

Francisco José Quaresma de Figueiredo

**CORREÇÃO COM OS PARES:
OS EFEITOS DO PROCESSO DA CORREÇÃO DIALOGADA NA
APRENDIZAGEM DA ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Lingüísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Letras: Lingüística Aplicada.

Área de concentração: Lingüística Aplicada.

Orientadora: Prof^a . Dr.^a Vera Lúcia Menezes de O. e Paiva.

Belo Horizonte

Faculdade de Letras da UFMG

2001

Tese defendida e aprovada, em 19 de fevereiro de 2001,
pela banca examinadora constituída pelos professores:

Prof^a . Dr.^a Marita Pôrto Cavalcante

Prof. Dr. John Robert Schmitz

Prof^a . Dr.^a Laura Stella Miccoli

Prof. Dr. Kevin John Keys

Prof^a . Dr.^a Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

Aos meus pais, por me ensinarem que
errar é algo mais do que humano.

À Prof^a. Dr.^a Vera Lúcia Menezes de
Oliveira e Paiva, pela carinhosa amizade.

Aos alunos Ângela, Antônia, Bethânia,
Cristiano, Eduarda, Hugo, Márcio, Paloma,
Paula e Pollyana, bem como a professora

Nina, por me mostrarem o real significa
palavra 'correção'.

AGRADECIMENTOS

A Deus, companheiro de todas as horas.

Aos meus pais, Francisco Rangel de Figueiredo e Irany Quaresma de Figueiredo, às minhas irmãs, Deusa de Figueiredo Távora, Denise Figueiredo dos Santos e Deuseli de Figueiredo Souza, e aos meus sobrinhos, Leonardo, André, Denis, Fernanda, Raíssa e Mateus, por serem a minha querida família e por significarem muito para mim. Agradeço, ainda, pelas constantes orações e incentivos durante a realização deste trabalho.

À minha querida amiga e orientadora, Prof^a. Dr.^a Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, pela competente orientação, fundamentada em respeito e incentivo constantes, pelas valiosas sugestões dadas durante a realização deste trabalho, e por ser uma *more competent peer* extremamente amável e singular.

À Prof^a. Dr.^a Silvia Lucia Bigonjal-Braggio, por me iniciar na pesquisa e na escrita acadêmica, como minha querida orientadora no curso de Mestrado, e pelas valiosas contribuições e sugestões feitas durante o exame de qualificação deste trabalho.

À Prof^a. Dr.^a Laura Stella Miccoli, por me apresentar as pesquisas realizadas sobre a aprendizagem de segunda língua, numa perspectiva sociocultural. Agradeço, ainda, pelas importantes sugestões oferecidas durante o exame de qualificação deste estudo.

Aos professores Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, Kevin John Keys, Laura Stella Miccoli, Fábio Alves, Deise Prina Dutra e Carlos Gohn, por terem contribuído imensamente para a minha formação acadêmica, durante o meu curso de Doutorado.

À professora Nina, por ter, muito gentilmente, permitido a realização deste estudo em sua sala de aula, demonstrando sempre um espírito extremamente colaborador.

Aos alunos Ângela, Antônia, Bethânia, Cristiano, Eduarda, Hugo, Márcio, Paloma, Paula e Pollyana, queridos participantes desta pesquisa, pela convivência amigável e dedicada durante o período de coleta de dados, e por me confiarem revelações

importantíssimas que contribuíram para um melhor entendimento do processo de cc com os pares.

Aos amigos Inácio Fernandes Pereira e Maria Terezinha da Silva, por terem sido tão prestativos ao resolverem os meus “problemas” em Goiânia, durante a minha estada em Belo Horizonte.

Às amigas Neide Monteiro e Maria do Socorro Carmo Miranda (Help), por terem cuidado de minha cachorrinha Honey, durante a minha estada em Belo Horizonte, de forma tão paciente e amorosa.

Aos amigos Izabel Maria da Silva e Josué Azevedo dos Santos, pela convivência agradável e amiga durante o período em que moramos juntos em Belo Horizonte.

Às professoras e amigas Maria Cristina Faria Dalacorte, Izabel Maria da Silva, Heloísa Augusta Brito de Mello, Dilys Karen Rees, Maria Helena Garrido, Edna Lúcia Rodrigues e Maria José Soares, por sempre estarem disponíveis para discutir o meu trabalho.

À Faculdade de Letras da UFG, em especial, à Área de Inglês do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras, por ter-me concedido três anos de afastamento de minhas atribuições de docente para que eu pudesse dedicar-me integralmente a este estudo.

À amiga Rosilda Araújo de Oliveira, por ter-me auxiliado sempre na formatação deste trabalho.

Aos amigos Inácio Fernandes Pereira, Izabel Maria da Silva, Vilmar Dias do Prado Júnior, Kátia Menezes de Souza, Kenderson Feitosa de Lima, Fábio Peclat dos Santos, Alexandre Jacomini, Neide Monteiro, Maria do Socorro Carmo Miranda, Bruno Rolo, Marcílio Sampaio Ribeiro, Alancardé Ferreira de Almeida, João Charchar, Osnir Saturnino Nascimento, George Assis, Eliane Carolina de Oliveira, Silvio Marcus Antunes, Márcio Oliveira de Lima, Gerson Pereira Souto, Josemar Félix da Silva (Diow) e Roberto Polastri Vieira, pelos incentivos e por terem, por tanto tempo, me ouvido falar de tese, tese e mais tese.

À funcionária da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFG, Santina Lopes de Sousa Caetano, pela cordialidade e presteza constantes.

À secretária do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras, Ester Ribeiro Casimiro, e às secretárias da Faculdade de Letras, Carmina Gonçalves Mota e Souza, e

Vera Lúcia Roncato, por terem cuidado dos assuntos relativos à burocracia da UFG durante o período em que me encontrava afastado.

À Faculdade de Letras, na figura de sua diretora, Prof^a. Vera Maria Tietzman Silva, e ao Centro de Línguas da UFG, na figura do seu coordenador, Prof. Alexandre de Araújo Badim, por terem providenciado a aquisição dos gravadores e fitas cassetes utilizados nesta pesquisa.

Aos funcionários do Departamento de Letras Anglo-Germânicas e da Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da UFG, em especial a Hernani, Tânia, Geralda e Aparecida, por terem sido sempre extremamente atenciosos e amáveis comigo durante todo o curso.

À CAPES, pela bolsa de estudo que possibilitou a aquisição de livros e uma viagem aos Estados Unidos para participar de um congresso, bem como realizar pesquisa bibliográfica em diversas bibliotecas durante o período em que estive lá.

Aos amigos Prof. Dr. René Pedro Garay, Kenderson Feitosa de Lima e Nelluzio Lobianco Risério, por terem-me hospedado nos Estados Unidos. De modo especial, a René e a Kenderson, também pelo posterior envio de textos e livros não encontrados no Brasil.

Aos meus alunos, com os quais sempre continuarei aprendendo.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste estudo.

Francisco : E você preferiria que o seu texto tivesse sido corrigido pelo professor ao invés de pelo seu colega?

Bethânia: [...] Antes, a correção era uma maneira de eu ser julgada. A correção era, como eu passei quatro anos sendo julgada. Você é burra. O que que você tá fazendo? [...] Então, assim, pra eu, pra eu ter consciência de que era uma pesquisa e de que eu não ia tá numa mesa sendo julgada foi o processo, entendeu? Então, assim, eh isso é importante, foi muito importante não pra eu ver erro, não. Foi pra eu ver que eu posso ser, que eu posso crescer com os meus erros, que eu posso ser apontada, que eu posso ser criticada positivamente, criticada positivamente (dando ênfase a essa palavra) e que o fato de a pessoa falar assim “olha, isso aqui tá errado” não quer dizer *desiste*, quer dizer *tem um caminho pra isso*, entendeu? Então, foi, essa foi, essa pesquisa foi boa pra mim por causa disso, pra eu, porque eu, a minha a minha a minha postura aqui dentro tava completamente eh modificada desde o primeiro ano. Eu tava humilhada, entendeu? Eu não aceitava se as pessoas falavam “Bethânia, você tá usando *it’s means*”. E eu não aceitava. E eu não dava conta de falar *it means* porque, coisa que era básico, porque todas as vezes que as pessoas me criticavam eu achava que era negativamente. Por quê? Porque desde o primeiro ano, eu fui criticada, criticada negativamente. E só no quinto ano que eu percebi que as pessoas podiam olhar meus erros de forma natural. Tipo, eu erro, você erra. Existem caminhos e caminhos pra esse seu erro. Você erra hoje, mas amanhã você pode não errar. Você pode aprender com esse erro seu. Eu

aprendi isso. Foi boa essa pesquisa por causa disso pra mim.

Bethânia (entrevista sobre a quarta atividade de correção – 5/8/1

RESUMO

Neste estudo, investigamos uma forma de correção de textos escritos em inglês conhecida por *correção com os pares*. Nosso objetivo foi compreender este tipo de correção dialógica e verificar sua influência na aprendizagem de língua inglesa, bem como investigar as percepções dos alunos sobre suas participações em tais atividades de correção.

Participaram deste estudo de caso dez alunos formandos de inglês da UFG. Os princípios da pesquisa qualitativa foram utilizados para a coleta e a análise dos dados, tendo sido utilizado também, na análise, algum recurso quantitativo.

Adotamos, como eixo orientador deste estudo, as teorias sobre escrita, erro e correção em segunda língua. Baseamo-nos, também, na teoria sociocultural e nas teorias sobre a aprendizagem colaborativa, que partem do pressuposto de que a aprendizagem é facilitada pela interação e colaboração entre as pessoas.

Com base nesses pressupostos, demonstramos, através da análise dos dados, que as atividades de correção com os pares não promovem apenas melhorias aos textos escritos, mas também tornam os alunos mais motivados e confiantes à medida que percebem que podem ajudar um ao outro a resolver os erros existentes em seus textos e quando começam a compreender a correção como uma forma de aprender e não como uma forma punitiva.

Acreditamos que, a partir da compreensão das atividades de correção com os pares, podemos desenvolver práticas de ensino–aprendizagem de segunda língua nas quais os alunos, por meio da interação e colaboração com o colega, se tornem mais confiantes, motivados e reflexivos.

ABSTRACT

In this study, we investigate the text correction strategy for written English known as *peer correction*. Our aim was to better understand this kind of dialogical correction and to verify its influence on the learning of English, as well as to investigate students' perception of their participation in these kinds of correction activities.

Ten 5th year students who take English as a major at the Universidade Federal de Goiás took part in this case study. The principles of the qualitative research method were adopted to collect and to analyze the data, but quantitative analyses were used too.

We used, as the basis for this study, theories about second language writing, error and correction. We also used, as a way to comprehend the peer correction activities, sociocultural theory and theories about collaborative learning. These theories assume that learning is facilitated through interaction and collaboration.

Taking that assumption into account, we demonstrate, through data analysis, that not only do the peer correction activities promote some improvements in the written texts, but they also make the students become more motivated and confident as they realize that they are able to help each other correct the errors in their texts. They also become more motivated as they start perceiving correction as a way of learning and not as a kind of punishment.

We believe that, from the understanding of peer correction activities, we can develop second language teaching and learning practices in which students, through interaction and collaboration with peers, become more confident, motivated and reflexive.

SUMÁRIO

PREPARANDO O TERRENO: UM PANORAMA DA TESE	17
Pressupostos teóricos	20
Objetivos	20
Justificativa	21
Perguntas de pesquisa.....	22
Metodologia.....	22
Organização deste trabalho	23
CAPÍTULO 1 – JOGANDO AS SEMENTES: A ESCRITA EM L2 E A CORREÇÃO DE ERROS	25
1.1 Uma breve viagem pelo mundo do ensino da escrita em L2.....	25
1.1.1 A escrita como produto.....	26
1.1.2 A escrita como processo.....	27
1.1.3 A importância da reescrita.....	32
1.2 O erro e a correção sob diferentes prismas.....	33
1.2.1 Erros: definições, tipologias e possíveis explicações	33
1.2.1.1 Definições de erro	33
1.2.1.2 Tipologias de classificação dos erros	35
1.2.1.2.1 Taxonomia lingüística.....	35
1.2.1.2.2 Taxonomia de estratégias de superfície.....	35
1.2.1.2.3 Taxonomia comparativa.....	35
1.2.1.2.4 Taxonomia do efeito na comunicação.....	37
1.2.1.2.5 Taxonomia referente à explicitação do erro	38
1.2.1.3 Uma tentativa de explicação dos erros.....	39
1.2.1.4 O erro visto sob diferentes perspectivas	41
1.2.2 A correção de erros.....	43
1.2.2.1 Estudos sobre correção.....	43
1.2.2.2 Formas de corrigir os erros na escrita.....	48
1.2.2.2.1 Correção direta.....	48
1.2.2.2.2 Correção indireta.....	49
1.3 Fatores afetivos e a aprendizagem de línguas: a escrita e a correção	55
1.3.1 A auto-estima.....	55
1.3.2 A ansiedade.....	56
1.3.3 A capacidade de correr riscos	57
1.3.4 A motivação.....	57
1.3.5 As crenças	59
CAPÍTULO 2 – E AS SEMENTES GERMINAM: A TEORIA SOCIOCULTURAL E A APRENDIZAGEM COLABORATIVA.....	60
2.1 A teoria sociocultural	60
2.1.1 A teoria sociocultural e suas implicações para o ensino–aprendizagem de línguas.....	61
2.1.1.1 A mediação	61
2.1.1.2 A zona de desenvolvimento proximal (ZDP)	62
2.1.1.3 Falas egocêntrica, interior e privada	65

2.2 A interação em sala de aula de L2: a importância da aprendizagem colaborativa.....	
CAPÍTULO 3 – COLHENDO AS FLORES: METODOLOGIA.....	71
3.1 A escolha de um método de pesquisa: o estudo de caso.....	71
3.2 O contexto da pesquisa.....	73
3.2.1 O local e a duração da pesquisa.....	73
3.2.2 O currículo e o material didático.....	74
3.2.3 Os participantes.....	74
3.2.3.1 Os alunos.....	75
3.2.3.2 A professora.....	79
3.3 Os procedimentos e instrumentos utilizados na pesquisa.....	79
3.3.1 Questionário inicial.....	81
3.3.2 Os textos escritos pelos alunos.....	81
3.3.3 Transcrição das gravações das interações ocorridas durante o processo de correção com os pares.....	83
3.3.4 Transcrição das gravações das entrevistas.....	84
3.3.4.1 Entrevistas com os alunos.....	85
3.3.4.2 Entrevista com a professora.....	86
3.3.5 Gravações em vídeo.....	87
3.3.6 Questionário de avaliação final.....	88
CAPÍTULO 4 – BEM-ME-QUER, MALMEQUER: ANÁLISE DOS DADOS.....	89
4.1 A análise dos textos escritos.....	89
4.1.1 Análise dos erros.....	90
4.1.2 Análise das modificações e revisões efetuadas na segunda versão dos textos escritos.....	95
4.1.3 Análise da avaliação dos textos feita pela professora.....	97
4.2 Análise da transcrição das interações ocorridas entre os participantes durante as atividades de correção com os pares.....	97
4.3 A análise das entrevistas.....	102
4.4 A análise do questionário de avaliação final.....	103
4.5 Verificação das categorizações utilizadas nas análises.....	104
4.5.1 Interavaliações.....	104
4.5.1.1 Verificação das categorizações utilizadas na análise dos textos escritos.....	104
4.5.1.2 Verificação das categorizações utilizadas na análise da transcrição das atividades de correção.....	106
4.5.1.3 Verificação das categorizações utilizadas na análise da transcrição das entrevistas.....	106
4.5.2 Intra-avaliações.....	106
CAPÍTULO 5 – SENTINDO O PERFUME DAS FLORES: OS RESULTADOS DA PESQUISA.....	108
5.1 Resultados da análise dos textos escritos.....	108
5.1.1 Resultados da análise dos erros.....	109
5.1.1.1 Quantidade de erros.....	109
5.1.1.2 Tipos de erro.....	113
5.1.1.2.1 Informação incorreta.....	114
5.1.1.2.2 Concordância verbal.....	114
5.1.1.2.3 Pronomes.....	116
5.1.1.2.4 Tempo verbal.....	117
5.1.1.2.5 Adjetivo possessivo.....	118
5.1.1.2.6 Caso genitivo.....	118
5.1.1.2.7 Singular X plural.....	120
5.1.1.2.8 Forma verbal.....	121
5.1.1.2.9 Conexão de idéias.....	122
5.1.1.2.10 Artigo.....	123
5.1.1.2.11 Ortografia.....	123
5.1.1.2.12 Letra maiúscula.....	124
5.1.1.2.13 Acréscimo de palavra.....	125
5.1.1.2.14 Pontuação.....	126

5.1.1.2.15 Omissão de palavra.....	
5.1.1.2.16 Preposição	
5.1.1.2.17 Escolha de vocabulário	130
5.1.1.2.18 Estrutura inadequada.....	132
5.1.2 Resultados da análise das modificações e revisões efetuadas na segunda versão dos textos escritos pelos participantes	134
5.1.2.1 Modificações bem-sucedidas	135
5.1.2.2 Modificações malsucedidas	142
5.1.2.3 Modificações desnecessárias	145
5.1.3 Resultados da análise da avaliação feita pela professora.....	147
5.2 Resultados da análise da transcrição das interações ocorridas entre os participantes durante as atividades de correção com os pares	148
5.2.1 Foco das conversações	148
5.2.1.1 Conversações sobre forma	149
5.2.1.2 Conversações sobre conteúdo	149
5.2.1.3 Conversações sobre conteúdo e forma.....	150
5.2.1.4 Discussão dos procedimentos da tarefa	151
5.2.1.5 Conversações não relacionadas com a correção do texto.....	152
5.2.2 Atividades sociocognitivas	153
5.2.2.1 Leitura	153
5.2.2.2 Avaliação	154
5.2.2.3 Resolução de problemas	155
5.2.2.3.1 Resolução do problema efetuada ou mediada pelo colega leitor.....	155
5.2.2.3.2 Resolução do problema efetuada pelo próprio autor do texto.....	156
5.2.3 Estratégias mediadoras	157
5.2.3.1 Uso de símbolos ou fontes externas	157
5.2.3.2 Uso da L1.....	158
5.2.3.3 Utilização de <i>scaffolding</i>	159
5.2.3.3.1 Pedindo conselho ou sugestão.....	159
5.2.3.3.2 Dando conselho ou sugestão	160
5.2.3.3.3 Respondendo ao conselho ou à sugestão	160
5.2.3.3.4 Pedindo esclarecimento.....	161
5.2.3.3.5 Dando esclarecimento	162
5.2.3.3.6 Dando justificativas	162
5.2.3.3.7 Reafirmando algo falado ou escrito pelo colega	163
5.2.3.3.8 Fazendo perguntas	164
5.2.3.3.9 Respondendo a perguntas	165
5.2.3.4 Apoio no conhecimento metalingüístico.....	165
5.2.3.5 Uso do discurso privado.....	166
5.3 Resultados da análise das entrevistas	167
5.3.1 Percepção dos alunos sobre as atividades de correção com os pares	167
5.3.1.1 Aspectos positivos	167
5.3.1.1.1 Possibilidade de melhoria dos textos escritos	167
5.3.1.1.2 Possibilidade de uma relação igualitária no processo de correção.....	168
5.3.1.1.3 Possibilidade de uma percepção mais aguçada para a autocorreção.....	169
5.3.1.1.4 Possibilidade de troca de informações e discussão sobre os textos.....	171
5.3.1.1.5 Possibilidade de aprendizagem com os erros	174
5.3.1.1.6 Oportunidade de um melhor relacionamento com o colega	175
5.3.1.1.7 Possibilidade de prática oral do inglês	176
5.3.1.1.8 Possibilidade de uma maior conscientização do papel do leitor.....	176
5.3.1.1.9 Possibilidade de aumento da autoconfiança e auto-estima	177
5.3.1.1.10 Possibilidade de uma maior atenção por parte do aluno	180
5.3.1.1.11 Possibilidade de uma maior reflexão sobre o processo da escrita.....	182
5.3.1.1.12 Possibilidade de esclarecimento e formulação de perguntas sobre as dúvidas	184
5.3.1.1.13 Possibilidade de maior grau de manutenção da autoria dos textos.....	185
5.3.1.2 Aspectos negativos	187

5.3.1.2.1 Falta de confiança na correção do colega	
5.3.1.2.2 Dificuldade em encontrar os erros	
5.3.1.2.3 Dificuldade em entender o que o colega escreveu	189
5.3.1.2.4 Dúvidas ao corrigir o texto do colega	190
5.3.1.2.5 Erro induzido pelo colega	190
5.3.1.2.6 Dificuldade em explicar o que está errado.....	191
5.3.1.3 Sentimentos	192
5.3.1.3.1 Sentimentos experimentados ao corrigirem o texto do colega	192
5.3.1.3.2 Sentimentos experimentados ao serem corrigidos pelo colega	196
5.3.2 Percepção da professora sobre as atividades de correção com os pares	199
5.4 Resultados da análise do questionário de avaliação final	202
CAPÍTULO 6 – AMARRANDO O BUQUÊ: À GUIA DE CONCLUSÃO	211
6.1 Revisitando as perguntas de pesquisa.....	212
6.1.1 Que tipos de alteração são efetuados nos textos a partir das negociações ocorridas no processo de correção com os pares?.....	212
6.1.2 Que tipos de sugestão são mais acatados pelo autor do texto durante esse processo?.....	213
6.1.3 Que tipos de estratégia os alunos utilizam para realizar a correção com os pares?.....	214
6.1.4 Que tipos de erro são mais e menos facilmente detectados e resolvidos pelos alunos durante o processo de correção com os pares?.....	215
6.1.5 Quais as dificuldades encontradas pelos alunos durante as atividades de correção com os pares?.....	216
6.1.6 Quais as percepções dos alunos e do professor sobre as atividades de correção com os pares?.....	216
6.2 Implicações para o processo de ensino–aprendizagem de línguas estrangeiras	218
6.3 Limitações deste estudo	222
6.4 Sugestões para futuras pesquisas	223
6.5 Considerações finais	223
REFERÊNCIAS	226
ANEXOS.....	254
Anexo A: Modelo do processo de escrita de Hayes e Flowers (1980).....	255
Anexo B: Formulário do Questionário Inicial.....	256
Anexo C: Critérios utilizados para avaliação dos textos escritos.....	257
Anexo D: Primeira e segunda versões dos textos escritos – terceira atividade	259
Anexo E: Transcrição das interações entre os participantes – terceira atividade.....	279
Anexo F: Perguntas realizadas durante a entrevista inicial	305
Anexo G: Entrevista sobre a terceira atividade	306
Anexo H: Respostas dos participantes ao Questionário de Avaliação Final.....	333

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1.1 – O processo da escrita (White e Arndt, 1991, p. 4)	28
FIGURA 1.2 – Habilidades subjacentes à proficiência na escrita (Scarcella e Oxford, 1992, p. 118)	32

LISTA DE TABELAS

Tabela 3.1 –	Calendário das atividades realizadas durante a pesquisa	80
Tabela 4.1 –	Grau de concordância da interavaliação das categorizações utilizadas para classificar os erros e as revisões efetuadas na segunda versão dos textos dos participantes	105
Tabela 4.2 –	Grau de concordância da interavaliação das categorizações utilizadas na análise da transcrição das interações	106
Tabela 4.3 –	Grau de concordância da interavaliação das categorizações utilizadas na análise das entrevistas	106
Tabela 4.4 –	Graus de concordância obtidos nas intra-avaliações	107
Tabela 5.1 –	Quantidade de erros detectada ao se compararem as duas versões dos textos escritos durante as quatro atividades de correção com os pares.....	109
Tabela 5.2 –	Total de sugestões de correção dadas pelos leitores aos autores dos textos nas quatro atividades	110
Tabela 5.3 –	Total das sugestões não acatadas pelos autores dos textos	110
Tabela 5.4 –	Total das sugestões acatadas pelos autores dos textos	111
Tabela 5.5 –	Responsável pela solução dos erros	111
Tabela 5.6 –	Momento das correções feitas pelos próprios autores dos textos.....	111
Tabela 5.7 –	Responsável pela criação de novos erros na segunda versão dos textos.....	112
Tabela 5.8 –	Quantidade dos tipos de erro detectada ao se compararem a primeira e a segunda versões dos textos escritos nas quatro atividades	113
Tabela 5.9 –	Percentual dos erros corrigidos por tipologia	133
Tabela 5.10 –	Quantidade e tipo de modificações efetuadas na segunda versão dos textos	134

textos.....	137
Tabela 5.11 – Quantidade e tipo de revisões realizadas na segunda versão dos textos	135
Tabela 5.12 – Avaliação dos textos dos participantes feita pela professora	147
Tabela 5.13 – Foco das conversações	149
Tabela 5.14 – Síntese das respostas dos participantes e não-participantes à primeira pergunta do questionário de avaliação final	203
Tabela 5.15 – Síntese das respostas dos participantes e não-participantes à segunda pergunta do questionário de avaliação final	204
Tabela 5.16 – Síntese das respostas dos participantes e não-participantes à terceira pergunta do questionário de avaliação final	205
Tabela 5.17 – Síntese das respostas dos participantes e não-participantes à quarta pergunta do questionário de avaliação final	206
Tabela 5.18 – Síntese das respostas dos participantes e não-participantes à quinta pergunta do questionário de avaliação final	208
Tabela 5.19 – Síntese das respostas dos participantes e não-participantes à sexta pergunta do questionário de avaliação final	209

PREPARANDO O TERRENO: UM PANORAMA DA TESE

[O] homem, através da palavra, muda a si mesmo, dando uma outra dimensão à sua consciência, justamente porque é homem, porque é capaz de discernir, de reconhecer que não existe num mundo pronto e acabado, mas que por ele é continuamente criado e recriado.

Braggio (1992, p. 92)

Ao ingressar na Universidade Federal de Goiás como professor de língua inglesa em 1992, um fato me chamou, sobremaneira, a atenção. Apesar de a maioria dos nossos alunos ter estudado a língua inglesa por sete anos (Ensino Fundamental e Médio), muitos chegavam à universidade cometendo ainda erros¹ considerados básicos naquela língua. Dessa forma, resolvi realizar, no curso de Mestrado, um estudo sobre os erros cometidos pelos alunos com o intuito de tentar compreender o que estava por detrás daqueles erros. Esse estudo resultou na minha dissertação de Mestrado (Figueiredo, 1995), transformada depois em livro (Figueiredo, 1997). Apesar de minhas reflexões sobre os erros terem-me feito reconhecer o quanto são necessários e importantes para o processo de aprendizagem² de uma língua estrangeira,³ ainda me inquietava encontrar a melhor forma de corrigir os

1. A definição de erro será apresentada no capítulo 1 deste estudo.

2. Apesar de Krashen (1981, 1982, 1985) fazer uma distinção entre ‘aquisição’ e ‘aprendizagem’, usarei, neste estudo, o termo ‘aprendizagem’ por ser mais geral (Ellis, 1994).

3. A literatura sobre o ensino de línguas faz uma distinção entre os termos ‘segunda língua’ (second language) e ‘língua estrangeira’ (foreign language). O termo ‘segunda língua’ é usado para se referir à língua que é aprendida pelo contato com pessoas que falam aquela língua, como, por exemplo, o português é a segunda língua para os índios no Brasil. Por outro lado, o termo ‘língua estrangeira’ é utilizado para se referir à língua que é ensinada nas escolas, mas que não é usada como meio de comunicação no país em questão. Dessa forma, o inglês é descrito como língua estrangeira em países como o Brasil, a França etc. Segundo Richards et al. (1992), na lingüística aplicada norte-americana, os dois termos têm sido utilizados intercambiavelmente por se referirem à língua que não é a língua nativa de uma comunidade. Desse modo, neste estudo, usarei L2 para me referir ao inglês como língua estrangeira, por entender que a língua

erros dos alunos. Essa inquietação foi aguçada ainda mais quando li em uma revista especializada no ensino de língua inglesa a seguinte tira:



(Forum, v. 24, n. 3, p. 49, 1986)

Assim como os erros são importantes para qualquer processo de aprendizagem, a correção também o é, e, dependendo da forma como é feita, os alunos podem ser prejudicados em seu desenvolvimento.

Sempre procurei ter um relacionamento amigável com os meus alunos, fazendo da sala de aula um local agradável e favorável à aprendizagem, e sempre acreditei que esta deve estar centrada no aprendiz. Na minha opinião, o professor deve atuar apenas como um mediador, instigando o aluno a buscar a aprendizagem, pois o professor não pode aprender por ele.

Desse modo, decidi realizar um estudo sobre uma forma de correção em que o professor interviesse minimamente e os alunos fossem os reais sujeitos do processo, ou seja, a correção com os pares. Estudiosos do assunto (Allwright, 1984; Spear, 1988) mostram que, quando trabalham em grupos, os alunos têm a oportunidade de se desenvolverem de forma mais produtiva do que sob condições em que a aprendizagem ocorre centrada na figura do professor, pois, trabalhando juntos, os alunos podem trocar não apenas informações, mas também estratégias de aprendizagem. Dessa forma, a interação, a colaboração, a negociação etc., são fatores importantes na promoção da autonomia⁴ do aprendiz (Dickinson, 1992, 1994; Lee, 1998; Gardner e Miller, 1999).

materna de um indivíduo (no nosso caso, o português) é a sua primeira língua (L1), e a língua que está aprendendo nas escolas (no nosso caso, o inglês), a segunda.

4. 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).

Entende-se por interação⁵ “a troca colaborativa de pensamentos, sentimentos, ou idéias entre duas ou mais pessoas, resultando em um efeito recíproco” entre os participantes (Brown, 1994a, p. 159). A interação é o processo do qual deriva a comunicação (Rivers, 1996). De acordo com Wells (1981, p. 46-47, citado por Rivers, 1996, p. 4), a interação lingüística é uma “atividade colaborativa que envolve o estabelecimento de uma relação triangular entre o emissor, o receptor e o contexto da situação”, seja de forma oral ou escrita. A interação pode ocorrer entre professor e aluno, aluno e aluno, leitor e texto, falantes nativos e não-nativos, 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.

A colaboração pressupõe que os alunos trabalhem juntos para atingir objetivos comuns de aprendizagem (Kessler, 1992; Bruffee, 1999). Por meio da colaboração, os alunos podem dar e receber idéias, prover assistência mútua para a realização de uma atividade etc. (Ehrman e Dörnyei, 1998).

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, o termo ‘negociação’ será empregado para se referir ao processo no qual leitores e escritores se engajam para resolver possíveis problemas referentes aos seus textos, com o intuito de descobrir formas alternativas e novas possibilidades para torná-los mais claros (Flower, 1994).

Partindo do princípio de que uma maior negociação promove uma melhor revisão dos textos escritos (Goldstein e Conrad, 1990), pretendo, na presente pesquisa, investigar o processo de correção com os pares, com o intuito de verificar se os alunos ajudam-se mutuamente a melhorar os seus textos escritos e de que forma ocorrem as negociações decorrentes dessa forma interativa de correção. Pretendo investigar também as possíveis

5. A importância da interação na sala de aula será melhor discutida nos capítulos 1 e 2 deste estudo.

dificuldades que os alunos venham encontrar ao participarem desse processo de correção, bem como a percepção que o professor e os alunos têm sobre a correção com os pares.

