a criança, de forma independente, desenvolve estratégias para realizar as tarefas.

A transição do estágio de regulação pelo outro (atividade interpsicológica) para o estágio de auto-regulação (atividade intrapsicológica) é favorecida por estruturas de apoio conhecidas como *scaffolding*⁶ e ocorre na zona de desenvolvimento proximal, na qual a criança e o adulto se engajam num processo dialógico (Lantolf e Appel, 1994).

O *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).

De acordo com Aljaafreh e Lantolf (1994), as estruturas de apoio devem ser graduais, contingentes e dialógicas. *Graduais*, pois devem primeiramente ser implícitas e, se necessário, tornarem-se mais explícitas. As estruturas de apoio devem ser *contingentes*, uma vez que a ajuda só deve ser oferecida quando houver realmente necessidade. Pesquisas realizadas por Wertsch e Hickmann (1987) constataram que as crianças rejeitam a ajuda dos pais quando percebem que podem efetuar uma tarefa sozinhas. As estruturas devem, também, ser

dialogicas, tendo em vista que é por intermédio do diálogo que se evidencia a ZDP e o tipo de ajuda a ser oferecida. O diálogo é “um componente essencial da teoria vygotskiana e, dessa forma, da ZDP” (Aljaafreh e Lantolf, 1994, p. 468).

Um outro conceito importante na teoria sociocultural é a internalização. Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento é a transformação de atividades compartilhadas socialmente em processos internalizados; ou seja, é “a *reconstrução* interna de uma operação externa” (Vygotsky, 1998, p. 74; grifo nosso). Por ser um processo de desenvolvimento que ocorre do nível interpessoal para o intrapessoal, “a internalização é simultaneamente um processo social e individual” (John-Steiner e Mahn, 1997, p. 9). Ainda, segundo os autores, “o processo de internalização é transformativo ao invés de transmissivo” (John-Steiner e Mahn, 1997, p. 5); ou seja, o desenvolvimento implica mudanças e transformações que se originam a partir das interações.

Para Vygotsky (1998), todas as funções psíquicas superiores, incluindo a aprendizagem e a resolução de problemas, emergem, primeiro, num plano interpessoal ou social e, posteriormente, num plano interno ou intrapessoal. Dessa forma, é indiscutível a importância do papel da interação em sala de aula, pois por meio dela os alunos co-constroem o conhecimento. É indiscutível também a importância da aprendizagem colaborativa. Essa forma de aprendizagem, definida por Dörnyei (1997, p. 482) como “o uso instrutivo de pequenos grupos a fim de concretizar objetivos comuns de aprendizagem via cooperação”, tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores devido ao fato de a interação não ajudar apenas os alunos menos experientes. Ela também leva os alunos mais experientes a descobrir novas formas de aprender. Trabalhando juntos, os alunos não compartilham apenas idéias e informações, mas também estratégias de aprendizagem.

Falas egocêntrica, interior e privada

Para Vygotsky (1993, p. 5), “[a] função primordial da fala é a comunicação, o intercâmbio social”, e ela tem diferentes funções no desenvolvimento cognitivo dos seres humanos.

De acordo com o autor (1993), a fala da criança é essencialmente social e divide-se em comunicativa – quando a criança a usa para interagir com outras pessoas – e egocêntrica. A fala egocêntrica surge

“quando a criança transfere formas sociais e cooperativas de comportamento para a esfera das funções psíquicas interiores e pessoais” (Vygotsky, 1993, p. 17). Para Lantolf e Appel (1994), a função primária da fala é promover a interação entre as pessoas, e sua função secundária, promover o desenvolvimento intrapessoal ou cognitivo. De acordo com Piaget (1993), a fala egocêntrica não tem função específica, apenas representa a transição entre o discurso individual e o social. Para Vygotsky, entretanto, a fala egocêntrica tem uma função crucial no desenvolvimento das atividades mentais da criança. “Quando as circunstâncias obrigam-na a parar e pensar, o mais provável é que ela pense em voz alta” (Vygotsky, 1993, p. 17). Diferentemente de Piaget, Vygotsky refuta a idéia de que a fala egocêntrica desaparece. Para Vygotsky, “a fala egocêntrica não se atrofia, mas ‘se esconde’, isto é, transforma-se em fala interior” (Vygotsky, 1993, p. 16).

De acordo com a teoria piagetiana, aos sete anos de idade a criança tem o seu desenvolvimento cognitivo finalizado. Para Vygotsky, contudo, o estágio em que a criança se torna auto-regulada não sinaliza o fim do processo de desenvolvimento. Para o autor, o desenvolvimento é algo dinâmico e fluido. Dessa forma, a fala egocêntrica é transformada em fala interna, que, por sua vez, ressurgue como fala privada sempre que o indivíduo desempenha uma atividade de grande dificuldade, a fim de ganhar controle da situação. A diferença entre a fala interna e a fala privada é que esta é verbalizada. Ela surge, por exemplo, quando “conversamos com os nossos botões”.

Nessa perspectiva, um adulto não é um conhecedor autônomo e finalizado, mas um ser que faz uso de estratégias anteriormente aprendidas para resolver situações nas quais a auto-regulação por si só não é suficiente. Essa qualidade de atividade mental é conhecida como “acesso contínuo” (Frawley e Lantolf, 1985).

Correção com os pares

Muitos autores advogam o uso de atividades em grupo (Moskowitz, 1978; Long e Porter, 1985; Bourghey, 1997) por permitir uma interação maior entre os alunos, o que pode, conseqüentemente, levá-los a co-construir o seu conhecimento.

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. A correção com os pares é um processo no qual os alunos lêem os textos escritos por seus colegas e dão sugestões para melhorar a escrita. Ela está fundamentada 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).

Segundo Lee (1997) e Figueiredo (2001), a correção com os pares 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 como quem aprende ou quem ensina (Johnson, 1995; Goldstein e Conrad, 1990; Figueiredo, 2001). Por meio da correção com os pares, os alunos têm oportunidade de ativar os processos sociocognitivos. “Processos sociocognitivos’ são as relações leitor/escritor (socio-) e os pensamentos (cognitivos) que são codificados no texto” (Clark e Ivani, 1995, p. 169).

A correção com os pares reduz a dependência que os alunos têm do professor, encoraja-os a ter outro leitor que não o mestre e os ajuda a escrever textos tendo um leitor em vista (Dheram, 1995; Lee, 1997; Figueiredo, 2001). Eles aprendem a negociar e a cooperar. Ler os textos para os colegas pode, até mesmo, ajudar os alunos a se autocorrigirem, ao perceberem que o que está escrito não corresponde a suas intenções ao escrever.

