
OS POSSÍVEIS BENEFÍCIOS DO USO DE UM FORMULÁRIO DE ORIENTAÇÃO
NA REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES DE CORREÇÃO COM OS PARES EM LE*

FRANCISCO JOSÉ QUARESMA DE FIGUEIREDO**

RESUMO

Este estudo tem por objetivo investigar os possíveis benefícios do uso de um formulário de orientação durante atividades de correção com os pares. Para tanto, os alunos participaram de quatro atividades de correção e, em duas delas, o formulário foi usado. Foram analisados os tipos de erros mais corrigidos por meio do formulário, bem como as percepções dos alunos sobre esse guia de orientação.

PALAVRAS-CHAVE: Interação, colaboração, correção com os pares, formulário de orientação.

INTRODUÇÃO

Vários estudos têm comprovado que um requisito básico para a aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) é o de proporcionar aos alunos oportunidades para que possam interagir¹ usando a língua-alvo (ALLWRIGHT, 1984; PICA, 1987; COELHO, 1992; GASS, 1997; OXFORD, 1997; GASS, MACKAY e PICA, 1998; SWAIN e LAPKIN, 1998; LEFFA, 2003, entre outros), oportunidades essas que são favorecidas por um modelo de ensino que promova a aprendizagem colaborativa.

* Este trabalho foi apresentado, em forma de comunicação, na mesa-redonda “Avaliação de Proficiência em LE: novas perspectivas”, no II ELARCO (Encontro de Linguística Aplicada da Região Centro-Oeste), realizado na UnB, no período de 16 a 18 de novembro de 2005. Agradeço à Funape pelo auxílio financeiro que possibilitou a realização deste estudo.

** Professor de Língua Inglesa da Faculdade de Letras da UFG. Doutor em Linguística Aplicada pela UFMG.
E-mail: fquaresma@terra.com.br

A aprendizagem colaborativa é uma abordagem construtivista,² que se refere, *grosso modo*, a 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, seja por intermédio de interações mediadas pelo computador (DILLENBOURG, 1999), cuja ênfase recai na co-construção do conhecimento dentro e a partir dessas interações.

Essa abordagem tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores, visto que a interação e a colaboração não ajudam apenas os alunos menos experientes: elas levam também os alunos mais experientes a descobrir novas formas de aprender (DÖRNYEI, 1997; BRUFFEE, 1999; DONATO, 2004).

Uma das formas de favorecer a aprendizagem colaborativa é a correção com os pares. A correção com os pares é um processo em que os alunos corrigem os textos escritos uns dos outros, com vistas à melhoria dos textos, tanto no que se refere à forma quanto ao conteúdo (LEE, 1997). Estudiosos do assunto (SPEAR, 1988; FIGUEIREDO, 1999, 2001, 2002, 2003, 2005; HANSEN e LIU, 2005; ROLLINSON, 2005; MIN, 2005, entre outros) mostram que, quando trabalham em grupos, os alunos têm a oportunidade de se desenvolverem de forma mais produtiva do que sob condições em que a aprendizagem ocorre centrada na figura do professor, pois, trabalhando juntos, eles podem trocar não apenas informações, mas também aprender uns com os outros, tentar resolver dúvidas, refletir sobre o processo de aprendizagem etc.

Alguns autores (CAMPBELL, 1998; SENGUPTA, 1998; LIU e HANSEN, 2002) sugerem que os alunos sejam instruídos, por meio de um formulário de orientação, a realizar a correção com os pares. No entanto, há poucas pesquisas que investigaram os benefícios do uso desse tipo de formulário no processo de revisão. Outros autores, por sua vez, consideram tais formulários mais como uma checagem mecânica das intenções do escritor “do que um meio de fornecer apoio significativo” durante o processo de correção (GRABE e KAPLAN, 1996, p. 381).

Dessa forma, pretendo, no presente estudo, investigar os benefícios ou não do uso de um formulário de orientação para o processo de

correção com os pares, por meio do contraste entre as correções realizadas com e sem a utilização de tal formulário. Pretendo investigar, também, as percepções dos alunos sobre a correção com os pares realizadas nessas duas modalidades.

CORREÇÃO COM OS PARES

A correção com os pares está fundamentada na noção vygotskiana de que o uso da língua, seja escrita ou oral, é uma atividade social (VYGOTSKY, 1993, 1998) e, dessa forma, permite que os indivíduos construam significados dentro e a partir da interação (STEVICK, 1980; VILLAMIL e GUERRERO, 1996, 1998).

Segundo Lee (1997), esse tipo de correção 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, durante o processo de correção (TANG e TITHECOTT, 1999).

