

A UTILIZAÇÃO DE UM FORMULÁRIO DE ORIENTAÇÃO NA CORREÇÃO COM OS PARES: UM ESTUDO REALIZADO COM ALUNOS DO NÍVEL INTERMEDIÁRIO DE UM CURSO DE LÍNGUAS

Francisco José Quaresma FIGUEIREDO

Lucas Gustavo Nascimento RIGONATO

Universidade Federal de Goiás

Resumo: Neste estudo, procuramos investigar os possíveis benefícios da utilização de um formulário de orientação durante atividades de correção com os pares. Para tanto, baseamos nos pressupostos da teoria sociocultural e da aprendizagem colaborativa que partem do princípio de que a interação e a colaboração favorecem a aprendizagem (DOBAO, 2012; FIGUEIREDO, 2006; SWAIN; BROOKS; TOCALLI-BELLER, 2002; VYGOTSKY, 1998). Trata-se de um estudo de caso (NUNAN, 1992) do qual participaram 4 alunos do nível intermediário de inglês de um curso de línguas em Goiânia, durante um semestre letivo. Para a análise dos dados, usamos os textos produzidos pelos alunos, as transcrições das interações dos participantes durante a correção dialogada, bem como das entrevistas realizadas com eles. Os resultados demonstram que a utilização de um formulário de orientação na correção com os pares ampliou os pontos discutidos durante o processo de correção e pode ser algo extremamente benéfico se for realizado com frequência e se os alunos forem preparados para esses momentos de interação.

Palavras-chave: Teoria sociocultural. Aprendizagem colaborativa. Correção com os pares. Formulário de orientação.

THE USE OF A REVIEW FORM IN PEER RESPONSE ACTIVITIES: A STUDY CONDUCTED WITH INTERMEDIATE LEVEL STUDENTS IN A LANGUAGE COURSE

Abstract: In this study we investigate the use of a review form in peer response activities. For this, we rely on the principles of sociocultural theory and collaborative learning that assume that interaction and collaboration promote language learning (DOBAO, 2012; FIGUEIREDO, 2006; SWAIN; BROOKS; TOCALLI-BELLER, 2002; VYGOTSKY, 1998). This is a case study (NUNAN, 1992) in which 4 intermediate level students of an English language course in Goiânia participated. For data analysis we used texts written by the students and transcripts of their peer review sessions as well as transcripts of the interviews carried out with them. The results

demonstrate that the use of a review form in peer response activities encouraged students to expand on the points discussed in the peer feedback process. Moreover, the results show that the use of a review form can be highly beneficial if it is implemented frequently and students are prepared for these moments of interaction.

Keywords: Sociocultural theory. Collaborative learning. Peer response. Peer review form.

LA UTILIZACIÓN DE UN FORMULARIO DE ORIENTACIÓN EN LA CORRECCIÓN CON LOS PARES: UN ESTUDIO REALIZADO CON ALUMNOS DEL NIVEL INTERMEDIO DE UN CURSO DE LENGUAS

Resumen: En este estudio, tratamos de investigar los posibles beneficios de la utilización de un formulario de orientación durante actividades de corrección con los pares. Por lo tanto, lo basamos en las suposiciones de la teoría sociocultural y del aprendizaje colaborativo que suponen que la interacción y la colaboración favorecen el aprendizaje (DOBAO, 2012; FIGUEIREDO, 2006; SWAIN; BROOKS; TOCALLI-BELLER, 2002; VYGOTSKY, 1998). Se trata de un estudio de caso (NUNAN, 1992) en que participaron 4 alumnos de nivel intermedio de inglés de un curso de lenguas en Goiânia, durante un semestre lectivo. Para el análisis de los datos, usamos los textos producidos por los alumnos, las transcripciones de las interacciones entre los participantes durante la corrección dialogada, además de las entrevistas realizadas con ellos. Los resultados demuestran que la utilización de un formulario de orientación en la corrección con los pares amplió los puntos discutidos durante el proceso de corrección y puede ser algo extremadamente beneficioso si realizado con frecuencia y si los alumnos están preparados para esos momentos de interacción.

Palabras claves: Teoría sociocultural. Aprendizaje colaborativo. Corrección con los pares. Formulario de orientación.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o trabalho em pares e em grupos tem se tornado cada vez mais comum nas salas de aulas de diferentes contextos, sendo o contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras campo para diversas pesquisas (DONATO, 2000; FIGUEIREDO, 2001, 2002, 2005a, 2005b, 2006; FIGUEIREDO; SILVA, 2014; RIGONATO, 2015; SWAIN; BROOKS; TOCALLI-BELLER, 2002). Por enfatizar que a aprendizagem acontece no processo, no desenvolvimento, ao invés de ser somente resultado ou produto (VYGOTSKY, 1998), o trabalho colaborativo tem obtido cada vez mais espaço e sua devida relevância em pesquisas na área de Linguística Aplicada (LA).

A aprendizagem colaborativa, definida por Figueiredo (2006, p. 12) como “situações educacionais em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas, seja por meio de interações em sala de aula ou fora dela”, tem sido uma abordagem bastante utilizada em sala de aula por favorecer a interação entre os aprendizes, levando-os à coconstrução de conhecimento.

Uma forma de favorecer essa interação colaborativa é a correção com os pares. Esse modo de correção pode ser entendido como o processo no qual os alunos leem os textos escritos por seus colegas e dão sugestões para melhorá-los (FIGUEIREDO, 2001). A correção com os pares é, portanto, um momento em que os aprendizes trabalham em colaboração com o objetivo de aprimorar seus textos (CARSON; NELSON, 1996; CARVALHO, 2006; CONNOR; ASENAVAGE, 1994; DIPARDO; FREEDMAN, 1988; DOBAO, 2012; FIGUEIREDO, 2001, 2005a, 2015; GONZÁLES et al. 2013; LEE, 1997; NELSON; MURPHY, 1993; VILLAMIL; GUERRERO, 1996, 1998; ZHANG, 1995).