A correção com os pares, entretanto, apresenta alguns problemas, conforme observam alguns autores (Mangelsdorf, 1992; Mendonça e Johnson, 1994; McGroarty e Zhu, 1997; Amores, 1997). Muitos alunos podem não confiar nos comentários feitos pelos colegas e, portanto, não os usar na revisão (Nelson e Murphy, 1993; Connor e Asenavage, 1994; Caulk, 1994). Pode haver um certo constrangimento (Carson e Nelson, 1996) ou inabilidade (Newkirk, 1984) por parte dos alunos em comentar o trabalho do colega. Os alunos podem discordar sobre o que está certo e o que está errado no texto. 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, também, 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 de desenvolvimento 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).

O estudo

Este estudo tem dois propósitos. Primeiramente, tentaremos ilustrar como os alunos co-constroem os seus textos pelo auxílio mútuo obtido em uma atividade de correção dialogada (correção com os pares). Em segundo lugar, procuraremos demonstrar evidências de estratégias tais como *scaffolding* e fala privada, bem como indícios de internalização. Com base na teoria do desenvolvimento formulada por Vygotsky, formulamos a hipótese de que, com a correção dialogada, os alunos podem, em algumas circunstâncias, prover um ao outro o mesmo tipo de apoio que os adultos provêem às crianças quando elas encontram dificuldade na realização de uma tarefa.

Método

Os dois alunos que se dispuseram a participar desta atividade estavam no 4.º ano do curso de Letras Português/Inglês da UFG em 1998 – quando este estudo foi realizado – e serão chamados pelos pseudônimos de Pedro e Clara. Na época, os dois tinham 23 e 36 anos de idade, respectivamente.

Primeiramente, foi solicitado aos alunos que escrevessem um texto em língua inglesa, sobre um tema de sua escolha. Posteriormente, os alunos se encontraram para proceder à correção. Durante esse encontro, cada aluno lia o seu texto para o outro, procedendo, em seguida, à correção. Este processo foi gravado em fita cassete, resultando em um total de aproximadamente vinte minutos de gravação. No dia seguinte, os alunos forneceram uma versão revisada de seus textos com base nas correções que ocorreram no encontro. Os alunos também se entrevistaram, por solicitação do pesquisador, respondendo às seguintes perguntas: Qual a importância da correção para você?

Quais as dificuldades que você encontrou ao realizar a correção com os pares? Quais as vantagens que você vê neste tipo de correção? Você gosta de escrever em inglês?

Houve duas razões para que os alunos conduzissem as entrevistas. Uma foi buscar envolvê-los em todo o processo e a outra, deixá-los mais à vontade para responder às perguntas, pois o fato de o pesquisador ter sido seu professor poderia inibi-los de falar sobre correção. As entrevistas também foram gravadas em fita cassete. O objetivo das entrevistas foi tentar compreender melhor as atitudes dos alunos em relação ao processo de correção.

Resultados

A análise dos dados terá duas etapas. Na primeira haverá uma avaliação do Protocolo A, em que Pedro corrige o texto de Clara, e do Protocolo B, em que Clara corrige o texto de Pedro. Na segunda, serão analisadas as entrevistas feitas com os alunos, sobre o processo de correção do qual participaram. Na primeira, por motivos didáticos, dividiremos os textos em trechos, destacando com negrito as partes discutidas e negociadas pelos alunos. A cada trecho, segue a transcrição do processo de correção e, posteriormente, a análise. Quando, na transcrição, constar a leitura de trechos dos textos, estes serão destacados por aspas. As palavras ou expressões que forem motivo de discussão ou sugestão serão marcadas por itálico. A versão revisada será apresentada ao final de cada protocolo, com as correções feitas nessa interação destacadas também por itálico. As versões originais dos textos dos dois participantes encontram-se no Anexo A.

1ª Fase: Análise dos protocolos

• Protocolo A

Clara (C) inicialmente lê o seu texto para Pedro (P). Posteriormente, Pedro faz a leitura do texto juntamente com Clara, procedendo à correção.

Trecho da 1ª versão do texto:

I will make a summary of a short story written by Orígenes Lessa named "Mal-entendido".

There are two little boys about eight and nine years old playing on the

beach. One **has got** a fair complexion and lives in a beautiful flat in Copacabana. The other has got a dark complexion, curly hair and lives in a pretty house in **a slum**. Both boys are, respectively, Paulinho and Jorge.

Transcrição da correção:

A01 P: "There are" ... Why did you choose the present tense and not the past?

A02 C: I think that's better.

A03 P: Yeah?

A04 C: You can do [ininteligível] or when using so...

A05 P: But but I think when you are using *there are*, it means to me that the action is happening in the moment of saying.

A06 C: I don't think so because present you can you can use in past and future or present to express the actions.

A07 P: Ok.

A08 P: Why did you use *has got*?

A09 C: It's a colloquial way.

A10 P: Hum.

A11 P: What is *slum*?

A12 C: Favela

Podemos observar nessa transcrição que a correção dialogada permitiu que Pedro tivesse explicações sobre suas dúvidas em relação à utilização, por Clara, das formas *there are* (A01) e *has got* (A08). Clara, por sua vez, teve a oportunidade de manter o seu ponto de vista, provendo explicações para Pedro (A02, A06, A09). Pedro aprendeu com Clara a palavra *favela* em inglês (A11-A12). Podemos observar que, nessa interação, os marcadores afetivos *Yeah?* (A03), *Ok* (A07) e *Hum* (A10) revelam, segundo Schiffrin (1987; citado em Donato, 1994), habilidade dos participantes em lidar com a tarefa e com as novas informações. Segundo Donato (1994), esses tipos de marcadores indicam a presença de ajuda compartilhada e orientação mútua para a realização da tarefa.

Trecho da 1ª versão do texto:

Jorge is very good playing football **but he depends on Paulinho's ball who is not a good player**. One day, Paulinho was upset because he didn't play well and Jorge did.

Transcrição da correção:

- A13 P: "Jorge is very good playing football but he depends on Paulinho's ball ..."
- A14 C: There is a mistake here, I'm sure.
- A15 P: Depends on Paulinho's ball ...
- A16 C: Who Paulinho is not a good player. In this case *who* is refer to Paulinho and not to ball.
- A17 P: Yeah. Paulinho's ball who is not a good player. Yes, ah, depends on....
- A18 C: Ele depende da bola de Paulinho
- A19 P: Yes.
- A20 C: Né? E o Paulinho não é um bom jogador.
- A21 P: Yes, and Paulinho. You can substitute ...
- A22 C: Eu posso substituir *who* por *Paulinho*.
- A23 P: Yes, Paulinho's ball who is not a good player...
- A24 P: You can substitute *who* for *Paulinho* again.
- A25 C: Yes?
- A26 P: and...
- A27 C: and Paulinho is not a good player.
- A28 P: Yes!