Esse tipo de correção reduz a dependência que os alunos têm do professor e os ajuda a escrever textos tendo um outro leitor em vista: o colega (LEE, 1997), visto que, geralmente, o professor é o único leitor dos textos dos alunos. Esse tipo de revisão dialógica faz com que os alunos aprendam a negociar³ e a cooperar. Ler os textos para os colegas pode, inclusive, ajudar os aprendizes a se autocorrigirem (HEDGECKOCK e LEFKOWITZ, 1992), na medida em que estes percebem que o que realmente está escrito não corresponde às suas intenções ao escrever.

A correção com os pares apresenta, no entanto, alguns problemas, conforme observam alguns autores (MANGELSDORF, 1992; MENDONÇA e JOHNSON, 1994; AMORES, 1997). Muitos alunos podem não confiar nos comentários feitos pelos colegas e, portanto, não os usar na revisão (CONNOR e ASENAVAGE, 1994). Pode haver um certo constrangimento ou uma certa inabilidade por parte dos alunos em comentar o trabalho do colega (NEWKIRK, 1984). Os alunos podem, também, discordar sobre o que está certo e o que está errado no texto.

Com o objetivo de minimizar essas limitações, alguns estudiosos, como vimos, propõem a utilização de um formulário de orientação durante o processo de correção com os pares, pois os alunos podem se sentir inseguros durante o processo de correção e não realizá-lo a contento. O seguinte formulário, utilizado neste estudo, adaptado dos trabalhos de Villamil e Guerrero (1998) e de Paulus (1999), poderá servir como um guia de orientação aos alunos e, assim, auxiliá-los na tarefa de revisão de textos escritos:

QUADRO 1 - SUGESTÃO DE FORMULÁRIO PARA SER USADO EM ATIVIDADES 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 idéias estão claras, se as idéias estão relacionadas ao tópico, se as idéias não estão repetidas etc.
Organização	Veja se o texto tem começo, meio e fim. Veja se as idéias 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, preposições, 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 (adjetivo pátrio, dias da semana, por exemplo), ortografia das palavras etc.

Todavia, segundo Grabe e Kaplan (1996, p. 381), formulários desse tipo funcionam mais como uma checagem mecânica das intenções do escritor “do que [como] um meio de fornecer apoio significativo” durante a correção. Assim, tais formulários podem reduzir as oportunidades de negociação sobre o texto, por direcionarem o foco para alguns aspectos textuais. Como se percebe, a utilização de formulários de orientação durante a realização de atividades de correção com os pares é um assunto ainda polêmico, o que justifica a realização do estudo aqui proposto.

O ESTUDO

Este estudo foi realizado em uma turma do 4º ano do curso de Letras/Inglês da UFG, da qual fui professor durante o ano letivo de 2004. Participaram do estudo oito alunos, que escolheram com quem realizariam as atividades de correção, bem como os seus pseudônimos: Camila e Amanda; André e Cacau; Bia e Paulo; Lélío e Denny. Para este estudo, foram realizadas quatro atividades de produção escrita: duas realizadas sem o uso do formulário de orientação e duas, com o formulário. Foram as seguintes as atividades realizadas pelos participantes: “My learning history” (*sem o formulário*); “The best/worst holidays I’ve ever had” (*sem o formulário*); “A biography” (*com o formulário*); “What I did this year and what I intend to do next year to improve my English” (*com o formulário*).

Os alunos escreviam os seus textos e, posteriormente, realizavam a correção com o colega, na qual interagem sobre seus textos. Após essa interação, os alunos os reescreviam. Ao final de cada atividade de correção, os participantes foram entrevistados para que expressassem suas percepções acerca das duas modalidades de correção com os pares: sem e com o formulário de orientação. 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 (1ª versão e 2ª versão, reescrita após a correção) de cada participante em cada atividade.

ANÁLISE DOS ERROS CORRIGIDOS NAS DUAS MODALIDADES

Ao fazer uma contagem dos erros existentes nos textos e dos que foram corrigidos, observei que o guia de orientação fez com que os alunos se ativessem a certos tipos de erros não detectados quando realizaram a revisão de seus textos sem o formulário, como pode ser observado na Tabela 1.

TABELA 1: QUANTIDADE DE ERROS CORRIGIDOS

Sem o guia de orientação	169	133 (78%)
Com o guia de orientação	123	116 (94%)

Na Tabela 2, podemos observar que os erros de gramática (como, por exemplo, ausência de *-s* de terceira pessoa do singular, preposições inadequadas, singular *x* plural etc.) tiveram uma diminuição no decorrer das atividades, pois os alunos priorizavam esse tipo de correção desde o início das atividades. Alguns erros que não afetavam tanto a compreensão dos alunos, como os resultantes de palavras desnecessárias, palavra faltando e tempo verbal, passaram a ser mais corrigidos após a utilização do formulário de orientação.