A utilização de um formulário de orientação, que funcione como uma espécie de guia no processo de correção com os pares, tem sido sugerida por alguns pesquisadores (FIGUEIREDO, 2005a; HANSEN; LIU, 2005; PAULUS, 1999), visto que tal formulário poderá guiar os alunos, por meio de instruções diretas, durante o processo de correção. Contudo, há poucos estudos, no Brasil, que já tenham investigado os benefícios de tais formulários para o processo de revisão, e, as pesquisas realizadas (FIGUEIREDO, 2005a) levam em conta o contexto de ensino superior.

Assim, esta pesquisa tem por objetivo geral fornecer reflexões sobre o processo de correção com os pares no contexto de cursos de línguas. Como objetivos específicos, procura compreender as percepções dos alunos sobre a correção com os pares, bem como sobre a utilização de um formulário de orientação durante o processo de correção com os colegas.

1. A CORREÇÃO COM OS PARES

A correção com os pares é um processo pelo qual os alunos dialogam sobre seus textos com seus colegas, tendo a chance de discutir sobre suas próprias dúvidas e de compartilhar

com os outros o seu conhecimento (FIGUEIREDO, 2015). Ela está baseada na noção vygotskiana de que indivíduos podem aprender e construir significado a partir da interação (VYGOSTKY, 1998).

Embora haja pesquisas que demonstrem que vários alunos preferem que a voz do professor seja mais evidente em seu processo de aprendizagem (ZHANG, 1995), a revisão, correção e escrita colaborativa com os pares podem ser extremamente benéficas para os alunos. Zhang (1995, p. 213) afirma que “o *feedback* oferecido pelo professor é geralmente visto como bem mais crível e interessante que aquele oferecido pelos pares” e que “os aprendizes de inglês como língua estrangeira inequivocamente preferem o *feedback* do professor ao *feedback* dos colegas” (ZHANG, 1995, p. 216). Entretanto, a literatura nos mostra que, em atividades interativas, o par não precisa ser exatamente mais desenvolvido em todos os aspectos de aprendizagem (FIGUEIREDO, 2015; WELLS, 1999). Uma pesquisa realizada por Saito (1994) demonstra que alunos mais avançados consideram o *feedback* oferecido por seus pares como algo útil. Assim, tanto alunos mais proficientes quanto menos proficientes podem se beneficiar das interações (TANG; TITHECOTT, 1999), pois o conselho oferecido por seus pares pode ser útil para seu processo de escrita (SWAIN; BROOKS; TOCALLI-BELLER, 2002).

Portanto, “no diálogo, os aprendizes podem construir enunciações que vão além daquilo que poderiam produzir individualmente” (SWAIN, BROOKS; TOCALLI-BELLER, 2002, p. 179). Além disso, Donato (2000) observa que

as falas de um professor e de outros colegas em uma sala de língua estrangeira são mais que *input* linguístico. São essencialmente práticas sociais de assistência que moldam, constroem e influenciam a aprendizagem em contextos instrucionais e interacionais. (DONATO, 2000, p. 46).

Ao dialogar com seus pares, os aprendizes podem dispor de uma audiência autêntica (FIGUEIREDO, 2002; LEE, 1997; LIU; HANSEN, 2002; MANGELSDORF; SCHLUMBERGER, 1992; SWAIN; BROOKS; TOCALLI-BELLER, 2002), o que poderá causar menos ansiedade para sua produção linguística (STANLEY, 1992). Assim, “a escrita se torna uma atividade de comunicação, ao invés de um mero exercício a ser entregue para o professor” (STANLEY, 1992, p. 217-218).

Figueiredo e Assis (2006, p. 172) afirmam, ainda, que

num ambiente de mútuo apoio, a aprendizagem colaborativa pode ajudar os escritores menos experientes a aprimorar suas habilidades, a enxergar seu texto sob o prisma de outro leitor, a tornarem-se autocorretores mais perspicazes, a desenvolver vocabulário metalinguístico sobre a escrita em inglês, a confiar uns nos outros e a fortalecer sua autoestima.

Lee (1997, p. 59) corrobora essa ideia ao sugerir que “a correção com os pares tem o potencial de aumentar a autoconfiança, de fazer da escrita uma atividade mais positiva de aprendizagem, bem como de ajudar os alunos a desenvolver uma maior independência na escrita”. Há também o fato de que, na interação, “os escritores se tornam mais conscientes do leitor para quem o texto é escrito. Assim, a escrita se torna o foco da conversa” (TANG; TITHECOTT, 1999, p. 21), e os aprendizes têm a oportunidade de expressar seus sentimentos em relação ao seu processo de escrita (ZHANG, 1999).

Ao serem revisados por um par, os aprendizes dispõem de uma audiência autêntica, e, assim, terão a oportunidade de negociar e elaborar significados, além de praticar suas habilidades de produção oral e compreensão oral na língua estrangeira (MANGELSDORF; SCHLUMBERGER, 1992). Todavia, é importante lembrar que “o *feedback* deve ser integrado ao processo contínuo da escrita, ao invés de somente ser entregue como o veredito de um produto finalizado” (ZHANG, 1999, p. 324) e que “revisar não é apenas corrigir erros. É um processo no qual novas ideias podem ser geradas e velhas ideias descartadas” (FIGUEIREDO, 2005b, p. 31), portanto, “a revisão não acontece apenas no final da escritura” (FIGUEIREDO, 2005b, p. 32), ela acontece durante todo o processo de escrita.