Pressupostos teóricos

Para a realização deste estudo e interpretação dos dados, baseio-me nas teorias sobre escrita, erro, e correção em L2, bem como na teoria sociocultural proposta por Vygotsky e seus colaboradores. Segundo Vygotsky (1998), a aprendizagem ocorre dentro e a partir de interações significativas, pelas quais os indivíduos co-constroem o seu conhecimento. Apesar de Vygotsky não ter focalizado seus estudos no processo de aprendizagem de L2, ele formulou idéias sobre a aprendizagem e desenvolvimento das crianças que têm implicações importantes para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (Antón, 1999). Baseio-me, também, nos pressupostos da aprendizagem colaborativa,⁶ que está fundamentada na teoria vygotskiana (Carson e Nelson, 1994).

Objetivos

Este trabalho tem como meta geral analisar as negociações ocorridas durante a correção com os pares, e a forma como essas negociações influenciam o processo de revisão de textos escritos em língua inglesa. Como metas específicas, este estudo visa:

- a) identificar e categorizar os tipos de negociações empregados pelos alunos durante a correção com os pares;
- b) fornecer subsídios teóricos para uma melhor compreensão da correção com os pares com base nas reflexões do professor e dos alunos sobre esse processo, bem como por meio da relação entre negociação e melhoria dos textos;
- c) fornecer subsídios teóricos para compreender melhor o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, mais particularmente o processo da correção de erros.

6. A aprendizagem colaborativa será definida e discutida no capítulo 2 deste estudo.

Justificativa

Sabe-se que a maioria dos professores efetua um tipo de correção que não envolve o aluno. O que eles geralmente fazem é corrigir os textos dos alunos atribuindo-lhes uma nota e alguns comentários, sem, no entanto, solicitar que estes reescrevam os seus textos (Lindemann, 1982). Conforme afirmam Cohen e Cavalcanti (1990, p. 158, n.5), “a revisão é atípica no contexto brasileiro. [...] A reescrita é vista como artificial – uma atividade sem propósito algum”. Sabe-se, também, que, de um modo geral, o aluno, ao aprender uma L2, já teve contato com textos escritos na L1 e até os produziu. Entretanto, as pesquisas⁷ mostram que, a despeito da correção, os alunos continuam a cometer erros, pois pouco se sabe sobre a forma “ideal” de se proporcionar uma correção de modo a não tolher o desejo do aluno de realmente se expressar em uma L2. Pouco se sabe, também, sobre a eficácia da correção com os pares, haja vista que sua utilização é rara ou até mesmo inexistente no contexto brasileiro. Segundo Yagelski (1989), os alunos sabem bastante sobre a escrita e podem tornar-se bons críticos se lhes forem dadas oportunidades para esse fim.

Menos ainda se sabe sobre as negociações ocorridas durante o processo de correção com os pares e de que forma tais negociações influenciam o processo de revisão de textos escritos. Não é do meu conhecimento estudo algum que tenha sido realizado no Brasil sobre esse assunto. Segundo Liang, Mohan e Early (1998), comparando-se com a educação em geral, poucas são as pesquisas que investigam a aprendizagem colaborativa em salas de aula de L2. Dessa forma, saber o que realmente ocorre quando os alunos se juntam para conversar sobre os seus textos pode fornecer informações importantes sobre a eficácia ou não dessa forma interativa de correção (Villamil e Guerrero, 1996).

De acordo com Spada (1994, p. 688), “nós precisamos descobrir que características de instrução são mais benéficas para a aprendizagem. Este objetivo requer pesquisas que focalizem tanto as variáveis do processo quanto as do produto”.

Como consequência prática resultante deste estudo, poder-se-á levar alunos e professores a refletir sobre o processo da escrita e sobre a utilização da correção com os pares em sala de aula. Poder-se-á, também, detectar estratégias utilizadas pelos alunos que venham favorecer e desenvolver o processo de escrita em língua estrangeira.

7. Comentários sobre essas pesquisas encontram-se no capítulo 1 deste estudo.

Perguntas de pesquisa

O presente estudo visa responder às seguintes perguntas:

- a) Que tipos de alteração são efetuados nos textos a partir das negociações ocorridas no processo de correção com os pares?
- b) Que tipos de sugestão são mais acatados pelo autor do texto durante esse processo?
- c) Que tipos de estratégia os alunos utilizam para realizar a correção com os pares?
- d) Que tipos de erro são mais e menos facilmente detectados e resolvidos pelos alunos durante o processo de correção com os pares?
- e) Quais as dificuldades encontradas pelos alunos durante as atividades de correção com os pares?
- f) Quais as percepções dos alunos e do professor sobre as atividades de correção com os pares?

Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso (Johnson, 1992a), pois documenta e investiga o processo de correção interativa – correção com os pares – realizada por dez alunos do 5º ano de Letras/Inglês da Universidade Federal de Goiás, durante o primeiro semestre do ano letivo de 1999. Em sua realização, foram utilizados, prioritariamente, métodos qualitativos de coleta e análise dos dados.

Na pesquisa qualitativa, em que “um fenômeno é estudado dentro de um contexto natural, os dados são frequentemente coletados por meio de procedimentos usados simultaneamente” (Seliger e Shohamy, 1989, p. 159), favorecendo, desse modo, a obtenção de “múltiplas perspectivas a respeito dos fenômenos sob investigação” (Nunan, 1991a, p. 260-261). Dessa forma, para a coleta de dados, foram usados instrumentos como gravações em áudio e vídeo, entrevistas e questionários, o que possibilita a triangulação e validação dos dados (Erickson, 1986; Bogdan e Biklen, 1998).

Para a análise dos dados, foram empregados métodos qualitativos e quantitativos (Nunan, 1992). Para se obter uma maior validação dos resultados desta pesquisa, foram realizadas interavaliações (*inter-ratings*), nas quais uma parte dos dados foi também

analisada por outra pessoa, e intra-avaliações (*intra-ratings*), ou seja, o próprio pesquisador fez uma nova análise dos dados para confirmar os resultados obtidos na primeira análise.

As unidades de análise deste estudo são as interações lingüísticas ocorridas durante o processo de correção com os pares, os textos escritos pelos participantes, bem como as percepções dos alunos e da professora sobre aquele processo.

Organização deste trabalho

Este estudo está organizado em seis capítulos.

O referencial teórico é apresentado em dois capítulos. Como as obras consultadas são, na sua maioria, escritas em língua inglesa, decidi traduzir as citações registradas neste estudo com o intuito de tornar o texto mais fluido. No primeiro capítulo, apresento estudos que tratam da escrita em L2, bem como os realizados sobre a correção de erros. Neste estudo, serão tratados apenas os erros escritos. Apresento, também, alguns estudos sobre os aspectos afetivos que podem influenciar o processo da escrita em L2. No segundo capítulo, faço uma revisão dos estudos referentes à teoria sociocultural e à aprendizagem colaborativa, que vêm contribuir para uma melhor compreensão do processo de correção com os pares.

No terceiro capítulo, apresento a metodologia de coleta de dados utilizada na pesquisa. Primeiramente, apresento os pressupostos teóricos referentes à pesquisa qualitativa que subsidiaram a metodologia de coleta de dados. A seguir, faço uma descrição do contexto da pesquisa, com informações sobre os participantes. Por fim, explico os instrumentos e procedimentos empregados para a coleta dos dados.

No quarto capítulo, são mostrados os critérios e procedimentos adotados para a análise dos dados. Primeiramente, informo como os textos escritos foram analisados. Em seguida, apresento as categorizações e os procedimentos utilizados para a análise das interações realizadas durante o processo de correção com os pares. Posteriormente, apresento as categorizações e procedimentos empregados na análise das entrevistas dos alunos. Mostro, ainda, de que forma foi analisado o questionário de avaliação final respondido pelos participantes. Por fim, apresento de que forma as categorizações

utilizadas nas análises foram verificadas através dos procedimentos de inter e intra-avaliação dos dados (*inter-ratings* e *intra-ratings*).

No quinto capítulo, com três subdivisões, mostro os resultados obtidos das análises realizadas. A primeira refere-se à análise dos textos escritos, que tem como objetivo detectar os tipos de erros mais e menos facilmente detectados pelos alunos durante a correção com os pares, bem como explicitar os tipos de revisão por eles realizados. Faço, ainda, algumas observações a respeito da avaliação dos textos feita pela professora. Na segunda, são apresentados os resultados obtidos da análise das interações entre os alunos durante a atividade de correção. Na última, são apresentados os resultados referentes à análise das entrevistas realizadas com os participantes e com a professora da turma, bem como os resultados da análise do questionário de avaliação final.

No sexto e último capítulo, retomo as perguntas de pesquisa com o intuito de traçar algumas reflexões e implicações sobre o processo de correção em L2, fazendo, também, sugestões para futuras pesquisas.

Este estudo inclui, ainda, Referências e Anexos.

Nesta introdução, preparei o terreno para que o leitor familiarize-se com o estudo aqui apresentado. Nos próximos dois capítulos, serão semeados os suportes teóricos que auxiliarão na análise dos dados deste estudo.

CAPÍTULO 1

JOGANDO AS SEMENTES: A ESCRITA EM L2 E A CORREÇÃO DE ERROS

O critério de correção só se aplica à enunciação em situações anormais ou particulares (por exemplo, no estudo de uma língua estrangeira). Em condições normais, o critério de correção lingüística cede lugar ao critério puramente ideológico: importa-nos menos a correção da enunciação do que seu valor de verdade ou de mentira, seu caráter poético ou vulgar, etc.

Bakhtin (1992, p. 95-96)

Este capítulo consta de três subdivisões. Na primeira, apresento algumas abordagens do ensino da escrita em L2; na segunda, algumas considerações sobre o conceito de erro em L2, bem como algumas formas de corrigir os erros escritos. Finalmente, na terceira subdivisão, apresento alguns fatores afetivos que podem influenciar a produção de textos escritos em L2.

1.1 Uma breve viagem pelo mundo do ensino da escrita em L2

A escrita é definida por Lindemann (1982, p. 11) “como um processo de comunicação que usa um sistema gráfico convencional para transmitir uma mensagem ao leitor”. O ensino da escrita em L2 tem sido orientado, principalmente, por duas perspectivas: a escrita como *produto* e a escrita como *processo*. Tais perspectivas são o resultado de diferentes formas de se conceber o ensino de línguas, como veremos a seguir.

1.1.1 A escrita como produto

Durante os séculos XVI, XVII e XVIII, as “escolas de gramática” tinham como objetivo ensinar a gramática do latim clássico. Para tanto, ensinavam-se regras gramaticais, declinações e conjugações, tradução e prática da escrita de sentenças. Nessa abordagem, a ênfase não estava na fala, mas sim na leitura e na escrita. O objetivo era que, por meio do estudo da gramática e aplicação desse conhecimento à interpretação de textos mediante o uso de dicionários, os alunos pudessem ler os textos clássicos na língua dos grandes escritores (Richards e Rodgers, 1986).

Essa abordagem utilizada no ensino do latim fundamentou, no século XIX, um método de ensino de línguas estrangeiras conhecido como Gramática e Tradução (Richards e Rodgers, 1986). Porém, o foco de estudo não era mais os textos, mas sentenças exemplificadoras (Howatt, 1984). Desse modo, a L2 era ensinada por meio da análise detalhada de suas regras gramaticais, e o conhecimento dos alunos era verificado por meio de exercícios de tradução de sentenças “da e para a língua-alvo”⁸ (Stern, 1983, p. 453). Dessa forma, a escrita assumia grande importância, pois era o meio pelo qual o conhecimento gramatical – o objetivo da instrução – podia ser avaliado (Richards e Rodgers, 1986; Stern, 1983).

Entretanto, com a mudança na metodologia de ensino de línguas nos anos 40 e 50 e com o advento do método audiolingual, de base behaviorista, os papéis da fala e da escrita foram invertidos. A escrita passou, então, a servir como um meio de apoio ao desenvolvimento da habilidade oral (Silva, 1990; Gass e Magnan, 1995). A concepção behaviorista típica era de que língua é fala, e a escrita “um meio de se registrar a língua” (Bloomfield, 1933, p. 21). A justificativa para esse posicionamento veio de duas observações: (1) as crianças aprendem a falar antes de aprenderem a escrever e (2) muitas comunidades não têm língua escrita, mas todas têm língua oral (Gass e Magnan, 1995).

Novamente, a escrita reforçava ou testava a aplicação de regras gramaticais, porém com o intuito de contribuir para a proficiência oral. Assim, ela passou a ser trabalhada por meio de exercícios rotinizantes de substituição, transformação, preenchimento de lacunas etc. (Raimes, 1991).

8. Língua-alvo é a língua que uma pessoa está aprendendo, em oposição à língua materna.

Nos anos 60 e 70, o uso de combinações de sentenças (Cooper, 1973; Daiker et al., 1978, citados por Zamel, 1980) permitia aos alunos explorar o aspecto sintático. Houve, também, uma preocupação com a forma retórica. Segundo Kaplan (1967, p. 15), a maneira de se ensinar retórica – ou seja, “o método de se organizarem unidades sintáticas em padrões maiores”, como, por exemplo, o parágrafo e o próprio texto – é exercitar a imitação de uma série de modelos de parágrafos (Taylor, 1976). O objetivo dessa forma de ensino de escrita tão controlada era fazer que os alunos cometessem o menor número de erros possível.

É interessante notar que, embora Chomsky (1959) tenha refutado a teoria behaviorista e afirmado que a língua não é adquirida por meio de repetição, ainda persistia a idéia de que o estudo e a imitação de um modelo eram a forma mais plausível de ajudar os alunos a escrever na L2. Estudos posteriores mostram que tanto a prática de combinação de sentenças quanto o uso de modelos podem contribuir para o ensino da escrita, desde que sejam usados apenas como um recurso a mais e não como a forma ideal de se ensinar a escrita. Para uma visão mais abrangente sobre a utilização de modelos em aulas de escrita, veja Watson (1982).

1.1.2 A escrita como processo

Nos últimos anos, pesquisadores têm apontado as limitações de uma abordagem em que a escrita é trabalhada apenas como produto. Influenciados pelas pesquisas sobre o processo da escrita em L1 (Emig, 1971, citada por Zamel, 1982), professores e pesquisadores começaram a se interessar pelo que os escritores de L2 fazem ao escrever (Raimes, 1991).

A atenção ao escritor como criador de seu texto deu origem a uma abordagem que focaliza o processo (Raimes, 1991). Nessa abordagem, a ênfase era dada primeiramente às idéias, ao conteúdo, e, posteriormente, à forma (Raimes, 1983; Zamel, 1976, 1982, 1983). Para se investigar o processo da escrita, foram utilizados alguns procedimentos, apresentados em Richards (1990), como, por exemplo: a) observar os escritores enquanto escrevem; b) entrevistar os escritores antes de escreverem e após, para se descobrir como lidavam com determinados aspectos de uma atividade de escrita; c) fazer que os escritores verbalizem algumas das decisões que tomam ao escrever; d) observar os diários dos alunos

sobre os seus processos de escrita e e) fazer estudos etnográficos nas aulas de escrita. Muitas pesquisas foram feitas sobre o processo da escrita em L2. Para uma revisão da literatura sobre o assunto, veja Krapels (1990).

Com base na perspectiva da escrita como processo, Hayes e Flower (1980) propuseram um modelo de escrita que explicitava como o conhecimento e a atitude de um escritor em relação a um tópico e a preocupação com o leitor influenciavam o processo da escrita.⁹ A escrita não podia mais ser concebida como um processo linear, no qual se seguia um plano rígido que consistia em planejamento–esboço–escrita. A escrita é reconhecida como um processo recursivo (Flower e Hayes, 1981; Sommers, 1980; Taylor, 1981; Perl, 1983; White e Arndt, 1991; Scarcella e Oxford, 1992), no qual o escritor relê palavras já escritas, relê o tópico, “relê” a satisfação que o seu texto lhe traz, percebe se ele está claro para o leitor etc. (Perl, 1983), ou seja, o escritor pensa, escreve, apaga, reescreve, revisa, reescreve, revisa... A escrita é, portanto, um processo cíclico de geração e integração de idéias. Escrever significa expressar idéias, transmitir significado. Mais do que isso, escrever significa pensar (Arapoff, 1967; Raimés, 1983). O processo da escrita pode ser esquematizado como na figura 1.1:

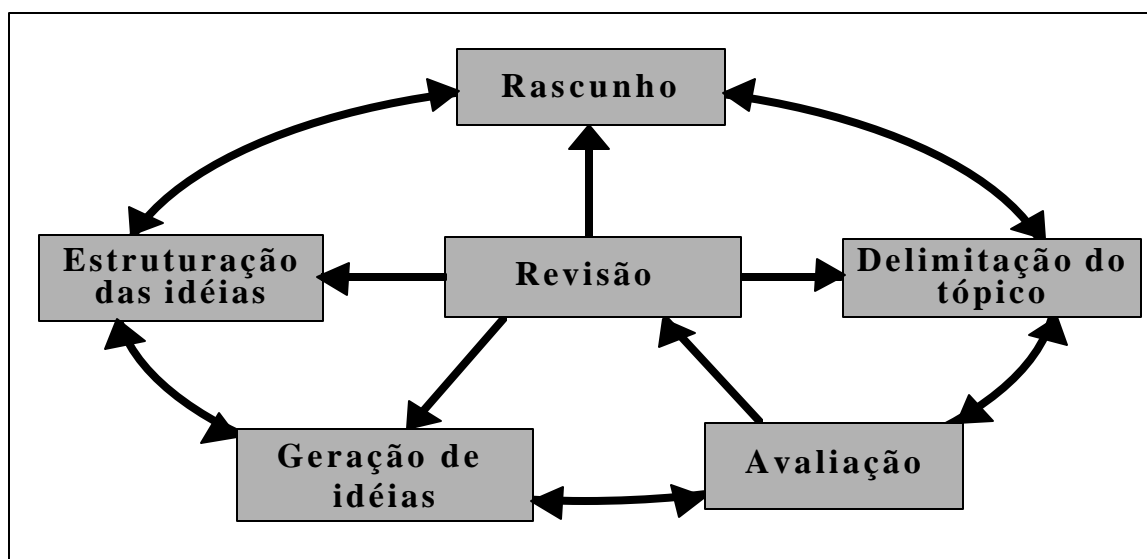


FIGURA 1.1 – O processo da escrita (White e Arndt, 1991, p. 4)

9. O modelo de Hayes e Flower, apesar de ser um avanço para uma nova atitude em relação ao aspecto recursivo do processo da escrita, recebeu críticas de alguns autores (Rojo, 1992; Kato, 2000) por não levar em conta as diferenças individuais e também por demonstrar uma certa linearidade entre os componentes do modelo por eles proposto, como pode ser observado no Anexo A.

Como pode ser observado na figura 1.1, o processo da escrita é composto por subprocessos que estão relacionados entre si de forma não linear.

A *geração de idéias* consiste no processo em que o escritor recorre à sua memória ou à leitura de outros textos para obter idéias sobre as quais tem a intenção de escrever. À medida que o texto vai sendo escrito, novas idéias podem também surgir, o que pode ocasionar uma revisão da intenção inicial do autor.

O escritor, diante de tantas possibilidades de assuntos sobre os quais pode escrever, precisa decidir o que será focalizado em seu texto; esse processo configura a *delimitação do tópico*.

A *estruturação das idéias* consiste no processo de agrupamento das idéias geradas e delimitadas pelo escritor e no estabelecimento da seqüência que tais idéias terão no texto.

O processo de *rascunho* ocorre quando o escritor transpõe para o papel as suas idéias, ou seja, quando as “traduz” em palavras. É, portanto, o início do texto escrito, que envolve um processo de escolha de palavras, sentenças, parágrafos etc.

A *avaliação* é o processo em que, como se pressupõe, o escritor torna-se o seu próprio crítico. Ou seja, ele lê o seu texto para verificar se as idéias e informações foram apresentadas coerentemente.

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. Como podemos observar na figura 1.1, a revisão permeia todo o processo de criação de um texto e ela pode ocorrer até mesmo antes de se escrever (Flower e Hayes, 1981; Scardmalia e Bereiter, 1986). O modelo recursivo “vê a revisão como uma força motivadora da escrita, um processo criativo por meio do qual os escritores descobrem a forma e a mensagem de seus textos” (Gass e Magnan, 1995, p. 174).

A mudança de abordagem permitiu ver a escrita como um processo de criação, de descoberta (Raimes, 1985; Zamel, 1983, 1987; Silva, 1990). Porém, alguns autores, como, por exemplo, Horowitz (1986c), criticavam uma abordagem que dava maior ênfase ao “mundo interno do escritor”, pois era necessário também levar-se em consideração os conteúdos exigidos pela academia. Dessa forma, a partir dos anos 80, surgem cursos cujo objetivo era preparar os alunos para ter sucesso em suas carreiras acadêmicas (Horowitz,

1986b). Com isso, foram feitas pesquisas que investigavam a reação do leitor aos textos escritos (Horowitz, 1986a; Johns, 1981, 1993; Santos, 1988).

Uma limitação dos debates sobre escrita como produto e escrita como processo tem sido considerar tais perspectivas como excludentes e não como complementares (Raimes, 1991). O professor de escrita deve conscientizar-se de que um produto é resultado de um processo e, se os alunos tiverem a chance de perceber a escrita como um processo pelo qual eles podem explorar e descobrir seus pensamentos e idéias, indubitavelmente o produto, também, apresentará notáveis melhorias.

Segundo Ommagio (1986, p. 224),

a boa escrita em qualquer língua envolve o conhecimento das convenções do discurso escrito naquela cultura, bem como as habilidades de escolher entre palavras quase sinônimas a mais precisa para exprimir um determinado significado, selecionar de uma variedade de estruturas sintáticas aquelas que transmitem a mensagem mais precisamente, e adotar um estilo¹⁰ que terá o mais positivo efeito retórico.

Como se percebe por essa definição, escrever bem é uma tarefa extremamente árdua que implica a escolha acertada de diversas variáveis, como, por exemplo, palavras adequadas, sintaxe adequada, estilo adequado etc. Desse modo, para que o aprendiz se torne um bom escritor é necessário que ele aprenda e apreenda certas estratégias¹¹ que facilitem a sua fluência¹² na escrita. Scarcella e Oxford (1992) estendem às atividades de escrita a noção de competência comunicativa,¹³ que tem como componentes as competências gramatical, sociolingüística, discursiva e estratégica (Canale e Swain, 1980).

10. Numa perspectiva mais abrangente, segundo Lindemann (1982, p. 124), alguns autores definem estilo como “as formas características de expressar idéias, usadas por um indivíduo, por um grupo de escritores em um certo período, ou mesmo por uma nação inteira de escritores”. Numa perspectiva mais restrita, alguns autores definem estilo como “as escolhas que os escritores fazem de palavras e, algumas vezes, de estruturas sentenciais”.

11. Rubin (1975, p. 43) define estratégias como “as técnicas ou dispositivos que um aprendiz pode usar para adquirir conhecimento”.

12. Segundo Kirby e Kantor (1983, p. 91), ser fluente na escrita é ter “a habilidade para produzir língua escrita com facilidade, empregando estruturas sintáticas e lexicais desenvolvimentalmente apropriadas com um crescente senso de autoconfiança”.

13. ‘Competência comunicativa’, um termo cunhado por Hymes (1967), refere-se à habilidade do falante não somente em aplicar as regras gramaticais de uma língua, a fim de formar sentenças gramaticalmente corretas, mas também em saber quando, onde e de que maneira deverão ser utilizadas ao falar. O termo foi posteriormente retomado e expandido em situações de ensino–aprendizagem de L2 por Canale e Swain (1980), tendo os autores, por meio de pesquisas realizadas no Canadá, identificado os seus componentes.

A competência gramatical envolve o conhecimento de gramática, vocabulário e mecânica¹⁴ da língua. Segundo Scarcella e Oxford (1992, p. 118), “sem a competência gramatical, os escritores não obtêm êxito em expressar suas idéias em contextos acadêmicos”, pois, como observam as autoras, “em tais contextos, o conhecimento de gramática é grandemente valorizado e os escritores são negativamente estereotipados com base nos erros gramaticais que cometem”.

A competência sociolingüística possibilita aos escritores “variar o seu uso da língua com base em um número de variáveis, incluindo o tópico, o gênero, a audiência e o objetivo” do texto (Scarcella e Oxford, 1992, p. 118). Segundo Kato (2000, p. 83), “um escritor expressa-se com eficácia se ele consegue fazer o leitor não apenas chegar às suas intenções, mas também consegue um efeito, em consequência dessa compreensão”. Ainda, segundo a autora, “um dos fatores que determinam nossa escolha de uma palavra ou de uma estrutura é o leitor pretendido” (Kato, 2000, p. 92).

A competência discursiva possibilita aos escritores “organizar seus textos de forma coesiva e coerente” (Scarcella e Oxford, 1992, p. 118). A coesão são “as relações gramaticais e/ou lexicais entre os diferentes elementos de um texto” (Richards et al. 1992, p. 62). Já a coerência refere-se “à unidade e à organização das idéias dentro de um texto” (Scarcella e Oxford, 1992, p. 119). Para uma visão detalhada sobre coesão e coerência, veja, por exemplo, Halliday e Hasan (1976), Koch (1989), Koch e Travaglia (1990), Fávero (1995) e Kato (2000).

Por sua vez, a competência estratégica refere-se às estratégias utilizadas pelos escritores para escrever seus textos, como as que são empregadas para gerar idéias, rascunhar, revisar etc.

Segundo Scarcella e Oxford (1992, p. 120), as quatro competências, discutidas anteriormente, “interagem para produzir um bom texto”, e o desenvolvimento dessas competências varia de escritor para escritor. A interação dessas quatro competências na produção de um bom texto escrito é ilustrada pela figura 1.2.

14. ‘Mecânica’, em relação à escrita, refere-se a “ortografia, uso de apóstrofo, hifens, letras maiúsculas, abreviações e números” (Richards et al. 1992, p. 224).

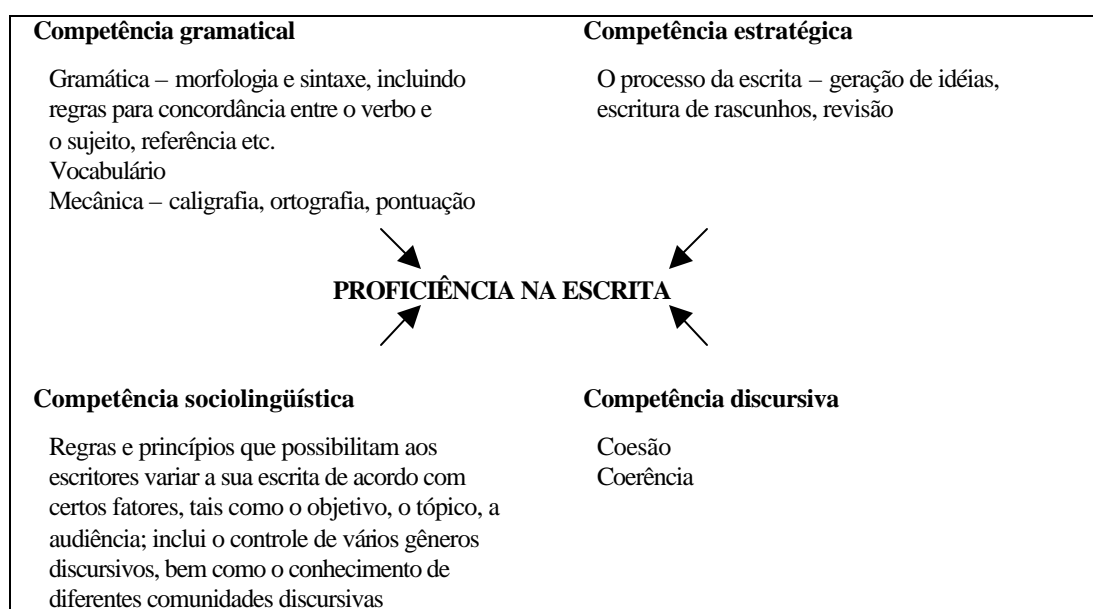


FIGURA 1.2 – Habilidades subjacentes à proficiência na escrita (Scarcella e Oxford, 1992, p. 118)

1.1.3 A importância da reescrita

Para aumentar a qualidade dos textos escritos pelos alunos, o professor pode torná-los conscientes da importância da reescrita. Muitos autores reconhecem a importância da revisão e conseqüente reescritura dos textos (Bartlett, 1982; Matsushashi e Gordon, 1985; Chenoweth, 1987; Hall, 1990; Cavalcanti e Cohen, 1990; Cohen, 1991; Meurer, 1993; White e Caminero, 1995; Gass e Magnan, 1995; Sengupta, 2000). Revisar não é apenas corrigir erros. É um processo no qual novas idéias podem ser geradas e velhas idéias descartadas (Flower et al., 1986). “É um processo no qual as idéias são reorganizadas e reformuladas” (Tsui, 1996, p. 108). A revisão ajuda os alunos a refletir sobre a língua e a perceber a necessidade de tornar os seus textos mais claros (Lucena, 1997).

Segundo Witte (1985, p. 266), “a pesquisa sobre revisão que se limita a examinar mudanças em textos escritos ou rascunhos revela uma visão reducionista de revisão como sendo um estágio em uma seqüência de estágios”,¹⁵ já que, como vimos, a revisão não acontece apenas no final da escritura. Ela acontece a todo momento, podendo ocorrer até mesmo antes de escrevermos, quando organizamos as idéias em nossa mente (Flower e Hayes, 1981; Scardmalia e Bereiter, 1986).

15. Como, por exemplo, os estágios de pré-escritura, escritura e pós-escritura.

Faigley e Witte (1984, p. 107) afirmam que, por meio da revisão, os alunos “podem descobrir o que exatamente eles têm a dizer e pensar sobre como leitores potenciais podem reagir ao seu texto”. Bohn (1994, p. 189) ainda observa que “se torna muito difícil, pode ser até mesmo impossível, produzir um bom texto comunicativo se o escritor, enquanto compõe, não tiver uma audiência em sua mente”.

Charles (1990) e Cresswell (2000) sugerem que os alunos exponham no papel as suas dúvidas e dificuldades ao escrever – um processo chamado por Zebroski (1994, p. 21) de metaescrita (*metawriting*) – para que o professor possa auxiliá-los no processo da reescrita. Dessa forma, os alunos estarão refletindo sobre o processo da escrita e o professor terá de fato a chance de saber quais são os reais problemas que os alunos estão tendo e não os problemas potenciais que ele, às vezes, pensa que os alunos possam ter.

1.2 O erro e a correção sob diferentes prismas

Esta seção divide-se em duas partes. Na primeira, abordo a questão do erro em L2; na segunda, a questão referente à correção dos erros.

1.2.1 Erros: definições, tipologias e possíveis explicações

Apresento, a seguir, algumas definições de erro, tipologias de classificação dos erros, alguns estudos feitos com o intuito de explicá-los, e o conceito de erro nas diferentes teorias lingüísticas.

1.2.1.1 Definições de erro

De maneira geral, definir e identificar um erro não é uma tarefa fácil, pois a própria definição de erro é um tanto complexa, dependendo da teoria lingüística utilizada para abordá-lo (Ellis, 1994, James, 1998). Há, também, de se ressaltar a questão subjetiva em relação ao erro, pois, conforme observam George (1972, citado por Allwright e Bailey, 1991, p. 85) e Faria (1997), o erro pode ser considerado como uma forma não desejada ou desconhecida para o professor.

Uma definição de erro em L2, decorrente da gramática normativa, é encontrada em Ellis (1994, p. 51). Nessa perspectiva, o erro é definido como “um desvio das normas da língua-alvo”. Essa definição, conforme observam autores como o próprio Ellis (1994) e James (1998), merece vários questionamentos. Em primeiro lugar, que variante da língua-alvo deve servir como norma? Em se tratando da língua inglesa, qual seria a língua a servir como base: a falada nos Estados Unidos? Na Inglaterra? Na Austrália? etc.