Nesse segmento de conversação, podemos perceber, além da existência de marcadores afetivos, a utilização da língua materna como uma forma de *scaffolding* que direciona a solução do problema. Como afirmamos anteriormente, antes de iniciar o processo de correção, Clara havia lido o seu texto para Pedro e, ao fazer a leitura, não identificou nenhum tipo de erro. Porém, ao fazerem a segunda leitura juntos, quando Pedro mostra hesitação sobre o que está lendo (A13), é Clara, e não ele, quem identifica um erro em seu texto (A14). Podemos perceber que Pedro fixa sua atenção no problema, repetindo a sentença para si várias vezes (A15, A17, A23), procurando uma solução para o impasse, ilustrando um exemplo de fala privada. A repetição, segundo DiCamilla e Anton (1997), é uma estratégia utilizada para mediar a construção coletiva de *scaffolding*, o que facilita a produção da forma correta, pelo diálogo. Apesar de Clara estar quase encontrando a solução para o problema (A20, A22), é Pedro quem lhe fornece a resposta (A26) para concretizar a tarefa, o que é acatado por ela (A27). Podemos perceber que a complexidade da estrutura, causada pelo pronome relativo *who*, fez que, por meio do diálogo, os alunos se esforçassem para adequar o que Clara havia escrito a uma sentença apropriada do inglês.

Trecho da 1ª versão do texto:

So, he started to **ask lots of questions to Jorge** about **what his father or house have!**

Transcrição da correção:

A29 P: "...to ask a lot of questions" ...

A30 C: *Ask to, ask questions to Jorge*

A31 P: [silêncio] but what did you say?

A32 C: You make a question, *ask to fulano.*

A33 P: Hum hum.

A34 C: Yes. So, ask lots of questions *to Jorge.*

A35 P: Yes.

Nesse diálogo, podemos perceber que Pedro está em dúvida sobre a utilização da preposição *to*. Clara poderia se limitar a dizer a ele que a sentença está certa, mas prefere dar uma explicação por meio de exemplos (A32, A34). Pedro concorda com Clara (A33, A35) e os dois dão prosseguimento à tarefa.

A36 P: "... about what his father or house have". *Have what?*

A37 C: This is the question.

A38 P: Ah!

A39 C: But I think in this case, I think it's *has* and not *have*.

A40 C: I didn't write *his father and house* [ênfase em and]. Se eu colocar *and* aqui fica *o pai e a casa têm*.

No segmento que vai de A36 a A40, Pedro pede esclarecimentos sobre "ter o quê?" (A36). Clara responde dizendo ser esta a pergunta que o personagem do seu texto fez para o outro (A37). Porém, ao ser alertada por Pedro para esse ponto, Clara percebe que cometeu um erro e encontra, por si mesma, a solução para o problema (A39, A40).

Trecho da 1ª versão do texto:

Does your house have a rug on the floor? Does your father have cars?
For these questions Jorge's answers **is no**.

Transcrição da correção:

A41 C: *Is no or not?*

A42 P: *Is or was?*

[silêncio]

A43 C: *Yes, was.*

A44 P: *Was, is better? No it's no.*

Nesse segmento, Clara pede ajuda a Pedro, indagando se a forma correta seria *no* ou *not* (A41). Por sua vez, Pedro questiona Clara sobre o tempo verbal (A42), perguntando se a forma correta seria no presente simples ou no passado simples. Clara propõe que a forma correta seja o tempo passado (A43). Pedro fica em dúvida, questionando se essa forma é a melhor (A44). Podemos observar que a interação fez o tempo verbal ser utilizado corretamente, porém manteve um erro de concordância, fato esse que não implica uma não-compreensão da mensagem (cf. Figueiredo, 1997). Por fim, Pedro responde à pergunta de Clara (A41), dizendo que a opção correta é *no* (A44).

Trecho da 1ª versão do texto:

And Paulinho said there were rugs even at the maid's room and his father had many cars and other things. Jorge felt humilliated **while Paulinho was better and vitorious to prove** his financial superiority.

Transcrição da correção:

A45 P: *You mean enquanto?*

A46 C: *É enquanto ele, eu deveria colocar felt aqui de novo ó. While Paulinho felt.*

A47 P: *Hum hum.*

A48 C: *Sentiu-se melhor e vitorioso, comprovando...*

A49 P: *Hum hum.*

Nesse trecho, Pedro (A45) pede um esclarecimento a Clara em relação à palavra *while* (no texto). Clara responde à solicitação de Pedro e sugere uma modificação no seu próprio texto (A46, A48). Pedro concorda com Clara (A47) e os dois prosseguem com a correção. O erro de grafia das palavras “*vitorious” e “*humilliated” não foi percebido pelos participantes, possivelmente por não comprometer a compreensão da mensagem.

Trecho da 1ª versão do texto:

After lots of questions, Paulinho informs that his father is the Governor's friend and that he has a photo on the newspaper. Suddenly, Jorge takes from his little pocket of his **torn** shorts a piece of a wrinkled newspaper and show it very proud saying that his father also had a photo on it. 'Do you think just your father is a thief?'

Transcrição da correção:

A50 P: "... from his torn shorts" . What is *torn*?

A51 C: É ... rasgado.

A52 P: Such beautiful nice words.

Nesse trecho, percebemos dois pontos positivos nesse tipo de correção. Pedro novamente aprendeu uma palavra nova com Clara (A50-A51), enriquecendo o seu vocabulário, e pôde prover-lhe um *feedback* positivo, ao dizer que ela tinha usado "palavras bonitas" em seu texto (A52).

Versão revisada do texto de Clara:

I will make a summary of a short story written by Orígenes Lessa named "Mal-entendido".

There are two little boys about eight and nine years old playing on the beach. One has got a fair complexion and lives in a beautiful flat in Copacabana. The other has got a dark complexion, curly hair and lives in a pretty house in a slum. Both boys are, respectively, Paulinho and Jorge.

Jorge is very good playing football but he depends on Paulinho's ball *and Paulinho is not a good player*. One day, Paulinho was upset because he didn't play well and Jorge did. So, he started to ask lots of questions to Jorge about what his father or house *has*! Does your house have a rug on the floor? Does your father have cars? For these questions Jorge's answers *was no*. And Paulinho said there were rugs even at the maid's room and his father had many cars and other things. Jorge felt humiliated while Paulinho *felt* better and vitorious to prove his financial superiority.