Hansen e Liu (2005) entendem que “a chave para fazer da correção em pares um componente convidativo nas aulas de escrita está no planejamento do professor e no treinamento dos alunos” (HANSEN; LIU, 2005, p. 32). Portanto, devemos conscientizar os nossos alunos da importância da revisão no processo de produção textual.

1.1 O PROCESSO DE REVISÃO

Após o momento de correção, os aprendizes voltam aos seus textos para revisá-los. A revisão é o processo em que o escritor checa tanto a forma em que o texto foi escrito como o seu conteúdo. Com esse procedimento, o escritor não resolve apenas problemas relacionados com aspectos gramaticais, mas também verifica se o que foi escrito corresponde às suas intenções iniciais (FIGUEIREDO, 2005b).

O impacto da revisão em pares pode ser medido pelas mudanças que são feitas nos textos após os momentos de correção. Para Flower et al. (1986), a revisão pode levar os alunos a rever, reestruturar e até reconsiderar todo o discurso. Carvalho (2006) enfatiza que

as estratégias de revisão utilizadas pelos alunos durante as atividades de revisão colaborativa apontam para um comportamento extremamente ativo; isto é, eles leem, releem, discutem, acrescentam, corrigem, reescrevem, observam, lembram, apagam, perguntam, têm dúvidas, erram em algumas alternativas, acertam em outras etc. (CARVALHO, 2006, p. 212).

Ao trabalhar em conjunto com seus colegas em atividades de correção textual, os aprendizes podem ajudar uns aos outros, visto que sozinhos podem não encontrar os erros que estão presentes nos seus textos, uma vez que “detectar a presença de erros, mesmo que sejam comuns, ou bastante óbvios, pode não ser tão fácil quanto os professores frequentemente imaginam” (FLOWER et al., 1986, p. 39). As dúvidas que surgem durante o processo de revisão podem ser de diferentes naturezas. Elas podem ser a respeito da forma do texto, ou seja, aspectos gramaticais e ortográficos, bem como podem dizer respeito ao conteúdo do texto, isto é, quanto às ideias que estão expostas ali.

Conforme afirma Figueiredo (2005b), ao revisar os textos, os aprendizes podem efetuar três tipos de modificações em seu texto: a) modificações bem-sucedidas; b) modificações malsucedidas; e c) modificações desnecessárias. As modificações que corrigem o erro são consideradas bem-sucedidas; as que não o corrigem ou criam novos erros, malsucedidas; e aquelas que não têm o objetivo de corrigir um erro, desnecessárias.

Faigley e Witte (1981) sugerem uma taxonomia de revisão em que as mudanças realizadas no texto podem ser divididas entre revisão de superfície e revisão de conteúdo. Para os autores, as revisões de superfície são aquelas que não implicam a inclusão de novas informações ao texto ou a remoção de informações nele existentes. Por sua vez, as revisões de conteúdo são aquelas em que novo conteúdo é inserido ou removido do texto.

De acordo com Faigley e Witte (1981) e com Figueiredo (2001), os tipos de mudanças realizadas nos textos escritos durante o processo de revisão compreendem:¹

- a) Adições: há o acréscimo de palavras, grupos de palavras, bem como de morfemas e sinais de pontuação (*you pay two dollars* → *you pay a two-dollar entrance fee*).
- b) Apagamentos: há a supressão de uma palavra, grupos de palavras, morfemas ou sinais de pontuação (*several rustic looking restaurants* → *several rustic restaurants*).
- c) Substituições: quando há a troca de uma palavra ou de um grupo de palavras por outra ou outras (*out-of-the-way-spots* → *out-of-the-way-places*).
- d) Reestruturações de palavras ou ideias: quando há a reorganização de palavras ou de grupos de palavras, podendo ocasionar, inclusive, a mudança de significados ou ideias iniciais (*springtime means to most people...* → *springtime, to most people, means...*).
- e) Distribuições: quando sentenças são divididas em mais partes, inclusive em parágrafos novos (*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*).
- f) Consolidações: em oposição às distribuições, nas consolidações, sentenças múltiplas podem ser combinadas em uma só, ou também pode ocorrer a junção de parágrafos (*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.*).

¹. Os exemplos aqui apresentados foram retirados de Figueiredo (2001).

Uma alternativa para minimização dos problemas que podem surgir nos momentos de correção, e no produto final dessa correção, seria a utilização de um formulário de orientação que tem por objetivo guiar os aprendizes enquanto corrigem os textos de seus colegas.

1.2 O FORMULÁRIO DE ORIENTAÇÃO

Embora haja autores que acreditam que “grupos que recebem praticamente nenhuma instrução são capazes de se manter focados na tarefa” (DI PARDO; FREEDMAN, 1998, p. 138), a correção com os pares pode ser beneficiada pela utilização de um formulário de orientação (FIGUEIREDO, 2005a; LIU; HANSEN, 2002; PAULUS, 1999). Esse formulário de orientação funciona como uma espécie de instrução para os alunos durante o momento em que corrigem o texto do colega. Stanley (1992) defende que alunos tendem a desempenhar um papel melhor de corretores quando recebem treinamento para o processo de correção. Em sua pesquisa, ele chegou à conclusão de que, se os aprendizes são preparados para os momentos de revisão com os pares, a qualidade das interações é significativamente melhor. Para o autor,

[o]s aprendizes precisam ser socializados à microcultura de avaliação com os pares. Eles precisam chegar a um consenso em sala de aula sobre estilos apropriados para a discussão sobre os trabalhos de seus colegas, bem como de questionar ideias. (STANLEY, 1992, p. 230).