TABELA 2 - TIPOS DE ERROS CORRIGIDOS

Tipo de erros	Existentes		Corrigidos	
	Sem o guia	Com o guia	Sem o guia	Com o guia
Gramática	101	19	98 (97%)	18 (95%)
Ordem das palavras	1	3	1 (100%)	3 (100%)
Ortografia	7	18	5 (71%)	10 (56%)
Palavra desnecessária	16	22	6 (37%)	20 (90%)
Palavra errada	17	34	10 (59%)	31 (91%)
Palavra faltando	17	14	6 (35%)	12 (86%)
Tempo verbal	10	23	7 (70%)	22 (97%)
Total	169	123	133	116

Esses resultados nos mostram que o formulário serviu para abrir o leque de possibilidades de correção, que, no início, ocorria prioritariamente nos campos gramatical e ortográfico. Ou seja, ele serviu para mostrar aos alunos que revisar é mais do que corrigir erros gramaticais ou de ortografia. Serviu, por exemplo, para mostrar-lhes

que, ao revisar, podemos retirar palavras repetidas no texto, que o texto deve estar coeso e coerente, que as idéias devem estar bem desenvolvidas, que devem estar de acordo com o tema proposto etc.

Para ilustrar esses resultados, apresentarei duas versões de textos: uma realizada sem o formulário de orientação e outra realizada com o formulário.

ANÁLISE DAS MODIFICAÇÕES TEXTUAIS NAS DUAS MODALIDADES

Nestas duas versões do texto de André, escrito na 2ª atividade sem o auxílio do formulário de orientação, podemos perceber que a revisão se restringiu à correção de erros ortográficos (*wich, 1ª linha do 1º parágrafo; *unforgetable, 3ª linha do 2º parágrafo) e à inserção do sujeito *it* antes de *is hard to say...* (3ª linha do 1º parágrafo), como pode ser observado na segunda versão de seu texto.

[1]

The best holiday I've ever had
which
When I think of which holiday of mine has been the best one I start to wonder and remind all those things that has happened to me, but ^{it} is hard to say which one was the best and which one was the worst.
Among all the holidays of my life, there is one that I can not say ~~that~~ that was the best, but it is one of them that I still hold in my mind, that is, it was an unforgetable holiday.

(1ª versão do texto de André)

[2]

The best holidays I've ever had

When I think of which holidays of mine has been the best one I start to wonder and remind all those things that has happened to me, but it is hard to say which one was the best and which one was the worst.

Among all the holidays of my life, there is one that I can not say that was the best, but it is one of them that I still hold in my mind, that is, it was an unforgettable holiday.

(2ª versão do texto de André)

Como foi afirmado anteriormente, o formulário serviu para ampliar a correção textual, pois esse instrumento de orientação continha alguns pontos a serem observados durante a revisão e a reescritura dos textos.

Nos exemplos 3 e 4, correspondentes a um trecho da 1ª e da 2ª versão do texto de Camila, escrito para a 4ª atividade, podemos observar que houve uma total reestruturação textual, visto que a aluna e a sua colega, durante o processo de revisão dialógica, observaram que havia muitas estruturas repetidas. Essa observação ocasionou, por exemplo, o corte e a substituição dessas estruturas repetidas (...helps me.../...helped me.../...helps a lot...; There is something that I...), bem como a consolidação de parágrafos, resultando num texto mais fluido.

Podemos observar os efeitos das mudanças nos exemplos a seguir, retirados de parte do texto de Camila:

[3]

"What I did this year and what I intend to do next year to improve my English"

Actually, this year I ~~went~~ subscribed the "Speak up" magazine, so I was able to read and listen to native English. I think it helped me a lot. I have to say that the fact of being a teacher is the one that helps me most because I have to search for some objects and prepare myself to teach my students.

Another thing that ^{is} helped me a lot are the special classes of conversation I give.

Also, there is something that I recommend that helps a lot is to see films in English without subtitle.

What is something that I didn't do but intend to do next year is to record myself speaking and listen to myself to improve my English.

Actually, the thing I most want to do to improve my English is to travel to the U.S.A. and spend

(1ª versão do texto de Camila)

[4]

What I did this year and what I intend to do next year to improve my English.

Actually, this year I did many things to improve my English. I subscribed the "Speak up" magazine, so I was able to read and listen to native English what helped me a lot.

I must say that, the fact of being a teacher, an English teacher, is the one that helps me most. Because I have to search for some subjects, read a lot, prepare materials and prepare myself to teach my students.

Another important thing I do, is to give private conversation classes, and something I recommend is to see films in English without the subtitle.

What I didn't do but intend to do next year is to record myself speaking in English, and if possible to film myself, and then check my mistakes and correct them.

And the thing I really want to

(2ª versão do texto de Camila)

Esses exemplos nos mostram que o formulário de orientação serviu para chamar a atenção dos alunos para o fato de que revisar é mais do que corrigir erros; ou seja, revisar implica cortar palavras repetidas, reestruturar o texto, mudar palavras etc.