After lots of questions, Paulinho informs that his father is the Governor's friend and that he has a photo on the newspaper. Suddenly, Jorge takes from his little pocket of his torn shorts a piece of a wrinkled newspaper and show it very proud saying that his father also had a photo on it. 'Do you think just your father is a thief?'

- Protocolo B

Pedro (P) lê o seu texto para Clara (C) e, ao terminar, pede a ela sua opinião sobre o texto que escreveu. O que também dá a Clara a oportunidade de lhe prover um *feedback* positivo, como podemos ver no seguinte trecho:

B01 P: Then, what do you think?

B02 C: Very good.

Clara lê, juntamente com Pedro, o texto escrito por ele e procede à correção.

Trecho da 1ª versão do texto:

Why I want to be a teacher

When I was a child I have a lot of dreams as the children do. I did not know exactly what kind of professional I would be, but I wanted to be a very important person. I wanted to be the pride of my family. Sometimes I wanted to be a doctor, or a lawyer, because this sort of occupations have prestige in our society, **but I gave up**; I discovered that I had nothing to do with them. It was easier to know what I did not want to be, as an engineer, or a manager, but I still did not know exactly what I had to be in the future. When you are a child you mention various occupations, thinking you are **doing the definitely choose**, as I did as well. But when I bring back my memories **I can not remembered** if I mention to be a teacher. **It can be possible, but if I did it was in few occasions.**

Transcrição da correção:

B03 C: "... but I gave up. I discovered..." Why don't you put *um ponto final*?

B04 P: Hum?

B05 C: *But I gave up.*

B06 P: Yes.

B07 C: Definitely *choose or choice*?

B08 P: Escolher.

B09 P: Que deve definitivamente escolher.

B10 P: To choose doing...

B11 C: *The definitely choose*?

B12 P: Não, é *escolha*, *escolha*.

B13 C: *Escolha*, *choice*.

B14 P: *Escolha*, *yes*, *choice*.

B15 P: It's not *choose*, it's *choice*.

B16 C: "I cannot remembered" without *ed*.

B17 P: Yes, I cannot remember

B18 C: Yes.

B19 C: *It could be possible*, and not *can be possible*.

B20 P: Why ... did you put *could*?

B21 P: Because it's conditional.

B22 C: It could...

B23 P: Second conditional.

B24 C: Péra aí, *yes*, second conditional. Because when you use *if* here and the verb was *did*, *I did it*, the word is in the past, so you...

B25 P: Yes.

Nesse segmento de conversação, podemos perceber que Clara fornece a Pedro um *scaffolding* explícito, provendo-lhe a resposta correta, como é ilustrado em B03 e B16. Porém, em B07 e B11, Clara fornece-lhe um *scaffolding* implícito, pedindo a Pedro que esclareça o que ele quer dizer. Podemos observar que Pedro soluciona o problema (B12), repetindo para si a resposta (B14, B15), ilustrando um exemplo de que possivelmente está internalizando a forma correta.

No segmento que vai de B19 a B25, pode-se observar um exemplo de erro induzido pelo colega. Devido ao fato de a palavra *if* ter sido utilizada na sentença, Clara afirma que a forma correta é *could* (B19) e não *can*. Fato esse que, em princípio, é questionado por Pedro (B20) e, posteriormente, aceito por ele, resultando em uma forma errônea. O que Pedro supostamente pretendia dizer é que, possivelmente, em algumas ocasiões mencionou ser professor. O erro talvez ocorreu devido ao fato de o verbo, na segunda oração, estar no passado, o que os remeteu ao segundo condicional do inglês (B21 a B25).

Trecho da 1ª versão do texto:

My grandmother had a kind of influence upon me. She was a teacher in her farm when she lived in the country. She was humble but clever. When she did not know anything about some subject, she searched it for herself. She was not graduated in a proper school, but she learned most of the things she knew by herself. I just knew on that time what I did not

want to be and that I wanted to be very intelligent, **not as person** who just knows what has to do with his occupation, but one who learned everyday about everything. And my grandmother was like that.

Transcrição da correção:

B26 C: "... not as person", *not as a person*. You forgot to put the article here.

B27 P: Hum. Yes.

Nesse exemplo, Clara, ao fornecer a Pedro um *scaffolding* explícito, dando-lhe a forma correta, tem também a oportunidade de colocar em prática seu conhecimento metalingüístico, referindo-se ao uso do artigo.

Trecho da 1ª versão do texto:

I grew up and, before doing the vestibular, I was in doubt again **which would be my best choice**: journalism or letras, because I concluded that the language it will be my aim. Being a journalist I could be a famous person, but it was not anymore what I wanted. **Before you became** an important person you have to have what to tell to people, thus I decided to carry on my career as a student of English and Portuguese, **a specific professional of language**. If it is profitable to me **to became** a famous person, it has to happen when I learn much more in my life.

Transcrição da correção:

B28 C: "... which would be my best choice". Why did you put *which would be my best choice*?

B29 P: It's a, well...

B30 C: You believe it's a question?

B31 P: No, it's not a question... Yes, oh, the word, the or... the order is wrong.

B32 C: Yes.

B33 P: Which, how, how is the the?

B34 C: I think that... it's *which my best choice would be*.

B35 P: Yes.

B36 C: Ok?

B37 P: It's wrong.

B38C: Yes.

Nesse diálogo, percebemos que Clara fica em dúvida em relação à estrutura usada por Pedro (B28 e B30), possivelmente devido ao fato

de a palavra *which* ser tanto um pronome relativo quanto um interrogativo. Em B29, verificamos um exemplo de fala privada quando Pedro, absorto pelo questionamento de Clara, tenta justificar a utilização de tal estrutura. Ele esclarece o significado de sua sentença (B31), mas é influenciado por Clara (B34), aceitando sua sugestão (B35). Nesse caso, as duas estruturas estão corretas, dependendo da ênfase que se queira dar às palavras na sentença. Observamos que a ordem das palavras nas sentenças, às vezes, funciona como uma “armadilha” para os aprendizes em determinadas tomadas de decisão.

B39 C: “... before you became an important person”. Before you *became*, before you *become*.

B40 P: Yes, *present* not *past*, it's not *past*.

B41 C: A *especific* or an *especific*?

B42 P: An *especific*.

B43 C: “... professional of language”. I think it's better *language professional*, but...

B44 P: Are you sure that this form is not correct too?