Tang e Tithecott (1999) também argumentam que “os alunos deveriam receber treinamento intensivo para habilitá-los a participar plenamente no processo, e que precisam também aprender linguagem apropriada” (TANG; TITHECOTT, 1999, p. 36) para os momentos de correção.

Em seu estudo, Figueiredo (2005a) concluiu que o foco das conversações guiadas pelo formulário de orientação era mais abrangente, em contraste com os momentos de correção sem o uso do formulário. Enquanto sem o formulário, as discussões se limitavam a aspectos gramaticais e ao vocabulário dos textos, com a utilização do formulário as conversas se expandiam para a estruturação textual, palavras repetidas, desenvolvimento das ideias, pontuação e títulos dos textos. Além disso, para os aprendizes participantes do estudo de Figueiredo (2005a), o formulário de orientação serviu como

um elemento que os direcionava à correção de forma mais abrangente. Segundo eles, o formulário dava-lhes critérios para a realização da correção, o que a tornava mais objetiva para eles. Por meio do formulário, eles passaram a se sentir mais seguros quanto ao que fazer durante as atividades de correção. (FIGUEIREDO, 2005a, p. 206).

Contudo, os participantes desse estudo também relataram que o formulário pode igualmente agir como algo limitador e “reduzir as oportunidades de negociação sobre o texto, por direcionarem o foco para alguns aspectos textuais” (FIGUEIREDO, 2005a, p. 194) evidenciados no formulário. O formulário para correção utilizado neste estudo foi retirado de Figueiredo (2005a) e pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 1: Formulário utilizado no momento da atividade de correção com os pares

Visão geral do texto	Veja os pontos positivos do texto e aqueles que podem ser melhorados.
Conteúdo	Veja se o título está apropriado ao texto, se as ideias estão claras, se as ideias estão relacionadas ao tópico, se as ideias não estão repetidas etc.
Organização	Veja se o texto tem começo, meio e fim. Veja se as ideias estão organizadas de forma coerente e lógica, se os parágrafos estão bem desenvolvidos e ordenados, etc.
Gramática	Observe o uso correto de artigos, tempos verbais, flexões verbais, pronomes, concordância entre sujeito e verbo, singular/plural etc.
Vocabulário	Veja se o seu colega está usando adequadamente o vocabulário aprendido, se escolheu a palavra correta para expressar algo, se não está repetindo palavras etc.
Mecânica	Observe os sinais de pontuação, uso de letras maiúsculas (adjetivos pátrios, dias da semana, por exemplo), ortografia das palavras etc.

Como pode ser percebido, a utilização de um formulário de orientação pode ser benéfica ou não para os momentos de correção com os pares e as opiniões variam quanto à relevância de sua utilização. Como o assunto ainda gera questionamentos e desperta discussões, justifica-se a realização desta pesquisa.

2. O ESTUDO

Participaram deste estudo 4 alunos de uma turma de inglês (nível intermediário²) de um curso de línguas de Goiânia, durante o segundo semestre de 2014, os quais formaram duas duplas. As duplas foram escolhidas aleatoriamente e foram mantidas nas duas atividades de correção com os pares, primeiramente sem o formulário de orientação e, posteriormente, com a utilização do formulário. Os participantes eram maiores de idade e mostraram-se interessados em participar da pesquisa após esta ter-lhes sido apresentada. A identidade dos participantes foi preservada por meio de pseudônimos, escolhidos por eles mesmos.

Esta pesquisa se configura como um estudo de caso (BOGDAN; BIKLEN, 1994; JOHNSON, 1992; NUNAN, 1992) de natureza quali-quantitativa. A escolha do estudo de caso como metodologia de pesquisa deve-se ao fato de o foco deste estudo ter sido selecionado previamente – ou seja, a compreensão da realização da correção com os pares com e sem o uso de formulários de orientação –, bem como ao número reduzido de participantes. A metodologia de estudo de caso favorece a utilização de diversos instrumentos de coleta de dados para se obter uma visão mais completa da atividade ou do fenômeno sob investigação (SELIGER; SHOHAMY, 1989).

As atividades trabalhadas com os alunos foram retiradas do livro didático utilizado no curso. Primeiramente, os participantes da pesquisa tiveram que escrever um texto utilizando vocabulário e itens coesivos apropriados, sobre um dos seguintes temas: “*Writing a composition*”, “*Planning a party*”, “*Organizing a sporting event*”, “*Organizing a fund-raising event*”. Após esse primeiro momento de escrita, os alunos realizaram a correção sem a utilização do formulário de orientação. Em um segundo momento, os participantes tiveram que escrever um texto expositivo sobre maneiras de se tornar mais ecológicos no seu dia a dia, “*Going greener*”. Após isso, com seus pares, realizaram novamente a correção, desta vez, com a utilização do formulário de orientação.

². Por entendermos que, por estarem no nível intermediário, os alunos já possuem certo conhecimento substancial da língua estudada, a ponto de poderem iniciar e manter discussões metalinguísticas, bem como de realizarem inferências a respeito daquilo que é forma padrão, essa turma foi escolhida para a realização desta pesquisa.

Após o momento de correção, os alunos reescreviam seus textos. Ao final de cada atividade de correção, os participantes foram entrevistados individualmente para que pudessem expressar suas percepções acerca das duas modalidades de correção com os pares. Tanto a interação entre os alunos durante o processo de correção quanto as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas para posterior análise. Foram também analisadas as duas versões dos textos de cada participante em cada atividade.: 1.^a versão (versão original); e 2.^a versão, reescrita após a correção com o colega.