Como informei anteriormente, as interações dos alunos foram gravadas em áudio. Dessa forma, foi-me possível analisar o foco das conversações durante as atividades de correção em pares, realizadas sem e com o uso do formulário de orientação, conforme será abordado na próxima seção.

FOCO DAS CONVERSAÇÕES NAS DUAS MODALIDADES

O formulário de orientação serviu, conseqüentemente, para ampliar o foco das conversações sobre os textos, visto que direcionava os alunos para outras possibilidades de revisão textual, como é ilustrado no seguinte quadro.

QUADRO 2 - FOCO DAS CONVERSAÇÕES NAS DUAS MODALIDADES

Sem o formulário	Com o formulário
<ul style="list-style-type: none">• Aspecto gramatical• Vocabulário	<ul style="list-style-type: none">• Aspecto gramatical• Vocabulário• Estruturação textual• Palavras repetidas• Desenvolvimento das idéias• Pontuação• Título de textos

No exemplo 5, referente à conversação de Amanda e Camila, na 1ª atividade de correção, podemos constatar que o foco da conversação restringe-se à correta posição do advérbio *still*. Conversações desse tipo (sobre gramática ou sobre vocabulário – ortografia) foram típicas durante as atividades realizadas sem o formulário de orientação.

[5]

- Amanda: When I was nineteen. Now I still am studying at University.
Camila: Do you think, ah..., it is necessary to say? Ok, here, let's correct here. I still am?
Amanda: I still studying?

Camila: I still am? Can you separate this two? (pausa) What do you think is correct: I still am or I am still?

Amanda: Ah, não sei.

Camila: I am.

Amanda: I am?

Camila: I am still...

Amanda: ...still studying at University.

(Conversação sobre a 1ª atividade)

Já neste outro exemplo, referente à 3ª atividade, que foi realizada com o auxílio do formulário de orientação, podemos perceber que os participantes estão falando sobre aspectos que vão além da gramática e da ortografia. Houve, a partir de então, também uma focalização sobre questões referentes a pontuação, desenvolvimento das idéias, partes do texto etc.

[6]

Cacau: ...definitively an unforgettable trip. Ok. There is a good conclusion, there's a good introduction. There is no problem.

Paulo: Did you like the development of the story?

Cacau: Yes, a very good development.

Paulo: Yes, just *the commas*. Yeah?

Cacau: Ok.

Paulo: I do not really, I'm not good at using commas.

Cacau: Yeah.

(Conversação sobre a 3ª atividade)

Esse último exemplo evidencia o benefício do uso do formulário de orientação para esses alunos, pois, como são futuros professores, tiveram a chance de refletir sobre a escritura de textos em língua inglesa, bem como compreender e praticar uma das funções do professor de línguas: corrigir os textos escritos de seus futuros alunos.

As atividades de correção também propiciaram a mudança de algumas crenças⁴ iniciais dos participantes deste estudo, como veremos a seguir.

Por meio das transcrições das entrevistas, foi possível observar a mudança de duas crenças dos alunos. Uma dessas crenças refere-se aos efeitos da correção com os pares na auto-estima dos alunos: é difícil corrigir o texto de um colega mais proficiente → todos são capazes de corrigir.

Os quatro pares formados para a realização deste estudo constituíam-se de alunos com diferentes graus de proficiência. Os alunos menos proficientes julgavam-se, inicialmente, incapazes de corrigir o texto de seu colega, por julgarem que um colega mais proficiente não cometeria erros, como é ilustrado no exemplo 7 por meio da fala de Denny:

[7]

Denny: Uai, no começo eu fiquei um pouco com medo, com medo dessa experiência, porque nós temos níveis de inglês diferentes, né? Ele sabe muito mais que eu, é professor de inglês. Então, eu fiquei, assim, um pouco com medo [...] Ele corrigindo o meu texto, tudo bem, eu não me importo, porque eu estou aprendendo, mas eu corrigir o texto dele seria como avaliá-lo, né? Aí, eu pensei “Nossa, e aí? Será como que ele vai aceitar isso?”, “Será como que eu vou me sair?”

(Denny – Entrevista sobre a 1ª atividade)

Porém, com o desenvolvimento das atividades, eles começaram a perceber que todos erram e que eram também capazes de ajudar o colega, considerado mais proficiente, a melhorar seus textos, como pode ser verificado pelos seguintes relatos de André e de Amanda:

[8]

Pesquisador: Ahã. E você ficou feliz por quê?