B45 C: Yes, I think that you can you use...

B46 P: Yes, but...

B47 C: *Language professional* is better...

B48 P: As an adjective.

B49 C: Yes.

B50 C: “... if it is profitable to me to be... not *became*.”

B51 P: Again.

B52 C: But *become*...

Nesse segmento de conversação, Clara provê a Pedro uma correção direta (B39), fazendo-o refletir sobre a forma que havia usado (B40). Em B41 e B42, os dois alunos se confundem devido à ortografia errada da palavra *specific*. Porém, podemos perceber que estão internalizadas, por ambos, as regras de utilização de *a/an*. No trecho que vai de B43 a B49, o problema é estrutural. Clara expõe sua opinião (B43), que, em princípio, é questionada por Pedro (B44). Finalmente chegam a um consenso, optando pela forma *language professional* (B45-B49), que é a forma apropriada em inglês. Em B50, Clara faz uma nova correção da palavra *became*. Pedro reconhece que já havia cometido esse tipo de erro em seu texto (B51) e Clara lhe fornece novamente a forma correta (B52).

Trecho da 1ª versão do texto:

Doing Letras - português/inglês, I do not know yet what I will have priority in teaching after the end of my course: Portuguese or English. But it does not matter to me. If I can, I will teach both subjects. I want to grow in both subjects and all culture which involved them, and **teaching it** is a good way to do it. I hope doing that at least in a good way.

Transcrição da correção:

B53 C: "Doing Letras português/inglês, I do not..." Why not *Portuguese/English*? "I do not know yet what I will have"...

B54 P: Yes, I put, you know, I put *Letras português/inglês* because it's a the the original name.

B55 C: Ah, ok.

B56 C: Teaching *it* or teaching *them*?

B57 P: No...

B58 C: Both subjects, *to teach them*.

B59 P: Yes, you're right.

Nessa transcrição da correção, Clara questiona por que Pedro escreveu português/inglês e não o correspondente em inglês (B53). Ele diz que escreveu em português porque é o nome original do curso (B54). A presença de marcadores afetivos em B55 indica que Clara aceitou a explicação de Pedro, dando continuidade à tarefa. Em B57 temos um outro exemplo de fala privada, quando Pedro reflete sobre o questionamento de Clara (B56). Ela, ao invés de esperar que Pedro se corrija, lhe fornece a forma correta (B58), a qual é aceita por Pedro (B59).

Versão revisada do texto de Pedro:

Why I want to be a teacher

When I was a child I have a lot of dreams as the children do. I did not know exactly what kind of professional I would be, but I wanted to be a very important person. I wanted to be the pride of my family. Sometimes I wanted to be a doctor, or a lawyer, because this sort of occupations have prestige in our society, *but I gave up*. I discovered that I had nothing to do with them. It was easier to know what I did not want to be, as an engineer, or a manager, but I still did not know exactly what I had to be in the future. When you are a child you mention various occupations, thinking you are doing *the definitely choice*, as I did as well.

But when I bring back my memories I *can not remember* If I mention to be a teacher. It *could* be possible, but if I did it was in few occasions.

My grandmother had a kind of influence upon me. She was a teacher in her farm when she lived in the country. She was humble but clever. When she did not know anything about some subject, she searched it for herself. She was not graduated in a proper school, but she learned most of the things she knew by herself. I just knew on that time what I did not want to be and that I wanted to be very intelligent, *not as a person* who just knows what has to do with his occupation, but one who learned everyday about everything. And my grandmother was like that.

I grew up and, before doing the vestibular, I was in doubt again *which my best choice would be*: journalism or letras, because I concluded that the language it will be my aim. Being a journalist I could be a famous person, but it was not anymore what I wanted. *Before you become* an important person you have to have what to tell to people, thus I decided to carry on my career as a student of English and Portuguese, *an especific language professional*. If it is profitable to me *to become* a famous person, it has to happen when I learn much more in my life.

Doing Letras – português/inglês, I do not know yet what I will have priority in teaching after the end of my course: Portuguese or English. But it does not matter to me. If I can, I will teach both subjects. I want to grow in both subjects and all culture which involved them, and teaching *them* is a good way to do it. I hope doing that at least in a good way.

2ª Fase: Análise das entrevistas

A análise das entrevistas foi elucidativa, na medida em que pudemos compreender melhor as dificuldades dos alunos em realizar a correção com os pares, bem como dar-lhes voz para expressar seus sentimentos em relação a tal correção. Os dois alunos vêem a correção como algo importante para o seu desenvolvimento lingüístico e, na entrevista, puderam refletir sobre o processo da correção:

Pedro: Qual a importância da correção para você?

Clara: Bem, no primeiro estágio eh, como nós vimos no, estudando aquelas teorias eh, eu esqueci os nomes das teorias [gargalhadas], não é muito bom porque acaba desestimulando o aluno. No primeiro estágio, então, não seria tão bom. Mas, a partir do momento que você já está num, eh, já atingiu um outro estágio e já tem um conhecimento maior da estrutura e de da estrutura da língua e tudo mais, aí eu acredito ser muito importante porque isso ocorre até mesmo de correções que fazem na nossa língua quando redigimos um texto em português.

Clara: Qual é a importância da correção para você?

Pedro: A correção, ela é interessantíssima para nós que estamos aprendendo uma segunda língua porque você pode eh, se você não não se corrige adequadamente, você pode cristalizar um erro, né, e internamente na sua gramática implícita. Então, de repente você começa a repetir uma palavra e segue pro resto da vida com aquela palavra. Então, é bom que tenha alguém pra nos lembrar que ó não é assim, é assado.

A principal dificuldade encontrada pelos alunos na realização da correção com os pares, segundo eles, foi a falta de conhecimento da língua. A gramática da língua estrangeira lhes parece uma “camisa de força”, fato esse que os deixa inseguros, com dúvidas, para realizar a correção, como podemos verificar nos seguintes relatos:

Pedro: Quais as dificuldades que você encontrou nesse tipo de correção?

Clara: As dificuldades, eh, falta do conhecimento da língua quase que total. Eu acho que meu conhecimento em relação a isso ainda não é o suficiente para fazer esse tipo de correção. Se forem textos mais simples de repente até que você enxerga. Mas nesse caso, assim, do seu texto, por exemplo, eu também tenho dúvidas.

Clara: Quais as dificuldades que você encontrou na correção com os pares?

Pedro: Também a minha dificuldade ainda é o conhecimento da língua. Eu não tenho o domínio ainda sobre as, sobre a gramática, né, daquela determinada língua. Isso dificulta porque você encontra dúvidas. E agora, o que será? Tá certo? Tá certo? Às vezes soa, às vezes soa uma coisa estranha que você não consegue identificar.