3. COMPREENDENDO O PROCESSO DE CORREÇÃO COM OS PARES NAS DUAS MODALIDADES: SEM E COM A UTILIZAÇÃO DO FORMULÁRIO DE CORREÇÃO

Esta seção consta de três subdivisões. Na primeira, apresentamos a análise referente aos textos produzidos pelos participantes. Na segunda, analisamos as interações ocorridas entre os participantes durante as atividades de correção. Por fim, analisamos as entrevistas realizadas com os participantes desta pesquisa.

3.1 ANÁLISE DOS TEXTOS ESCRITOS

Como parte dos objetivos deste estudo era investigar os possíveis benefícios da utilização de um formulário de orientação para a correção com os pares, bem como verificar as alterações feitas nos textos após tais momentos de correção, foram realizadas as seguintes análises dos 16 textos escritos pelos participantes (primeiras e segundas versões).

Sabe-se que, no dia a dia, diversas variedades linguísticas são utilizadas na comunicação, e que alguns erros não impedem que essa comunicação ocorra (FIGUEIREDO, 2015). Para a realização da análise, contudo, utilizamos, como paradigma, a variedade padrão do inglês, uma vez que foi essa a variedade à qual os alunos foram expostos a maior parte do tempo durante a ministração das aulas e no livro didático utilizado no curso.

Para realizar essa análise, o primeiro passo foi contabilizar os erros existentes nas duas versões dos textos de cada participante, nos dois momentos: os dois textos produzidos sem a utilização do formulário de orientação (antes e após a correção com os pares), e os outros dois

textos produzidos com a utilização do formulário de orientação (estes também antes e após a correção com os pares). Com exceção dos erros referentes à omissão de palavras e morfemas, que serão evidenciados pelo símbolo ☐, os demais erros que estão sendo focalizados encontram-se em itálico.

Os erros foram classificados nas categorias Gramática, Ortografia, Palavra desnecessária, Palavra errada e Palavra faltando, conforme ilustrado a seguir com exemplos retirados das produções textuais dos próprios participantes:

- a) Gramática: foram considerados erros gramaticais aqueles em que houve a utilização incorreta de artigos, adjetivos, singular e plural, bem como de concordância verbal, forma verbal e tempo verbal.

Exemplo: Every Brazilian student of College *need*☐ to write *an* Project about their graduation's course.

- b) Ortografia: uma palavra é grafada de modo impróprio.

Exemplo: I have started eating better food and printing only what I *realy* need to.

- c) Palavra desnecessária: quando há, na sentença, o acréscimo indevido de uma ou mais palavras, tais como preposições, artigos, conectivos etc.

Exemplo: So you need to find a way to be polite despite *of* leaving people apart.

- d) Palavra errada: quando uma palavra foi incluída de maneira errada.

Exemplo: Firstly, *do* a list to know how many guests and choose the best place for the people.

- e) Palavra faltando: quando há, na sentença, a omissão de uma ou mais palavras necessárias à sentença, tais como preposições, artigos, conectivos etc.

Exemplo: Because of this, I have been trying ☐ make the difference.

Apresentamos, a seguir, a Tabela 1 com a quantificação dos tipos de erros produzidos pelos participantes.

Tabela 1 – Tipos de erros corrigidos (sem e com o formulário de orientação)

Tipos de erros	Sem o formulário de orientação		Com o formulário de orientação	
	Presentes	Corrigidos	Presentes	Corrigidos
Gramática	18	7 (38,8%)	14	9 (64,2%)
Ortografia	1	- (0%)	3	2 (66,6%)
Palavra desnecessária	1	- (0%)	12	1 (8,3%)
Palavra errada	5	1 (20%)	7	1 (14,2%)
Palavra faltando	6	1 (16,6%)	13	5 (38,4%)
TOTAL	31	9 (29,3%)	49	17 (34,6%)

Como pode ser notado, com a utilização do formulário de orientação, o número de erros corrigidos aumentou. Pode-se notar, também, que, com a utilização do formulário, houve um aumento de quase todas as categorias. Isto pode sugerir que, sem o formulário, os alunos participantes atentavam-se principalmente a itens gramaticais e, com a utilização do formulário, passaram a prestar atenção a outros detalhes do texto, como, por exemplo, ortografia e palavra faltando.

Conforme mostra a Tabela 1, vários erros não foram percebidos pelos alunos durante a correção feita com o colega, sem e com a utilização do formulário de orientação. Contudo, conforme sugere Figueiredo (2001, p. 112),

[u]ma análise que considera apenas a quantidade de erros existentes nas duas versões para avaliar a eficácia ou não da correção com os pares está fadada ao insucesso. Afinal, revisão não se resume apenas em corrigir ou não corrigir erros existentes a partir da ajuda que o autor do texto recebeu do colega [...]. Dessa forma, para que os resultados reflitam o que foi realmente feito com base na correção com os pares, deve-se levar em consideração não apenas o produto, mas também o processo.

Desse modo, para que possamos compreender melhor o processo de correção com os pares, apresentamos as interações realizadas pelos alunos durante as atividades de correção, realizadas sem e com o uso do formulário de orientação.

3.2 ANÁLISE DAS INTERAÇÕES OCORRIDAS ENTRE OS PARTICIPANTES DURANTE AS ATIVIDADES DE CORREÇÃO COM OS PARES

Durante as atividades de correção com os pares, os alunos focalizavam diferentemente as suas conversações. Desse modo, o foco das conversações era: a forma do texto; o conteúdo do texto; e os procedimentos da tarefa.