Por outro lado, uma definição de erro em L2, decorrente da gramática descritiva, elaborada por lingüistas, é proposta por Lennon (1991, p. 182). Segundo o autor, o erro em L2 é “uma forma lingüística – ou combinações de formas – que, no mesmo contexto e sob condições semelhantes de produção, não seria, de forma alguma, produzida pelos falantes nativos”. O autor afirma que é tão difícil definir o erro quanto identificá-lo e que essa dificuldade é experimentada mesmo entre os falantes nativos de uma língua.

Baseando-se na distinção chomskyana entre competência e desempenho,¹⁶ Corder (1967) propõe os termos *error* e *mistake*¹⁷ para se referir aos erros dos aprendizes. *Error* refere-se ao desvio ocorrido por falta de conhecimento do aprendiz, não podendo, por isso, ser corrigido por ele. Representa, portanto, uma falta de competência. O *mistake*, por sua vez, ocorre quando o aprendiz falha ao desempenhar tal competência, podendo, sob certas circunstâncias, ser corrigido por ele próprio. Segundo Corder (1967), somente os *errors* são significativos para análise, pois representam a competência transicional do aprendiz. Apesar de considerar os *mistakes* como não significativos para o processo de aprendizagem de línguas, o próprio Corder (1967) reconhece que é difícil determinar o que seria um *error* e o que seria um *mistake* – dificuldade que é constatada também por outros autores, como, por exemplo, Dulay, Burt e Krashen (1982), Ellis (1994) e James (1998). Para Johnson (1988), como os erros que os alunos cometem mais freqüentemente são *mistakes*, estes se tornam também significativos para o processo de ensino de línguas. Ainda, segundo Ellis (1994), o fato de um aluno empregar ao mesmo tempo uma forma correta e outra errônea não significa que ele saiba qual é a forma correta, nem tampouco que o uso da forma incorreta seja um *mistake*. É possível que o conhecimento da forma da língua-alvo seja

16. O termo ‘competência’ refere-se ao conhecimento que o falante tem das regras fonológicas, morfossintáticas e semânticas de uma língua, e o termo ‘desempenho’ refere-se ao uso que o falante faz desse conhecimento (Chomsky, 1965).

17. Ambos os termos significam ‘erro’ em português.

parcial, isto é, “o aprendiz pode não ter aprendido todos os contextos nos quais a forma em questão pode ser usada” (Ellis, 1994, p. 51).

1.2.1.2 Tipologias de classificação dos erros

Dependendo do tipo de análise de erros que o pesquisador pretenda fazer, ele pode usar diversas taxonomias para classificá-los, como veremos a seguir.

1.2.1.2.1 Taxonomia lingüística

Nesta taxonomia, os erros são classificados de acordo com componentes lingüísticos, que “incluem fonologia (pronúncia), sintaxe e morfologia (gramática), semântica e léxico (significado e vocabulário) e discurso (estilo)” (Dulay, Burt e Krashen, 1982, p. 146). Nessa perspectiva, um erro do tipo “*The Mary’s book” seria classificado como uso indevido de artigo.

1.2.1.2.2 Taxonomia de estratégias de superfície

Esta taxonomia lida com as alterações ocorridas nas estruturas de superfície, ou seja, se os aprendizes omitem itens lingüísticos que são necessários para formar uma sentença correta, se adicionam itens desnecessários, se arrumam os itens de forma desordenada etc. Segundo Dulay, Burt e Krashen (1982, p. 150), a perspectiva da estratégia de superfície é muito promissora “para os pesquisadores preocupados em identificar os processos cognitivos que subjazem à reconstrução da nova língua do aprendiz”. No exemplo da taxonomia anterior, o erro seria, então, descrito como adição desnecessária de artigo definido.

1.2.1.2.3 Taxonomia comparativa

Esta taxonomia tenta explicar a causa ou origem do erro. Dessa forma, os erros são classificados como interlinguais, intralinguais, ambíguos e induzidos.

Os erros interlinguais são também chamados de erros de interferência ou de transferência. Eles refletem a interferência da L1 na produção da língua-alvo (Dulay, Burt e Krashen, 1982). Por exemplo, na sentença “*Has a book on the table”, percebe-se a influência da língua portuguesa em relação à forma *has*, pois, em português, o verbo *ter* é usado também para significar *haver, existir*.

Os erros intralinguais são os resultantes da aprendizagem de uma língua-alvo, que não refletem a influência da L1 do indivíduo (Richards, 1974, 1983), e compreendem *os erros desenvolvimentais* (Dulay, Burt e Krashen, 1982) e os *erros únicos* (Dulay e Burt, 1974). Os erros desenvolvimentais são semelhantes aos produzidos por crianças que adquirem a língua-alvo como L1. Como exemplo desse tipo de erro, teríamos “*I falled”, o qual reflete uma generalização do passado dos verbos, fenômeno também comum no discurso de crianças falantes nativas de inglês. Por outro lado, os erros únicos são produzidos *unicamente* por aprendizes de L2, sem, contudo, refletir a influência de sua L1. Como exemplo desse tipo de erro, teríamos “*I can to dance”, em que a adição da partícula de infinitivo *to* não reflete a influência da língua portuguesa, nem tampouco é uma forma produzida por crianças falantes nativas de inglês, pois a tendência é omitir a partícula (Taylor, 1974), como em “*I want Ø play”.¹⁸

Os erros ambíguos são aqueles que podem ser considerados tanto como interlinguais como desenvolvimentais (Dulay, Burt e Krashen, 1982). Como exemplo, teríamos “*I no have a car”, que pode representar uma tradução literal do português (Eu não tenho um carro), ou pode representar um erro produzido por crianças falantes nativas de inglês, como reflexo de um processo desenvolvimental da aquisição da L1.

Os erros induzidos são oriundos do modo como a língua-alvo é apresentada ou praticada (Selinker, 1972). Pode ser causado por explicações não tão claras do professor, por excesso de prática de uma determinada estrutura sintática que, por exemplo, seria utilizada em contextos errôneos, ou pelo próprio material didático. Um exemplo desse tipo de erro seria o produzido na sentença “*He is wearing an uniform”, caso o professor tivesse ensinado aos alunos que o artigo indefinido *an* é usado antes de palavras que começam com vogal, ao invés de ter dito que o referido artigo é usado antes de palavras que começam com som vocálico. Para uma visão detalhada sobre o erro induzido, veja Stenson (1983).

18. O símbolo Ø representa uma omissão.

1.2.1.2.4 Taxonomia do efeito na comunicação

Nesta categorização, os erros são classificados como *locais* ou *globais* (Tomiyana, 1980; Dulay, Burt e Krashen, 1982). Os erros locais são aqueles que se limitam a certos itens de uma sentença, e geralmente não afetam significativamente a comunicação. Como exemplo, teríamos erros relacionados com flexões verbais e nominais, artigos, auxiliares etc. Como exemplo de erro local, teríamos “*He like football”, em que a ausência do morfema *-s* de terceira pessoa do singular não compromete o processo comunicativo. Os erros globais, por sua vez, são aqueles que afetam a organização geral de uma sentença, impedindo ou tornando a comunicação extremamente difícil. Esses erros incluem a ordem indevida dos constituintes principais de uma sentença, conectivos ausentes, errados ou em posição indevida, ausência de termos exigidos em uma determinada construção sintática, a inobservância da restrição do uso de certos itens lexicais etc. Como exemplo de erro global, teríamos “*My best friend is a fellow of labor”, no qual a tradução literal do português *colega de trabalho* para o inglês *fellow of labor* faz que a sentença se torne incompreensível (Figueiredo, 1995, 1997).

Em relação ao efeito do erro na comunicação, foram realizadas algumas pesquisas para verificar a sua aceitabilidade por quem os ouve ou lê (Chastain, 1980, 1981; Piazza, 1980; Figueiredo, 1995, 1997, entre outros).

A avaliação dos erros dos aprendizes pode variar consideravelmente dependendo de quem faz a avaliação (Davies, 1983). Quanto à tolerância dos erros por nativos e não-nativos, há uma certa controvérsia. Ludwig (1982) cita dois pesquisadores, Ervin (1977) e Galloway (1980), que chegam a conclusões um tanto diferentes. Tanto um quanto o outro descobrem que falantes nativos que não são professores são os que mais aceitam os erros produzidos por aprendizes de L2. Porém, os resultados não coincidem quando os erros são avaliados por professores nativos e não-nativos. Ervin (1977) descobre que os professores não-nativos são mais complacentes em relação aos erros dos alunos do que os professores nativos, por terem passado por um processo de aprendizagem de língua semelhante ao experimentado pelos alunos. Galloway (1980), por sua vez, conclui que o professor nativo parece estar mais preocupado com a mensagem, enquanto os professores não-nativos parecem dar mais ênfase à precisão gramatical.

Figueiredo (1995) fez um estudo para verificar o grau de aceitação dos erros existentes em sentenças extraídas de textos escritos por alunos de inglês em uma universidade brasileira. Para tanto, baseou-se na noção de gravidade de erro (*error gravity*) sugerida por Richards et al. (1992) e Dulay, Burt e Krashen (1982). Segundo esses autores, os erros, dentro de uma perspectiva comunicativa, são classificados em: erros que pouco afetam a comunicação, erros que causam irritação e erros que impedem a comunicação. As sentenças contendo os erros foram apresentadas a três falantes nativos de língua inglesa e os resultados demonstraram que apenas 16% dos erros impediam a comunicação.

Uma outra questão que deve ser considerada numa perspectiva comunicativa é a adequação (*appropriateness*) da forma empregada ao se comunicar. Ellis (1994, p. 52) exemplifica esse ponto de vista afirmando que se um aprendiz convida uma pessoa relativamente estranha a ele dizendo “I want you to come to the cinema with me”, esse aprendiz usou a língua corretamente, mas não a usou de forma apropriada, haja vista a falta de intimidade entre os interlocutores.

Segundo Thomas (1983), os falantes nativos farão concessões ao perceberem que um indivíduo não tem domínio da língua-alvo, porém não tolerarão um indivíduo que demonstre competência gramatical, mas que cometa erros pragmáticos que podem refletir, até mesmo, hostilidade.

1.2.1.2.5 Taxonomia referente à explicitação do erro

Nesta categorização, os erros são classificados por Corder (1973) como aparentes (*overt errors*) ou não aparentes (*covert errors*). Os erros aparentes são aqueles que são facilmente identificados, como, por exemplo, “*She cans dance”, ao passo que os erros não aparentes só são identificados dentro do contexto (Lennon, 1991). Por exemplo, “My name is Francisco” é uma estrutura completamente correta, mas, se fosse uma resposta à pergunta “How are you?”, seria totalmente inadequada.

Segundo Dulay, Burt e Krashen (1982), é rara a pesquisa que utiliza apenas uma tipologia para classificar o erro. O que os pesquisadores fazem geralmente é utilizar diversas tipologias para obter uma análise mais detalhada dos erros.

1.2.1.3 Uma tentativa de explicação dos erros

Segundo Taylor (1986, p. 157-158), “explicar os erros não é uma tarefa fácil. Não há uma explicação pronta e disponível que cobrirá todos os erros, e o analista deve estar preparado para argumentar a favor de suas interpretações”.

Alguns autores sugerem que os alunos sejam entrevistados para explicar o que motivou os erros (Corder, 1967; Cohen e Robbins, 1976). Esse procedimento, porém, foi criticado por alguns pesquisadores (Van Els et al., 1984, citados por Ellis, 1994; Taylor, 1986), pois, segundo eles, relatos retrospectivos dos aprendizes sobre a causa do erro não são confiáveis, na medida em que eles podem não se lembrar por que o cometeram. Ellis (1994) afirma, ainda, que tal procedimento exige que o aprendiz tenha um conhecimento metalingüístico para falar sobre o seu desempenho. Para Taylor (1986, p. 148), o que os alunos podem dizer a respeito dos erros serve apenas como “evidência secundária ou de apoio que pode ajudar no estabelecimento de uma interpretação” por parte do pesquisador.

Com o intuito de explicar os erros, algumas pesquisas foram realizadas. Dušková (1983), em um estudo feito com alunos checos aprendendo inglês, observou que a influência da língua materna era percebida principalmente nos erros referentes à ordem das palavras nas sentenças em inglês. A pesquisadora observou, também, que o fato de não haver artigos em checo contribuiu para uma grande quantidade de erros, pois era uma forma desconhecida para os alunos. Outros tipos de erros, principalmente os morfológicos, não foram considerados resultantes da influência do checo, mas sim erros intralinguais. Os erros lexicais geralmente ocorriam devido ao fato de uma palavra checa ter duas ou mais equivalentes em inglês, o que poderia causar uma escolha inadequada de palavras.

Ainda em relação aos erros lexicais, Laufer (1990) observa que são cometidos muitos erros na escolha de vocabulário devido ao fato de existirem palavras semelhantes numa língua, as quais a autora chama de *synforms* (*similar lexical forms* – formas lexicais parecidas), o que gera confusão na escolha e no uso das palavras, tanto para os falantes nativos quanto para os aprendizes de tal língua. Dessa forma, em inglês, os alunos poderiam, por exemplo, confundir palavras como *interested/interesting*, *beside/besides*, *quite/quiet* etc. Lennon (1991) observa, ainda, que alguns erros lexicais são resultantes de problemas de colocação (*collocation*) entre as palavras. O autor ilustra esse fato com o seguinte exemplo “*Behind him stands a man, well, who looks somewhat naughty”

(Lennon, 1991, p. 192), no qual a palavra *naughty* não está apropriada para se referir à palavra *man*. O autor sugere que a palavra *naughty* seja substituída, por exemplo, por *suspicious*, *evil* ou *dangerous*.

Em um estudo realizado por Richards (1983), tendo como participantes aprendizes de diversas nacionalidades e diferentes línguas maternas, o autor concluiu que a “interferência da língua materna do aprendiz era claramente a maior fonte de dificuldade na aprendizagem da segunda língua” (Richards, 1983, p. 207). Porém, o autor observou que muitos erros eram derivados da influência da própria língua-alvo, em razão da analogia com alguma forma da L2 já conhecida pelos aprendizes. Os erros mais comuns, independentemente da língua materna do aprendiz, foram os referentes ao uso de verbos, posições, artigos e forma interrogativa.

Uma outra causa do erro que não reflete a influência da L1 ou da L2 foi observada por Ellis (1988). Ao investigar a influência de contextos lingüísticos na aquisição de regras gramaticais de três adolescentes que estudavam inglês em Londres, o autor observou que o contexto lingüístico também influencia a variabilidade no uso de formas corretas e incorretas. Por exemplo, o uso do morfema *-s* de terceira pessoa do singular ocorreu mais frequentemente em contextos em que o sujeito da sentença era um pronome, por exemplo, “he likes dancing”, do que quando o sujeito era um substantivo ou um sintagma¹⁹ nominal, por exemplo, “*the girl like dancing”. O autor justifica esse fato dizendo que a fórmula *he/she + verb/s* é mais facilmente internalizada do que a fórmula *NP + verb/s*,²⁰ pois, além de exigir conhecimento do aprendiz sobre concordância verbal, também exigiria dele saber como formar um sintagma nominal (Ellis, 1988, p. 271).

Em um estudo sobre a influência da fala na escrita, Danielewicz e Chafe (1985) observaram que uma explicação para o fato de escritores inexperientes cometerem erros de pontuação, como o excesso de vírgulas ou de ponto final, pode ser a reprodução de padrões encontrados na língua falada. Dessa forma, por influência de certos aspectos, como as

19. ‘Sintagma’ é definido por Ferreira (1999, p. 1862) como o “resultado da combinação de um determinante e de um determinado numa unidade lingüística hierarquicamente mais alta, que pode ser uma palavra (p. ex.: *vanglória*, em que *vã* é determinante de *glória*), um constituinte de oração (p. ex.: *As crianças pequenas choram*, em que os adjuntos adnominais *as* e *pequenas* são determinantes de *crianças*), ou uma oração (p. ex.: *O aluno aprendeu a lição*, em que o predicado [*aprendeu a lição*] é determinante do sujeito [*O aluno*]).”

20. NP = Noun Phrase (sintagma nominal, em português).

pausas e entonações, os alunos usariam indevidamente a vírgula ou o ponto final ao escreverem tanto na L1 quanto na L2.

Uma outra explicação para os erros é a complexidade de certas formas gramaticais ou a sua redundância no que diz respeito ao aspecto comunicativo. Por exemplo, os artigos, em inglês, são formas extremamente complexas (Whitman, 1974; Thomas, 1989), devido às formas usadas em determinados contextos (a/an, the, Ø), principalmente se não existir artigo na L1 do aprendiz, como observou Dušková (1983). Tanto o present perfect quanto o present perfect continuous são os dois tempos verbais mais problemáticos para falantes não-nativos de inglês, pois se referem tanto ao presente quanto ao passado (Walker, 1967). Muitos morfemas, como o *-s* de terceira pessoa do singular e o *-ed* de passado, podem ser considerados redundantes, como observa Richards (1983). Segundo o autor, o marcador *-ed* pode parecer carregar significado algum, uma vez que o passado é expresso lexicalmente, o que poderia resultar na seguinte sentença: “*Yesterday I go to the university and I meet my new professor” (Richards, 1983, p. 200). Essa sentença, como se pode observar, não comprometeria a comunicação, já que os erros nela encontrados são locais (Tomiyana, 1980; Ellis, 1994).

1.2.1.4 O erro visto sob diferentes perspectivas

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 da abordagem de ensino de línguas conhecida 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 os anos 40 e 50, 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, como foi visto anteriormente, observaram que a maioria dos erros produzidos pelos aprendizes não era causada pela influência da L1, mas sim pela formação de hipóteses sobre a L2 (Chaudron, 1977; Fanselow, 1977; Hendrickson, 1978; Lightbown e Spada, 1990, entre outros). Os erros, então, passaram a ser vistos como significativos (Corder, 1967; Scovel, 1988) e a ter um papel relativamente importante de “indicadores de aprendizagem e guias para o ensino” (Dulay, Burt e Krashen, 1982, p. 197).

A fim de compreender melhor a interlíngua do aprendiz, 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*”.²¹

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 transferência²² 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

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

22. 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.

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 sociocultural²³ 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 o erro. 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”.

Na próxima seção, apresentarei algumas pesquisas sobre o tratamento dado aos erros. Conforme foi mencionado anteriormente, neste estudo, restringir-me-ei ao tratamento dado aos erros escritos. Porém, vários pesquisadores têm se dedicado também à investigação do tratamento dado aos erros orais (veja, por exemplo, Fanselow (1977); Chaudron (1977, 1988); Van Lier (1988); Allwright (1988); Horner (1988); Allwright e Bailey (1991); Lyster e Ranta (1997); Lyster (1998), entre outros).

1.2.2 A correção de erros

Apresento, a seguir, alguns estudos sobre correção, bem como algumas formas de corrigir os erros na escrita.

1.2.2.1 Estudos sobre correção

Vários termos vêm sendo utilizados para se referir ao processo de tratamento dado aos erros. De acordo com Ellis (1994), a palavra *feedback* é usada como um termo geral para a informação fornecida pelos ouvintes na recepção e compreensão de mensagens.

23. A teoria sociocultural será melhor discutida no capítulo 2.

Vigil e Oller (1976, citados por Ellis, 1994) mostram a necessidade de se distinguir o *feedback* cognitivo do afetivo. Segundo os autores, o primeiro diz respeito ao entendimento real da mensagem, enquanto o segundo refere-se ao apoio motivacional que os interlocutores provêem uns aos outros durante uma interação.

O termo ‘reparo’ (*repair*) é usado para se referir às tentativas de identificar e corrigir problemas de comunicação, incluindo os que derivam de erros lingüísticos. Por sua vez, o termo ‘correção’ é usado para se referir às tentativas de lidar, especificamente, com erros lingüísticos (Ellis, 1994).

Como já afirmei anteriormente, foram realizadas pesquisas com o propósito não só de detectar a causa dos erros, mas também de explicitá-la (análise de erros). Posteriormente, o foco das pesquisas deslocou-se dos erros propriamente ditos para as questões relativas aos efeitos da correção no processo ensino–aprendizagem de L2 (Aljaafreh e Lantolf, 1994).

Dessa forma, foram desenvolvidos diversos estudos sobre a eficácia da correção (Cohen, 1975; Chaudron, 1977; Hendrickson, 1978, 1980; Johnson, 1988; Edge, 1989; Lightbown e Spada, 1990; Carroll, Swain e Roberge, 1992, entre outros) e várias perguntas sobre esse assunto foram elaboradas, muitas das quais ainda aguardam respostas (Ellis, 1994). Perguntas como *o que, quem, quando e como* corrigir e de que forma a correção influencia a interlíngua do aluno começaram a ser feitas. Pesquisas com o intuito de responder a essas perguntas começaram a ser realizadas tanto experimentalmente quanto etnograficamente (Aljaafreh e Lantolf, 1994).

As pesquisas experimentais tinham como foco a relação entre correção e aprendizado, ou seja, de que forma a correção influenciava a interlíngua dos aprendizes (Lightbown e Spada, 1990; Carroll, Swain e Roberge, 1992; Carroll e Swain, 1993; Spada e Lightbown, 1993). As pesquisas etnográficas (Chaudron, 1977, 1988; Long, 1983; Kasper, 1985; Van Lier, 1988) investigavam se a correção tinha como foco a forma ou o conteúdo, se a correção era feita pelo professor ou pelo aluno, se a correção era feita de forma explícita ou implícita etc.

De acordo com Aljaafreh e Lantolf (1994), as pesquisas experimentais, apesar de informativas, dizem muito pouco sobre como os indivíduos reagem à correção e de que forma o indivíduo a utiliza ou não para mudar a sua interlíngua. As pesquisas etnográficas,

por sua vez, fornecem informações ricas sobre o processo da correção, porém não oferecem muitas evidências sobre como ele ocorre e se esse processo resulta em aprendizagem. “O que está faltando é um modo de estabelecer relações entre os resultados da aprendizagem e os procedimentos específicos de correção” (Aljaafreh e Lantolf, 1994, p. 466). Ou seja, não importa apenas investigar o processo ou o produto isoladamente, mas de que forma o processo influencia o produto.

Alguns autores (Krashen, 1982; Krashen e Terrell, 1983) questionavam a eficácia da correção de erros, argumentando que os erros são parte de um processo natural de aprendizagem de línguas e são, simplesmente, indicativos de um certo estágio da interlíngua do aprendiz. Argumentos contrários a essa visão foram apresentados. A falta de correção pode causar ansiedade aos alunos (Riolfi, 1991), e os erros podem até tornar-se fossilizados (Legutke e Thomas, 1991). Sem correção, alguns alunos jamais atingiriam um estágio lingüístico considerado “ideal” (Traxler e Gernsbacher, 1992), pois a correção serve como uma forma de desconfirmar hipóteses errôneas que os alunos podem criar em relação à língua-alvo (Bley-Vroman, 1986).

Quanto à atitude do aprendiz em relação à correção dos erros, os resultados das pesquisas têm sido um tanto controversos. Cathcart e Olsen (1976, citados por Ellis, 1994) descobriram que os alunos que estudam uma L2 gostam de ser corrigidos e querem mais correção do que realmente recebem. Há, porém, estudos, como os realizados por Sperling e Freedman (1987), que demonstram uma hostilidade dos alunos em relação à correção dos textos realizada pelo professor, em razão de esta, muitas vezes, ter um caráter negativo. Há estudos (Gee, 1972, citado por Leki, 1990) demonstrando que os alunos têm uma melhor atitude em relação ao processo da escrita, quando recebem um *feedback* positivo. Segundo Nunan (1991b), o *feedback* positivo tem duas funções principais: fazer que os alunos saibam que estão sendo bem-sucedidos e aumentar sua motivação por meio de elogios. Com relação a comentários positivos, as pesquisas na área têm revelado que um equilíbrio entre crítica e elogio pode ser a melhor maneira de se promover uma maior qualidade na produção de textos escritos (Cardelle e Corno, 1981; Ferris, 1995a; Rinvoluti, 1998). Segundo Williams e Burden (1997, p. 135), “para que qualquer tipo de comentário seja eficiente, as razões para a aprovação ou desaprovação do professor precisam ser

explicadas”. A correção, muitas vezes, são notas em um papel e não respostas a um escritor (Fuller, 1987).

Porém, um outro estudo realizado por Burkland e Grimm (1986) demonstra que, segundo alguns alunos, elogios (*feedback* positivo) nem os ajudaram a melhorar, nem os fizeram querer melhorar. Esses autores também observaram que, se é atribuída ao texto escrito uma nota, a tendência dos alunos é ler a nota e descartar o texto.

Em uma pesquisa efetuada para comparar a qualidade dos textos escritos em sala de aula (com tempo limitado) com a dos textos escritos em casa (com um prazo de 10 a 14 dias de preparação), Kroll (1990) descobre que diferenças individuais no desempenho dos alunos escrevendo em sala de aula ou em casa não são estatisticamente significativas.

Muitas pesquisas foram feitas sobre os comentários escritos pelos professores nos textos escritos dos alunos. Segundo Leki (1990, p. 58),

*comentários escritos consomem tempo, mas nós professores continuamos a escrever comentários nos textos dos alunos porque sentimos que nossos comentários **parecem** mais praticáveis e mais completos do que conferências sobre cada texto; e porque, para a maioria dos professores de escrita, nossas obrigações requerem que avaliemos a escrita de nossos alunos para sermos capazes de justificar nossas avaliações (grifo no original).*

Alguns pesquisadores (como, por exemplo, Sommers, 1982; Cohen, 1987) avaliaram os comentários dos professores e descobriram que, em sua maioria, eles são vagos e não fornecem informações específicas ao que os alunos escreveram. Sommers (1982) afirma que as revisões dos alunos apresentam uma melhoria não significativa, e alguns textos revisados parecem “piores” que os originais. Porém, outros estudos revelam que “bons escritores” revisam mais que “maus escritores” (Stallard, 1974, citado por Fathman e Whalley, 1990).

Um outro fato percebido nas pesquisas sobre a escrita é a inconsistência no processo de correção (Zamel, 1985), ou seja, os professores ora corrigem o que está errado, ora simplesmente ignoram o erro. De acordo com Long (1983), a inconsistência da correção pode levar os alunos a formar hipóteses errôneas sobre a língua que estão aprendendo.

Em um estudo experimental, Kepner (1991) aplicou tratamentos diferentes aos textos escritos por alunos americanos aprendendo espanhol. Em um grupo, os comentários aos textos referiam-se ao que a autora chamou de erros de superfície, ou seja, erros gramaticais, ortográficos etc. Em um outro grupo, os comentários referiam-se ao conteúdo dos textos.

Kepner (1991) observou que não houve diferença significativa, de uma forma de correção em relação à outra, no que concerne à qualidade dos textos.

Semke (1984) observou que formas diferentes de correção não resultavam em diferenças significativas de precisão, e que *feedback* com comentários melhoravam apenas a fluência na escrita. Para Vandergrift (1986, p. 660), os alunos, no estudo realizado por Semke, não se tornaram mais precisos na escrita porque não tiveram de “analisar seus erros, observá-los ou se referir a eles antes da próxima tarefa”, ou seja, segundo Vandergrift (1986), aqueles alunos não tiveram de revisar seus textos. Porém, um dos grupos de alunos analisados por Semke usou um código de correção e reescreveu seus textos, e, todavia, os resultados mostraram que esse tipo de correção foi o menos eficaz, pois os alunos não foram capazes de encontrar formas corretas para seus erros com base nos códigos de correção (cf. Semke, 1984).

Hendrickson (1978) verificou que a correção direta dos erros não tinha efeitos significativos na proficiência escrita dos alunos. Fathman e Whalley (1990) constataram que as revisões dos alunos melhoravam tanto com a correção de erros gramaticais quanto com comentários sobre conteúdo; todavia, os alunos que não recebiam qualquer tipo de *feedback* também faziam boas revisões. Robb, Ross e Shortreed (1986) e Semke (1984) descobriram que a melhoria dos textos independe deste ou daquele tipo de correção. Eles concluíram que a melhoria da escrita estava relacionada com a própria prática da escrita.

Há, ainda, estudos que questionam a eficácia da correção efetuada pelo professor. Graham (1983, citado por Fathman e Whalley, 1990) constatou que os alunos que recebiam *feedback* em todas as tarefas não cometiam menos erros do que aqueles que o recebiam a cada três tarefas.

Segundo Ellis (1994, p. 585), “a maior descoberta dos estudos sobre o tratamento dado ao erro é que ele é um processo extremamente complexo”, haja vista que existem várias formas de se corrigir e que muitas dessas formas são usadas pelo professor por intuição, com base na sua experiência anterior como aluno e professor, nas suas crenças de como corrigir etc. Vejamos algumas dessas formas.

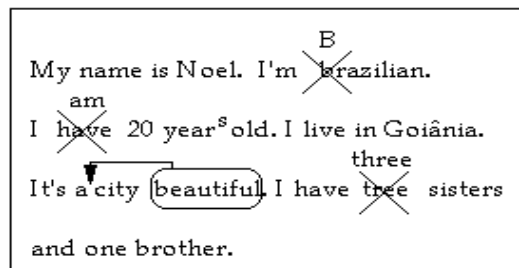
1.2.2.2 Formas de corrigir os erros na escrita

A correção dos erros escritos pode ser efetuada de forma direta ou indireta (Hendrickson, 1978), como veremos a seguir.

1.2.2.2.1 Correção direta

A fonte de *feedback* mais tradicional em sala de aula é a correção feita pelo professor (Byrne, 1988; Grabe e Kaplan, 1996), e um dos tipos de correção é a direta. Essa modalidade de correção implica marcar no texto os erros e fornecer a forma correta, com maior ênfase nos aspectos formais, podendo ou não ser levado em conta o aspecto comunicativo. A correção direta pode ser total, na qual se indicariam todos os erros existentes nos textos dos alunos, ou parcial, na qual se escolheriam alguns erros para serem corrigidos (Hendrickson, 1980).

Alguns autores, como, por exemplo, Lalande (1982), sugerem a adoção de uma política de correção total dos erros escritos. Isso, porém, pode desestimular os alunos por terem seus textos escritos totalmente marcados por tinta vermelha (Semke, 1984). Para ilustrar a correção direta, apresento o seguinte exemplo retirado de Figueiredo (1997):



Nessa perspectiva, o professor não envolve o aluno no processo da correção, pois não lhe dá a chance de refletir sobre seus próprios erros. Se se quer envolver o aluno no processo de correção, é necessário que se utilize um tipo de correção indireta.

1.2.2.2 Correção indireta

A correção indireta tem por finalidade envolver os alunos no processo de correção (Enginarlar, 1993; Lee, 1997a), de modo a torná-los mais autônomos e reflexivos no processo de ensino–aprendizagem. Quanto mais os próprios alunos corrigirem os seus erros, mais chances terão de refletir sobre a língua que estão aprendendo (Corder, 1967; Hendrickson, 1980; Smith, 1989; Makino, 1993).

A correção indireta também pode ser feita de forma total ou parcial. Alguns autores (Richard-Amato, 1988; Lightbown e Spada, 1993; Bartram e Walton, 1994) advogam que a correção seja seletiva, pois a correção excessiva pode ter um efeito fortemente negativo na motivação. Dessa forma, pode-se optar por corrigir aspectos gramaticais trabalhados recentemente com os alunos (Bartram e Walton, 1994; Ferris, 1995b), selecionar os erros de acordo com o nível de proficiência dos alunos (Oxford, 1990; Lee, 1997a), ou, ainda, corrigir primeiramente os erros que realmente sejam problemáticos para a comunicação (Tomiyana, 1980; Figueiredo, 1995, 1997).