Clara e Pedro, apesar das supostas dificuldades que tiveram, consideraram a correção com os pares algo produtivo, pois o diálogo entre eles possibilitou a co-construção de seus textos. Trabalhando em conjunto, foram capazes de esclarecer dúvidas, questionar a correção, expor seus pontos de vista, expressar opiniões. Pedro menciona o fato de que a figura do professor pode ser um fator inibidor para um tipo de correção que envolve o diálogo, como é ilustrado nos seguintes exemplos:

Pedro: Quais as vantagens que você vê na correção com os pares?

Clara: A vantagem desse tipo de correção ..., por exemplo, nós fizemos juntos. Então houve o diálogo, um questionamento por nós dois. “É isso mesmo? E por que não? Mas eu fiz isso aqui”. Então tivemos que chegar a um consenso. Então eu acho muito produtivo.

Clara: E quais as vantagens desse tipo de correção?

Pedro: Ué, fazendo uma correção entre colegas é bem diferente do que se fosse o professor porque a hierarquia, né, o peso do professor é maior. Então, assim, às vezes você fica... você não pode... não quer discutir com o professor porque ele sabe mais do que você. Então eu acho que é interessante, muito interessante esse tipo de correção entre os colegas.

Quanto a gostar de escrever em inglês, os alunos mostraram-se não confiantes em sua habilidade na produção escrita, subestimando a sua capacidade:

Pedro: E você gosta de escrever em inglês?

Clara: Nem em inglês nem em português.

Pedro: Por quê?

Clara: Porque eu não tenho, eu acho que eu sou muito rigorosa comigo mesma e a partir do momento que eu vejo colegas produzindo textos assim maravilhosos, eu me sinto muito estúpida ao produzir os meus.

Clara: E você gosta de escrever em inglês?

Pedro: Eu gosto de escrever de maneira em geral. Em inglês eu me sinto um idiota em estar escrevendo em inglês porque eu não tenho domínio da língua e posso eh escrever mal e desenvolver uma idéia mal por causa da gramática né? Eu gosto de escrever assim mas... não, eu diria que se eu soubesse a língua [ininteligível], se eu dominasse mais eu gostaria. Mas, enquanto eu não domino, eu me sinto muito eh intimidado.

Conclusão

Como pudemos perceber, a correção com os pares é uma atividade colaborativa em que os alunos estão ativamente envolvidos e participam do processo de correção. Desse modo, tornam-se agentes desse processo e não apenas recipientes da correção feita pelo professor, comprovando, assim, as pesquisas realizadas por Mittan (1989) e Mendonça e Johnson (1994), na medida em que as atividades de correção fazem com que os alunos exercitem sua reflexão, em vez de passivamente receberem informação do professor.

Por meio da interação, os alunos puderam avaliar seus próprios textos e os do colega, pedir esclarecimentos, definir pontos ambíguos e negociar seus pontos de vista. Tiveram oportunidade de colaborar um com o outro, oferecendo uma resposta correta ao colega ou envolvendo-o no processo de correção para que, juntos, encontrassem a melhor solução para os seus problemas textuais.

Desse modo, a correção dialogada é de extrema importância para o processo ensino-aprendizagem por ser um tipo de conversação instrutiva, pois as interações “socializam os alunos para a aprendizagem de línguas em contextos pragmaticamente ricos que facilitam o crescimento e o desenvolvimento lingüístico” (Donato, 1996, p. 8).

Percebemos que, ao negociar significados para os seus textos, os alunos não só tiveram a oportunidade de usar a língua-alvo oralmente, mas também puderam refletir sobre ela. Como afirma Swain (1995, p. 12), “[à] medida que os aprendizes refletem sobre o seu próprio uso da língua-alvo, a sua produção tem uma função metalingüística, possibilitando-os controlar e internalizar o conhecimento lingüístico”.

Como pudemos perceber, a interação entre os alunos não resulta apenas em concordâncias, mas também em discordâncias. Pois, por intermédio do diálogo, os alunos não agem passivamente e, dessa forma, são capazes de exprimir suas opiniões e seus pontos de vista. Por meio dessa interação, há a possibilidade de uma gradual transição da regulação pelo outro para a auto-regulação. Transição essa que resulta de uma maior ou menor estruturação do *scaffolding*, mediante o uso da língua materna em suas interações, ou com o auxílio implícito ou explícito que um participante oferece ao outro.

A correção com os pares – apesar de não ser perfeita, pois alguns erros não foram percebidos e outros foram criados – possibilitou aos alunos co-construir significados em seus textos, provendo um ao outro *scaffoldings* utilíssimos para a solução de problemas que não foram resolvidos quando os alunos leram o seu texto sem a ajuda do colega.

O fato de que alguns erros não foram percebidos e outros foram criados 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.

Contudo, vale ressaltar 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 (Lantolf e Appel, 1994; Vygotsky, 1998), na medida em que os alunos podem, por meio da correção com os pares, refletir sobre seus erros, trocar idéias, comparar seus textos com os dos colegas e aprender uns com os outros.

O fato de os alunos terem receio de escrever em língua inglesa pode ser resultado de um sistema de ensino no qual o professor é visto como o único detentor do conhecimento, que exprime sua autoridade esperando dos alunos uma forma idealizada de resposta em relação a uma determinada tarefa.

Como professores, devemos proporcionar atividades em que os alunos possam perceber os seus erros e comparar a sua interlíngua com a língua que estão aprendendo. Reescrever os textos é, a meu ver, uma forma de aguçar a atenção para a percepção e solução das falhas, já que apenas corrigir os textos – sem uma posterior reescritura – pode privar os alunos de realmente prestar atenção aos erros que cometem e, dessa forma, superá-los.

Notas

1. *Input* é entendido como as mensagens ou informações lingüísticas que o aprendiz recebe e que podem ou não ser assimiladas.
2. Sharwood-Smith e Kellerman (1986, citados por Romaine, 1995) sugerem, ainda, que um termo mais neutro, como “influência interlingüística”, seja utilizado para se referir aos casos em que uma língua influencia a outra.
3. Como exemplos de funções psíquicas superiores, encontram-se a lembrança voluntária, o raciocínio dedutivo etc. (Vygotsky, 1998).
4. Segundo Krashen, para que a aquisição se processe, isto é, para que se passe de um estágio da língua para outro, é necessário que o *input* esteja um pouco além do estágio em que se encontra o indivíduo. Em outras palavras, se a competência atual na língua é *i*, o *input* deve conter informação lingüística que esteja em um nível além dessa competência ($i + 1$).
5. *Output* é compreendido como a produção lingüística, seja oral ou escrita, em oposição a *input*.
6. Wood, Bruner e Ross cunharam o termo *scaffolding* como uma metáfora para descrever o apoio dado por uma tutora a algumas crianças, quando as ajudava a fazer uma construção piramidal com um conjunto de blocos de madeiras, durante um experimento (Wells, 1999).