As conversações sobre forma eram referentes à grafia das palavras, ao uso de artigos, preposições etc., à estrutura do texto, à pontuação, e visavam, sobretudo, à correção gramatical. No exemplo 1, notamos a conversação entre o par Igor e Cris sobre a forma correta do verbo *say* após a palavra *people*:

- [1] Cris: “Some people say...”³
Igor: Ah, yes, Some people ... some people say ... or says? I don’t know ... Some people say that seventy per cent ...
Cris: I think some people say.
Igor: Yes, ok. Some people ... algumas pessoas, alguns dizem ... I tried to put this ... Alguns dizem que setenta por cento das pessoas que vão ... eh ... yes, I understood. ... eh ... people say?
Cris: People say. Algumas pessoas dizem.
(1ª atividade)

Nessa interação, é perceptível o auxílio mútuo oferecido entre os alunos, quando surge a dúvida sobre qual a forma verbal correta: *say* ou *says*. Podemos observar que a língua portuguesa funciona como um apoio, por meio da tradução (“algumas pessoas dizem”), para que se chegue à forma correta.

Nesse momento da revisão em pares, podemos perceber os alunos assumindo papéis mais ativos no seu processo de aprendizagem (DI PARDO; FREEDMAN, 1998; FIGUEIREDO, 2002; SWAIN; BROOKS; TOCALLI-BELLER, 2002). Conforme afirmam Mangelsdorf e Schlumberger (1992), nesse tipo de atividade é assegurado aos alunos o direito de se tornarem mais envolvidos no processo de criar significado, ao invés de somente receber significados passivamente. Além disso, na interação que acontece durante a correção com os pares, a escrita deixa de ser meramente um produto e passa a ser um processo, de fato, comunicativo,

³. As aspas indicam que os alunos estão lendo um trecho do texto que está sendo corrigido.

em que há a prática de diversas habilidades, não somente de escrita e leitura, mas também de discussão e de negociação de significados (LEE, 1997; STANLEY, 1992).

Nas conversações sobre o conteúdo, o objetivo é a compreensão da mensagem. Assim, o leitor pede ao colega que explique algo que não está claro em seu texto, ou pede que explique uma palavra cujo significado é desconhecido por ele. No exemplo a seguir, a aluna Cris verifica o significado de uma palavra com o colega, que oferece sua explicação:

- [2] Cris: I just eh ... I don't understand this ...
Igor: *Keen? Keen é afim.*
Cris: Hummm.
Igor: *Imagine: I am keen of beer.* Eu estou afim de cerveja. Tô com vontade de tomar cerveja.
Cris: Ah, ok.
(1ª atividade)

Houve, ainda, conversações sobre os procedimentos da tarefa. Elas ocorriam, geralmente, no início e no final das atividades de correção, em que os alunos falavam sobre como realizar a atividade ou sobre o que fazer durante a sua realização. Além disso, essas conversações também ocorriam quando os alunos sinalizavam quem iria começar e/ou quando encerrar as atividades, como ilustrado a seguir.

- [3] Igor: Can we start? (risos) Today is 29 of September 2014. Eh, Cris, I will try to make some eh some, I will try to make some ... some ... some tips ... I will try to give you some tips about your ... about your ... about your composition but this is my point of view. I am not a teacher, I am a student too and I can commit some mistakes too. But I think eh it could be better for me to understand that if you change some things. Let me try to read with you.
(1ª atividade)

Podemos perceber que, por meio da interação, os alunos puderam corrigir o texto do colega, 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 problemas encontrados em seus textos.

3.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS PARTICIPANTES DESTE ESTUDO

Ao falarem sobre sua participação nas atividades de correção com o colega, os participantes deste estudo mencionaram mais aspectos positivos da correção com os pares do que negativos. Sobre esse ponto, foi possível constatar que a interação que ocorreu nas atividades de correção com os pares foi bastante produtiva para os aprendizes, o que vem corroborar os estudos realizados por Figueiredo (2001, 2005a), Lee (1997), Stanley (1992), Swain, Brooks e Tocalli-Beller (2002), entre outros. Uma síntese dos aspectos mencionados pelos alunos pode ser vista no Quadro 1.

Quadro 1 – Síntese dos aspectos positivos e negativos da correção com os pares

Aspectos Positivos	Aspectos Negativos
<ul style="list-style-type: none">• Possibilidade de melhoria dos textos escritos.• Possibilidade de troca de experiências e discussão sobre os textos.• Possibilidade de uma percepção mais aguçada para a autocorreção.• Possibilidade de valorização do aluno.	<ul style="list-style-type: none">• Constrangimento.• Insegurança e dificuldade ao corrigir o texto do colega.

Ao participar da correção com o colega, alguns alunos relataram que apreciaram a possibilidade de trocar experiências e conhecimento com seus colegas, bem como de discutir sobre itens lexicais. Dessa forma, puderam ter um papel mais ativo no processo de correção de suas produções (CARSON; NELSON, 1996; DOBAO, 2012; FIGUEIREDO, 2002, 2005a; GONZÁLES et al. 2013; VILLAMIL; GUERRERO, 1996, 1998), como pode ser observado nos exemplos a seguir:

- [4] Aivlis: Eu acho que vale a pena [...]. Igual você pediu pra reescrever o texto, aí a segunda vez que a gente fez esse exercício, eu achei coisas que estavam erradas que ela não viu. Então, acho que, assim, quanto mais vezes a gente olha, acha mais erros.
(Entrevista sobre a 1ª atividade)
- [5] Igor: Foi positivo pelo fato de que, eh, principalmente por esse último aspecto que eu falei, da interação, de quebrar a monotonia, da gente ficar mais atento, porque quando você tá sendo avaliado por um colega, você acaba se interessando um pouco mais do que simplesmente pelo professor, você fica

um pouco mais atento, e você também, quando tá corrigindo o do colega, você acaba tentando ajudar o colega. Então, essa cooperação faz com que a gente se empolgue um pouco mais com o assunto, então isso eu acho que é bom, valorizar o aluno, é como se o aluno tivesse, também, a chance de ser professor naquele dia, naquela hora ali. Então, acho que isso é importante, de o aluno ter voz, de participar, de o aluno ser ouvido também pelo colega, né? Então, assim, é muito bom, gostei.
(Entrevista sobre a 2ª atividade)

Esses dados, aqui apresentados, colaboram as colocações de Figueiredo e Silva (2014, p. 138) sobre a importância do trabalho colaborativo em sala de aula, quando afirmam que, “[é] no processo da interação que os aprendizes definem seus papéis, [...] e, com o auxílio do outro, colaborativamente transformam suas experiências em estruturas de conhecimento”.