Existem várias maneiras de se fazer uma correção indireta. Dentre elas, destacam-se a autocorreção, a correção com toda a turma, a conferência e a correção com os pares.

a) Autocorreção

A autocorreção pode ser feita por meio da leitura do texto pelo próprio aluno, sem ajuda externa (colega ou professor), ou o professor pode indicar que um erro foi produzido. O professor, dessa forma, pode sublinhar o erro ou usar algum tipo de código que o identifique, como, por exemplo:

– Sublinhando o erro:

"* I didn't buy nothing".

(Eu não comprei nada).

"I didn't buy anything".

– Usando um modelo de códigos, como exemplificado a seguir:

<	Comece um novo parágrafo	Op	Ordem das palavras
A	Artigo	Ref	Referência no texto
Tv	Tempo verbal	Co	Conexão de idéias
P	Pontuação	∨	Falta algo aqui
Gr	Grafia	Lm	Letra maiúscula
Pe	Palavra errada	Es	Estrutura sentencial

Exemplo:

Op	"*Can you tell me what time is it? " (Você pode me dizer que horas são?) "Can you tell me what time it is?"
----	---

O uso do sistema de códigos de correção é sugerido por Lalande (1982). Segundo o autor, envolver o aluno no processo de revisão é a chave para tornar o *feedback* mais eficiente.

Uma versão do sistema de códigos é usada por Dellagnelo (1998). Nela a autora utiliza um modelo analítico para a correção de textos composto de sentenças que orientam os alunos no processo da revisão, tais como “A informação incluída é irrelevante, distraindo o seu leitor”, “O artigo usado não está correto” etc.

Não importa que códigos o professor use ao propor tal correção, desde que sejam consistentes e sem ambigüidades – uma vez que o professor tenha proposto uma lista de símbolos, ele deve usar sempre o mesmo símbolo para o mesmo tipo de erro (Bartram e Walton, 1994). O mais importante é que os alunos compreendam os códigos e que estes venham, de alguma forma, auxiliá-los na correção de seus próprios erros.

Uma limitação do uso de códigos é que eles não dão ao professor a oportunidade de encorajar ou elogiar o trabalho dos alunos (Bartram e Walton, 1994), haja vista que eles

apenas apontam os problemas existentes nos textos. O *feedback* no trabalho correto é tão importante quanto no trabalho que contenha erros (Harmer, 1998).

A autocorreção ativa a competência lingüística do aluno (Makino, 1993). Porém, ela só é eficiente quando os alunos são capazes de reconhecer e corrigir os seus próprios erros (James, 1998). Para tanto, os alunos precisam saber não apenas as regras, mas também como usá-las em determinados contextos (Frantzen e Rissel, 1987).

Uma outra forma de promover a autocorreção é por meio de comentários ou perguntas sobre o texto (Smith, 1989). Dessa forma, o professor mostrará ao aluno que se interessou pelo seu texto, incentivando o diálogo entre eles, provocando, com isso, a produção de novos textos, que poderão ser mais claros e de melhor qualidade.

Uma forma alternativa de se comentar o texto dos alunos usando-se o gravador é proposta por alguns autores (Farnsworth, 1974; Sommers, 1989; Hyland, 1990; Boswood e Dwyer, 1995). Hyland (1990), por exemplo, sugere que o professor enumere no texto dos alunos os problemas que deseja comentar e que, então, grave em fita cassete os comentários. Segundo o autor, a gravação é bastante produtiva, pois consome menos tempo do que escrever comentários nos textos.

b) Correção com toda a turma

Neste tipo de correção, o professor seleciona alguns tipos de erros e trabalha-os no quadro-negro ou com o auxílio de um retroprojeter juntamente com os alunos, pois o erro de um poderá esclarecer a dúvida do outro, e, com isso, todos poderão aprender, tanto com seus próprios erros como por intermédio dos erros dos colegas. Segundo Chimombo (1986), esse tipo de correção é muito útil quando o professor ministra aulas para turmas grandes. Ao adotar tal modo de correção, o professor não deve oferecer explicações gramaticais sobre os erros produzidos, mas encorajar os próprios alunos a fazê-lo. O professor só deve interferir caso os alunos não consigam reconhecer e corrigir os erros.

No entanto, segundo Froc (1995), esse método tem sucesso limitado, pois não permite que o professor lide com os erros de seus alunos individualmente.

c) Conferências

A correção colaborativa pode ser dividida, *grosso modo*, em dois tipos: aquela em que a maior parte da interação ocorre por escrito e aquela em que o texto é construído a partir de discussão oral (Murray, 1992). Um exemplo do primeiro tipo seriam os comentários que revisores e/ou editores fazem nos textos a serem publicados. Um exemplo do segundo são as conferências. As conferências são um tipo de correção dialogada entre professores e alunos, como a que acontece entre um orientador e seus orientandos.

Uma vantagem das conferências é a interação entre o professor e o aluno (Keh, 1990). O professor, nesse caso, é um leitor “ao vivo” e, dessa forma, é capaz de pedir esclarecimentos sobre pontos vagos, ajudar os alunos a resolver problemas, a tomar decisões. Nessa perspectiva, o professor é visto como participante do processo da escrita e não apenas como alguém que irá avaliar o produto. A conferência, sendo um tipo de diálogo, permite aos participantes “levantar problemas, mudar tópicos, e encorajar ou desencorajar a elaboração de certos tópicos” (Freedman e Sperling, 1985, p. 107). O texto escrito, nesse sentido, é uma co-construção da interação entre o professor e o aluno.

Entretanto, alguns estudos, como o realizado por Goldstein e Conrad (1990), revelam que a participação dos alunos nas conferências varia de aluno para aluno, e que há uma tendência de o professor dominar o discurso durante as conferências. Todavia, segundo Walker (1992), o domínio do professor não se torna um problema se o foco da interação forem as reais necessidades dos alunos.

d) Correção com os pares

Muitos autores advogam o uso de atividades em grupo (Moskowitz, 1978; Clifford, 1981; Long e Porter, 1985; Roy, 1989; Kasanga, 1996; Bourghy, 1997) por permitir uma interação maior entre os alunos, o que pode, conseqüentemente, levá-los a co-construir o seu conhecimento.

Muitos autores sugerem o uso da correção com os pares (Witbeck, 1976; Benesch, 1985; Hewins, 1986; Vatalaro, 1990; Holt, 1992; Zebroski, 1994; Johnson, 1995b; Villamil e Guerrero, 1996, 1998) por sua capacidade de proporcionar um tipo de aprendizagem

colaborativa.²⁴ 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 (Lee, 1997b). 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).

Harris (1992) faz uma distinção entre ‘a escrita colaborativa’ e ‘a aprendizagem colaborativa focalizando a escrita’. Segundo a autora, ‘a escrita colaborativa’ refere-se aos produtos realizados por mais de um escritor, enquanto ‘a aprendizagem colaborativa focalizando a escrita’ pressupõe a interação entre escritor e leitor, com vistas à melhoria do texto pela colaboração entre eles.

Segundo Lee (1997b), 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 conversação²⁵ entre os alunos (Tang e Tithecott, 1999).

As pesquisas sobre a correção com os pares têm mostrado que as interações ocorridas nesse processo não apenas facilitam a aprendizagem, mas também possibilitam aos alunos desempenhar diferentes papéis sociais, tais como: receber e dar conselhos, fazer perguntas e responder a elas, agir tanto como quem aprende quanto como quem ensina (Forman e Cazden, 1985; DiPardo e Freedman, 1988; Johnson, 1995b; Goldstein e Conrad, 1990). 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 Ivaniè, 1995, p. 169). A correção com os pares é importante, pois a escrita é um ato social (Péry-Woodley, 1991), no qual os aprendizes colaboram uns com os outros.

A correção com os pares reduz a dependência que os alunos têm do professor, encoraja-os a ter outro leitor que não o professor e os ajuda a escrever textos tendo um leitor em vista (Carey, 1986; Nystrand, 1990; Harris, 1992; Holt, 1992; Dheram, 1995; Lee, 1997b). Eles aprendem a negociar e a cooperar (Vatalaro, 1990). Ler os textos para os colegas pode, inclusive, ajudar os alunos a se autocorrigirem (Hedgecock e Lefkowitz,

24. Como foi dito anteriormente, a aprendizagem colaborativa será discutida no capítulo 2 deste estudo.

25. “Conversação é a interação oral face-a-face entre dois ou mais participantes” (Richards, 1980, p. 414).

1992), na medida em que estes percebem que o que realmente está escrito não corresponde às suas intenções ao escrever.

Alguns autores (Mittan, 1989; Nelson e Murphy, 1992-1993; Dyer, 1996; Campbell, 1998; Sengupta, 1998) propõem a utilização de formulários durante o processo de correção com os pares. Porém, tais formulários funcionam mais como uma checagem mecânica das intenções do escritor “do que um meio de fornecer apoio significativo” durante a correção (Grabe e Kaplan, 1996, p. 381).

A correção com os pares, entretanto, apresenta alguns problemas, conforme observam alguns autores (Jacobs, 1987; 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, 1994; 1996) ou uma certa 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. Os alunos 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 à “regressão” (Tudge, 1990), em situações nas quais um aprendiz induz 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, a “regressão” deve ser vista como uma circunstância natural do processo desenvolvimental do aprendiz, já que a interlíngua é formada também pela oscilação de hipóteses corretas e incorretas em relação à língua-alvo (Lantolf e Aljaafreh, 1995; Otha, 2000).

Segundo autores como Stanley (1992), Nelson e Murphy (1992-1993), e McGroarty e Zhu (1997), para que haja maior eficácia no processo de correção com os pares, os alunos precisam ser “treinados” para tal.

Ellis (1994) afirma que, apesar de muitas pesquisas terem sido realizadas sobre o tratamento dado aos erros, a falta de estudos sobre o seu efeito no processo de aprendizagem de L2 é desapontador. Afirma ainda o autor que “existe uma abundância de opiniões sobre qual tipo de tratamento dado ao erro é o melhor, mas existe pouca evidência empírica para se fazer uma escolha bem fundamentada” (Ellis, 1994, p. 586). Para Tsui

(1995, p. 53), isso ocorre porque “é o aprendiz que determina se a forma correta é adquirida, não o professor”.

A seguir, apresentarei alguns estudos sobre os fatores afetivos que podem influenciar a produção de textos escritos em L2.

1.3 Fatores afetivos e a aprendizagem de línguas: a escrita e a correção

Os fatores afetivos exercem influência no processo de aprendizagem de L2 (Bailey, 1983; Gardner e MacIntyre, 1993; Dörnyei, 1998). Segundo McLeod (1987), a escrita é tanto uma atividade emocional quanto cognitiva, ou seja, nós sentimos e pensamos quando escrevemos. Os psicólogos usam o termo ‘cognitivo’ para se referir ao processamento de informações ou invocação de conhecimento. Por sua vez, o termo ‘afetivo’ refere-se ao domínio das emoções e sentimentos (McLeod, 1987). Os aspectos afetivos que podem ser considerados no processo da escrita são, segundo McLeod (1987), a auto-estima, a ansiedade, a capacidade de riscos, a motivação, e as crenças.

1.3.1 A auto-estima

Coopersmith (1967, p. 4-5, citado por Brown, 1994b) define a auto-estima como

a avaliação que o indivíduo faz e costumeiramente mantém de si próprio; ela expressa uma atitude de aprovação ou desaprovação e indica até que ponto o indivíduo acredita ser capaz, importante, bem-sucedido e respeitável. Em resumo, a auto-estima é um julgamento pessoal de valor que é expresso nas atitudes que o indivíduo tem consigo mesmo. É uma experiência subjetiva que o indivíduo exprime aos outros por relatos verbais e por outro comportamento expressivo aparente.

As pessoas formam sua auto-estima por meio de experiências individuais, bem como pelas experiências vivenciadas com outras pessoas e, também, por intermédio de avaliações do mundo ao seu redor (Brown, 1994b). Várias pesquisas foram feitas para verificar a influência da auto-estima na aprendizagem de línguas e os resultados mostram que há uma correlação positiva entre a auto-estima e aprendizagem bem-sucedida (Brown, 1994b). O excesso de correção pode levar à baixa auto-estima e, conseqüentemente, bloquear o processo de aprendizagem (Andrés, 1999).

1.3.2 A ansiedade

A ansiedade, como um fator influenciador na aprendizagem de línguas, serviu de tema para várias pesquisas e discussões (Bailey, 1983; MacIntyre e Gardner, 1989; Gardner, Day e MacIntyre, 1992; Brown, 1994a, 1994b; Oxford, 1990, 1999). A ansiedade está relacionada com sentimentos de apreensão, frustração, desconforto e preocupação. Ela pode ocorrer em resposta a uma determinada situação (como, por exemplo, escrever em uma L2, falar em público, fazer testes etc.), ou pode ser uma característica da personalidade do indivíduo, ou seja, o indivíduo é sempre ansioso (Oxford, 1999). Ela pode, ainda, atuar como debilitadora, bloqueando o desempenho lingüístico do indivíduo, ou como facilitadora, mantendo o indivíduo alerta à situação de aprendizagem (Brown, 1994b).

Por meio de estudos feitos a partir de diários de aprendizes, Bailey (1983) demonstrou que a competitividade pode levar à ansiedade. Isso ocorre quando os aprendizes se comparam a outros aprendizes e idealizam uma auto-imagem que raramente possuem. Scarcella e Oxford (1992) concordam que a competitividade pode levar à ansiedade, mas sugerem que essa relação não ocorre com todos os aprendizes. Algumas vezes, os alunos, principalmente em sociedades competitivas, crescem com a competitividade (Oxford, 1999).

A ansiedade em relação à escrita é geralmente compreendida como sentimentos negativos em relação ao próprio escritor (baixa auto-estima), à situação de escrita ou a uma determinada atividade que causa transtornos durante o processo da escrita (McLeod, 1987).

Alguns autores, como, por exemplo, Scarcella e Oxford (1992), afirmam que a ansiedade pode ser aumentada devido a certos tipos de interação entre professores e alunos. A correção severa dos erros, bem como a forma ridicularizante e desconfortante de lidar com eles perante a classe estão entre os fatores que provocam ansiedade na interação professor-aluno (Oxford, 1999).

Segundo Tsui (1995), a ansiedade em sala de aula pode ser minimizada mediante o estabelecimento de uma boa relação entre alunos e professores, o uso de trabalhos em grupo e a oportunidade de os alunos discutirem com os seus pares antes de oferecerem respostas.

1.3.3 A capacidade de correr riscos

A capacidade de correr riscos é uma característica importante da aprendizagem bem-sucedida de uma L2 (Brown, 1994b). Segundo Brown (1994b, p. 140), os aprendizes devem “ser capazes de ‘apostar’ um pouco, de querer testar suposições sobre a língua e correr o risco de estar errados”. Para Tsui (1995), alguns fatores que podem minimizar a capacidade de risco são a falta de confiança dos alunos em relação à sua proficiência na língua e o receio de serem ridicularizados pelos colegas ou professores. Dessa forma, os alunos preferem permanecer em silêncio (tanto oralmente quanto na escrita) a se arriscarem a cometer erros.

1.3.4 A motivação

A motivação refere-se aos impulsos internos ou desejos em relação a um objetivo (Brown, 1994b) e pode ter como fontes a própria atividade de aprendizagem, o sucesso experimentado pelo aprendiz, traços de personalidade, recompensas etc. (Skehan, 1989; Dalacorte, 1999).

Segundo Williams e Burden (1997), um dos estudos mais significativos sobre o papel da motivação na aprendizagem de línguas é o de Gardner e Lambert (1972). Nesse estudo, os autores apresentam dois tipos de orientação: a integrativa e a instrumental. Na orientação integrativa, a motivação baseia-se em aspectos da personalidade do indivíduo que se identifica positivamente com os grupos falantes da língua-alvo, desejando compreender a cultura daqueles grupos e, até mesmo, fazer parte deles. Para Gardner (1968), é a motivação integrativa que favorece a proficiência na L2. Por sua vez, na orientação instrumental, a motivação fundamenta-se nas vantagens que o indivíduo possa vir a ter caso aprenda a língua-alvo, tais como: ascensão profissional, habilidade de ler textos escritos na língua-alvo etc.

Porém, alguns autores, como, por exemplo, Oxford e Shearin (1994), Hotho e Reimann (1998) e Dörnyei (1998), ao fazerem uma revisão sobre motivação em L2, reconhecem que existem outras possibilidades de orientações motivacionais que não somente a integrativa ou a instrumental. Por exemplo, para Oxford e Shearin (1994), fatores como o desafio intelectual e interesses por viagens não se enquadram,

necessariamente, nos dois tipos de orientação propostos por Gardner e Lambert (1972). Dörnyei (1990) adverte, ainda, que, num contexto em que a L2 é tida como língua estrangeira, os alunos, geralmente, não tiveram contato com a comunidade da língua-alvo para terem atitudes favoráveis ou contrárias a ela. Para Hotho e Reimann (1998, p. 132), “é a força motivacional e não o tipo de orientação que é relevante para a aquisição de línguas”. Em outras palavras, o que importa é que o aluno esteja motivado e não as possíveis orientações dessa motivação.

Em relação à escrita em L2, McLeod (1987) apresenta, ainda, dois tipos de motivação: a extrínseca e a intrínseca. Fatores de motivação extrínseca em relação à escrita são: agradar o professor, tirar boas notas, progredir em uma determinada carreira etc. Os fatores de motivação intrínseca são o envolvimento individual (querer parecer inteligente) e o envolvimento com a tarefa (McLeod, 1987). Segundo Scarcella e Oxford (1992), alunos bem-sucedidos têm atitudes positivas em relação à escrita em L2. Um fator que contribui para uma maior motivação em relação à escrita é a escolha dos tópicos (Scarcella e Oxford, 1992), pois os alunos se sentirão mais motivados a escrever sobre um assunto que seja do seu interesse. Ao discutir motivação, Hughey et al. (1983, citados por Scarcella e Oxford, 1992) sugerem que os professores satisfaçam as necessidades de seus alunos, reconhecendo o esforço que fizeram ao escrever. Para os autores, “o professor bem-sucedido procura por algo que seja bom em cada texto escrito pelos alunos, cumprimenta os alunos pelo sucesso e ajuda-os a satisfazer futuras necessidades de aprendizagem” (Hughey et al., 1983, p. 49).

Um outro fator que influencia as atitudes dos alunos em relação à escrita e sua motivação para a aprendizagem é o tipo de correção que recebem em seus textos escritos (Reed e Burton, 1985; Zebroski, 1994; Grabe e Kaplan, 1996). Os alunos podem ficar confusos com correções vagas ou ambíguas e, dessa forma, tornarem-se frustrados com o seu progresso na escrita. Segundo Reed e Burton (1985), uma avaliação negativa pode desmotivar os alunos a ponto de eles preferirem uma nota baixa por não terem feito uma determinada atividade a receber uma avaliação ruim de uma atividade que realizaram. Por outro lado, os alunos podem ficar positivamente motivados a explorar novas áreas de conhecimento e criatividade pessoal quando recebem correções ou comentários que sejam construtivos e apoiem o seu processo de aprendizagem (Tsui, 1995).

1.3.5 As crenças

As crenças são convicções que não são necessariamente comprovadas (McLeod, 1987). De acordo com Brown (1994a), o sucesso que os aprendizes obtêm em uma tarefa resulta, em parte, das crenças que eles têm sobre sua capacidade de realizar a tarefa. Segundo McLeod (1987), os alunos possuem muitas crenças sobre o processo da escrita que diminuem a percepção de suas próprias habilidades como escritores. Algumas dessas crenças são culturais, tais como, o bom escritor não se esforça, mas espera até a inspiração chegar; o estudo da gramática tornará o aluno um melhor escritor etc. Eles têm também crenças sobre si mesmos como escritores. Ainda, segundo o autor, alguns alunos percebem o seu sucesso ou fracasso na escrita como algo controlado por forças externas, tais como a sorte ou o professor, enquanto outros vêem os mesmos resultados como decorrentes de suas próprias capacidades.

Neste capítulo, plantei as sementes sobre o ensino da escrita em L2, bem como sobre as diversas formas de corrigir os erros escritos. No próximo capítulo, apresentarei os pressupostos fundamentais da teoria sociocultural e da aprendizagem colaborativa, que ajudam a germinar uma melhor compreensão da atividade de correção com os pares – foco deste trabalho.

CAPÍTULO 2

E AS SEMENTES GERMINAM: A TEORIA SOCIOCULTURAL E A APRENDIZAGEM COLABORATIVA

*Success [in language learning] depends [...] on what goes on inside and between people in the classroom.*²⁶

Stevick (1980, p. 4)

Este capítulo, com duas subdivisões, tem como objetivo apresentar o referencial teórico que propicia uma melhor compreensão do processo de correção com os pares. Primeiramente, apresento os pressupostos fundamentais da teoria sociocultural. Posteriormente, apresento algumas considerações sobre a importância da interação em sala de aula e sobre a aprendizagem colaborativa.

2.1 A teoria sociocultural

A teoria psicolinguística de Vygotsky, comumente conhecida por teoria sociocultural, tem por objetivo principal investigar e explicar o desenvolvimento cognitivo das crianças. Ela tem sido muito utilizada no Brasil em pesquisas sobre aquisição de L1 (veja, por exemplo, Góes, 1993; Oliveira, 1993; Smolka, 1991; Smolka, Góes e Pino, 1998, entre outros). Por ser uma teoria do desenvolvimento, tem sido também mundialmente utilizada em estudos sobre o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras (veja, por exemplo, Lantolf e Appel, 1994; Miccoli, 1997; Lantolf, 2000, entre outros).

26. “O sucesso [na aprendizagem de línguas] depende [...] do que acontece dentro das pessoas e entre elas na sala de aula.”

2.1.1 A teoria sociocultural e suas implicações para o ensino–aprendizagem de línguas

A teoria sociocultural, baseada principalmente nos trabalhos de L. S. Vygotsky e seus colaboradores, tem como pressupostos que as atividades humanas: a) acontecem em contextos culturais, b) são mediadas pela linguagem ou outros sistemas simbólicos e c) podem ser melhor 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,²⁷ como veremos a seguir.

2.1.1.1 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,

*[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 (Vygotsky, 1998, p. 72; 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 um livro didático, materiais audiovisuais, oportunidades para interação, instruções diretivas 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

27. Como exemplos de funções psíquicas superiores, encontram-se a lembrança voluntária, o raciocínio dedutivo etc. (Vygotsky, 1998).

a atividade mental do indivíduo e, conseqüentemente, influenciam a sua zona de desenvolvimento proximal, que abordarei a seguir.

2.1.1.2 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, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente”. Segundo Wertsch e Tulviste (1992), os níveis real e potencial de desenvolvimento correspondem ao funcionamento intramental e intermental,²⁸ respectivamente.

Wells (1997) cita vários autores que argumentam que não há a necessidade de haver um membro no grupo que seja, em todos os aspectos, mais capaz do que os outros. Wells

28. Na literatura referente à teoria sociocultural, os termos ‘intramental’ e ‘intrapicológico’ são usados intercambiavelmente, bem como os termos ‘intermental’ e ‘interpsicológico’.

(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, independente de haver um mais capaz entre eles, faz, por si só, que juntos consigam resolver problemas que não conseguiriam, caso o fizessem sozinhos.

Ainda, segundo autores como, por exemplo, Moll (1989), Wells (1997, 1999) e Antón (1999), a ZDP constitui um potencial para a aprendizagem que é criado na interação entre os participantes quando eles se engajam em uma atividade específica juntos. 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 (1982, 1985),²⁹ por entenderem que o que Krashen (1982, 1985) chama de *i* é o que Vygotsky (1998) chama de 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, haja vista que, 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*.³⁰ Já para Vygotsky (1998), a interação, o diálogo, é a chave para o desenvolvimento cognitivo.

Como podemos perceber, os processos cognitivos são mediados pelas interações socioculturais, de modo que “todos os processos psicológicos são inicialmente sociais e somente mais tarde se tornam individuais” (Lunt, 1993, p. 146).

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

a) regulação pelo objeto: o ambiente exerce influência sobre a criança;

29. 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 um nível além dessa competência (*i + 1*).

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

- 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*³¹ 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, citados por Cheyne e Tarulli, 1996).

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 *dialógicas*, 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).

Para Tharp e Gallimore (1988), o *scaffolding* pode ser, ainda, de dois tipos. Quando o mais experiente ajuda o menos experiente, como no caso professor–aluno, ocorre o que os autores chamam de *assistência*. E quando a ajuda é recíproca e compartilhada, como a que ocorre entre os próprios alunos, ela é chamada de *influência*.

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

31. Wood, Bruner e Ross cunharam o termo *scaffolding* como uma metáfora para descrever o apoio dado pelas mães às suas crianças quando as ajudavam a fazer uma construção piramidal com um conjunto de blocos de madeiras, durante um experimento (Wells, 1999).

operação externa” (Vygotsky, 1998, p. 74; grifo meu). Por ser um processo desenvolvimental 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.

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, como veremos a seguir.

2.1.1.3 Falas egocêntrica, interior e privada

Para Vygotsky (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). De acordo com Lantolf e Appel (1994), a função primária da fala é promover a interação entre as pessoas, sendo a sua função secundária promover o desenvolvimento intrapessoal ou cognitivo. Para Piaget (1993), a fala egocêntrica não tem função específica: ela 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 desenvolvimental. 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”. De acordo com John-Steiner e Tatter (1983, p. 92, citados por Nyikos e Hashimoto, 1997), “expressões de alívio e prazer” também são manifestações da fala privada. Dessa forma, a fala privada tem tanto função cognitiva quanto afetiva (McCafferty, 1994).

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).

Tendo visto brevemente os princípios mais relevantes da teoria sociocultural, apresentarei, a seguir, algumas considerações sobre a aprendizagem colaborativa. Para um levantamento das obras de Vygotsky ou de obras a respeito da teoria sociocultural publicadas no Brasil, veja Mainardes e Pino (2000).

2.2 A interação em sala de aula de L2: a importância da aprendizagem colaborativa

Tomando-se por base a teoria sociocultural, podemos perceber que a importância do papel da interação em sala de aula (Moskowitz, 1978; Long e Porter, 1985; Pica, 1987; Rivers, 1996; Lynch, 1996; Gass, Mackey e Pica, 1998) é algo indiscutível, pois “o conhecimento é co-construído e a aprendizagem sempre envolve mais do que uma pessoa” (Nyikos e Hashimoto, 1997, p. 507). Na sala de aula de línguas, seja de L1 ou de L2, a interação ainda é mais importante, pois a língua é tanto o objeto de conhecimento quanto o meio para a aprendizagem (Tsui, 1995).

Segundo Paiva (1999, p. 364),

[em] contextos de aprendizagem de língua estrangeira, a preocupação com oportunidades de interação é ainda maior, pois, o contato que o aprendiz tem com a língua fica praticamente restrito à sala de aula e esta nem sempre oferece condições ideais para a interação. As oportunidades de interação são na maioria situações artificiais em forma de simulações sujeitas à interferência negativa de fatores sociais e afetivos.

De acordo com Coelho (1992, p. 37), um requisito básico para a aquisição de L2 é proporcionar aos alunos “oportunidades para interação freqüente e extensa na língua-alvo”, oportunidades essas que são favorecidas por um modelo de ensino que promova a aprendizagem colaborativa.

A aprendizagem colaborativa,³² 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 (Liang, Mohan e Early, 1998; Johnson e Johnson, 1998a; Bruffee, 1999). Uma das razões disso é que a interação não ajuda apenas os alunos menos experientes: ela leva também 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 (Donaldson, 1990; Swain, 2000).

Alguns autores (Kohn e Vajda, 1975; Long e Porter, 1985; Coelho, 1992; Kessler, 1992, entre outros) têm demonstrado os benefícios pedagógicos do trabalho em grupo em sala de aula de línguas estrangeiras. Um dos grandes benefícios observados é o fato de que a aprendizagem colaborativa maximiza a aquisição de L2 por promover oportunidades tanto para *input* quanto para *output* (Long e Porter, 1985; Pica, Young e Doughty, 1987; Ehrman e Dörnyei, 1998). Segundo Swain (2000, p. 97), é por meio do diálogo colaborativo que “o uso da língua e a aprendizagem da língua podem ocorrer”.

Segundo Clark (1990, p. 1), “nós nos comunicamos não para representar a realidade ou para transmiti-la, mas para construí-la”, ou seja, no processo de comunicação nós transformamos nossas interpretações da experiência em estruturas de conhecimento que usamos para definir para nós mesmos a nossa realidade. Segundo Clark (1990), nós nos comunicamos não *para* os outros, mas *com* eles, ou seja, o ato de comunicar é mais uma interação cooperativa do que uma afirmação de si mesmo.

Como afirmam Johnson e Johnson (1998b, p. 339), “é através de oportunidades para interação ou uso produtivo da língua que o falante não-nativo adquire a língua”. Swain (1995a; 1995b) argumenta, ainda, que os aprendizes precisam de oportunidades para usar a língua significativamente, para exteriorizar o que aprenderam, pela escrita ou oralmente, a

32. Apesar de alguns autores, como, por exemplo, Oxford (1997), fazerem uma distinção entre ‘aprendizagem colaborativa’ e ‘aprendizagem cooperativa’, optei, neste trabalho, por usar os termos intercambiavelmente, da mesma forma que o fizeram autores como Horwitz et al. (1997) e Bruffee (1999).

fim de desenvolverem certas características gramaticais que não parecem ser adquiridas simplesmente através de *input* compreensível. Swain e Lapkin (1998, p. 321; grifo no original) sugerem que “o que ocorre nos diálogos colaborativos é aprendizagem. Isto é, a aprendizagem não acontece fora do desempenho; ela ocorre *no* desempenho”.

Um outro autor que enfatiza a importância da interação verbal é Bakhtin (1992). Para o autor, “a palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*” (Bakhtin, 1992, p. 113; grifo no original).

Estudos dos eventos de sala de aula têm demonstrado que o ensino não é estático, mas algo dinâmico, um processo que resulta da interação entre o professor, os aprendizes, as tarefas instrucionais e as atividades desenvolvidas em sala de aula (Richards, 1990). Trabalhando em grupo, os alunos têm a oportunidade de desenvolver a competência interacional, que é definida por Tikunoff (1983, p. 4, citado por Richards, 1990) como a habilidade do aprendiz “para responder tanto às regras de discurso da sala de aula, quanto às regras sociais do discurso, de modo a interagir apropriadamente com os pares e adultos ao executar tarefas em sala de aula”.

Segundo Donato (1994, p. 39), o foco das pesquisas realizadas no campo da aquisição de segunda língua deve ser a “observação da construção do co-conhecimento e como esse processo de co-construção resulta em mudança lingüística entre os indivíduos e dentro deles durante atividades em conjunto”. Para Donato e Lantolf (1990, citados por Swain, 1995a), partindo-se do princípio de que os processos desenvolvimentais são derivados dialogicamente, estes “podem ser diretamente observados nas interações lingüísticas entre os falantes quando estes participam de tarefas de soluções de problemas”. Esses processos tornam-se particularmente observáveis quando as tarefas nas quais os alunos estão engajados fazem que reflitam sobre sua própria produção lingüística (Gass e Selinker, 1994; Swain, 1995b; Swain e Lapkin, 1998; Storch, 1999; Swain, 2000). De acordo com Zebroski (1994), a reflexão faz que os alunos se desenvolvam na zona de desenvolvimento proximal.