Referências

- ALJAAFREH, A.; LANTOLF, J. P. Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, v. 78, n. 4, p. 465-483, 1994.
- AMORES, M. J. A new perspective on peer-editing. *Foreign Language Annals*, v. 30, n. 4, p. 513-522, 1997.

- BOURGHEY, C. Learning to write by writing to learn: a group-work approach. *ELT Journal*, v. 51, n. 2, p. 126-134, 1997.
- BROOKS, N. *Language and language learning*. New York: Harcourt, Brace & World, Inc., 1960.
- CARSON, J. G. ; NELSON, G. L. Chinese students' perceptions of ESL peer response group interaction. *Journal of Second Language Writing*, v. 5, n. 1, p. 1-19, 1996.
- CAULK, N. Comparing teacher and student responses to written work. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 1, p. 181-188, 1994.
- CHAUDRON, C. A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors. *Language Learning*, v. 27, p. 29-46, 1977.
- CHOMSKY, N. Review of *Verbal behavior* by B. F. Skinner. *Language*, v. 35, p. 26-58, 1959.
- CLARK, R.; IVANI, R. Consciousness-raising about the writing process. In: JAMES, C.; GARRETT, P. (Ed.). *Language awareness in the classroom*. New York: Longman, 1995. p. 168-185.
- CONNOR, U. ; ASENAVAGE, K. Peer response groups in ESL writing classes: how much impact on revision? *Journal of Second Language Writing*, v. 3, n. 3, p. 257-276, 1994.
- CORDER, S. P. The significance of learners' errors. *IRAL*, v. 5, p. 161-170, 1967.
- DHERAM, P. K. Feedback as a two-bullock cart: a case study of teaching writing. *ELT Journal*, v. 49, n. 2, p. 160-168, 1995.
- DELLAGNELO, A. C. K. ; TOMITCH, L. M. B. Preferências de alunos-escretores em L2 com relação a estratégias de revisão de texto. *Linguagem e Ensino*, v. 2, n. 1, p. 73-86, 1999.
- DONATO, R. Vygotskian contributions to understanding the foreign and second language classroom. Paper presented at 11th World Congress of Applied Linguistics. Finland: AILA, 1996.
- DONATO, R.; McCORMICK, D. A sociocultural perspective on language learning strategies: the role of mediation. *The Modern Language Journal*, v. 78, n. 4, p. 453-464, 1994.

DÖRNYEI, Z. Psychological process in cooperative language learning: group dynamics and motivation. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, p. 481-493, 1997.

DULAY, H.; BURT, M.; KRASHEN, S. *Language two*. New York: Oxford University Press, 1982.

DUNN, W. E.; LANTOLF, J. P. Vygotsky's zone of proximal development and Krashen's *i + 1*: Incommensurable constructs; incommensurable theories. *Language Learning*, v. 48, n. 3, p. 411-442, 1998.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Estudo de erros na aprendizagem de uma segunda língua: uma análise de textos escritos por alunos do 1.º ano de Inglês na Universidade*. 1995. Dissertação (Mestrado em Letras e Lingüística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. 2001. Tese (Doutorado em Letras: Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

FRAWLEY, W.; LANTOLF, J. Second language discourse: a vygotskian perspective. *Applied Linguistics*, v. 6, p. 19-44, 1985.

GOLDSTEIN, L. M. ; CONRAD, S. M. Student input and negotiation of meaning in ESL writing conferences. *TESOL Quarterly*, v. 24, n. 3, p. 443-460, 1990.

GRABE, W. ; KAPLAN, R. B. *Theory & practice of writing*. New York: Longman, 1996.

HENDRICKSON, J. M. Error correction in foreign language teaching: recent theory, research, and practice. *The Modern Language Journal*, v. 62, p. 387-398, 1978.

HILLOCKS, G., Jr. *Teaching writing as reflective practice*. New York: Teachers College Press, 1995.

JOHN-STEINER, V.; MAHN, H. Sociocultural approaches to learning and development: a vygotskian framework, 1997. Disponível em: <<http://vokovar.unm.edu/~vuksan/holbrook.html>>. Acesso em: 24 set. 1998.

JOHNSON, K. E. *Understanding communication in the classroom*. New York: Cambridge University Press, 1995.

KRASHEN, S. D. *The input hypothesis: issues and implications*. Harlow: Longman, 1985.

LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J. P. (Org.). *Sociocultural theory and second language learning*. Hong Kong: Oxford University Press, 2000, p. 1-26.

LANTOLF, J. P.; ALJAAFREH, A. Second language learning in the zone of proximal development: a revolutionary experience. *International Journal of Educational Research*, v. 23, p. 619-632, 1995.

LANTOLF, J.; APPEL, G. Theoretical framework: an introduction to vygotskian perspectives on second language research. In: LANTOLF, J.; APPEL, G. (Org.). *Vygotskian approaches to second language research*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 1-32.

LEE, I. Peer reviews in a Hong Kong tertiary classroom. *TESL Canada Journal/La Revue TESL du Canada*, v. 15, n. 1, p. 58-69, 1997.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 12, p. 429-447, 1990.

LONG, M. H. Teacher feedback and learner error: mapping cognitions. In: ROBINETT, B. W.; SCHACHTER, J. (Org.). *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. Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, v. 19, n. 2, p. 207-228, 1985.

MANGELSDORF, K. Peer reviews in the ESL composition classroom: what do the students think? *ELT Journal*, v. 46, p. 274-284, 1992.

McGROARTY, M. E. & ZHU, W. Triangulation in classroom research: a study of peer revision. *Language Learning*, v. 47, n. 1, p. 1-43, 1997.

MENDONÇA, C. O.; JOHNSON, K. E. Peer review negotiations: revision activities in ESL writing instruction. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 4, p. 745-769, 1994.

MITTAN, R. The peer review process: harnessing students' communicative power. In: JOHNSON, D. M.; ROEN, D. H. (Org.).

Richness in writing: empowering ESL Students. New York: Longman, 1989, p. 207-219.