André: Por isso, por ter conseguido... localizar erros, porque mesmo os melhores alunos da sala sempre cometem alguns erros. Então, pelo fato de eu ter percebido alguns, eu já me senti, assim, feliz.
(risos)

(André – Entrevista sobre a 1ª atividade)

[9]

Pesquisador: E... como é que você se sentiu ao corrigir o texto da sua colega?
Amanda: Inicialmente, eu pensei: “Ah, eu não vou ter nada pra corrigir aqui, porque a Camila tem um pouco mais de conhecimento que eu”. Só que, quando eu fui lendo, e junto com ela identificando alguns erros, alguns desvios, eu vi o quanto eu já aprendi estudando inglês, estudando a língua porque eu já consegui, no texto de uma pessoa que tem mais conhecimento do que eu, já consegui identificar erros dessa pessoa. Eu me senti assim, eu vi o quanto eu já aprendi.

(Amanda – Entrevista sobre a 2ª atividade)

Outra crença diz respeito ao processo de revisão, que foi ampliado após o uso do formulário de orientação: revisar é encontrar erros, especialmente os gramaticais → revisar é mais do que corrigir erros.

Nos exemplos a seguir, podemos, por meio dos relatos de Camila, observar que o uso do formulário de orientação – empregado durante a realização da terceira e da quarta atividade – fez com que a aluna levasse em conta, durante a revisão, outros aspectos que não apenas o gramatical, que tinha sido o mais enfatizado por ela nas duas primeiras atividades, como é ilustrado no exemplo 10:

[10]

Camila: Eu não sei, eu acho que é, eu acho que é aquela falha minha, que toda vez que eu vou ler um texto eu já vou direto nos erros gramaticais, assim, nos erros, arrumando os erros e, às vezes, eu nem dou muita atenção para o conteúdo, né? Acho que dever ser como professora, sei lá.

(Camila – Entrevista sobre a 2ª atividade)

Já nestes outros exemplos, podemos observar a mudança na concepção dos participantes deste estudo no que concerne ao que pode ser abordado ao revisar um texto:

[11]

Camila: Eu pude direcionar um pouco mais, porque antigamente a gente ia lendo e corrigindo, né? Agora a gente teve um, um direcionamento: forma, eh, gramática, título, então teve esse direcionamento.

Pesquisador: Ahã. Eh..., e o que você viu de positivo e de negativo nesse formulário?

Camila: De positivo eu vi que pra eu mesma aprender a escrever e revisar meus textos, levando em consideração aqueles tópicos, porque eu nunca fiz isso. Eu sempre li pra ver se estava ok e se tinha algum erro de gramática, nunca pensei nos outros tópicos, né? Esse negócio de introdução, desenvolvimento e conclusão. Então, para mim, foi muito positivo para eu aprender com aquilo.

(Camila – Entrevista sobre a 3ª atividade)

[12]

Lélio: [...] Sem o formulário a tendência é já ir direto em busca do erro. [...] Com o guia eu já pude perceber que há, há uma diferença muito grande em já ir apontando os erros e em fazer o aluno refletir um pouco sobre o que escreveu: “Você acha que isso aqui está coerente?”, “Você acha que o conteúdo do seu texto está bom? Está apropriado?”, “Você acha que seus parágrafos ficaram bons?”. Então o guia leva a gente a uma atividade mais reflexiva em sala de aula, durante aquele momento de correção, e, sem ele, a tendência é já ir direto apontando os erros, pontuando o que o aluno fez de errado.

(Lélio – Entrevista sobre a 3ª atividade)

[13]

Camila: É porque você vê lá, assim, título. Aí, você dá uma olhada no título. Você vê as idéias. Fica muito mais fácil você ter esse direcionamento. Você ter que buscar coisas, assim, do nada pra corrigir é muito mais complicado. Igual no meu caso, só ficava na gramática, não fui nos outros pontos. Porque, até então, corrigir um texto pra mim era corrigir gramática, né?

(Camila – Entrevista sobre a 4ª atividade)

Por meio das entrevistas, os alunos puderam expressar suas percepções a respeito das atividades de correção com os pares, realizadas com e sem o auxílio do formulário de orientação, como abordarei a seguir.

PERCEPÇÕES DOS ALUNOS QUANTO ÀS DUAS MODALIDADES DE CORREÇÃO

Os alunos consideraram a correção com os pares frutífera, pois, por meio do diálogo, puderam melhorar seus textos e resolver algumas de suas dúvidas com o auxílio do colega. Em relação ao uso do formulário

de orientação, os alunos relataram alguns aspectos positivos e outros negativos, como pode ser observado no seguinte quadro:

QUADRO 3 - PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE O USO DO FORMULÁRIO DE ORIENTAÇÃO, NAS ATIVIDADES DE CORREÇÃO COM OS PARES

Pontos positivos	Pontos negativos
<ul style="list-style-type: none">• Mudança de foco na correção (revisão mais ampla)• Aumento da atenção ao escrever• Critérios de correção mais objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Correção mais controlada• A correção pode restringir-se ao que está exposto no formulário

Os participantes consideraram o formulário de orientação 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, como pode ser verificado nos relatos de Camila e de Bia:

[14]

Pesquisador: E quais pra você são as vantagens e as desvantagens de usar o formulário na correção?