Lantolf (1993, p. 227, citado por Dunn e Lantolf, 1998) afirma que, numa perspectiva sociocultural, “os aprendizes de *segunda* língua têm uma *segunda* chance de criar novos instrumentos e novas maneiras de expressar significados” (grifo no original).

Segundo Nystrand e Wiemelt (1991, p. 32, citados por Moita Lopes, 1995), “o significado é sempre um construto negociado, compartilhado”, ou seja, o significado não é algo inerente à linguagem, mas sim uma construção social resultante da interação dos participantes em circunstâncias socioculturais particulares.

De acordo com High (1993) e Aoki (1999), a aprendizagem colaborativa favorece a aquisição de L2, na medida em que:

- a) maximiza o *output* do aprendiz – os alunos têm a oportunidade de praticar o que aprenderam com os colegas, por meio de interações significativas, diferentemente de uma abordagem tradicional na qual os alunos participam quando solicitados pelo professor;
- b) promove interações com vistas à negociação de significado – a fluência numa língua ocorre quando ela é usada como veículo de comunicação. Durante o processo de comunicação, há a negociação de significado, uma vez que os alunos se esforçam para compreender uns aos outros, modificando ou parafraseando o que disseram, ou seja, os alunos têm a oportunidade de compreender e de se fazerem compreendidos;
- c) promove um ambiente de apoio – por intermédio do trabalho em grupo, há uma diminuição da ansiedade dos alunos em se expressar na língua estrangeira. Os alunos compartilham conhecimentos e informações e têm condições de aprender uns com os outros e de perceber que todos têm dificuldades e facilidades em certos aspectos da língua que estão aprendendo. Há a criação de um ambiente de interdependência positiva com vistas à autonomia dos alunos, pois, por meio do diálogo, há o favorecimento da passagem do estágio de regulação pelo outro para a auto-regulação.

Segundo Slavin (1997) e Crandall (1999), a aprendizagem colaborativa tem, ainda, o potencial de aumentar a auto-estima do aluno, fazer que ele goste mais da escola e da matéria estudada e aumentar sua habilidade em trabalhar com os outros.

Obviamente, a interação entre os alunos não resulta apenas em concordâncias, mas envolve também discordâncias (Hyde, 1993; Matusov, 1996; Ehrman e Dörnyei, 1998), ou conflitos cognitivos (Perret-Clermont, 1980, citado por Forman e Cazden, 1985), pois, por meio do diálogo, os alunos não agem passivamente e, desse modo, são capazes de exprimir

suas opiniões e seus pontos de vista. Porém, como afirma Perret-Clermont (1980, citado por Forman e Cazden, 1985), o conflito cognitivo traz à tona os desequilíbrios que tornam necessária a elaboração cognitiva e, dessa forma, confere um papel especial ao fator social como um entre outros fatores que levam ao crescimento cognitivo.

Kinsella e Sherak (1998) advertem, ainda, que um sistema educacional no qual a centralização do saber e o controle das atividades em sala de aula estão focalizados na figura do professor pode fazer que os alunos não se tornem tão entusiasmados com a idéia de trabalhar em grupos, pois estes estariam acostumados a aceitar tudo que vem do professor como uma verdade incontestável, não confiando, pois, no que os colegas teriam a lhes dizer.

Dessa forma, na aprendizagem colaborativa, o professor exerce um papel fundamental de facilitador (Olsen e Kagan, 1992), na medida em que medeia o processo de aprendizagem em vez de controlá-lo ou de apenas fornecer informações para os alunos. O professor, nesse sentido, é a chave para que a aprendizagem colaborativa ocorra (McDonell, 1992), e ele deve ter uma postura em sala de aula de modo a tornar os alunos mais autônomos, a fim de “conferir ao aprendiz um papel mais significativo” (McDonell, 1992, p. 169).

Um outro aspecto considerado nos estudos sobre o trabalho em grupo é o fato de que esse tipo de interação pode promover o uso da L1 na sala de aula de L2 (Prabhu, 1987). Contudo, estudiosos do assunto (Brooks e Donato, 1994; Liang, Mohan e Early, 1998; Antón e Dicamilla, 1999) demonstram que o uso da L1 não deve ser visto como um impedimento para a aprendizagem de L2, mas sim como um *scaffolding* utilizado pelos alunos para facilitar esse processo.

Germinadas as sementes, passemos ao capítulo referente à metodologia de coleta de dados utilizada na realização deste estudo.

CAPÍTULO 3

COLHENDO AS FLORES: METODOLOGIA

*We cannot decide **how** data will be collected and interpreted until it has been decided **what** will be collected.*³³

Seliger e Shohamy (1989, p. 38; grifo no original)

Este capítulo apresenta três subdivisões. A primeira explicita o porquê da escolha da metodologia de estudo de caso para a coleta dos dados a serem analisados, bem como a natureza do estudo de caso numa perspectiva qualitativa. A segunda descreve o contexto pesquisado, fornecendo um perfil dos participantes deste estudo. A terceira traz uma descrição dos instrumentos e procedimentos de pesquisa utilizados.

3.1 A escolha de um método de pesquisa: o estudo de caso

Na realização de uma pesquisa, alguns fatores norteiam os procedimentos de coleta de dados, tais como seus objetivos e as perguntas às quais o pesquisador pretende responder. Conforme foi mencionado na introdução, o objetivo principal deste estudo é compreender o processo de correção com os pares. 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 do processo de correção com os pares, bem como ao número reduzido de participantes (dez alunos). Embora a correção de erros faça parte da rotina de uma sala de aula, esse tipo específico de correção não era utilizado pela professora. Desse modo, solicitei à professora da turma que essa forma de correção fosse

33. “Não podemos decidir *como* os dados serão coletados e interpretados até que tenha sido decidido *o que* será coletado.”

incluída como um dos procedimentos de correção de textos escritos. Apesar de o foco desta pesquisa ter sido escolhido previamente, não sabia de que forma a correção seria realizada pelos alunos, nem que influência esse tipo interativo de correção teria no processo de aprendizagem de uma L2, no caso, o inglês. 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 e Shohamy, 1989).

O caso, segundo Johnson (1995a, p. 7), pode ser “um aluno, um professor, uma sala de aula, uma escola, uma agência, uma instituição, ou uma comunidade”. Dessa forma, o estudo de caso pode estar centrado em um ou mais indivíduos (Brown, 1988).

O estudo de caso é considerado um tipo de pesquisa “híbrida” (Nunan, 1991a, 1992), pois pode utilizar dados de várias fontes. Dessa forma, segundo Nunan (1992, p. 78), o estudo de caso “pode representar uma multiplicidade de pontos de vista e pode oferecer suporte para interpretações alternativas”. O estudo de caso pode ser quantitativo ou qualitativo. A presente pesquisa insere-se no paradigma de pesquisa qualitativa. Diferentemente da pesquisa quantitativa, que lida com certas variáveis para comprovar ou refutar uma hipótese previamente estabelecida, apresentando os resultados, quase sempre, em forma de números, a pesquisa qualitativa lida prioritariamente com a coleta de dados na forma de informação descritiva (Seliger e Shohamy, 1989). Desse modo, “os dados coletados tomam a forma de palavras ou fotos ao invés de números” (Bogdan e Biklen, 1998, p. 5). É óbvio que a pesquisa qualitativa poderá também utilizar métodos quantitativos de análise de dados (Nunan, 1992; Johnson, 1992a), quando uma análise numérica puder facilitar a compreensão dos resultados.

Segundo Seliger e Shohamy (1989, p. 124),

[a] pesquisa qualitativa é uma abordagem útil se o investigador está interessado em descobrir ou descrever a aquisição de segunda língua em seu estado ou contexto naturais e quando não há suposições sobre como se configura uma atividade e qual o seu papel na aquisição.

Esta pesquisa configura-se mais precisamente como uma observação não-participativa, como sugerem Larsen-Freeman e Long (1991), pois: a) o pesquisador não esteve envolvido nas atividades estudadas; b) o período de observação foi relativamente longo; c) o número de sujeitos envolvidos foi pequeno e d) não houve hipóteses prévias.

Esta pesquisa foi realizada em uma sala de aula de língua inglesa. Nunan (1991a, p. 250) define a pesquisa orientada para a sala de aula como

a pesquisa que deriva seus dados de genuínas salas de aula de línguas (isto é, salas que são especificamente constituídas para os propósitos de aprendizagem ou ensino de línguas), ou aquela que trata de assuntos de relevância direta para a sala de aula de línguas.

Ou seja, esse tipo de pesquisa inclui “pesquisas realizadas em salas de aula, pesquisas que lidam com aprendizagem e ensino em contextos institucionais, e outras pesquisas que sejam altamente relevantes para o ensino–aprendizagem de línguas” (Johnson, 1995a, p. 1).

Segundo Cavalcanti e Moita Lopes (1991, p. 133), “[no] contexto educacional brasileiro, a sala de aula de línguas tem sido predominantemente um local de ensino e muito raramente um local de pesquisa”. De acordo com Nunan (1990), o fato de a sala de aula ser um local designado para facilitar a aprendizagem de línguas por si só justifica que novas pesquisas sejam feitas para investigar o que nela ocorre.

3.2 O contexto da pesquisa

Com o intuito de situar melhor o leitor em relação a esta pesquisa, apresento, a seguir, algumas informações sobre o contexto no qual ela foi realizada, bem como informações a respeito dos participantes.

3.2.1 O local e a duração da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma turma do 5º ano do curso de Letras/Inglês da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG). A escolha desse contexto deve-se ao fato de ser o local onde atuo como professor de língua inglesa, além de ser um local de formação de professores. A decisão de escolher alunos do 5º ano de Letras justifica-se por eles estarem em fase final de seu curso e por estarem se preparando para atuar como professores de língua inglesa. Dessa forma, os participantes puderam não só refletir sobre a correção em pares como alunos, mas também como futuros professores.

A pesquisa foi realizada durante o primeiro semestre do ano letivo de 1999. Por causa da greve dos professores universitários federais ocorrida em 1998, o ano letivo de 1999 na UFG iniciou-se no dia 16 de abril, e o primeiro semestre letivo terminou somente em setembro daquele ano, pois houve férias no período de 5 de julho a 4 de agosto.

3.2.2 O currículo e o material didático

O currículo do 5º ano de Letras/Inglês da UFG estabelece uma carga horária semanal de 4 horas-aula de língua inglesa. As aulas da turma com que a pesquisa foi realizada ocorriam às quartas e sextas-feiras, das 7:30h às 9:10h.

A ementa do programa de língua inglesa do 5º ano prevê: comparação dos fonemas de língua inglesa e portuguesa; comparação de estruturas frasais do português e do inglês, bem como prática oral e escrita.

O programa apresenta como objetivos:

1. levar o aluno a analisar o sistema de língua em uso;
2. expor o aluno a diferentes variedades lingüísticas existentes;
3. dar oportunidade para expressão de experiência própria;
4. aprimorar suas habilidades produtivas e receptivas;
5. aprimorar suas habilidades de escrita acadêmica.

O conteúdo da habilidade de escrita engloba: cartas formais e informais; relatórios; correção; compreensão e produção de diferentes estilos: narração, descrição, dissertação e a escritura de pequenos artigos.

O material mais utilizado na época era o livro *New Headway Upper-Intermediate*, de Soars e Soars (1998). A professora da turma também utilizava outros materiais com os alunos e levava-os ao laboratório de informática para realizar algumas pesquisas na Internet.

3.2.3 Os participantes

A seguir, apresento informações a respeito dos alunos que participaram deste estudo, bem como da professora da turma.

3.2.3.1 Os alunos

De uma sala de dezoito alunos, dez participaram desta pesquisa, o que equivale a 55,5% da turma. Desses dez alunos, sete foram meus alunos no início do curso. Para facilitar a gravação em áudio, a turma foi dividida em dois grupos: participantes e não-participantes. A fim de evitar que a presença de um pesquisador alterasse o comportamento dos sujeitos observados (Seliger e Shohamy, 1989) e para poder verificar se os alunos realizariam a correção sozinhos ou solicitariam a ajuda da professora, os dez alunos participantes permaneceram com a professora em sala de aula durante as atividades de correção com os pares. Os demais alunos permaneceram comigo em outra sala realizando também a atividade de correção, pois a professora solicitou que todos os alunos passassem pelo processo, haja vista ser uma atividade de sala de aula. A diferença entre os participantes e os não-participantes é que os primeiros foram entrevistados sobre as atividades. Como eu não estava junto com os participantes durante o processo de correção, recorri à ajuda de um funcionário da Faculdade de Letras para que gravasse em vídeo as atividades. Isso resolveu, em parte, o meu impedimento de observar diretamente os fatos ocorridos na sala de aula. Durante as entrevistas, os alunos também relataram o modo como realizaram as atividades. Segundo Allwright e Bailey (1991, p. 4), “uma alternativa óbvia à observação direta é simplesmente perguntar, dar às pessoas uma oportunidade de relatar por elas mesmas o que aconteceu a elas e o que elas pensam sobre isso”. Seguindo a orientação de alguns estudiosos (Erickson, 1986; Bogdan e Biklen, 1998), a identificação dos participantes foi preservada por meio de pseudônimos. Os próprios alunos escolheram os seus pseudônimos e com quem gostariam de trabalhar durante a pesquisa, ou seja, eles próprios escolheram os seus pares. Os pares, dessa forma, foram assim definidos: Cristiano e Márcio; Paloma e Pollyana; Ângela e Bethânia; Antônia e Hugo; Eduarda e Paula. Vejamos algumas informações obtidas sobre os alunos participantes da pesquisa, por meio do questionário inicial e da entrevista inicial.³⁴

Cristiano

Cristiano tem 24 anos e é professor de português. Inicialmente, cursava Farmácia e transferiu-se para o curso de Letras por causa de sua paixão pela leitura. No início, fazia o

34. Esses instrumentos serão discutidos na parte 3.3 deste capítulo.

curso por puro diletantismo, mas, durante o estágio supervisionado de português, percebeu que era agradável compartilhar o seu conhecimento com os outros e resolveu ser professor. Ele prefere escrever em inglês, pois, escrever naquela língua é, para ele, uma mistura de desafio e prazer. Seu desejo é tornar-se um grande escritor de ficção. Dessa forma, cobra demais de si sobre a sua produção escrita, visando sempre à perfeição, o que lhe causa um certo bloqueio no momento de escrever. Considera a correção importante, porém um tanto subjetiva.

Márcio

Márcio tem 23 anos e é professor de inglês em um curso livre de línguas. Estudou inglês por seis anos e meio em um curso particular de línguas. Ingressou no curso de Letras para ser professor de inglês. Ele gosta de escrever tanto em português quanto em inglês. Acha a correção imprescindível porque considera que, por meio dela, também se aprende. Porém, considera ineficiente a correção que recebe dos professores, na medida em que, geralmente, não há um diálogo entre o professor e o aluno sobre os textos.

Paloma

Paloma tem 28 anos e é estudante. Morou em Londres durante seis meses para estudar inglês. Ingressou no curso de Letras por não ter passado no vestibular para o curso de Direito. Posteriormente, começou a gostar do curso e pretende ser professora de inglês. Ela não gosta de escrever em português e, segundo ela, está esforçando-se para melhorar a sua escrita em inglês. Acha a correção importante, se o aluno for atrás de respostas para os seus erros. Ela já havia participado de atividades de correção com os pares em sala de aula. Conforme relatou nas entrevistas, ela tem o hábito de revisar os seus textos incessantemente, mas, geralmente, não os reescreve.

Pollyana

Pollyana tem 30 anos e é professora de português. Ingressou no curso de Letras por causa do português. Sua opção por inglês ocorreu devido às boas notas que obtinha nas escolas de ensino fundamental e médio. Considera o seu desempenho em português excelente, mas se sente insegura em relação à língua inglesa por causa das baixas notas que obteve no início do curso de Letras e de certos tipos de correção que recebeu durante o

curso, o que lhe causou um certo bloqueio tanto na produção oral quanto na escrita. Dessa forma, prefere trabalhar com os colegas ou com o monitor.³⁵

Ângela

Ângela tem 33 anos e é professora de língua inglesa em escola pública. Ingressou no curso de Letras por causa de sua paixão pela língua inglesa e para poder ter algum tempo com os seus filhos, já que o curso não é ministrado em período integral. Ela diz ter pouco tempo para se dedicar ao curso por causa dos afazeres domésticos. Na adolescência, com o intuito de melhorar a sua escrita, adquiriu um diário. O diário foi lido por seus familiares, o que lhe causou alguns problemas. Devido a esse fato, ela não gosta mais de escrever sobre si mesma. Para ela, escrever em inglês é uma atividade difícil, pois considera o seu vocabulário limitado. Ela se julga uma pessoa fechada e não gosta muito de se abrir com os outros.

Bethânia

Bethânia tem 24 anos e dá aulas particulares de inglês para poder aprender mais. Ingressou no curso de Letras por causa da língua inglesa e por influência de uma cunhada que fazia o curso. Não se considera uma aluna muito dedicada. Prefere escrever em inglês, porém nunca revisa os seus textos. Ela sempre espera que um colega ou o professor corrija os seus textos para, então, poder reescrevê-los. Acha a correção algo importante, mas já se sentiu muito agredida por correções de colegas e de professores. Considera o erro algo ruim, pois, segundo ela, retrata uma deficiência.

Antônia

Antônia tem 36 anos e não tem profissão definida. Às vezes, ajuda um tio em um bar ou ajuda a organizar festas de crianças. Estudou inglês por sete anos em cursos livres de línguas. Resolveu fazer o curso de Letras por causa da língua inglesa. Ela não gosta de escrever nem em inglês nem em português, e isso se deve ao fato, segundo ela, de ter tido

35. O monitor é um aluno que presta um exame de seleção e auxilia os professores no sentido de tirar dúvidas e orientar a realização de tarefas de outros alunos.

seu diário lido por uma irmã curiosa. Isso fez que ela se retraísse e não gostasse mais de expressar suas idéias por meio da escrita. Ela também já participou de atividades de correção com os pares em sala de aula.

Hugo

Hugo tem 24 anos e é professor de português. Seu ingresso no curso de Letras deve-se ao fato de gostar muito de literatura e de inglês. Segundo ele, nunca teve condições financeiras de estudar inglês em cursos particulares, o que o motivou a fazer esse curso na universidade. Ele prefere escrever em português, porque se sente inseguro para escrever em inglês. Para ele, a correção tem um caráter de exclusão, pois as pessoas associam a competência lingüística à competência intelectual. Ele costuma revisar os seus textos, mas tem dificuldade para encontrar os seus erros. Segundo ele, o escritor não é o seu melhor leitor. Ele não tem muita paciência para reescrever os seus textos.

Eduarda

Eduarda tem 21 anos e é professora de português. Entrou no curso de Letras por causa da literatura e, posteriormente, interessou-se pela lingüística. Gosta de escrever tanto em inglês como em português. Ela considera a correção importante, pois é uma maneira de aprender e de corrigir os problemas que possa ter em relação à língua. Devido a certos tipos de correção que recebeu, ficou com receio de falar e de escrever em inglês, pois, segundo ela, o erro era mais importante do que o que os alunos acertavam.

Paula

Paula tem 37 anos e é professora de inglês em uma escola pública e em uma escola particular. Ingressou no curso de Letras por causa do inglês, pois deseja tornar-se uma boa professora, mas teve de deixar o inglês um pouco de lado em razão do excesso de leituras das disciplinas Português e Literaturas. Ela gosta de escrever tanto em inglês quanto em português, mas acha mais fácil em português, pois, em inglês, sente-se, às vezes, cansada por ter de procurar as palavras certas para exprimir suas idéias. Acha a correção importante, pois, ao identificar e compreender os erros, ela pode melhorar. Ela considera a correção dos professores ineficiente, pois não explicam para ela o que está errado. Ela revisa os seus textos e reescreve-os para aprender mais.

3.2.3.2 A professora

A professora, que doravante será chamada Nina, leciona língua inglesa na UFG desde 1991. Ela é Doutora em Linguística Aplicada e mostrou-se extremamente receptiva e colaboradora durante a realização desta pesquisa. Sua área de interesse é a interação em sala de aula o que, indubitavelmente, contribuiu para a realização das atividades de correção com os pares.

Na seção seguinte, apresento como foi realizada a coleta dos dados.

3.3 Os procedimentos e instrumentos utilizados na pesquisa

No início do mês de abril de 1999, solicitei ao Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras da Faculdade de Letras da UFG a autorização para realizar esta pesquisa na turma do quinto ano de Inglês.

O primeiro contato que tive com a turma ocorreu no dia 28 de abril, quando pedi à turma a autorização para realizar esta pesquisa e a adesão de alunos voluntários para participar do estudo. Nesse dia, apliquei um questionário inicial com o objetivo de obter dados biográficos dos participantes. Inicialmente, a minha proposta era trabalhar com seis alunos, porém, dez alunos dispuseram-se a participar. Dessa forma, informei aos alunos que, com base nas respostas dos questionários, selecionaria aqueles que participariam do estudo. Fui aconselhado, no entanto, a manter os dez alunos, pois alguns poderiam desistir da participação, haja vista que a participação demandava encontros fora do horário de aula para a realização das entrevistas. O que ocorreu, todavia, foi que a participação dos alunos tornou-se mais consistente no decorrer da pesquisa, ou seja, todos participaram das duas últimas atividades. Segundo Seliger e Shohamy (1989, p. 108), “[os] alunos de segunda língua podem tornar-se mais motivados simplesmente por saberem que participarão de um estudo que ajudará os pesquisadores a compreender o processo de aprendizagem de línguas”.

O segundo contato ocorreu nos dias 3, 4 e 5 de maio, quando foram realizadas as entrevistas iniciais, antes da primeira atividade de correção com os pares, com os dez alunos participantes da pesquisa. Essa entrevista teve como objetivo principal colher as impressões que os participantes tinham sobre as noções de erro e correção.

Neste estudo, foram coletados dados de quatro atividades de correção com os pares. As atividades ocorreram de acordo com o programa estabelecido pela professora, com base nas atividades de escrita propostas pelo livro didático utilizado em sala de aula.

O calendário das atividades pode ser melhor visualizado na tabela 3.1:

	Escritura do texto	Correção com os pares	Entrevista com os alunos
Primeira atividade: escrita de uma carta informal	19/5/99	21/5/99	25/5 a 28/5/99
Segunda atividade: escrita de uma biografia	18/6/99	23/6/99	28/6 a 2/7/99
Terceira atividade: escrita de uma resenha de um filme	20/8/99	25/8/99	30/8 a 3/9/99
Quarta atividade: descrição de um lugar	24/9/99	29/9/99	4/10 a 8/10/99

Na primeira atividade, uma aluna não compareceu à aula, impossibilitando, pois, um dos pares. Os dados de um outro par também não puderam ser considerados, pois um dos alunos apertou o botão de pausa do gravador, impossibilitando, dessa forma, a gravação da interação desempenhada por eles durante a correção.

Na segunda atividade, um outro aluno não compareceu ao encontro (o mesmo que apertou o botão de pausa do gravador), impossibilitando, novamente, a obtenção de dados daquele par.

Esses fatos geraram em mim uma certa angústia e preocupação em relação ao andamento da pesquisa. Porém, como advertem Swain e Cumming (1988), acidentes são comuns em qualquer pesquisa. Dessa forma, o pesquisador não deve se desesperar se algo não ocorrer como o planejado e se a tecnologia, às vezes, não contribuir para a coleta das fontes dos dados.

Nas terceira e quarta atividades, todos os alunos compareceram à aula, e não houve problema algum com os gravadores.

Com o objetivo de responder às perguntas de pesquisa, vários foram os documentos coletados para análise dos dados. O uso de uma variedade de métodos de coleta também facilita a validação dos resultados e a triangulação (Allwright, 1983; Erickson, 1986; Watson-Gegeo, 1988; Davis, 1995). A triangulação “é um termo emprestado das ciências

sociais para expressar a idéia de que para se estabelecer um fato é necessário que se tenha mais do que uma fonte de informações” (Bogdan e Biklen, 1998, p. 104). Dessa forma, várias fontes de informação, como as utilizadas nesta pesquisa, levam a uma melhor compreensão do fenômeno sob investigação. Estes são os documentos utilizados nesta pesquisa:

3.3.1 Questionário inicial

Como foi mencionado anteriormente, o primeiro instrumento utilizado para a realização desta pesquisa foi o questionário inicial, por intermédio do qual obtive informações específicas sobre os alunos. O objetivo primeiro desse questionário foi selecionar os alunos para participar do estudo, caso o número de interessados em participar excedesse o necessário. Como não foi esse o caso, ele serviu apenas para obter informações a respeito dos participantes. O formulário com as perguntas desse questionário encontra-se no Anexo B.

3.3.2 Os textos escritos pelos alunos

Foram coletados 68 textos (versões originais e versões revisadas) para análise nesta pesquisa. Os textos eram escritos de acordo com as atividades propostas no livro texto. Dessa forma, configuram-se como dados naturalistas (Johnson, 1992a), uma vez que não foram escritos para a pesquisa, mas sim em atividades que faziam parte do processo de aprendizagem. Com o objetivo de se obter maior confiabilidade na produção dos textos, estes eram escritos em sala de aula. A professora fazia um trabalho de pré-escrita por meio de discussões sobre o assunto e de consultas pela Internet. Desse modo, a professora propiciou contextos para a escrita, nos quais os alunos tivessem o *que* e a *quem* dizer (Geraldi, 1997).

Além do material já existente no livro, a professora procedia da seguinte forma:

- 1) Escrita de uma carta informal (3 pares – 12 textos): A professora levou os alunos ao laboratório de informática para que fizessem uma pesquisa sobre cursos e universidades nos Estados Unidos. Os alunos, então, escreveram uma carta informal para quem

quisessem, como se estivessem estudando em um desses cursos, e teriam de falar sobre a nova moradia, o curso etc.

- 2) Escrita de uma biografia (4 pares – 16 textos): A professora pediu aos alunos que pesquisassem em enciclopédias biografias de pessoas famosas para que tivessem acesso a diversos tipos de biografias. Posteriormente, os alunos escreveram sobre qualquer pessoa que escolheram.
- 3) Escrita de uma resenha de um filme (5 pares – 20 textos): A professora levou os alunos ao laboratório de informática para pesquisar resenhas de filmes, a fim de que pudessem familiarizar-se com a estrutura de uma resenha em inglês. Posteriormente, ela ofereceu três opções de filmes para que a turma escolhesse um deles. O filme escolhido foi *Stepmom (Lado a lado, na versão brasileira)*. Os alunos assistiram ao filme durante uma aula e escreveram a resenha na aula seguinte.
- 4) Descrição de um lugar (5 pares – 20 textos): A professora levou os alunos ao laboratório de informática para que pudessem obter informações sobre lugares que eles achassem interessantes e sobre os quais desejassem escrever. Na aula seguinte, os alunos escreveram seus textos.

O livro didático oferece algumas instruções que servem de guia para a estruturação dos textos, tais como as utilizadas, por exemplo, na quarta atividade:

- a) Introdução (onde) (por que você gostou ou gosta deste lugar?); uma descrição das pessoas, comércio, prédios etc.
- b) Origem do nome (opcional); periferia/subúrbio/central
- c) Imigrantes/primeiras pessoas que habitaram o lugar.
- d) Pessoas famosas que moraram ou moram neste lugar. O que se pode fazer lá?
- e) Conclusão.

Os textos foram avaliados pela professora conforme os critérios desenvolvidos por Jacobs et al. (1981), retirados de Omaggio (1986, p. 266-267). A escolha desses critérios deve-se ao fato de ser um sistema extremamente amplo e, ao mesmo tempo, bem delineado

no que diz respeito às áreas de correção e pontuações, além de priorizar o conteúdo sem negligenciar os aspectos formais (veja Anexo C).

Os textos eram avaliados nas duas versões. Os alunos não tinham conhecimento sobre a avaliação de seus textos originais para que isso não lhes causasse algum tipo de ansiedade. Além do mais, as notas referentes a essa primeira versão eram exclusivamente de interesse desta pesquisa, pois era importante para mim saber se houve ou não progresso na avaliação dos textos após serem revisados pelo colega. A nota do texto revisado fazia parte da avaliação geral das provas, o que, para alguns participantes, era muito positivo pedagogicamente, pois tinham a oportunidade de revisar seus textos com o colega e de não ter de escrever um texto durante as provas. Após a correção com os pares, os textos eram recorrigidos pela professora. Um conjunto de textos referentes à terceira atividade³⁶ (primeira e segunda versões) encontra-se no Anexo D.

3.3.3 Transcrição das gravações das interações ocorridas durante o processo de correção com os pares

Partindo-se do princípio de que uma maior negociação pode provocar melhorias nos textos escritos, solicitou-se aos alunos que procedessem à correção dos textos escritos de forma oral. Segundo Hedgcock e Lefkowitz (1992), a correção oral de textos escritos provê oportunidades de mediação verbal e comunicação centrada no significado na língua-alvo. Dessa forma, há uma reciprocidade maior entre os papéis de leitor e escritor (Nystrand, 1990).

Os alunos não receberam instruções sobre como efetuar a correção, pois um dos meus objetivos era verificar os padrões de correção desempenhados por eles. Além do mais, como afirma Vygotsky (1998), os pesquisadores devem abandonar períodos de treinamento e prover instruções mínimas aos participantes de uma pesquisa para a realização de uma tarefa, se quiserem saber realmente que estratégias utilizam ao realizá-la.

Para tanto, cada par de alunos recebeu um gravador para registrar em fita cassete as interações ocorridas, em sala de aula, durante a correção com o colega. As gravações foram, posteriormente, transcritas e entregues aos alunos, antes das entrevistas, para que

36. A terceira atividade foi escolhida para fazer parte dos Anexos por ser uma atividade da qual os dez alunos participaram.

pudessem observar o que fizeram e o que falaram durante o processo de correção – um tipo de *stimulated recall* (Nunan, 1992).

As gravações das atividades totalizaram 5 horas e 11 minutos, e foram gastas 55 horas e 30 minutos para transcrevê-las. A atividade de correção que levou mais tempo foi a realizada por Hugo e Antônia (terceira atividade – 35 minutos e 20 segundos), e a que levou menos tempo foi a realizada por Cristiano e Márcio (segunda atividade – 6 minutos e 30 segundos), pois Márcio, naquele dia, estava quase afônico.

Na transcrição das interações, com base em Marcuschi (1997), foram utilizadas as seguintes simbologias:

“texto” → indica que o aluno está lendo o texto

‘sugestão’ → indica que uma sugestão de mudança no texto está sendo dada

itálico → indica que uma palavra está sendo motivo de discussão entre os participantes, ou que eles querem saber ou informar o significado de uma palavra.

palavra- → indica uma interrupção

... → indica pausa

[→ indica fala sobreposta

() → indica comentários meus

(?) → indica ruído na gravação ou algo ininteligível

A transcrição das interações ocorridas durante a terceira atividade encontra-se no Anexo E.

3.3.4 Transcrição das gravações das entrevistas

Tanto os alunos participantes como a professora da turma foram entrevistados sobre as atividades de correção realizadas em sala de aula.

Na transcrição das entrevistas foi utilizada basicamente a mesma simbologia empregada na transcrição das interações (cf. 3.3.3), tendo sido adaptadas as seguintes:

“discurso direto” → indica que o aluno está usando o discurso direto.

itálico → indica que o aluno está falando uma palavra em inglês.