Entre os pontos negativos, os participantes mencionaram desconforto ao corrigir o colega, insegurança e dificuldade em corrigir o texto do seu parceiro. A participante Aivlis relatou ter se sentido desconfortável por ter que corrigir alguém, devido ao fato de não se considerar apta a realizar tal atividade, como podemos verificar no seu relato a seguir:

[6] Aivlis: Quando a gente não tem esse poder, esse direito, assim, de corrigir uma pessoa, eu, pelo menos fico meio constrangida. Então, na verdade, eu acho que nem quis olhar palavra por palavra, porque, no meu caso que não sou professora, certo que eu tava na posição, mas eu acho que ficaria meio ruim, assim, né? Mas ela escreve muito bem, eu acho, então foi bom pra mim, mas vamos supor que eu tivesse pego um colega que não escreve bem. Aí eu acho que ficaria menos à vontade, não sei, ou até me acharia assim “nossa, ela se acha, acha que sabe tudo, tá ali corrigindo sendo que sabe muito pouco, quase nada de inglês”, né? Não é a minha área.
(Entrevista sobre a 1ª atividade)

A participante Cris relatou sua hesitação ao corrigir o texto do colega, pois não tinha certeza se o que Igor havia escrito estava certo ou errado.

[7] Cris: Ai, eu acho que foi bom, assim, na questão de eu corrigir ele, eu acho que eu tive mais dificuldade do que eu ser corrigida, porque eu não consigo, eu tenho mais dificuldade de achar a outra forma de escrever uma coisa que já tá escrita.
(Entrevista sobre a 1ª atividade)

Quanto à utilização do formulário de orientação como um suporte para a realização da correção com os pares, apresentamos, no Quadro 2, uma síntese dos motivos mencionados pelos participantes para o fato de o formulário ter sido algo positivo nas atividades corretivas.

Quadro 2 – Síntese dos aspectos positivos da utilização do formulário de orientação.

Aspectos positivos da utilização do formulário de orientação
<ul style="list-style-type: none">• Funciona como parâmetro para a análise dos textos.• Funciona como técnica profissional.• Funciona como guia do que se observar durante o processo de correção.

Na entrevista realizada após a segunda atividade de correção, com a utilização do formulário de orientação, quando foi pedido aos alunos participantes que contrastassem os dois momentos de correção com seus pares, sem e com o uso do formulário, não foram citados aspectos negativos sobre a utilização do formulário. As percepções dos alunos participantes desta pesquisa quanto à utilização do formulário de orientação foram altamente positivas, como pode ser observado nos relatos a seguir.

[8] Igor: Eu acho que o uso do formulário é importante principalmente pra gente que não sabe, não tá acostumado a avaliar. Então, assim, a gente acaba tendo um parâmetro pra gente ver o que deve ser analisado no texto, e acaba, assim, a gente conseguindo usar uma técnica de professor pra poder avaliar e não só aquela técnica intuitiva de achar que tá bom ou que não tá bom na hora de corrigir. Então, eu acho que é muito bom o formulário, eu gostei.

(Entrevista sobre a 2ª atividade)

[9] Aivlis: Bem, eu acho que o formulário dá meio que uma ideia das coisas que a gente tem que prestar mais atenção quando tá corrigindo, porque na primeira correção a gente foi, assim, meio que sem saber direito o que estava fazendo e, na segunda, quando você deu o formulário, a gente pôde, pelo menos, saber o que olhar.

(Entrevista sobre a 2ª atividade)

Podemos perceber, por meio desses relatos, que o formulário de orientação foi bem avaliado pelos participantes na medida em que lhes serviu como um guia durante o processo corretivo e os deixou mais seguros sobre o que corrigir e como proceder à correção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos observar que, ao revisar os textos, os alunos efetuaram mais modificações referentes à palavra (adições, apagamentos e substituições) do que referentes à sentença ou ao parágrafo. Vale ressaltar que os alunos não estavam habituados a reescrever os seus textos e, dessa forma, não tinham a chance de perceber que revisar não é apenas mudar uma palavra por outra, inserir palavras ou retirá-las, mas, também, refazer as ideias, inclusive, alterando todo o texto. Apesar disso, concordamos com Villamil e Guerrero (1998) quando afirmam que a preocupação externada pelos aprendizes de uma segunda língua ou de uma língua estrangeira com aspectos textuais, mesmo que superficiais, representa um esforço linguístico e cognitivo que precisa ser reconhecido e valorizado, já que mesmo uma pequena alteração em seus textos pode contribuir para uma melhor leitura e, conseqüentemente, para o desenvolvimento linguístico do escritor, o que evidencia a necessidade de que as atividades de revisão em pares seja realizada com mais frequência em sala de aula.

Os resultados deste estudo evidenciam que a maior contribuição da correção com os pares não é necessariamente a melhoria dos textos, mas, sim, a oportunidade que os alunos têm de ter um papel mais ativo no processo de correção, de negociar seus pontos de vistas, de refletir sobre os erros que cometem, de comparar seus textos com os do colega, de refletir sobre o processo da escrita e de aprender uns com os outros.