Camila: Ah, é muito bom pra você ter um direcionamento, se não fica muito vago, tipo assim, o que que eu faço, o que que é pra corrigir, o que que é pra fazer, né? Com o direcionamento, você fala assim: “Ah, espera aí. Depois que eu fizer aquela correção só gramatical, tem outras. Tem título a ser adequado, tem a estrutura do texto, se está coerente, se não está”. Entendeu? Então é muito bom ter o direcionamento.

(Entrevista sobre a 4ª atividade)

[15]

Bia: Nas duas primeiras atividades, eu levei mais em conta a questão da ortografia, da gramática, nos dois primeiros, né, antes do guia. Depois do guia, eu realmente procurei mais seguir o guia para... até porque a gente passou a ver mais aspectos dentro do texto e não apenas esses que eu citei antes. É positivo demais porque a gente passou a verificar mais, vamos dizer assim, ver o texto mais amplamente. [...]

(Entrevista sobre a 3ª atividade)

Um ponto considerado negativo, para alguns participantes, é o fato de o formulário poder se configurar como uma “camisa de força” e, dessa forma, limitar certos aspectos que podem ser abordados durante o processo de correção:

[16]

Paulo: Bom, o nome já fala, guia, né? Então ele guia a gente na atividade. Eu acho isso muito bom, porque direciona mais a atividade para os objetivos que se tem, que se quer alcançar, né? Eh..., eu não vejo, pra mim não há nenhum ponto negativo. Mas pode acontecer, para algumas pessoas, de ficarem muito presas ao guia e outras coisas serem deixadas de lado. Assim, embora o guia tenha sido muito bem preparado, talvez tenha coisas que não sejam abordadas ali e a pessoa abordaria durante a correção e, por ficar presa ao guia, ela não vai nem se lembrar, né? Mas comigo, eu acredito que não aconteceu não, porque eu ative-me tanto ao guia quanto ao que eu julgava também que tinha que ser visto.
(Entrevista sobre a 3ª atividade)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo demonstram que as atividades de correção com os pares são produtivas, pois, por meio delas, os alunos puderam aprender uns com os outros, esclarecer dúvidas, refletir sobre seus erros e sobre seus textos, compartilhar conhecimentos etc. A correção com os pares fez também com que a auto-estima dos alunos menos proficientes aumentasse, à medida que se percebiam capazes de ajudar o colega.

A interação decorrente desse tipo de correção fez com que os alunos percebessem que todos erram, que escrever em uma língua estrangeira é um processo complexo e que devemos respeitar e valorizar o esforço que os aprendizes envidam ao produzir um texto. Esse fato foi mencionado por Lélío, participante deste estudo, que é professor de língua inglesa:

[17]

Pesquisador: E o que você aprendeu com essa atividade? Que lição que você tira dela?

Lélio: Nossa! Pergunta difícil, professor. É difícil de expressar com palavras. Uma lição que eu tiro... é de aprender a lidar com diferenças. É de aprender que eu não posso exigir que as pessoas sejam iguais ou melhores que eu, e que eu tenho que lidar com as limitações de outra pessoa. No caso da minha parceira, por exemplo, que teve um problema sério na questão do aprendizado de língua, eu tive que levar isso em consideração também. Ela me falou, numa das ocasiões, que ela passou muito tempo sem estudar e que ela falta a muitas aulas, é uma aluna que acumula dependências na graduação. Então, ela não tem como estar presente em todas as aulas. E isso foi muito útil, aprender a lidar com diferenças. [...] E isso me ajudou inclusive em sala de aula, porque eu não posso exigir que os meus alunos me entreguem um texto perfeito se eles ainda são *beginners*. [...] e também não posso desconsiderar as tentativas que o meu aluno, com mais dificuldades, tenha formulado no texto dele.

(Lélio – Entrevista sobre a 4ª atividade)

Ao utilizar a correção com os pares em sala de aula, o professor estará estabelecendo um ambiente de apoio mútuo entre os alunos, visto que eles terão a oportunidade de discutir suas próprias dúvidas e de compartilhar com os outros o seu conhecimento. Numa perspectiva vygotskiana, 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. A correção com os pares, dessa forma, configura-se como uma atividade de extrema importância para o processo ensino–aprendizagem.

Como professores, devemos proporcionar atividades em que os alunos possam perceber os seus erros e aprender por meio deles. Revisar colaborativamente os textos e reescrevê-los são, a meu ver, formas de aguçar a atenção para a percepção e solução dos erros, já que apenas ter os textos corrigidos pelo professor – sem uma posterior reescritura e reflexão – pode privar os alunos de realmente prestar atenção aos erros que cometem, e, dessa forma, de superá-los.