3.3.4.1 Entrevistas com os alunos

Os alunos foram entrevistados em português, sua L1, para que pudessem expressar-se com maior fluência. Como advertem Seliger e Shohamy (1989), a utilização da L2 em entrevistas pode limitar a atuação dos participantes e, dessa forma, limitar as possíveis descobertas de uma pesquisa. Os alunos foram entrevistados individualmente em uma sala privada do laboratório de línguas, o que propiciou um ambiente de silêncio e de maior confiança por parte dos participantes. A maioria dos alunos foi entrevistada cinco vezes.³⁷ A primeira entrevista, conforme afirmei anteriormente, ocorreu antes das atividades de correção e teve como objetivo obter maiores informações sobre os participantes e suas concepções de escrita e correção. As perguntas dessa entrevista encontram-se no Anexo F.

As outras quatro entrevistas tiveram como objetivo principal obter informações quanto à percepção dos alunos sobre as atividades de correção das quais participaram, tais como: as possíveis dificuldades que tiveram, como agiram, sentimentos etc. As entrevistas foram semi-estruturadas (Seliger e Shohamy, 1989; Wallace, 1998), ou seja, havia um número de perguntas a serem feitas a todos os participantes e outras eram acrescentadas de acordo com o que os participantes falavam. Dessa forma, com base nas pesquisas sobre correção com os pares por mim revisadas – principalmente nas perguntas feitas por Mangelsdorf (1992) e Mendonça e Johnson (1994) em seus estudos – e com o intuito de responder a algumas das minhas perguntas de pesquisa, elaborei as seguintes perguntas, que foram feitas nas entrevistas sobre cada atividade:

- 1) Eu gostaria que você comentasse sobre o processo da escrita do seu texto inicial. Que estratégias você utilizou para escrevê-lo? (O que você fez para escrevê-lo?)
- 2) Você revisou o seu texto antes da atividade? Caso positivo, como ocorreu essa revisão? Você revisou sozinho(a) ou teve a ajuda de alguém?
- 3) Como você e seu(sua) colega realizaram a correção dos textos?
- 4) Como você avalia a atividade de correção da qual você participou? O que o(a) afetou positivamente ou negativamente?

37. Além da entrevista inicial, Paloma e Pollyana foram entrevistadas três vezes, e Hugo e Antônia foram entrevistados duas vezes, pois não compareceram a todas as atividades de correção.

- 5) Como você avalia o seu desempenho em tal atividade?
- 6) Como você se sentiu ao corrigir o texto do(a) seu(sua) colega?
- 7) Como você se sentiu ao ser corrigido por seu(sua) colega?
- 8) De que forma você procurou ajudar o(a) seu(sua) colega a melhorar o que havia escrito? Quando você corrigia o texto dele(a), o que chamava mais sua atenção: a forma ou o conteúdo?
- 9) Você teve alguma dificuldade em tal atividade?
- 10) O que você fez quando tinha alguma dúvida ao corrigir o texto do(a) seu(sua) colega?
- 11) Os comentários do(a) seu(sua) colega foram úteis para você? Você os utilizou ao reescrever o seu texto?
- 12) O que você aprendeu com essa atividade?
- 13) Você preferiria que o seu texto tivesse sido corrigido pelo professor ao invés de ter sido corrigido pelo(a) seu(sua) colega?
- 14) Como você avalia o seu texto inicial e o texto reescrito a partir da correção com o(a) seu(sua) colega?
- 15) Você se lembra de mais alguma coisa que gostaria de falar sobre a atividade?

As gravações das entrevistas totalizaram 10 horas e 40 minutos, e foram gastas 120 horas e 44 minutos para transcrevê-las. A entrevista mais longa (realizada com Cristiano – segunda atividade) durou 33 minutos e 48 segundos, e a mais curta (realizada com Paula – quarta atividade) durou 7 minutos e 14 segundos. A transcrição das entrevistas realizadas sobre a terceira atividade de correção encontra-se no Anexo G.

3.3.4.2 Entrevista com a professora

A entrevista com a professora foi realizada em português e teve como objetivo obter informações pessoais, bem como informações a respeito de suas percepções sobre o processo de correção com os pares. Ela foi realizada no final do processo, ou seja, no final do período de coleta de dados, e foi também uma entrevista semi-estruturada.

A entrevista durou 28 minutos e 35 segundos, e foram gastas 3 horas e 10 minutos para transcrevê-la. Na sua elaboração, não me baseei em estudo algum, pois, na maior parte

das pesquisas feitas sobre correção com os pares, o professor é o pesquisador e, dessa forma, não é entrevistado. Deste modo, elaborei as seguintes perguntas para a entrevista:

- 1) Gostaria que você falasse um pouco sobre a sua formação acadêmica e profissional.
- 2) Que tipos de abordagem e materiais você utiliza em suas aulas?
- 3) Como você trabalha a habilidade de escrita em sala de aula?
- 4) Como você geralmente corrige os textos de seus alunos?
- 5) Você já havia utilizado a correção com os pares em suas aulas anteriormente?
- 6) Como você avalia esse tipo de correção? Gostaria que você comentasse sobre os pontos positivos e os negativos.
- 7) O fato de a pesquisa ter sido realizada com os seus alunos influenciou as suas aulas? Para você foi positivo, negativo, ou irrelevante?
- 8) Ter utilizado esse tipo de correção em suas aulas atrapalhou de alguma forma o andamento do seu programa?
- 9) Na sua opinião, esse tipo de atividade favoreceu o desenvolvimento da escrita dos seus alunos? Por quê (não)? Você poderia falar particularmente sobre o desempenho de cada participante?
- 10) Você pretende continuar usando essa forma de correção em suas aulas? Por quê (não)?
- 11) Há mais alguma coisa que você acha relevante falar sobre a atividade?

3.3.5 Gravações em vídeo

As gravações em vídeo, como afirmei anteriormente, serviram, apenas, para que eu pudesse ter uma visão geral do processo, devido ao fato de estar com os alunos não-participantes em outra sala de aula. Dessa forma, pude observar alguns padrões de correção realizados pelos participantes e verificar certas ações dos alunos durante as atividades, tais como a utilização de dicionários, gramáticas e livro didático. Pude observar, também, se os alunos consultavam a professora durante a correção, e o modo como procediam à leitura dos textos.

3.3.6 Questionário de avaliação final

Como todos os alunos realizaram as atividades de correção com os pares (participantes e não-participantes), decidi aplicar o questionário de avaliação final do processo a todos eles. Além de permitir uma avaliação do processo, o questionário tinha como objetivo verificar se os alunos utilizariam ou não esse processo interativo de correção com os seus próprios alunos, bem como eliciar a percepção dos não-participantes sobre o processo de correção com os pares, uma vez que eles não foram entrevistados. Dessa forma, as respostas dos não-participantes ao questionário de avaliação final poderiam ser comparadas às dos participantes, sendo, assim, levadas em consideração nos resultados. As respostas dos participantes a esse questionário foram digitadas *verbatim* e encontram-se no Anexo H.

Ao realizar uma pesquisa, podemos observar que as fontes das quais extraímos os dados para análise tornam-se, às vezes, extensas, o que possibilita uma grande variedade de análises. É necessário, pois, escolher alguns procedimentos de análise para demonstrar os resultados, escolha essa que se baseia, sobretudo, no objetivo da pesquisa, bem como nas perguntas às quais se pretende responder. Dessa forma, após ter demonstrado como as fontes – as fontes dos dados – foram colhidas, apresentarei, no capítulo a seguir, os critérios e procedimentos utilizados para a análise dos dados.

CAPÍTULO 4

BEM-ME-QUER, MALMEQUER: ANÁLISE DOS DADOS

*It should be clear [...] that the corpus of materials collected in the field are not data themselves, but resources for data. Fieldnotes, videotapes, and site documents are not data. Even interview transcripts are not data. All these are documentary materials from which data must be constructed through some formal means of analysis.*³⁸

Erickson (1986, p. 149)

Este capítulo consta de cinco subdivisões. Na primeira, apresento os procedimentos e critérios utilizados na análise dos textos escritos pelos participantes; na segunda, os procedimentos e critérios adotados para realizar a análise da transcrição das interações ocorridas entre os participantes durante as atividades de correção; na terceira, os procedimentos e critérios utilizados na análise das entrevistas realizadas com os participantes desta pesquisa; na quarta, os procedimentos adotados para a análise do questionário de avaliação final. Por fim, na quinta subdivisão, apresento de que forma as categorizações utilizadas nas análises foram verificadas (*inter-ratings* e *intra-ratings*).

4.1 A análise dos textos escritos

Como um dos meus objetivos era verificar se a correção em pares ocasionaria ou não uma melhoria dos textos revisados, bem como que tipos de erro seriam mais e menos

38. “Deve ficar claro [...] que o *corpus* do material coletado no campo não são dados, mas fonte de dados. Notas de campo, fitas de vídeo e documentos de campo não são dados. Até mesmo transcrições de entrevistas não são dados. Tudo isso são materiais registrados a partir dos quais os dados devem ser construídos por intermédio de algum modo formal de análise.”

facilmente detectados e resolvidos, foram feitas as seguintes análises dos 68 textos escritos (primeira e segunda versões):

4.1.1 Análise dos erros

Apesar de saber que alguns tipos de erro não impedem a comunicação e de estar ciente da existência de outras variedades lingüísticas que não só a variedade padrão, para fins de análise e classificação dos erros, utilizei, como paradigma, a variedade padrão do inglês, por ser a principal variedade lingüística encontrada nos livros didáticos e por ser a variedade a que, mais freqüentemente, os alunos estão expostos em sala de aula.³⁹ Usei, também, termos da gramática tradicional, tais como artigos, preposições etc., por serem os termos encontrados na literatura referente à análise de erros, bem como por serem termos usualmente encontrados nos livros didáticos.

Um primeiro passo foi contar os erros existentes nas duas versões dos textos dos participantes. A fim de se obter uma maior confiabilidade na contagem dos erros, solicitei a uma amiga professora de inglês, falante nativa dessa língua, que fizesse uma avaliação dos 68 textos (primeira e segunda versões) para verificar os erros existentes neles, marcando-os para que eu pudesse comparar com a marcação que havia sido feita por mim. Ao comparar as marcações e efetuar a verificação da quantidade de erros, observei que eu havia detectado 1.260 erros e a avaliadora (*inter-rater*), 1.279. Houve uma coincidência em 1.255 erros e pude, então, constatar que tanto eu quanto ela não havíamos percebido alguns erros. Segundo Griffin (1982, p. 297), nós, professores, “trazemos diferentes experiências e expectativas para o texto e, dessa forma, encontramos significados diferentes nele”, corrigindo-os de forma diferente. Desse modo, fizemos uma nova correção e, desta vez, encontrei 1.276 erros, e a avaliadora, 1.293, dando um percentual de concordância de 98,6%. A falta de concordância em 100% deu-se em virtude de, por exemplo, a avaliadora ter considerado erro o emprego pelos alunos, ao terminar suas cartas informais, de palavras como *kisses*, *lots of kisses* etc., e eu não ter considerado erro o uso de tais palavras, já que os alunos estavam escrevendo uma carta informal para pessoas que lhes eram íntimas. Para

39. Apenas na primeira atividade – a escrita de uma carta informal – não considerei errônea a utilização de certas expressões coloquiais.

mim, a utilização de tais palavras em suas cartas reflete, apenas, o modo carinhoso como terminamos nossas cartas em português, ou seja, uma característica de nossa cultura.

Com base no modelo de verificação de erros utilizado por Dellagnelo (1997), ou seja, erros existentes, erros corrigidos, erros não corrigidos e erros criados, fiz uma comparação das duas versões dos textos para verificar a solução ou não dos erros. Comecei, então, a cotejar as duas versões, folheando-as, e percebi que ficava muito difícil observar as mudanças nos textos. Por isso, decidi digitar as primeiras versões dos 34 textos e “copiá-las e colá-las” em um novo documento do computador. Posteriormente, fui lendo a segunda versão de cada texto, observando as modificações e digitando-as em negrito para facilitar a sua visualização. Dessa forma, ficou extremamente fácil observar e contar os erros corrigidos, os não corrigidos e os criados na segunda versão dos textos.

Como me interessava o processo de correção e não apenas o produto, efetuei uma nova análise desses erros existentes na segunda versão dos textos, apoiando-me nas transcrições das interações realizadas pelos alunos durante o processo de correção, para verificar se os erros foram corrigidos pelos autores dos textos (autocorreção) ou pelas sugestões que receberam do colega e, eventualmente, da professora. Observei, também, quem foi o responsável pela criação dos novos erros na segunda versão dos textos: o próprio autor do texto ou o colega leitor. Por meio dos textos escritos e da transcrição das interações, pude observar que o aluno leitor, às vezes, dava sugestões ao autor do texto, que ora eram incorporadas ao texto, ora não. Desse modo, fiz uma nova análise para verificar quantas sugestões foram acatadas ou não, e se o autor do texto estava correto ou não ao refutá-las, pois observei que, algumas vezes, o colega leitor dava sugestões que levariam ao acerto e essas sugestões eram recusadas, e, outras vezes, elas eram recusadas porque o autor do texto tinha certeza de que o modo como escreveu estava correto. Observei, também, se as sugestões acatadas puderam corrigir o erro ou não, ou se criaram um novo erro. Como se percebe, o fato de eu ter a transcrição das interações possibilitou análises que não teriam sido possíveis se eu tivesse me restringido apenas aos textos escritos.

Tendo identificado e contado os erros, um outro passo foi classificá-los. Apesar de vários autores terem apresentado taxonomias para os tipos de erro (Richards, 1974; Dulay, Burt e Krashen, 1982; Kroll, 1990; Dellagnelo, 1997, entre outros), o que se percebe é que essas taxonomias não englobam todos os tipos de erro que possam existir, haja vista que os

erros são imprevisíveis. Dessa forma, adaptei a taxonomia utilizada por Dellagnelo (1997), fazendo uma categorização que levasse em conta tanto os erros no nível da palavra (taxonomia lingüística) quanto os relativos à estrutura dos textos (taxonomia de estratégias de superfície). Dellagnelo, ao analisar os erros existentes em textos escritos por alunos de Letras em uma universidade, utilizou-se de uma categorização previamente elaborada que constava de 45 itens. Pude constatar que muitos itens não foram contemplados em sua análise e, na conclusão de seu estudo, a autora sugere a inclusão de três itens em sua categorização, pois percebeu a ocorrência de tipos de erro que não tinham sido nela incluídos (cf. Dellagnelo, 1997, p. 99). Dessa forma, a categorização por mim utilizada para classificar os erros, ao invés de ter sido previamente elaborada, surgiu por meio de uma análise recursiva dos textos, ou seja, os erros eram lidos várias vezes de modo a encontrar semelhanças entre eles que possibilitassem enquadrá-los em uma categorização. Apresento, a seguir, a categorização que foi, então, utilizada neste estudo para classificar os erros. Os exemplos utilizados para ilustrar a categorização foram retirados dos textos dos participantes. Com exceção dos erros referentes à omissão de palavras, que serão evidenciados pelo símbolo \emptyset , os demais erros que estão sendo focalizados encontram-se em itálico:

- 1) **Adjetivo possessivo:** o adjetivo possessivo usado não concorda em gênero e/ou número com a palavra a que se refere.

Exemplo:

Julia Roberts lives with *his* boyfriend...

- 2) **Artigo:** os artigos indefinidos (a/an) são permutados, ou há a permuta entre o artigo definido (the) e os indefinidos.

Exemplos:

...and *a* appropriate place for Rex.

He was born in Ituiutaba, Minas Gerais, but he spent his childhood on *the* farm near to this city.

- 3) **Caso genitivo:** o caso genitivo é usado desnecessariamente ou de forma inadequada.

Exemplos:

... it also had Dutch's influences on its culture and history.

Some themes are discussed in the film, for example *the cancer of Jackie* ...

- 4) **Preposição:** a escolha e o uso de uma preposição são feitos de forma não apropriada.

Exemplo:

He thinks they don't worry *with* their future life...

- 5) **Pronome:** a escolha e o uso de um pronome são feitos de forma inadequada.

Exemplo:

I come from Goiânia, a small city *that* the people are so friendly.

- 6) **Concordância verbal:** a concordância entre o sujeito e o verbo é feita de forma não apropriada.

Exemplo:

The film *start* with Izabel in her flat.

- 7) **Forma verbal:** a junção de dois verbos é utilizada de forma inadequada, ou o infinitivo é usado no lugar do gerúndio e vice-versa.

Exemplos:

We start studying at 7:00 until 12:00.

My colleague Ana Cecília *insists to live* next to UCLA...

... she starts to tell her kids *for seeing* the good side of Isabel...

- 8) **Tempo verbal:** a escolha e a utilização de um tempo verbal são feitas de forma inadequada.

Exemplo:

When she was 16 years old, she moved to Brasília, there she *had been worked* with her brother for two years.

- 9) **Escolha de vocabulário:** a escolha e o uso de um verbo, advérbio, substantivo ou adjetivo são feitos inadequadamente.

Exemplo:

In 1968, he got married and had three children: two *brothers* and one daughter.

- 10) **Letra maiúscula:** uma palavra que, em língua inglesa, deveria ser escrita com letra maiúscula é escrita com letra minúscula.

Exemplo:

This film was released in *december* 25, 1998.

- 11) **Ortografia:** uma palavra é grafada de modo impróprio.
Exemplo:
... we *immediately* went to see our furnished apartment.
- 12) **Singular X plural:** um substantivo que deveria ser pluralizado não o é, e vice-versa.
Exemplos:
In Uruaçu, he had many *business* ...
... and there I'll eat a huge pack of *pop corns*.
- 13) **Conexão de idéias:** a escolha e o uso de conectivos que ligam as sentenças são feitos de forma não apropriada.
Exemplo:
After they moved to, John and his brothers began studying in a public school. *By the time* they were living in a small house in downtown.
- 14) **Estrutura inadequada:** as palavras são agrupadas e organizadas numa sentença de um modo que não corresponde à estrutura da língua inglesa, o que pode ocasionar uma incompreensão da mensagem.
Exemplos:
*In 1971, it appears the first symptoms of cancer ...
The stepmother isn't a portrait of a wife of two's father in a second marriage living conflict with mother and children, but a pattern of how to promote a stage in a process in ascending to a modern family.*
- 15) **Informação incorreta:** uma informação que não corresponde à verdade dos fatos é utilizada.
Exemplo:
Juca Pedro de Paula was born just before the end of nineteen century, *in 1999*.
- 16) **Acréscimo de palavra:** uma ou mais palavras, tais como preposição, artigos, conectivos etc., são adicionadas desnecessariamente à sentença.
Exemplo:
... but it is close to *at* University.
- 17) **Omissão de palavra:** uma ou mais palavras necessárias à sentença, tais como preposição, artigos, conectivos etc., são omitidas.

Exemplo:

I was enchanted with Ø city.⁴⁰

- 18) **Pontuação:** os sinais de pontuação, tais como vírgulas e ponto final, são empregados de forma inadequada.

Exemplo:

Her childhood was not a common one, because her mother died when she was 10 years old, because of that she had to take care of all her seven brothers and sisters.

Nos casos em que um mesmo erro pudesse ser classificado em mais de uma categorização, optei pela categorização que retratasse um maior impedimento para a compreensão da mensagem. Por exemplo, na sentença “*The last one *stay* on the top of Serra Nevada, where we can see whole city”, na qual Paloma está falando de um lugar turístico situado no alto de uma serra, a palavra *stay* foi enquadrada na categorização de escolha de vocabulário e não na de concordância verbal.

Após ter classificado os erros, um outro passo foi realizar uma contagem para verificar a frequência de resolução de cada tipo deles, ou seja, verifiquei que tipos de erro eram mais detectados e menos detectados pelos participantes.

4.1.2 Análise das modificações e revisões efetuadas na segunda versão dos textos escritos

Três padrões de modificações foram observados na segunda versão dos textos:

- 1) modificações bem-sucedidas;
- 2) modificações malsucedidas;
- 3) modificações desnecessárias.

Apesar de reconhecer que revisar não se restringe, apenas, à correção de erros, usei, para a categorização das modificações, o fato de existirem erros na primeira versão dos textos e sua possível solução. Desse modo, as modificações que corrigiram o erro foram consideradas bem-sucedidas; as que não o corrigiram ou criaram novos erros, malsucedidas; e aquelas que não tinham o objetivo de corrigir um erro, desnecessárias.

40. Neste exemplo, apesar de o erro ser relativo a artigo, coloquei-o na categorização de omissão de palavra por não se configurar como uma permuta entre os artigos, mas como uma omissão do artigo definido.

Essas modificações implicavam a realização de alguns tipos de revisão que foram codificados com base na taxonomia de revisões de Faigley e Witte (1981). Para os autores, uma taxonomia de revisões é baseada em “*se uma nova informação é trazida ao texto ou se uma informação existente é retirada de modo que ela não pode ser recuperada por meio de inferências*” (Faigley e Witte, 1981, p. 402; grifo no original). Dessa forma, para os autores, as revisões de superfície são aquelas que não trazem uma nova informação ou não removem uma informação existente do texto, ao passo que as revisões de conteúdo são aquelas que envolvem a adição de um novo conteúdo ou apagamento de conteúdo existente. Como a taxonomia de revisões de Faigley e Witte (1981) foi elaborada para analisar as modificações existentes nos textos escritos por falantes nativos, tive de fazer algumas adaptações para aplicá-la à análise das modificações feitas pelos participantes. As adaptações por mim efetuadas são apresentadas a seguir. Ambos os tipos de revisão podem compreender:

- 1) **Adições:** uma palavra ou uma sintagma é adicionado ao texto (*you pay two dollars you pay a two-dollar entrance fee*). Neste estudo, considere também como adição o acréscimo de morfemas a uma palavra, e o acréscimo de sinais de pontuação.
- 2) **Apagamentos:** uma palavra ou um sintagma é retirado do texto (*several rustic looking restaurants several rustic restaurants*). Neste estudo, considere também como apagamento a supressão de morfemas ou sinais de pontuação.
- 3) **Substituições:** uma palavra é modificada por um sinônimo (*out-of-the-way spots out-of-the-way places*). Porém, a substituição não se restringe apenas à permuta de uma palavra por um sinônimo. Dessa forma, considere como substituição qualquer troca de uma ou mais palavras por outra(s).
- 4) **Reestruturações de palavras ou idéias:** palavras ou sintagmas são reorganizados na sentença, podendo, inclusive, implicar uma substituição que cause algum tipo de mudança de significado na idéia inicial (*springtime means to most people springtime, to most people, means*).

- 5) **Distribuições:** são revisões nas quais um segmento é dividido em mais do que um (*I figured after walking so far the least it could do would be to provide a relaxing dinner since I was hungry. I figured the least it owed me was a good meal. All that walking made me hungry.*). Neste estudo, considere também como distribuição a mudança que envolvia a divisão de sentenças em novos parágrafos.
- 6) **Consolidações:** são revisões opostas às distribuições, ou seja, combinam dois ou mais segmentos em um (*And there you find Hamilton's Pool. It has cool green water surrounded by 50-foot cliffs and lush vegetation. And there you find Hamilton's Pool: cool green water surrounded by 50-foot cliffs and lush vegetation.*). Neste estudo, considere também como consolidação a junção de parágrafos.

Os exemplos acima foram retirados de Faigley e Witte (1981, p. 403).

Após ter classificado as modificações e revisões, fiz uma contagem para observar a frequência em que foram realizadas pelos participantes.

4.1.3 Análise da avaliação dos textos feita pela professora

A avaliação dos textos feita pela professora foi analisada com o intuito de verificar se houve progressos em relação à nota atribuída a cada versão dos textos, em termos percentuais. Como a professora baseou-se nos critérios de correção de Jacobs et al. (1981) para avaliar as duas versões (cf. Anexo C), uma análise das notas atribuídas aos textos revelaria se foram melhorados ou não, tendo-se como referência critérios objetivos.

4.2 Análise da transcrição das interações ocorridas entre os participantes durante as atividades de correção com os pares

A transcrição das interações foi examinada recursivamente durante o processo de análise, haja vista que foi submetida a várias análises. Para as análises, utilizei a transcrição das quatro atividades de correção.

Um primeiro passo foi observar sobre o que os alunos conversavam durante as atividades de correção. Dessa forma, com base nos estudos realizados por Mangelsdorf e

Schlumberger (1992), Mendonça e Jonhson (1994), Lockhart e Ng (1995), Villamil e Guerrero (1996) e Branden (1997), a seguinte categorização foi elaborada:

1) Foco das conversações

a. Conversações sobre forma

São conversações sobre a grafia de palavras, o uso de artigos, preposições etc., a estrutura do texto, pontuação, com vistas, sobretudo, à correção gramatical.

b. Conversações sobre conteúdo

São conversações que tinham como objetivo a compreensão da mensagem. Desse modo, o leitor pedia ao colega que explicasse algo que não estava claro em seu texto, ou pedia que explicasse uma palavra cujo significado não era conhecido por ele.

c. Conversações sobre conteúdo e forma

São conversações em que o leitor perguntava ao colega o que ele queria dizer no texto para, posteriormente, chegarem a uma forma ideal de expressar tal idéia.

d. Discussão dos procedimentos da tarefa

São conversações em que os alunos falavam sobre como realizar a atividade ou sobre o que fazer durante a atividade.

e. Conversações não relacionadas com a correção do texto

São conversações que não estavam relacionadas nem com a correção do texto propriamente dita, nem com os procedimentos da tarefa.

Para fins dessa análise, não considerei as conversações ocorridas entre os alunos e a professora da turma, por não ser esse o objetivo deste estudo. Para realizar a classificação de cada segmento de conversação com base na categoria anteriormente apresentada, a transcrição foi lida, observando-se sobre o que os alunos conversavam. Cada assunto discutido foi considerado um foco de conversação, ou seja, se, inicialmente, os participantes estavam falando sobre o uso ou não de uma preposição e, posteriormente, continuavam a conversação falando sobre o uso de um artigo, considerei que houve duas conversações sobre forma, e assim sucessivamente. Após classificar cada segmento das

conversações, verifiquei a frequência de cada tipo para saber qual era o seu principal foco. Desse modo, os exemplos foram agrupados de acordo com cada tipo de conversação.

Um outro passo foi observar como os alunos efetuavam a correção. Dessa forma, investiguei as atividades sociocognitivas desempenhadas pelos participantes, bem como as estratégias mediadoras utilizadas por eles durante as atividades de correção, com base no modelo de Villamil e Guerrero (1996):

1) Atividades sociocognitivas

a. Leitura

Por meio das gravações em vídeo, da transcrição das interações e das entrevistas, foi observado como os alunos realizaram a leitura dos textos durante as atividades.

b. Avaliação

Nesta categorização, encontram-se exemplos em que o leitor expressa sua opinião sobre o texto do colega, uma frase, estilo etc. ou em que o próprio escritor faz uma avaliação sobre o seu texto ou sobre o seu desempenho ao escrever.

c. Resolução de problemas

Nesta categorização, encontram-se exemplos em que os alunos resolvem os problemas relativos aos textos uns dos outros.

c.1. Resolução do problema efetuada ou mediada pelo colega leitor

Nesta subcategorização, incluem-se exemplos de correções realizadas ou mediadas pelo leitor. Em algumas situações, o leitor dá diretamente a resposta para o colega. Em outras, o leitor detecta o erro e envolve o colega na correção, ou seja a correção é feita de forma indireta.

c.2. Resolução do problema efetuada pelo próprio autor do texto

Nesta subcategorização, incluem-se os casos de autocorreção, ou seja, o próprio autor do texto percebe o seu erro e corrige-o sem a ajuda do colega.

2) Estratégias mediadoras

a. *Uso de símbolos ou fontes externas*

Nesta categorização, encontram-se exemplos em que os alunos, com o intuito de corrigir o erro, utilizam alguma fonte externa, tais como o professor, gramáticas, dicionários, livro didático etc.

b. *Uso da LI*

Nesta categorização, encontram-se exemplos em que os alunos utilizam a língua portuguesa para mediar o processo de correção.

c. *Utilização de scaffolding*

Nesta categorização, são exemplificadas as estratégias utilizadas durante o processo de correção, a saber:

c.1. Pedindo conselho ou sugestão

O autor do texto pede ao colega que lhe forneça uma forma correta ou que o ajude a resolver o erro.

c.2. Dando conselho ou sugestão

O leitor sugere que sejam feitas mudanças no texto do colega.

c.3. Respondendo ao conselho ou sugestão

O autor do texto aceita, questiona ou rejeita a sugestão feita pelo colega.

c.4. Pedindo esclarecimento

O leitor solicita ao colega que lhe esclareça algum aspecto não compreendido em seu texto, ou que lhe explique o significado de alguma palavra desconhecida.

c.5. Dando esclarecimento

O escritor esclarece algum aspecto não compreendido em seu texto, ou explica para o colega o significado de alguma palavra desconhecida.

c.6. Dando justificativas

O autor do texto dá ao colega justificativas sobre o uso de uma palavra ou de uma estrutura em seu texto.

c.7. Reafirmando algo falado ou escrito pelo colega

O leitor repete algo que foi escrito ou dito pelo colega, com o intuito de checar as intenções deste ao escrever o texto.

c.8. Fazendo perguntas

Nesta categorização, incluem-se os exemplos de perguntas que não se enquadram nos itens c.1 e c.4.

c.9. Respondendo a perguntas

Nesta categorização, incluem-se as respostas a perguntas que não se enquadram nos itens c.2 e c.5.

d. *Apoio no conhecimento metalingüístico*

Nesta categorização, incluem-se exemplos em que os alunos se apóiam no conhecimento que têm da L2 para corrigir o texto do colega ou para refutar alguma correção que lhes parecia errônea, utilizando-se de metalinguagem.

e. *Uso do discurso privado*

Nesta categorização, incluem-se exemplos em que os alunos faziam comentários ou liam o texto para si mesmos, a fim de resolver algum problema do texto, sem a intenção de envolver o colega na conversação.

Ao analisar os dados, percebi que havia uma sobreposição da categorização *atividades sociocognitivas* à categorização *estratégias mediadoras*, ou seja, ao solucionar o problema (atividade sociocognitiva), o aluno podia fazer uso de estratégias mediadoras, tais como dar sugestões, pedir esclarecimentos etc. Desse modo, as análises foram realizadas separadamente. Utilizei-me do recurso de cores (cada cor representava uma subcategorização) para analisar os dados de modo a facilitar a visualização e posterior agrupamento dos exemplos.

4.3 A análise das entrevistas

Para efetuar esta análise, utilizei dados das quatro entrevistas realizadas com cada participante sobre as atividades (34 entrevistas). Ao examinar as entrevistas, foram observados certos padrões ou temas. Para a configuração dos temas, utilizei o critério de que eles deveriam ocorrer pelo menos duas vezes nos dados. Os dados foram novamente analisados usando esses temas como categorizações, para as quais utilizei, também, o recurso de cores. Posteriormente, os dados foram organizados de acordo com essas categorizações.

As categorizações para a análise das entrevistas foram criadas com base nas respostas dadas pelos participantes. Elas compreendem: aspectos positivos; aspectos negativos e sentimentos.