MOSKOWITZ, G. *Caring and sharing in the foreign language class.* Rowley, MA: Newbury House, 1978.

NELSON, G. L.; MURPHY, J. M. Peer response groups: do L2 writers use peer comments in revising their drafts? *TESOL Quarterly*, v. 27, n. 1, p. 135-141, 1993.

NEWKIRK, T. Direction and misdirection in peer response. *College Composition and Communication*, v. 35, n. 3, p. 301-311, 1984.

OHTA, A. S. 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, 2000, p. 51-78.

PIAGET, J. *A linguagem e o pensamento da criança.* São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ROMAINE, S. *Bilingualism.* Oxford: Blackwell Publishers, 1995.

RICHARD-AMATO, P. A. *Making it happen: interaction in the second language classroom – from theory to practice.* New York: Longman, 1988.

SCHINKE-LLANO, L. On the value of a vygotskian framework for SLA theory and research. *Language Learning*, v. 43, n. 1, p. 121-129, 1993.

SELINKER, L. Interlanguage. *IRAL*, v. 10, p. 209-231, 1972.

SHARWOOD-SMITH, M. ; KELLERMAN, E. Crosslinguistic influence in second language acquisition: an introduction. In: KELLERMAN, E.; SHARWOOD-SMITH, M. (Org.) *Crosslinguistic influence and second language acquisition.* Oxford: Pergamon Press, 1986, p. 1-9.

STERN, H. H. *Perspectives on 2nd language teaching.* Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1970.

SWAIN, M. Collaborative dialogue: its contribution do second language learning. Plenary paper presented at the annual AAAL conference, Long Beach, California, March, 1995.

THORNE, S. L. Second language acquisition theory and the truth(s) about relativity. In: LANTOLF, J. P. (Org.). *Sociocultural theory and*

second language learning. Hong Kong: Oxford University Press, 2000, p. 219-243.

VAN LIER, L. *The classroom and the language learner*. New York: Longman, 1988.

VILLAMIL, O. S.; GUERRERO, M. C. M. de. 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, 1996.

_____. Assessing the impact of peer review on L2 writing. *Applied Linguistics*, v. 19, n. 4, p. 491-514, 1998.

VYGOTSKY, L. S. Consciousness as a problem in the psychology of behavior. *Soviet Psychology*, v. 17, p. 3-35, 1979.

_____. The genesis of higher mental functions. In: WERTSCH, J. V. (Ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*. New York: M. E. Sharpe, 1981a, p. 144-188.

_____. The development of higher forms of attention in childhood. In: WERTSCH, J. V. (Ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*. New York: M. E. Sharpe, 1981b, p. 189-240.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: M. Fontes, 1993.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: M. Fontes, 1998.

WELLS, G. The zone of proximal development and its implications for learning and teaching, 1997. Disponível em: <<http://www.oise.utoronto.ca/~gwells/zpd.discussion.txt>>. Acesso em: 24 set. 1998.

_____. Using L1 to master L2: a response to Antón and Dicamilla's "Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom". *The Modern Language Journal*, v. 83, n. 2, p. 248-254, 1999.

WERTSCH, J. V.; HICKMAN, M. Problem solving in social interaction: a microgenetic analysis. In: HICKMAN, M. (Ed.). *Social and functional approaches to language and thought*. Orlando: Academic Press, 1987, p. 251-266.

WOOD, D., BRUNER, J. S. & ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 17, p. 89-100, 1976.

ZAMEL, V. Responding to student writing. *TESOL Quarterly*, v.19, n. 1, p. 79-101, 1985.

ZEBROSKI, J. T. *Thinking through theory: Vygotskian perspectives on the teaching of writing*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1994.

ZHANG, S. Reexamining the affective advantage of peer feedback in the ESL writing class. *Journal of Second Language Writing*, v. 4, n. 3, p. 209-222, 1995.

ANEXO A**Texto original de Clara**

I will make a summary of a short story written by Orígenes Lessa named “Mal-entendido”.

There are two little boys about eight and nine years old playing on the beach. One has got a fair complexion and lives in a beautiful flat in Copacabana. The other has got a dark complexion, curly hair and lives in a pretty house in a slum. Both boys are, respectively, Paulinho and Jorge.

Jorge is very good playing football but he depends on Paulinho's ball who is not a good player. One day, Paulinho was upset because he didn't play well and Jorge did. So, he started to ask lots of questions to Jorge about what his father or house have! Does your house have a rug on the floor? Does your father have cars? For these questions Jorge's answers is no. And Paulinho said there were rugs even at the maid's room and his father had many cars and other things. Jorge felt humiliated while Paulinho was better and victorious to prove his financial superiority.

After lots of questions, Paulinho informs that his father is the Governor's friend and that he has a photo on the newspaper. Suddenly, Jorge takes from his little pocket of his torn shorts a piece of a wrinkled newspaper and show it very proud saying that his father also had a photo on it. 'Do you think just your father is a thief?'

Texto original de Pedro**Why I want to be a teacher**

When I was a child I have a lot of dreams as the children do. I did not know exactly what kind of professional I would be, but I wanted to be a very important person. I wanted to be the pride of my family. Sometimes I wanted to be a doctor, or a lawyer, because this sort of occupations have prestige in our society, but I gave up; I discovered that I had nothing to do with them. It was easier to know what I did not want to be, as an engineer, or a manager, but I still did not know exactly what I had to be in the future. When you are a child you mention various occupations, thinking you are doing the definitely choose, as I did as well. But when I bring back my memories I can not remembered if I mention to be a teacher. It can be possible, but if I did it was in few occasions.

My grandmother had a kind of influence upon me. She was a teacher in her farm when she lived in the country. She was humble but clever. When she did

not know anything about some subject, she searched it for herself. She was not graduated in a proper school, but she learned most of the things she knew by herself. I just knew on that time what I did not want to be and that I wanted to be very intelligent, not as person who just knows what has to do with his occupation, but one who learned everyday about everything. And my grandmother was like that.

I grew up and, before doing the vestibular, I was in doubt again which would be my best choice: journalism or letras, because I concluded that the language it will be my aim. Being a journalist I could be a famous person, but it was not anymore what I wanted. Before you became an important person you have to have what to tell to people, thus I decided to carry on my career as a student of English and Portuguese, a especific professional of language. If it is profitable to me to became a famous person, it has to happen when I learn much more in my life.

Doing Letras – português/inglês, I do not know yet what I will have priority in teaching after the end of my course: Portuguese or English. But it does not matter to me. If I can, I will teach both subjects. I want to grow in both subjects and all culture which involved them, and teaching it is a good way to do it. I hope doing that at least in a good way.