Candy (1989) afirma que a autonomia⁵ é uma capacidade inata do indivíduo que, às vezes, é suprimida ou distorcida pela educação institucionalizada, quando o processo de ensino-aprendizagem é

centralizado no professor. Assim, entendo que uma contribuição deste estudo é sugerir que os padrões tradicionais de ensino centrados na figura do professor sejam repensados, pois a correção com os pares possibilita oportunidades de promoção de autonomia individual e do grupo, na medida em que os alunos, além de se tornarem responsáveis por sua aprendizagem, colaborarem com a do colega.

Por meio das transcrições das entrevistas e das interações, bem como das análises das versões dos textos escritos e reescritos, pode-se afirmar que o formulário de orientação serviu como um auxílio para os alunos nas discussões sobre seus textos e deu-lhes maior segurança em relação 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. É necessário enfatizar que o formulário aqui apresentado é somente uma sugestão de apoio aos professores durante a correção e que eles poderão ampliá-lo e adequá-lo aos propósitos de seus cursos e aos seus contextos de ensino. 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 fazer mais estudos sobre os outros possíveis benefícios desse formulário durante o processo de correção.

THE POSSIBLE BENEFITS OF THE USE OF A GUIDELINE DURING PEER CORRECTION ACTIVITIES

ABSTRACT

This study aims at investigating the potential benefits of using a guideline during peer correction activities. To do so, the students took part in four correction activities and the guideline was used in two of them. We analyzed the kinds of mistakes that were corrected through the use of the guideline, as well as the students' perceptions of the use of the guideline.

KEY WORDS: Interaction, collaboration, peer correction, guideline.

NOTAS

1. Entende-se por interação “a troca colaborativa de pensamentos, sentimentos, ou idéias entre duas ou mais pessoas, resultando em um efeito recíproco” entre elas (BROWN, 1994, p. 159). A interação pode ocorrer entre professor e aluno, entre aluno e aluno, entre leitor e texto, entre falantes nativos e não-nativos, entre aluno e programas de computador etc. (RIVERS, 1996). Em se tratando de salas de aula de línguas, a interação “pressupõe participação, envolvimento pessoal e tomada de iniciativas” (VAN LIER, 1988, p. 91). A interação em sala de aula de línguas é, pois, entendida como o conjunto de oportunidades criadas para que os alunos se comuniquem uns com os outros ou com o professor na língua que estão aprendendo.
2. Em uma perspectiva construtivista, a aprendizagem é um processo ativo no qual os indivíduos, em contextos socioculturais, constroem novas idéias ou conceitos, com base em seus conhecimentos prévios e nos que estão sendo adquiridos. Para obter mais informações sobre o construtivismo, veja, por exemplo, Candy (1989), Cole e Wertsch (1996), Wells (1998) e Banks-Leite (2000).
3. Na análise conversacional, o termo “negociação” tem sido utilizado, geralmente, para se referir às mudanças efetuadas pelos falantes no seu discurso, de modo a simplificá-lo e a se fazerem compreendidos, principalmente na interação entre falantes nativos e não-nativos (veja, por exemplo, Long, 1985; Gass, 1997; Swain, 2000). Neste estudo, esse termo será empregado para se referir ao processo no qual leitores e escritores se engajam para resolver possíveis problemas referentes aos seus textos, com o intuito de descobrir formas alternativas e novas possibilidades para torná-los mais claros (FLOWER, 1994).
4. Neste estudo, o termo “crenças” tratará especificamente do processo ensino-aprendizagem; ou seja, trata-se de suposições dos alunos sobre o que é aprendizagem de línguas, bem como sobre aspectos pertinentes à linguagem e à aprendizagem, ou toda tarefa de aprender (BARCELOS, 2004).
5. O termo “autonomia” refere-se ao desenvolvimento da capacidade dos aprendizes de se engajarem no processo de aprendizagem de forma reflexiva e crítica (SHIELD e WEININGER, 1999) e de poderem, gradativamente, tornar-se responsáveis por sua própria aprendizagem (BENSON, 1997).