1) Aspectos positivos

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

2) Aspectos negativos

- a. falta de confiança na correção do colega
- b. dificuldade em encontrar os erros
- c. dificuldade em entender o que o colega escreveu

- d. dúvidas ao corrigir o colega
- e. erro induzido pelo colega
- f. dificuldade em explicar o que está errado

3) Sentimentos

3.1 Sentimentos experimentados ao corrigirem o texto do colega

- a. sentimentos positivos
 - a.1 tranqüilidade
- b. sentimentos negativos
 - b.1 receio de magoar o colega
 - b.2 receio de corrigir o texto do colega
 - b.3 insegurança
 - b.4 frustração ou angústia

3.2 Sentimentos experimentados ao serem corrigidos pelo colega

- a. sentimentos positivos
 - a.1. tranqüilidade
 - a.2. segurança
- b. sentimentos negativos
 - b.1. constrangimento ou vergonha
 - b.2. insegurança

4.4 A análise do questionário de avaliação final

Conforme já afirmei no capítulo 3, dezoito alunos responderam ao questionário de avaliação final. Para analisar o questionário, observei, primeiramente, as respostas dos participantes para cada pergunta, a fim de sintetizá-las. Posteriormente, o mesmo procedimento foi adotado para analisar as respostas dos não-participantes. As respostas de

cada grupo foram, então, comparadas para se observarem as semelhanças e diferenças existentes entre os dois grupos.

4.5 Verificação das categorizações utilizadas nas análises

Como relatei na introdução deste estudo, a fim de obter uma maior confiabilidade nas análises por mim realizadas, foram efetuadas inter e intra-avaliações (*inter-ratings* e *intra-ratings*) das categorizações utilizadas nas análises dos dados, como sugerem alguns estudiosos (Seliger e Shohamy, 1989; Allwright e Bailey, 1991; Miccoli, 1997). Nas interavaliações, uma outra pessoa, utilizando a categorização empregada na análise dos dados, analisa um percentual deles para que se possa verificar o grau de concordância entre as duas análises. A intra-avaliação, por sua vez, consiste em uma segunda verificação feita pelo próprio pesquisador algum tempo depois da primeira análise para verificar se a sua primeira análise está consistente. Conforme consta na literatura, a concordância mínima requerida nesses tipos de avaliação é de 85% (Allwright e Bailey, 1991, p. 46).

4.5.1 Interavaliações

Como foram realizadas várias análises, solicitei a três professoras universitárias de inglês – pós-graduandas em Linguística Aplicada, sendo uma mestranda (avaliadora A) e duas doutorandas (avaliadoras B e C) – que efetuassem as verificações. A avaliadora A conferiu as categorizações empregadas nas análises dos textos escritos. Em relação às categorizações utilizadas nas análises das interações, duas avaliadoras realizaram as conferências. A avaliadora B conferiu a categorização referente ao foco das interações, e a avaliadora C conferiu as categorizações relativas às atividades sociocognitivas e estratégias mediadoras. A avaliadora C também efetuou a conferência das categorizações utilizadas na análise das entrevistas.

4.5.1.1 Verificação das categorizações utilizadas na análise dos textos escritos

Conforme já foi afirmado anteriormente, 68 textos foram analisados. Para a verificação da categorização dos erros, escolhi as primeiras versões, por evidenciarem uma

quantidade maior de erros e, com isso, ter a oportunidade de obter uma maior verificação. Como 10% deles seriam 6,8 textos, resolvi utilizar 10 textos, selecionados aleatoriamente, sendo um de cada participante, para a verificação, o que equivale a 14,7% dos textos.

Os erros foram marcados e numerados nos textos para que se fizesse a verificação. A verificação da classificação dos erros teve um grau de concordância de 88,7%. Como observei que a avaliadora havia confundido algumas categorizações, principalmente em relação aos erros ortográficos, e como essa classificação resultaria em um outro tipo de análise, no qual eu verificaria a frequência dos erros por sua tipologia, solicitei à avaliadora que fizesse uma outra verificação. O grau de concordância foi, então, de 94,2%.

Para a conferência das modificações e revisões, foram utilizadas, além dos textos originais, a segunda versão, o que equivale a 29,4% dos textos. Desse modo, foram retirados dos textos os trechos originais e os modificados para efetuar a verificação. O grau de concordância foi de 89,2%. Observei que a professora que efetuou a verificação estava confundindo as categorizações de substituição e reestruturação. Dessa forma, foram retiradas as dúvidas existentes e realizada uma nova conferência que obteve um grau de concordância de 95,2%. Os resultados das verificações dessas duas categorizações podem ser observados na tabela 4.1. Os itens deixados em branco não foram computados.

Tabela 4.1 – Grau de concordância da interavaliação das categorizações utilizadas para classificar os erros e as revisões efetuadas na segunda versão dos textos dos participantes					
	Verificação da categorização utilizada para classificar os erros				
	Itens coincidentes	Itens não coincidentes	Total de itens classificados	Itens em branco	Percentual de concordância
1ª verificação	182	23	205	05	88,7%
2ª verificação	198	12	210	-	94,2%
Verificação da categorização utilizada para classificar as revisões efetuadas na segunda versão dos textos escritos					
	Itens coincidentes	Itens não coincidentes	Total de itens classificados	Itens em branco	Percentual de concordância
1ª verificação	225	27	252	-	89,2%
2ª verificação	240	12	252	-	95,2%

4.5.1.2 Verificação das categorizações utilizadas na análise da transcrição das atividades de correção

Para esta verificação, foi sorteada a transcrição da quarta atividade – o que equivale a mais de 25% dos dados –, pois foi uma atividade da qual participaram os dez alunos. Para efetuar a conferência das categorizações *foco das conversações*, *atividades sociocognitivas* e *estratégias mediadoras*, foram marcados na transcrição da atividade os segmentos de conversação para serem analisados pelas avaliadoras. O grau de concordância entre a minha análise e as realizadas pelas avaliadoras B e C pode ser observado na tabela 4.2:

	Itens coincidentes	Itens não coincidentes	Total de itens classificados	Itens em branco	Percentual de concordância
Foco das conversações	128	6	134	-	95,5%
Atividades sociocognitivas	37	2	39	-	94,8%
Estratégias mediadoras	263	7	270	8	97,4%

4.5.1.3 Verificação das categorizações utilizadas na análise da transcrição das entrevistas

Para esta verificação, foi sorteada a entrevista sobre a terceira atividade – o que equivale a mais de 25% dos dados –, uma vez que os dez alunos participaram dessa entrevista. Foram marcados na transcrição os trechos para que a avaliadora C efetuasse a classificação e a verificação. O grau de concordância entre a minha análise e a dela foi de 92,9%, como se pode observar na tabela 4.3:

	Itens coincidentes	Itens não coincidentes	Total de itens classificados	Itens em branco	Percentual de concordância
	66	5	71	-	92,9%

4.5.2 Intra-avaliações

Apesar de o grau de concordância das verificações realizadas por mim e pelas avaliadoras ter sido alto, decidi efetuar intra-avaliações com o intuito de eliminar quaisquer

dúvidas em relação ao uso das categorizações. Desse modo, o mesmo material fornecido às avaliadoras foi por mim, novamente, analisado.

As intra-avaliações ocorreram dois meses após a verificação com as avaliadoras. Os graus de concordância entre a primeira verificação que realizei e a segunda podem ser observados na tabela 4.4:

	Itens coincidentes	Itens não coincidentes	Total de itens classificados	Itens em branco	Percentual de concordância
Classificação dos erros	205	5	210	-	97,6%
Classificação das revisões	246	6	252	-	97,6%
Foco das conversações	132	2	134	-	98,5%
Atividades sociocognitivas	39	0	39	-	100,0%
Estratégias mediadoras	270	8	278	-	97,1%
Entrevistas	65	6	71	-	91,5%

As verificações das categorizações – inter e intra-avaliações – serviram não apenas para validar os resultados das análises, mas, sobretudo, para que eu me sentisse mais seguro ao realizá-las.

Bem-me-quer, malmequer – tendo escolhido os procedimentos e critérios utilizados para realizar as análises dos dados, apresentarei, no próximo capítulo, os resultados desta pesquisa.

CAPÍTULO 5

SENTINDO O PERFUME DAS FLORES: OS RESULTADOS DA PESQUISA

*No finished writing, no matter how finished-final draft, published, posted, or bound between two covers – is truly finished, because it still has the potential to generate dialog. More dialog may mean either more revision, or more writing, and it certainly means more growth for the writer.*⁴¹

Cheney (1989, p. 52)

Este capítulo, com quatro subdivisões, se propõe à apresentação dos resultados. Na primeira, apresento os resultados obtidos da análise dos textos escritos e reescritos pelos participantes durante o processo da pesquisa; na segunda, os resultados da análise do processo interativo de correção, na qual os participantes se engajaram; na terceira, os resultados referentes à análise das entrevistas realizadas com os alunos participantes deste estudo e com a professora da turma. Finalmente, na quarta subdivisão, analiso o questionário de avaliação final.

5.1 Resultados da análise dos textos escritos

Esta seção divide-se em três itens. No primeiro, apresento os resultados referentes à análise dos erros existentes na primeira e na segunda versões dos textos escritos pelos

41. “Nenhum texto escrito dado por terminado, não importa se tenha sido revisado, publicado, divulgado, ou encadernado, está realmente terminado, pois ele ainda tem o potencial para gerar diálogo. Mais diálogo pode significar mais revisão ou mais escrita e, certamente, significa mais crescimento para o escritor.”

participantes; no segundo, os resultados obtidos pela análise das modificações efetuadas nos textos após a sua reescritura; e, no terceiro, os resultados referentes à análise das avaliações dos textos feitas pela professora da turma.

5.1.1 Resultados da análise dos erros

Apresento, a seguir, uma análise da quantidade e dos tipos de erros, comparando-se a primeira e a segunda versões dos textos escritos nas quatro atividades. Ao fazer a análise, levei em consideração a transcrição das correções, para verificar se as mudanças ocorriam por autocorreção ou por sugestões dos colegas.

5.1.1.1 Quantidade de erros

Dos 1.276 erros existentes nos 68 textos escritos (primeira e segunda versões), 728 foram detectados na primeira versão, 503 permaneceram na segunda versão e 45 foram criados na segunda versão. Na tabela 5.1, comparo as duas versões dos textos, usando como parâmetro a quantidade de erros existentes na primeira versão dos textos para verificar quantos foram corrigidos e quantos não foram corrigidos na segunda versão:

	n	f
Erros existentes na primeira versão	728	100%
Erros corrigidos na segunda versão	225	31%
Erros não corrigidos na segunda versão	503	69%
Erros criados na segunda versão	45	-
Total de erros existentes nas duas versões dos 68 textos escritos	1.276	-

n = número; f = frequência

Como pode ser observado na tabela 5.1, os alunos foram capazes de resolver 31% dos erros existentes nas primeiras versões de seus textos escritos por intermédio da correção realizada com o colega. O fato de os demais erros não terem sido corrigidos ocorreu ou porque os autores dos textos e os colegas leitores não os identificaram, ou porque os autores dos textos não consideraram as sugestões de correção feitas pelos colegas. Um outro fato a ser ressaltado é que a maioria dos erros encontrados nos textos

escritos eram erros locais, o que, dessa forma, contribuiu para a compreensão dos textos e, conseqüentemente, para a não-percepção dos erros.

As tabelas 5.2, 5.3 e 5.4 referem-se às sugestões feitas pelos leitores durante o processo de correção com os colegas nas quatro atividades. Como se pode observar na tabela 5.2, das 238 sugestões de correções feitas durante as atividades de correção com os colegas, 81,9% foram acatadas e 18,1% foram refutadas pelos autores dos textos. Isso demonstra uma grande receptividade desses alunos para as sugestões dadas pelos colegas durante as atividades de correção.

Tabela 5.2 – Total de sugestões de correção dadas pelos leitores aos autores dos textos nas quatro atividades

	n	f
Sugestões acatadas	195	81,9%
Sugestões não acatadas	43	18,1%
Total	238	100%

n = número; f = frequência

Em relação às sugestões não acatadas, vale afirmar que em 56% das ocasiões em que havia uma sugestão, os autores dos textos não acataram as sugestões feitas pelos colegas porque tinham certeza de que o que estava sendo discutido com os colegas não configurava um erro. Porém, em 44% das ocasiões, os autores dos textos estavam errados e, caso tivessem acatado as sugestões dos colegas, possivelmente teriam corrigido o erro, como podemos observar na tabela 5.3:

Tabela 5.3 – Total das sugestões não acatadas pelos autores dos textos

	n	f
Os autores dos textos estavam certos	24	56%
Os autores dos textos estavam errados	19	44%
Total	43	100%

n = número; f = frequência

Os alunos leitores foram os responsáveis pela maioria das modificações bem-sucedidas realizadas nos textos escritos, e apenas 11 erros foram criados por eles durante o processo de correção com os pares. Em alguns casos, os alunos detectavam os erros, mas não sabiam como solucioná-los; em outros, realizavam modificações desnecessárias, haja vista a inexistência de erros na primeira versão dos textos, como ilustrado pela tabela 5.4:

	n	f
Que levaram ao acerto	148	75,9%
Desnecessárias	21	10,8%
Que não resolveram o erro	15	7,7%
Que levaram ao erro	11	5,6%
Total	195	100%

n = número; f = frequência

Dos 225 erros corrigidos (cf. tabela 5.1), 31,5% foram resolvidos pelos próprios autores dos textos, o que sugere que a correção com o colega é um processo que aguça a autocorreção, pois à medida que os textos foram discutidos pelos alunos, os próprios autores percebiam que algum tipo de erro tinha sido cometido, ou que o seu texto precisava de algum tipo de reestruturação por não ter sido bem compreendido pelo colega.

Os alunos leitores foram os responsáveis pela correção da maioria dos erros, totalizando 148 erros solucionados. A professora da turma foi pouco solicitada durante o processo de correção e ajudou os alunos a resolver 2,7% dos erros existentes nas primeiras versões dos textos, como pode ser observado na tabela 5.5:

	n	f
Alunos leitores	148	65,8%
Autores dos textos	71	31,5%
Professora	6	2,7%
Total	225	100%

n = número; f = frequência

Ainda em relação aos 71 erros corrigidos pelos próprios autores dos textos, 62 foram detectados e corrigidos durante o processo de correção com os pares, e 9 foram corrigidos após a correção, no momento de reescritura dos textos, como ilustrado na tabela 5.6:

	n	f
Durante o processo de correção com o colega	62	88,6%
Durante o processo de reescritura dos textos	9	11,4%
Total	71	100%

n = número; f = frequência

Em relação aos erros criados, pude observar que alguns foram cometidos pelos próprios autores dos textos e outros por influência da correção feita pelos colegas. Dos 45 erros criados, apenas 11 foram criados a partir de sugestões dos colegas leitores (cf. tabela 5.4) e 34 foram criados durante o processo de reescritura dos textos, pois, à medida que os textos eram reescritos, os seus autores também criavam novos erros, como é ilustrado pela tabela 5.7:

	n	f
Autores dos textos	34	75,6%
Colegas leitores	11	24,4%
Professora	-	-
Total	45	100%

n = número; f = frequência

Um fato sobre o qual devemos refletir é a questão numérica dos erros. Uma análise que considera apenas a quantidade dos erros existentes nas duas versões para avaliar a eficácia ou não da correção com os pares está fadada ao insucesso. Afinal, revisar não se resume apenas em corrigir ou não erros existentes a partir da ajuda que o autor do texto recebeu do colega. Ou seja, não basta apenas se considerar o produto, pois, como observamos, alguns erros foram criados não por causa das correções feitas pelos colegas, mas porque os autores dos textos, ao reescrevê-los, podem fazer alterações que lhes forem convenientes, alterações essas que podem resultar em erros ou em melhorias. 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. Neste estudo, portanto, como foi afirmado anteriormente, foram observadas as modificações existentes na segunda versão dos textos com base na transcrição das interações ocorridas entre os participantes durante o processo de correção com os colegas para que os resultados fossem realmente fidedignos.

A seguir, apresento a análise da quantidade e dos tipos de erros existentes nos textos escritos, em termos quantitativos e qualitativos.

5.1.1.2 Tipos de erro

A tabela 5.8 mostra os tipos de erro que foram corrigidos, não corrigidos e/ou criados pelos participantes durante as quatro atividades de correção:

Tipos de erros	1ª versão	2ª versão		
	Erros existentes	Erros corrigidos	Erros não corrigidos	Erros criados
Escolha de vocabulário	160	33	127	4
Omissão de palavra	108	26	82	9
Acréscimo de palavra	78	22	56	8
Estrutura inadequada	74	13	61	5
Ortografia	55	20	35	6
Preposição	50	11	39	2
Tempo verbal	39	21	18	-
Singular X plural	34	15	19	5
Concordância verbal	29	19	10	2
Pontuação	25	7	18	1
Pronome	18	11	7	1
Forma verbal	12	5	7	-
Caso genitivo	11	5	6	-
Artigo	10	4	6	-
Letra maiúscula	9	3	6	-
Informação incorreta	7	6	1	-
Conexão de idéias	5	2	3	2
Adjetivo possessivo	4	2	2	-
Total	728	225	503	45

Podemos observar na tabela 5.8 que todos os tipos de erros foram, de alguma forma, detectados e resolvidos pelos alunos. Comentários e discussões sobre os tipos de erro serão feitos a seguir, quando tratarei de cada tipo de erro detectado ou não nos textos escritos pelos participantes, procurando, na medida do possível, explicar que contextos favoreciam ou não a detecção dos erros. Com base nas sugestões de Taylor (1986) e Ellis (1994), apresentadas no item 1.2.1.3 deste estudo, decidi não perguntar aos alunos por que tais erros foram identificados ou não, pois não queria chamar-lhes a atenção para esse aspecto, com o propósito de não lhes causar ansiedade. Dessa forma, as possíveis explicações para a detecção ou não dos erros são hipóteses por mim formuladas, podendo, entretanto, haver outras possíveis razões para tais fenômenos. Com exceção dos erros referentes à omissão de

palavra, que serão sinalizados pelo símbolo Ø, os demais tipos de erro focalizados nos exemplos encontram-se em itálico.

5.1.1.2.1 Informação incorreta

Os erros mais facilmente detectados e resolvidos foram aqueles que eram oriundos de informação incorreta, ou seja, à medida que os alunos liam o texto, percebiam que a informação não correspondia à realidade dos fatos, como exemplificado a seguir:

- [1] Juca Pedro de Paula was born just before the end of nineteen century, in 1999.
(Ângela - 2ª atividade - 1ª versão)
Juca Pedro de Paula was born just before the end of nineteen century, in 1899.
(Ângela - 2ª atividade - 2ª versão)

No exemplo 1, percebe-se a correção da data que não correspondia à realidade do que a aluna havia escrito anteriormente em seu texto. No exemplo 2, a leitura do texto com a colega levou Hugo a mudar uma informação incorreta expressa na primeira versão de seu texto, pois, na realidade, não era Julia Roberts que tinha um namorado, mas sim a personagem vivida por ela no filme a que eles assistiram e sobre o qual escreveram uma resenha:

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

5.1.1.2.2 Concordância verbal

Em relação à concordância verbal, os erros mais facilmente detectados foram os causados pela ausência do morfema *-s* de terceira pessoa do singular, ou pela sua utilização na terceira pessoa do plural, como ilustrado a seguir:

- [3] The movie is a drama that *involve* Isabel (Julia Roberts), Jackie (Susan Sarandon), Luke (Ed Harris), Anna (Jena Malone) and Ben (Lam Aiken).
(Pollyana - 3ª atividade - 1ª versão)
The movie is a drama that *involves* Isabel (Julia Roberts), Jackie (Susan Sarandon), Luke (Ed Harris), Anna (Jena Malone) and Ben (Lam Aiken).
(Pollyana - 3ª atividade - 2ª versão)

- [4] The incredible aspects *starts* to appear when Jackie discovers that she has cancer.
(Eduarda - 3ª atividade - 1ª versão)
The incredible aspects start to appear when Jackie discovers that she has cancer.
(Eduarda - 3ª atividade - 2ª versão)

Houve casos com o verbo *be*, principalmente com a forma *are*, em que ora o erro era detectado, ora não, possivelmente por ser um verbo bem irregular no presente simples (*am, is, are*), e também pelo fato de a forma *are* ser usada tanto no singular quanto no plural, como podemos observar nos exemplos seguintes:

- [5] Their relationship *aren't* good...
(Paula - 3ª atividade - 1ª versão)
Their relationship *isn't* good...
(Paula - 3ª atividade - 2ª versão)
- [6] The life is so expensive and all money *are* only to sustain us, and pay our furnished apartment.
(Ângela - 1ª atividade - 1ª versão)
Living here is so expensive and all money *are* only to sustain us, and pay our furnished apartment.
(Ângela - 1ª atividade - 2ª versão)

Os dois casos em que os erros de concordância não foram detectados ocorreram quando se utilizavam as formas *there is/there are*, ou quando o sujeito era seguido por um sintagma preposicional,⁴² como podemos observar nos exemplos a seguir:

- [7] There *are* air conditionaly, alarm, cable/satelite TV, dishwasher, hardwood floors, microwave and a appropriate place for Rex. (Bethânia - 1ª atividade - 1ª e 2ª versões)

No exemplo 7, o erro de concordância não foi percebido por causa da enumeração de uma série de itens. No entanto, a regra, nesse caso, é fazer a concordância conforme o número do primeiro substantivo enumerado. Ou seja, se de for plural, usa-se *there are*; se for singular ou incontável, usa-se *there is* (cf. *Collins Cobuild English Grammar*, p. 416).

No exemplo 8, a existência de um sintagma preposicional após o sujeito impediu os alunos de perceber que o verbo deveria estar no plural, pois antes dele existe um pronome relativo que se refere à palavra *islands* e não à palavra *one*. Esse fato ocorreu possivelmente

42. Trata-se de um tipo de sintagma formado por “uma preposição e seu complemento” (Richards et al., 1992, p. 286). Por exemplo, na estrutura *a perna da mesa*, [*da mesa*] é um sintagma preposicional.

por influência de estruturas como “One of my friends is American”, na qual o sujeito é *one* e, dessa forma, o verbo vai para a forma singular:

- [8] The poet Roberto Vico Archibald was born in 1938 in Castlike, one of the five islands that *constitutes* the Kingdom of Corsovo. (Cristiano - 2ª atividade - 1ª e 2ª versões)

5.1.1.2.3 Pronomes

Os erros referentes a pronomes que foram detectados e corrigidos foram aqueles que ou comprometiam a significação da mensagem, como pode ser observado no exemplo 9, ou aqueles que não correspondiam ao substantivo a que estavam se referindo, como se pode observar no exemplo 10:

- [9] When Jackie (Sarandon) is diagnosed with cancer and realizes that she can die, she starts to tell her kids for seeing the good side of Isabel (Julia Roberts). In the end Jackie decides that she wants Isabel to be a good mother to *theirs*.
(Paula - 3ª atividade - 1ª versão)
When Jackie (Sarandon) is diagnosed with cancer and realizes that she can die, she starts to tell her kids for seeing the good side of Isabel (Julia Roberts). In the end Jackie decides that Isabel could be a good mother to them.
(Paula - 3ª atividade - 2ª versão)
- [10] In 1963 he met his wife and in 1967 he got married with her and *we* moved to Uruaçu...
(Bethânia - 2ª atividade - 1ª versão)
In 1963 he met his wife and he got married to her in 1967. They moved to Uruaçu...
(Bethânia - 2ª atividade - 1ª versão)

Um outro contexto que favoreceu a detecção e resolução dos erros de pronomes foi quando o pronome demonstrativo não concordava em número com o substantivo que o sucedia, como ilustrado no exemplo 11:

- [11] Some critics pretend to ignore the literary value of *this* first works.
(Cristiano - 2ª atividade - 1ª versão)
Some critics pretend to ignore the literary value of these first works.
(Cristiano - 2ª atividade - 1ª versão)

Houve um exemplo de erro de pronome relativo referente a lugares que foi detectado, porém não foi resolvido, pois o pronome relativo correto seria *where*, como se pode observar no exemplo 12:

- [12] I come from Goiânia, a small city *that* the people are so friendly.
(Ângela - 1ª atividade - 1ª versão)
I come from Goiânia, a small city *which* the people are so friendly.
(Ângela - 1ª atividade - 2ª versão)

Os erros de pronomes menos detectados e resolvidos foram os que possuíam uma semelhança ortográfica com a forma correta, como no exemplo 13, em que *it* assemelha-se ortograficamente a *its*, e quando, a despeito da forma incorreta, os alunos compreendiam a mensagem, como observado no exemplo 14, em que, ao invés de usar *each other*, o aluno usou o pronome *them*:

- [13] In *it* outskirts there is the most beautiful and tourist place of the city. (Paloma - 4ª atividade - 1ª e 2ª versões)
- [14] Julia Roberts lives with his boyfriend-husband and his hard two kids who do not understand why their parents do not give *them* another chance to restart their relationship. (Hugo - 3ª atividade - 1ª e 2ª versões)

5.1.1.2.4 Tempo verbal

Os erros mais detectados e corrigidos desta categorização foram os relativos à mistura de formas de se exprimir um mesmo tempo verbal, como ilustrado no exemplo 15 – em que Eduarda havia utilizado o *will* e o *going to* juntos – e os que não condiziam com a temporalidade expressa pelo contexto, como ilustrado na segunda parte do exemplo 15 e no exemplo 16:

- [15] Now *I'll going* to the cinema to see an american film (without subtitles), *eating* a huge pack of pop corns.
(Eduarda - 1ª atividade - 1ª versão)
I'll go to the cinema to see an american film (without subtitles), and there *I'll eat* a huge pack of pop corns.
(Eduarda - 1ª atividade - 2ª versão)
- [16] Nowadays his children got married and he and his wife *lived* in a great apartment in one of the best avenues in Goiânia.
(Bethânia - 2ª atividade - 1ª versão)
Nowadays, his children got married. He and his wife are living in a great apartment in one of the best avenues in Goiânia.
(Bethânia - 2ª atividade - 1ª versão)

Já os erros menos detectados foram os referentes a tempos compostos (present perfect, past perfect etc.). No exemplo 17, a aluna utilizou o past perfect (*had graduated*)

ao invés do simple past (*graduated*). Já no exemplo 18, a aluna usou o simple present (*I'm*) ao invés do present perfect (*I have been*), como ilustrado a seguir:

- [17] During the time he was studying in Goiânia, he got a part-time job and *had graduated* in his course. (Paula - 2ª atividade - 1ª e 2ª versões)
- [18] *I'm* here just seven days and I've begun my English course at UCLA. (Paula - 1ª atividade - 1ª e 2ª versões)

5.1.1.2.5 Adjetivo possessivo

Em relação aos adjetivos possessivos, os erros mais detectados foram os causados pela falta de concordância com o substantivo antecedente, como podemos observar no seguinte exemplo:

- [19] I would recomend this movie to all the people who has had differences with *her* husband or *his* wife...
(Pollyana - 3ª atividade - 1ª versão)
I would recomend this movie to all the people who have had differences with their husbands or their wives...
(Pollyana - 3ª atividade - 2ª versão)

Nessa categorização, os erros menos detectados foram os causados pela permuta entre *his* e *her*, pois ambos significam seu(s)/sua(s) em português. No exemplo 20, podemos perceber que Hugo utilizou o pronome *his* ao invés de usar o pronome *her* para se referir a Julia Roberts, possivelmente porque, em português, a concordância é feita entre o pronome e a palavra que o sucede. Neste caso, por influência da palavra *boyfriend-husband*, que significa em português *namorado-marido*, o aluno usou o pronome masculino *his*:

- [20] Julia Roberts lives with *his* boyfriend-husband...
(Hugo - 3ª atividade - 1ª versão)
Isabel is a woman who lives with *his* boyfriend-husband...
(Hugo - 3ª atividade - 2ª versão)

5.1.1.2.6 Caso genitivo

Os erros referentes ao caso genitivo detectados e corrigidos pelos alunos foram os causados pela ausência de marcador de genitivo ('s) ou os causados pela estrutura que contém a preposição *of*, como exemplificado a seguir:

- [21] Luke and Jackie divorced and his new future wife Isabel (a famous photographer, a modern woman!) is having problems with his stepchildren and, logically, with the *ex-wife shadows*.
(Eduarda - 3ª atividade - 1ª versão)
Luke and Jackie divorced and his new future wife Isabel (a famous photographer, a modern woman!) is having problems with his stepchildren and, logically, with ex-wife's shadows.
(Eduarda - 3ª atividade - 2ª versão)
- [22] Jackie Harrison is *mother of Ben and Anna...*
(Pollyana - 3ª atividade - 1ª versão)
Jackie Harrison is Ben and Anna's mother...
(Pollyana - 3ª atividade - 2ª versão)

Em relação ao caso genitivo, os erros não detectados foram os causados pelo uso indevido do marcador de genitivo, como se pode observar nos seguintes exemplos:

- [23] ... the Barra's shopping... (Bethânia - 3ª atividade - 1ª e 2ª versões)
- [24] It was established in 1537 by Portugueses and later on it also had Dutch's influences on its culture and history. (Antônia - 4ª atividade - 1ª e 2ª versões)
- [25] Yesterday I finished the reading of *a Machado de Assis' book* (It was in English!) and I started to think about you.
(Eduarda - 1ª atividade - 1ª versão)
Yesterday, when I finished reading *a Machado de Assis' book* (It was in English!), I started to think about you.
(Eduarda - 1ª atividade - 2ª versão)

No exemplo 25, as modificações na sentença ocorreram devido ao questionamento da colega corretora sobre *the reading*. As alunas recorreram à professora, perguntando-lhe se a forma correta seria *I finished the reading* ou *I finished reading*. A professora, então, sugeriu a forma *I finished reading*. Porém, as alunas não perguntaram à professora sobre a estrutura que continha a forma possessiva, apesar de terem dúvidas sobre ela. Eu perguntei à aluna por que ela não havia pensado em uma estrutura do tipo *a book written by Machado de Assis*, que lhe é familiar porque a voz passiva faz parte do programa do curso desde o primeiro ano. A aluna, no entanto, disse-me que o que ela realmente queria era aquela estrutura possessiva e não a passiva. Dessa forma, mostrei a aluna, posteriormente, que a estrutura em inglês, então, seria *a book of Machado de Assis'*, pois, da forma como ela havia escrito, daria a idéia de um livro que pertencia a Machado de Assis, e não um escrito por ele.

5.1.1.2.7 Singular X plural

Nesta categorização, os erros mais facilmente detectados foram aqueles em que o substantivo não concordava em número com o seu determinante ou com o verbo que o sucedia. O contexto também esclarecia se o substantivo deveria ser pluralizado ou não, como podemos observar nos seguintes exemplos:

- [26] In Uruaçu, he had many *business*...
(Bethânia - 2ª atividade - 1ª versão)
In Uruaçu, he had many *businesses*...
(Bethânia - 2ª atividade - 2ª versão)
- [27] And the *kid* who were accepting Isabel as a “mother”...
(Cristiano - 3ª atividade - 1ª versão)
And the *kids* who were accepting Isabel as a “mother”...
(Cristiano - 3ª atividade - 1ª versão)
- [28] Only the *farmer* from countries around had to stay growing pumpkins and peas...
(Cristiano - 2ª atividade - 1ª versão)
Only the *farmers* from the countries around had to stay growing pumpkins and peas...
(Cristiano - 2ª atividade - 1ª versão)

Os erros menos detectados, nessa categorização, ocorreram quando o substantivo era seguido por um sintagma preposicional ou fazia parte dele, quando se referia a países e/ou religiões, ou quando, em português, a forma singular é a utilizada em certas expressões, tais como *fazer caminhada*, como observado nos exemplos a seguir:

- [29] The *wall* of the palace are exuberant. (Paloma - 4ª atividade - 1ª e 2ª versões)
- [30] One of my favorite *part* of Goiás is Caldas Novas... (Paula - 4ª atividade - 1ª e 2ª versões)
- [31] One of the main *reason* I want to sightsee it is that there are two chapels within the tower walls. (Ângela - 4ª atividade - 1ª e 2ª versões)
- [32] In earlier times, it was inhabitant by *Muslim*... (Paloma - 4ª atividade - 1ª e 2ª versões)
- [33] In this way, it's excellent to do ecological *hike* and study fauna and flora of “cerrado”. (Paula - 4ª atividade - 1ª e 2ª versões)
- [34] It was established in 1537 by *Portugueses*. (Antônia - 4ª atividade - 1ª e 2ª versões)

Nos exemplos 29 a 33, as palavras em itálico deveriam ser pluralizadas (*walls*, *parts*, *reasons*, *Muslims*, *hikes*, respectivamente). Já no exemplo 34, apesar de alguns substantivos relativos à população de um país poderem ser pluralizados, como, por exemplo, *Americans*, *Peruvians* etc., o substantivo *Portuguese* deveria permanecer invariável, em virtude da terminação *-ese* (cf. Swan, 1980, p. 397).