A análise dos dados nos permite afirmar que o formulário de orientação serviu para instrumentalizar os alunos durante o processo de revisão textual, na medida em que pôde indicar-lhes tópicos a serem verificados durante tal processo, tornando-os, com isso, mais confiantes e seguros quanto a critérios de correção. O formulário serviu, também, para ampliar a visão dos alunos no que concerne à correção de erros e à escritura de um bom texto. Portanto, cabe a nós, professores, considerar o formulário como um elemento a mais que pode ajudar os alunos a se descobrirem como potenciais revisores textuais durante as interações colaborativas proporcionadas pela correção com os pares, bem como utilizar, com mais frequência, em sala de aula, esse tipo de correção dialogada.

Tomando-se por base a teoria sociocultural (VYGOTSKY, 1998), um ambiente mais interativo em sala de aula, em oposição a um modelo mais tradicional dominado pelo professor, tem o potencial de favorecer a aprendizagem. Assim, a correção dialogada configura-se como uma atividade frutífera a ser utilizada em sala de aula por ser um tipo de conversação instrutiva, na qual os alunos podem aprender uns com os outros e ter um papel mais ativo no tocante ao processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

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.

CARVALHO, G. de O. Os efeitos da revisão colaborativa em textos escritos em língua inglesa por alunos iniciantes do curso de letras. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006. p. 201-230.

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.

DI PARDO, A.; FREEDMAN, S. W. Peer response groups in the writing classroom: theoretic foundations and new directions. *Review of Educational Research*, v. 58, n. 2, p. 119-149, 1998.

DOBAO, A. F. Collaborative writing tasks in the L2 classroom: comparing group, pair and individual work. *Journal of Second Language Writing*, v. 21, p. 40-58, 2012. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/journal/10603743>>. Acesso em: 1 out. 2014.

DONATO, R. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 27-50.

FAIGLEY, L.; WITTE, S. P. Analysing revision. *College Composition and Communication*, v. 32, n. 4, p. 401-414, 1981.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. 2001. 340 f. Tese (Doutorado em Letras: Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Revisão colaborativa de textos escritos em língua inglesa: semeando a interação. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 39, p. 105-129, 2002.

_____. Os possíveis benefícios do uso de um formulário de orientação na realização de atividades de correção com os pares em LE. *Signótica*, v. 17, n. 2, p. 191-214, 2005a.

_____. *Semeando a interação: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira*. Goiânia: Ed. da UFG, 2005b.

_____. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006. p. 11-45.

_____. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. 3. ed. rev. ampl. Goiânia: Editora UFG, 2015.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de.; ASSIS, N. A. do L. de. A autoestima e a atitude quanto à escrita na revisão colaborativa. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006. p. 11-45.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de.; SILVA, S. V. da. Interações telecolaborativas na aprendizagem de línguas estrangeiras: foco no uso dos recursos do aplicativo computacional *Openmeetings*. *Ilha do Desterro*, n. 66, p. 133-171, 2014.

FLOWER, L. et al. Detection, diagnosis, and the strategies of revision. *College and Communication*, v. 37, n. 1, p. 16-55, 1986.

GONZÁLEZ, Y. Y. Y. et al. The role of collaborative work in the development of elementary students' writing skills. *Profile*. v. 15, n. 1, p. 11-25, 2013.

HANSEN, J. G.; LIU, J. Guiding principles for effective peer response. *ELT Journal*, v. 59, n. 1, p. 31-38, 2005.

JOHNSON, D. M. *Approaches to research in second language learning*. New York: Longman, 1992.

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

LIU, J. HANSEN, J. G. *Peer response in second language writing classes*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2002.

MANGELSDORF, K.; SCHLUMBER, A. ESL student response stances in a peer review task. *Journal of Second Language Writing*, v. 1, n. 3, p. 235-254, 1992.

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.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. New York: Cambridge University Press, 1992.

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

RIGONATO, L. G. do N. *A utilização de um formulário de orientação na correção com os pares: um estudo realizado com alunos do nível intermediário de um curso de línguas*. 2015. 92 f. Monografia de especialização – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

SAITO, H. Teachers' practices and students' preferences for feedback on second language writing: a case study of adult ESL learners. *TESL Canada Journal*, v. 11, n. 2, p. 46-70, 1994.

SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

STANLEY, J. Coaching student writers to be effective peer evaluators. *Journal of Second Language Writing*, v. 1, n. 3, p. 217-233, 1992.

SWAIN, M.; BROOKS, L.; TOCALLI-BELLER, A. Peer-peer dialogue as a means of second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 22, p. 171-185, 2002.

TANG, G. M.; TITHECOTT, J. Peer response in ESL writing. *TESL Canada Journal/La Revue TESL du Canada*, v. 16, n. 2, p. 20-38, 1999.

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

WELLS, G. *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

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.

_____. Thoughts on some recent evidence concerning the affective advantage or peer feedback. *Journal of Second Language Writing*, v. 8, n. 3, p. 321-326, 1999.

Francisco José Quaresma FIGUEIREDO

Graduado em Letras Português Inglês pela Universidade Federal de Goiás (1988), mestre em Linguística pela Universidade Federal de Goiás (1995) e doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (2001) e Pós-Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (2016). É Professor Associado 4 de Língua Inglesa da Universidade Federal de Goiás. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em ensino e aprendizagem de línguas, atuando principalmente nos seguintes temas: correção com os pares, aprendizagem colaborativa, inglês, avaliação, erro e correção, crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas, telecolaboração. Tem vasta publicação nessas áreas, em forma de artigos em periódicos especializados e em capítulos de livros.

Lucas Gustavo Nascimento RIGONATO

Pós-Graduado em Letras e Linguística na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás.

Recebido em fevereiro/2016 - Aceito em julho/2016