REFERÊNCIAS

- ALLWRIGHT, R. L. The importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics*, v. 5, n. 2, p. 156-171, 1984.
- AMORES, M. J. A new perspective on peer-editing. *Foreign Language Annals*, v. 30, n. 4, p. 513-522, 1997.
- BANKS-LEITE, L. As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget. *Cadernos Cedes*, ano XX, n. 24, p. 30-37, 2000.
- BARCELOS, A. M. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 101-121, 2004.
- BENSON, P. The philosophy and politics of learner autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Ed.). *Autonomy & independence in language learning*. New York: Addison Wesley Longman, 1997. p. 18-34.
- BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice-Hall, 1994.
- BRUFFEE, K. A. *Collaborative learning: higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. London: The Johns Hopkins University Press, 1999.
- CAMPBELL, C. *Teaching second-language writing: interacting with text*. Pacific Grove: Heinle & Heinle Publishers, 1998.
- CANDY, P. C. Constructivism and the study of self-direction in adult learning. *Studies in the Education of Adults*, v. 21, p. 95-116, 1989.
- COELHO, E. Cooperative learning: foundation for a communicative curriculum. In: KESSLER, C. (Ed.). *Cooperative language learning: a teacher's resource book*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1992. p. 31-49.
- COLE, M.; WERTSCH, J. V. Beyond the individual-social antinomy in discussions of Piaget and Vygotsky. *Human Development*, v. 39, n. 5, p. 250-256, 1996. Disponível em: <<http://www.massey.ac.nz/~alock/virtual/colevyg.htm>>. Acesso em: 15 dez. 2000.
- 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.
- DILLENBOURG, P. What do you mean by collaborative learning. In: DILLENBOURG, P. (Ed.). *Collaborative learning: cognitive and computational approaches*. Oxford: Elsevier, 1999. p. 1-19. Disponível em: <<http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.1.14.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2004.

DONATO, R. Aspects of collaboration in pedagogical discourse. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 24, p. 284-302, 2004.

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

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Understanding the interaction that occurs during peer correction activities and its effects on the revision of written texts. *Signótica: Revista do Mestrado em Letras e Lingüística*, Goiânia, v. 11, p. 51-74, 1999.

_____. *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.

_____. Revisão colaborativa de textos escritos em língua inglesa: semeando a interação. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 39, p. 105-129, 2002.

_____. A aprendizagem colaborativa: foco no processo de correção dialogada. In: LEFFA, V. J. (Org.). *A interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: Educat, 2003. p. 125-157.

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

FLOWER, L. *The construction of negotiated meaning: a social cognitive theory of writing*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1994.

GASS, S. M. *Input, interaction, and the second language learner*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

GASS, S. M.; MACKAY, A.; PICA, T. The role of input and interaction in second language acquisition. *The Modern Language Journal*, v. 82, n. 3, p. 299-307, 1998.

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

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

HEDGEcock, J.; LEFKOWITZ, N. Collaborative oral/aural revision in foreign language writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, v. 1, n. 3, p. 255-276, 1992.

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.

- LEFFA, V. J. (Org.). *A interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: Educat, 2003.
- LIU, J.; HANSEN, J. G. *Peer response in second language writing classes*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2002.
- LONG, M. H. Input and second language acquisition Theory. In: GASS, S. M.; MADDEN, C. G. (Ed.). *Input in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1985. p. 377-393.
- MANGELSDORF, K. Peer reviews in the ESL composition classroom: what do the students think? *ELT Journal*, v. 46, p. 274-284, 1992.
- 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.
- MIN, H-T. Training students to become successful peer reviewers. *System*, v. 33, p. 293-308, 2005.
- NEWKIRK, T. Direction and misdirection in peer response. *College Composition and Communication*, v. 35, n. 3, p. 301-311, 1984.
- OXFORD, R. L. Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, p. 443-456, 1997.
- 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.
- PICA, T. Second-language acquisition, social interaction, and the classroom. *Applied Linguistics*, v. 8, n. 1, p. 3-21, 1987.
- RIVERS, W. M. (Ed.). *Interactive language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1996.
- ROLLINSON, P. Using peer feedback in the ESL writing class. *ELT Journal*, v. 59, n. 1, p. 23-30, 2005.
- SENGUPTA, S. Peer evaluation: 'I am not the teacher'. *ELT Journal*, v. 52, n. 1, p. 19-28, 1998.
- SHIELD, L.; WEININGER, M. J. Collaboration in a virtual world: groupwork and the distance language learner. In: DEBSKI, R.; LEVY, M. (Ed.). *WORLDCALL: global perspectives on computer-assisted language learning*. Lisse: Swets & Zeitlinger B. V., 1999. p. 99-116.
- SPEAR, K. *Sharing writing: peer response groups in English classes*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers, 1988.
- STEVICK, E. *Teaching language: a way and ways*. Rowley, Mass: Newbury House, 1980.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Hong Kong: Oxford University Press, 2000. p. 97-114.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Interaction and second language learning: two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, v. 82, n. 3, p. 320-337, 1998.

TANG, G. M.; TITHECOTT, J. Peer response in ESL writing. *TESL Canada Journal/ La Revue TESL du Canada*, v. 16, n. 2, p. 20-31, 1999.

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. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martim Fontes, 1993.

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

WELLS, G. Dialogue and the development of the agentive individual: An educational perspective. Paper presented at Human agency in cultural-historical approaches: Problems and perspectives, the 1998 ISCRAT Conference. Aarhus University Denmark, 7-11 June 1998. Disponível em: <<http://tortoise.oise.utoronto.ca/~gwells/iscrat.agent.html>>. Acesso em: 10 mar. 2004.