Ainda nessa categorização, nenhum erro de substantivo incontável foi detectado e resolvido pelos participantes. Isso, possivelmente, se deve ao fato de as palavras utilizadas em inglês pelos alunos poderem ser pluralizadas em português. Dessa forma, as palavras “**pop corns*” (pipocas), “**slangs*” (gírias), “**actings*” (atuações) e “**influences*” (influências) mantiveram-se pluralizadas nas duas versões dos textos dos participantes.

5.1.1.2.8 Forma verbal

Nesta categorização, foram facilmente detectados os erros causados pela junção de verbos que não correspondia ao que o aluno autor realmente pretendia dizer. Essa solução foi favorecida pelo contexto, como observado no exemplo 35, ou quando o infinitivo era utilizado numa estrutura que começasse com *there is/are*, na qual a utilização do gerúndio é semelhante na estrutura portuguesa, como ilustrado no exemplo 36:

[35] We *start studying* at 7:00 until 12:00.
(Paula - 1ª atividade - 1ª versão)
We study at 7:00 a.m. until 12:00 a.m.
(Paula - 1ª atividade - 2ª versão)

[36] There are different kinds of animal *live* there.
(Paula - 4ª atividade - 1ª versão)
There are different kinds of animals living there.
(Paula - 4ª atividade - 2ª versão)

Nessa categorização, os erros menos identificados foram os causados pela utilização da preposição *for*, em vez da partícula de infinitivo *to*, como observado no exemplo 37 – em que a forma correta seria *tell her kids to see* – e os resultantes da junção de verbos com base na estrutura da língua inglesa, já que, em inglês, um verbo pode ser acompanhado por outro com ou sem a partícula de infinitivo (*want to go*, *make laugh*) ou por um verbo na

forma *-ing* (*stop smoking*), como observado nos exemplos 38 e 39, nos quais as formas corretas seriam *decided to move* e *I heard the caretaker say*, respectivamente:

- [37] ... she starts to tell her kids *for seeing* the good side of Isabel (Julia Roberts). (Paula - 3ª atividade - 1ª e 2ª versões)
- [38] So, his mother, Elma, decided *moving* to Ituiutaba again... (Paula - 2ª atividade - 1ª e 2ª versões)
- [39] I heard the caretaker *to say* that the neighbourhood was discreet... (Bethânia - 1ª atividade - 1ª e 2ª versões)

5.1.1.2.9 Conexão de idéias

Os erros de conexão de idéias mais facilmente detectados foram aqueles em que o conectivo encontrava-se separado da sentença anterior, como é ilustrado no exemplo 40, ou aqueles em que a escolha de um conectivo não correspondia à mensagem que o autor do texto pretendia exprimir, como se pode perceber no exemplo 41:

- [40] He doesn't understand why teenagers use drugs. *Because* he had a difficult youth and there wasn't this kind of escape.
(Paula - 2ª atividade - 1ª versão)
He doesn't understand why teenagers use drugs. He had a difficult youth as well and there wasn't this kind of escape.
(Paula - 2ª atividade - 2ª versão)
- [41] It would be easy to identify against whom the audience would be, *however* Susan's role did not have disease problems.
(Hugo - 3ª atividade - 1ª versão)
It would be easy to identify against whom the audience would stay if Susan's role did not have disease problems.
(Hugo - 3ª atividade - 2ª versão)

A permuta entre os conectivos *then* – usado, por exemplo, para se referir ao que acontece ou ao que vem posteriormente numa sucessão de acontecimentos, ou numa lista de atividades a serem realizadas – e *so*, usado para exprimir o resultado de algo descrito na sentença anterior, não foi percebida pelos participantes. Talvez pelo fato de ambos os conectivos significarem *então* em português, como ilustrado no exemplo 42:

- [42] The teachers are very strict. *Then* we are studying hard. (Paula - 1ª atividade - 1ª e 2ª versões)

5.1.1.2.10 Artigo

O que ajudou os alunos a resolver os erros relativos ao uso do artigo foi possivelmente o contexto e o significado de sua mensagem. No exemplo 43, o uso do artigo indefinido foi questionado pela leitora, pois, para ela, a sentença não estava clara, o que levou a autora do texto a substituí-lo por um pronome demonstrativo. No exemplo 44, ao reescrever o texto, a sua autora substituiu o artigo definido pelo indefinido, possivelmente por ter percebido tratar-se da primeira vez que estava se referindo ao assunto abordado em seu texto:

- [43] When we arrived in *a* city we immediately went to see our furnished apartment.
(Bethânia - 1ª atividade - 1ª versão)
When we arrived in this city we immediately went to see our furnished apartment.
(Bethânia - 1ª atividade - 2ª versão)
- [44] It articulates *the* discussion about the task of a family.
(Ângela - 3ª atividade - 1ª versão)
The film articulates a discussion about the task of family.
(Ângela - 3ª atividade - 2ª versão)

Nessa categorização, os erros menos detectados foram os referentes à permuta entre os artigos indefinidos *a/an*, pelo fato de não comprometerem a significação da mensagem, já que o seu uso é ditado pelo som inicial da palavra que os sucede. Os seguintes exemplos não foram detectados nem corrigidos pelos alunos:

- [45] I don't want to act as *a* Anaconda... (Euarda - 3ª atividade - 1ª e 2ª versões)
- [46] When the second world war started, there was *a* epidemics that attacked his wife. (Ângela - 2ª atividade - 1ª e 2ª versões)

5.1.1.2.11 Ortografia

Os erros ortográficos mais facilmente detectados e corrigidos na segunda versão dos textos dos participantes foram aqueles que não se assemelhavam à ortografia da língua portuguesa, como, por exemplo:

- [47] “*enchamented” → enchanted (Paula - 1ª atividade)
“*carataker” → caretaker (Bethânia - 3ª atividade)
“*owr” → our (Ângela - 1ª atividade)
“*beliave” → believe (Paula - 1ª atividade)

Os outros erros, no entanto, que se assemelham à grafia de palavras da língua portuguesa, não foram, geralmente, detectados, como, por exemplo:

- [48] “*milion” (Eduarda - 3ª atividade)
 “*satisfaction” (Bethânia - 1ª atividade)
 “*apartament” (Ângela - 1ª atividade)
 “*responsable” (Ângela - 3ª atividade)
 “*sophisticated” (Paula - 4ª atividade)

Para essas palavras, as formas corretas, respectivamente, são *million*, *satisfaction*, *apartment*, *responsible* e *sophisticated*.

5.1.1.2.12 Letra maiúscula

Quando a palavra a ser escrita com letra maiúscula referia-se à nacionalidade, ora os alunos percebiam o erro, ora não. Presume-se que o fato de, em português, os adjetivos pátrios serem escritos com letra minúscula está tão arraigado nos alunos – e, dessa forma, influenciando a sua interlíngua – que em um mesmo texto, como, por exemplo, o de Eduarda (primeira atividade), em que havia dois adjetivos pátrios, um erro foi detectado e o outro não. O erro foi detectado por Paula, sua colega revisora. Na terceira atividade, Paula foi capaz de corrigir seu próprio erro; na quarta atividade, o erro passou despercebido pelas duas alunas, como podemos observar nos seguintes exemplos:

- [49] I don't want to go back to Brazil but it's hard stay here without a *brazilian* friend like you.
 (Eduarda - 1ª atividade - 1ª versão)
 I'm not intending to go back to Brazil but it's hard stay here without a Brazilian friend as you.
 (Eduarda - 1ª atividade - 2ª versão)
- [50] Now I'll going to the cinema to see an *american* film...
 (Eduarda - 1ª atividade - 1ª versão)
 I'll go to the cinema to see an *american* film...
 (Eduarda - 1ª atividade - 2ª versão)
- [51] The film script is based on the life of an *american* family.
 (Paula - 3ª atividade - 1ª versão)
 The film script is based on the life of an American family.
 (Paula - 3ª atividade - 1ª versão)
- [52] When the thermal water was discovered, the *portuguese* government kept it for future explorers.
 (Paula - 4ª atividade - 1ª e 2ª versões)

Já quando a palavra a ser escrita com letra maiúscula era referente aos nomes dos meses, que, em português, são grafados com letra minúscula, o erro não era identificado:

[53] The film was released in *december* 25, 1998. (Pollyana - 3ª atividade - 1ª e 2ª versões)

[54] It was released in *december* 25, 1998. (Paloma - 3ª atividade - 1ª e 2ª versões)

5.1.1.2.13 Acréscimo de palavra

As palavras desnecessárias mais facilmente detectadas pelos participantes foram aquelas utilizadas em expressões bem familiares aos alunos, como no exemplo 55, ou quando eles percebiam que duas palavras com idêntica função haviam sido colocadas juntas desnecessariamente, como nos exemplos 56 e 57:

[55] Please! Come *to* here...
(Eduarda - 1ª atividade - 1ª versão)
Please! Come here...
(Eduarda - 1ª atividade - 2ª versão)

[56] Our apartment is not large but it is comfortable, it's downtown, so there is much noise and traffic, but it is close to *at* University.
(Paula - 1ª atividade - 1ª versão)
Our apartment is not large but it is comfortable. It's downtown, so there is much noise and traffic, but it is close to University.
(Paula - 1ª atividade - 2ª versão)

[57] “Stepmom” *it* is a story of two women...
(Hugo - 3ª atividade - 1ª versão)
“Stepmom” is a story of two women...
(Hugo - 3ª atividade - 1ª versão)

Em outros contextos, a palavra adicionada desnecessariamente não foi percebida possivelmente pelo fato de ela ser indispensável numa sentença escrita em português, influenciando, dessa forma, a escrita em inglês, como se observa a seguir:

[58] They always sing in our window and, despite *of* that, we can study because here is quiet.
(Bethânia - 1ª atividade - 1ª e 2ª versões)

[59] But he spent his childhood on the farm near *to* this city. (Paula - 2ª atividade - 1ª e 2ª versões)

[60] Some people usually walk in the afternoons around *of the* Itatiaia. (Pollyana - 4ª atividade - 1ª e 2ª versões)

- [61] I feel *myself* happy moving up and down that street. (Cristiano - 4ª atividade - 1ª e 2ª versões)

Houve casos, também, em que os alunos não percebiam a palavra desnecessária possivelmente por se basearem em estruturas da própria língua inglesa em que, por exemplo, a partícula de infinitivo ou a preposição são colocadas no final da sentença, como em *I'd love to* e *it's a good place to live in*. Esse fato é ilustrado no seguinte exemplo:

- [62] He could have all things that he wanted *to*. (Ângela - 2ª atividade - 1ª e 2ª versões)

5.1.1.2.14 Pontuação

Os erros de pontuação ora eram detectados e corrigidos, ora não. Nesta categorização, os erros foram detectados pelo colega corretor, ou porque este tinha uma preocupação com sentenças longas em inglês – como foi o caso de Eduarda ao sugerir a Paula a divisão da sentença longa em sentenças menores, como se pode observar no exemplo 63 – ou quando a pontuação utilizada pelo aluno autor do texto causou estranheza ao colega corretor. Este foi o caso de Cristiano que achou estranho o fato de Márcio ter colocado a explicação da sentença anterior numa nova sentença, como ilustrado no exemplo 64:

- [63] Our apartment is not large but it is comfortable, it's downtown, so there is much noise and traffic, but it is close to *at* University.
(Paula - 1ª atividade - 1ª versão)
Our apartment is not large but it is comfortable. It's downtown, so there is much noise and traffic, but it is close to University.
(Paula - 1ª atividade - 2ª versão)
- [64] I like it because I can find anything related to rock there. From CD's to the obsolete LP's, from T-shirts to piercings.
(Márcio - 4ª atividade - 1ª versão)
I like it because I can find anything related to rock there: from CD's to the obsolete LP's, from T-shirts to piercings.
(Márcio - 4ª atividade - 1ª versão)

Já no caso de Paloma e Pollyana, que frequentemente utilizavam uma mesma sentença para tratar de assuntos diferentes e que trabalharam juntas no processo de correção, o erro de pontuação não foi percebido, como se observa a seguir:

- [65] When she was 16 years old, she moved to Brasília, there she was worked with her brother for two years.
(Pollyana - 2ª atividade - 1ª versão)
When she was 16 years old, she moved to Brasília, there she had been worked with her brother for two years.
(Pollyana - 2ª atividade - 2ª versão)
- [66] Now, she is happy, she thinks that the people have to fight in order to be happy. (Pollyana - 2ª atividade - 1ª e 2ª versões)
- [67] Her childhood was not a common one, because her mother died when she was 10 years old, because of that she had to take care of all her seven brothers and sisters, her father was too strict, so she suffered a lot. (Paloma - 2ª atividade - 1ª e 2ª versões)

5.1.1.2.15 Omissão de palavra

Nesta categorização, foram mais facilmente identificados os erros em que havia a ausência de preposição ou de algum tipo de objeto, ou quando a sentença estava incompleta, pois essa ausência dificultava a compreensão da mensagem, como podemos perceber nos seguintes exemplos:

- [68] There the people find Ø the more simple or cheapest hotels until the most expensive hotels to stay in.
(Paula - 4ª atividade - 1ª versão)
There the people find from the simplest or cheapest hotels to the most expensive hotels to stay in.
(Paula - 4ª atividade - 2ª versão)
- [69] The better Ø this place are the birds.
(Bethânia - 1ª atividade - 1ª versão)
The better of this place are the birds.
(Bethânia - 1ª atividade - 2ª versão)
- [70] There is nothing more to say about Ø.
(Cristiano - 3ª atividade - 1ª versão)
There is nothing more to say about it.
(Cristiano - 3ª atividade - 2ª versão)
- [71] Whenever I go up or down that street, a memory of something old and good Ø.
(Cristiano - 4ª atividade - 1ª versão)
Whenever I go up or down that street, a memory of something old and good comes to my mind.
(Cristiano - 4ª atividade - 2ª versão)

A ausência dos artigos ora era identificada, ora não, como ilustrado a seguir:

- [72] Language isn't an obstacle, I'm picking it up at Ø streets.
(Cristiano - 1ª atividade - 1ª versão)
Language isn't an obstacle, I'm picking it up on the streets.
(Cristiano - 1ª atividade - 2ª versão)
- [73] Even so, I am fairly certain that 'Stepmom' will enjoy Ø wide audience appeal.
(Bethânia - 3ª atividade - 1ª versão)
Even so, I am fairly certain that 'Stepmom' will please a wide audience.
(Bethânia - 3ª atividade - 2ª versão)
- [74] Isabel is a photographer and works at Ø studio. (Paula - 3ª atividade - 1ª e 2ª versões)
- [75] It is in Ø center of town. (Paula - 4ª atividade - 1ª e 2ª versões)

Porém, a ausência do artigo não foi percebida quando precedia substantivos referentes a países ou religiões (exemplo 76), ou em situações em que não se usa o artigo na estrutura portuguesa (exemplo 77), como podemos observar nos seguintes exemplos:

- [76] It was established in 1537 by Ø Portuguese. (Antônia - 4ª atividade - 1ª e 2ª versões)
- [77] When she was Ø child... (Pollyana - 2ª atividade - 1ª e 2ª versões)

A ausência da palavra *such* na expressão *such as*, usada para introduzir exemplos de alguma coisa (exemplo 78), da preposição *for*, usada para introduzir uma expressão temporal (exemplo 79), bem como a ausência do adjetivo possessivo *his* (exemplo 80) e da partícula de infinitivo *to* (exemplo 81), dificilmente foi percebida pelos participantes, como se observa a seguir:

- [78] ... there are many simple houses and some sophisticated hotels Ø as "Hot Springs". (Paula - 4ª atividade - 1ª e 2ª versões)
- [79] I'm here Ø just seven days... (Paula - 1ª atividade - 1ª e 2ª versões)
- [80] Then, he moved to Ø sister's house. (Bethânia - 2ª atividade - 1ª e 2ª versões)
- [81] I don't want to go back to Brazil but it's hard Ø stay here without a brazilian friend like you.
(Eduarda - 1ª atividade - 1ª versão)
I'm not intending to go back to Brazil but it's hard Ø stay here without a Brazilian friend as you.
(Eduarda - 1ª atividade - 2ª versão)

A omissão do sujeito também não foi facilmente detectada pelos participantes, porque, em português, o morfema número-pessoal do verbo geralmente evidencia o seu sujeito, o que influencia, pois, a escrita do inglês, causando a omissão do pronome *it*:

- [82] Maria didn't use to travel, first because in the past \emptyset was more difficult to travel...
(Paloma - 2ª atividade - 1ª e 2ª versões)

5.1.1.2.16 Preposição

Os erros de preposição mais detectados foram os que faziam parte de expressões bem familiares aos alunos, como, por exemplo, *to worry about*, *to be married to* etc. Pode-se atribuir o erro ao fato de, em português, usarmos a preposição *com*, o que leva os alunos a usar *with*, como se pode observar nos exemplos a seguir:

- [83] He thinks they don't worry *with* their future life and he compares them with himself.
(Paula - 2ª atividade - 1ª versão)
He thinks they don't worry about their future and he compares them with himself.
(Paula - 2ª atividade - 2ª versão)
- [84] She was marry *with* Ali just one year because he didn't like her anymore.
(Pollyana - 2ª atividade - 1ª versão)
She was marry to Ali just one year because he didn't like her anymore.
(Pollyana - 2ª atividade - 2ª versão)

Um outro caso de erro de preposição detectado e resolvido ocorreu quando a forma escolhida na primeira versão não correspondia à tradução em português, como podemos ver no exemplo 85, em que a preposição *to* (para) foi substituída por *of* (de):

- [85] Circumstances taken unexpected turn, however, when Jackie realizes that she is dying *to* cancer.
(Bethânia - 3ª atividade - 1ª versão)
However, things change unexpectedly when Jackie realizes that she is dying of cancer.
(Bethânia - 3ª atividade - 2ª versão)

Um fato que dificultou a detecção e resolução de erros de preposição foi a inexistência de distinção lexical na língua materna, em relação à L2, apesar de, tanto em português quanto em inglês, as palavras, nesse caso, as preposições, assumirem

significação diferente em contextos diferentes. Dessa forma, os seguintes erros de preposição não foram detectados pelos participantes:

- [86] The beach is a paradisiac place where people run away *of* the crowd and can relax. (Hugo - 4ª atividade – 1ª e 2ª versões)
- [87] Marcos is very excited *with* it and he hopes it works. (Márcio - 2ª atividade - 1ª e 2ª versões)
- [88] In 1930, this big farm was transformed *in* a small city. (Eduarda - 4ª atividade - 1ª e 2ª versões)
- [89] During all those long yrs at University, we saved enough money *to* this “madness”. (Cristiano - 1ª atividade - 1ª e 2ª versões)
- [90] It was released *in* December 25, 1998. (Paula - 3ª atividade - 1ª e 2ª versões)

Nos exemplos anteriores, as preposições corretas são *from* (exemplo 86), *about* (exemplo 87), *into* (exemplo 88), *for* (exemplo 89) e *on* (exemplo 90).

5.1.1.2.17 Escolha de vocabulário

Nesta categorização, foram mais facilmente detectados e corrigidos os erros correspondentes à escolha inadequada de palavras para exprimir o que o autor do texto pretendia. Nesses casos, geralmente o erro foi identificado pelo leitor, no momento em que o autor do texto tentava explicar-lhe o sentido do que queria dizer. Seguem-se os exemplos de erros resultantes da escolha inadequada de vocabulário que foram detectados pelos participantes:

- [91] I intend to *come* back there once more.
(Hugo - 4ª atividade - 1ª versão)
I intend to go back there once more.
(Hugo - 4ª atividade - 2ª versão)
- [92] Do you continue alone? If your answer is yes, I'll invite you to *leave* with me.
(Eduarda - 1ª atividade - 1ª versão)
Do you continue alone? If your answer is yes, I'll invite you to live with me.
(Eduarda - 1ª atividade - 2ª versão)
- [93] In 1968, he got married and had three children: two *brothers* and one daughter.
(Paula - 2ª atividade - 1ª versão)
In 1968, he got married and had three children: two sons and one daughter.
(Paula - 2ª atividade - 2ª versão)

Provavelmente, a dificuldade de detecção dos erros lexicais tenha decorrido do fato de certas palavras em português terem mais do que uma tradução em inglês, o que pode levar os alunos a errar na escolha da mais adequada ao contexto. Isso acontece porque, geralmente, os alunos recorrem a dicionários bilíngües em que as palavras na L1 ou na L2 são associadas às suas possíveis traduções sem a devida contextualização, como pode ser observado nos exemplos seguintes, em que as palavras *educated* (educado = instruído) e *exchanged by* (trocado por = cambiado por) foram usadas para significar, respectivamente, educado = criado (*brought up*), e trocado por = substituído por (*substituted for*):

[94] That little boy with green eyes was *educated* in a very strict way.
(Eduarda - 2ª atividade - 1ª versão)
That little boy, who had green eyes, was *educated* in a very strict way.
(Eduarda - 2ª atividade - 2ª versão)

[95] Ed Harris can be *exchanged* by a rubber dummy. (Eduarda - 3ª atividade - 1ª e 2ª versões)

Também nos casos em que a palavra inadequada apresentava uma semelhança ortográfica e/ou fonológica com palavras da língua portuguesa, os alunos demonstraram dificuldade para perceber o erro. É o que se pode ver, por exemplo, com as palavras *grateful* (exemplo 96), usada para significar *gratificante* (*rewarding*), e *disgusted* (exemplo 97), usada para significar *desgostei* (*disliked*). Ainda nessa categorização, verificou-se outra dificuldade de identificação do erro nos casos em que, apoiando-se no seu conhecimento prévio da língua inglesa, os alunos criavam novas palavras, possivelmente por influência de palavras existentes na língua, processo esse conhecido por *word coinage* (Faerch e Kasper, 1984). Esse foi o caso da palavra *overenjoy* (exemplo 97), provavelmente criada por analogia com palavras como *overplay*, *overload* etc. Houve, também, casos em que o aluno “inglesava” uma palavra – um processo conhecido por *foreignizing* (Faerch e Kasper, 1984). Esse processo é percebido no exemplo 98, em que a palavra *mirant* é usada para significar *mirante* (*belvedere* ou *lookout*):

[96] As you know, I'm studying at New York University. It's very hard, but *grateful* and enjoyable studying at such a famous university. (Márcio - 1ª atividade - 1ª e 2ª versões)

[97] I laughed, I cried, I *disgusted* and *overenjoy* it. (Paloma - 3ª atividade - 1ª e 2ª versões)

[98] In the entrance, we can find a big *Mirant's* stone. (Paula - 4ª atividade - 1ª e 2ª versões)

5.1.1.2.18 Estrutura inadequada

Os erros de estrutura foram os menos detectados pelos participantes. Geralmente, os participantes identificavam os erros de posicionamento do advérbio de modo ou aqueles em que a estrutura empregada causava uma certa estranheza ao colega leitor, apesar de a estrutura utilizada ser semelhante à da língua portuguesa, como exemplificado a seguir:

- [99] The absence of his father during his childhood have affected *deeply* Roberto's later career as a poet.
(Cristiano - 2ª atividade - 1ª versão)
The absence of his father during his childhood has deeply affected Roberto's later career as a poet.
(Cristiano - 2ª atividade - 2ª versão)
- [100] *It stars some main characters as* Julia Roberts, Susan Sarandon, Ed Harris, Lam Aiken and Jena Malone.
(Paula - 3ª atividade - 1ª versão)
The film is starred by Julia Roberts, Susan Sarandon, Ed Harris, Lam Aiken and Jena Malone.
(Paula - 3ª atividade - 2ª versão)

Em outros casos, ainda, possivelmente por influência da estrutura da língua portuguesa, os erros não foram identificados, como observado nos exemplos 101 a 106. Uma possível forma correta para estes exemplos encontra-se entre colchetes:

- [101] *And it's usual we hear he says: "I'd like to work for more 100 years"*. (Bethânia - 2ª atividade - 1ª e 2ª versões)
[And we usually hear him say: "I'd like to work for 100 years more"]
- [102] *I, Juliane, Simone and Adriane are delighted.* (Bethânia - 1ª atividade - 1ª e 2ª versões)
[Juliane, Simone, Adriane and I are delighted]
- [103] *In 1971, it appears the first symptoms of cancer...*
(Cristiano - 2ª atividade - 1ª versão)
In 1971, it appeared the first symptoms of cancer...
(Cristiano - 2ª atividade - 2ª versão)
[In 1971, the first symptoms of cancer appeared...]
- [104] *When her grandchildren born, she helped a lot Neila, until she moved to her house.*
(Paloma - 2ª atividade - 1ª e 2ª versões)
[When her grandchildren were born, she helped Neila a lot, until she moved to her house]
- [105] *The most of people who live in are new rich...* (Bethânia - 4ª atividade - 1ª e 2ª versões)
[Most of the people who live there are nouveau riche...]

[106] “O melhor lugar é ser feliz”, Caetano Veloso *uses to say* it. (Cristiano - 4ª atividade - 1ª e 2ª versões).

[“O melhor lugar é ser feliz”, Caetano Veloso usually says]

Como pudemos perceber, ora os erros eram totalmente identificados e corrigidos, ora não. Isso demonstra uma variação da interlíngua desses participantes, como observam Ellis (1994) e Silva, Leki e Carson (1997). Essa variação é percebida quando os alunos aplicam uma regra em um contexto, mas não em outro (Ellis, 1988).

O percentual de correção dos erros existentes nos textos escritos pelos alunos pode ser observado na tabela 5.9:

Tipos de erros	Quantidade de erros existentes	Quantidade de erros corrigidos	Percentual de erros corrigidos
Estrutura inadequada	74	13	17,6%
Escolha de vocabulário	160	33	20,6%
Preposição	50	11	22,0%
Omissão de palavra	108	26	24,1%
Pontuação	25	7	28,0%
Acréscimo de palavra	78	22	28,2%
Letra maiúscula	9	3	33,3%
Ortografia	55	20	36,3%
Artigo	10	4	40,0%
Conexão de idéias	5	2	40,0%
Forma verbal	12	5	41,7%
Singular X plural	34	15	44,1%
Caso genitivo	11	5	45,4%
Adjetivo possessivo	4	2	50,0%
Tempo verbal	39	21	53,8%
Pronome	18	11	61,1%
Concordância verbal	29	19	65,5%
Informação incorreta	7	6	85,7%

Podemos observar pela tabela 5.9 e pela análise qualitativa dos erros, anteriormente apresentada, que os erros mais facilmente detectados e corrigidos foram aqueles que se referiam à informação incorreta e os que tornavam a comunicação difícil, ou por dubiedade da sentença ou por falta de informações suficientes para sua compreensão. Os erros menos facilmente detectados foram os erros formais, tais como os causados por estrutura inadequada, por uso inapropriado de artigos, preposições etc., e os causados pela escolha inadequada de vocabulário, principalmente quando não comprometiam a compreensão dos

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

Apresento, a seguir, as modificações e revisões efetuadas na segunda versão dos textos escritos pelos participantes nas quatro atividades de correção.

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

Como foi afirmado anteriormente, três tipos de modificação foram identificados na segunda versão dos textos: as bem-sucedidas; as malsucedidas e as desnecessárias, totalizando 328 modificações. Dessas 328 modificações, a maioria levou ao acerto, como podemos observar na tabela 5.10:

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

n = número; f = frequência

Como foi observado anteriormente (tabela 5.5), o colega leitor foi o responsável pela maioria das modificações bem-sucedidas. Das 43 modificações desnecessárias, 22 foram realizadas pelo próprio autor do texto ao reescrevê-lo, e 21 por sugestão do colega leitor durante o processo de correção. Das 60 modificações malsucedidas, 45 levaram ao erro e 15 não o resolveram, ou seja, os participantes detectaram o erro, mas a solução encontrada não levou ao acerto. Como pudemos observar na tabela 5.7, dessas 45 modificações que levaram ao erro, 11 foram criadas pelo colega leitor e 34 pelo próprio autor do texto, ao reescrevê-lo.

Ao fazerem as modificações em seus textos, os participantes realizavam certos tipos de revisões que compreendiam adições, apagamentos, substituições, reestruturações de palavras ou idéias, distribuições e consolidações. A maior parte das revisões ocorreu por substituição e adição, o que sugere que os alunos aumentaram seus textos ao revisá-los. Os

alunos fizeram mais revisões no campo das palavras (adições, apagamentos, substituições) do que em termos de sentença ou de estrutura textual (reestruturações, distribuições, consolidações), como observado na tabela 5.11:

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

n = número; f = frequência

Como podemos observar nas tabelas 5.10 e 5.11, não houve coincidência entre o total de modificações e o total de revisões. Isso se deve ao fato de uma modificação poder causar mais do que um tipo de revisão, ou seja, uma modificação bem-sucedida pode ocasionar, ao mesmo tempo, um apagamento e uma adição, por exemplo.

A seguir, mostrarei exemplos de cada um dos tipos de revisão na segunda versão dos textos dos participantes. Com exceção da revisão feita por apagamento, que será sinalizada pelo símbolo \emptyset , as demais revisões focalizadas em cada exemplo encontram-se em itálico.

5.1.2.1 Modificações bem-sucedidas

Modificações bem-sucedidas são aquelas em que o erro foi detectado e resolvido, podendo trazer melhoria no nível gramatical e/ou no nível de conteúdo do texto. Foram observadas revisões feitas a partir de adições, apagamentos, substituições, reestruturações, distribuições e consolidações.

- a) Adição: As revisões feitas por adição compreenderam acréscimos de morfemas, artigos, preposições, e sintagmas, como observadas nos exemplos seguintes:

a.1) Adição de morfema formador de passado

Podemos observar, no exemplo 107, que a adição do morfema *-ed* ao verbo *end* fez que a sentença se tornasse mais clara do ponto de vista da temporalidade, já que as idéias do autor do texto referiam-se a ações no passado:

- [107] Well, after those long yrs, I finally end up here in NY.
 (Cristiano - 1ª atividade - 1ª versão)
 Well, after those long yrs, I finally ended up here in NY.
 (Cristiano - 1ª atividade - 2ª versão)

a.2) Adição de morfema *-s* de terceira pessoa do singular do presente do indicativo

No exemplo seguinte, a adição do morfema *-s* de terceira pessoa do singular fez que os verbos da sentença concordassem com o sujeito *nonsense*:

- [108] Apparently, the nonsense of the characters' feelings form and improve the relationship, and create the climax.
 (Ângela - 3ª atividade - 1ª versão)
 The nonsense of the characters' feelings forms and improves the relationship, and increases the climax.
 (Ângela - 3ª atividade - 2ª versão)

a.3) Adição de morfema *-s* de plural

No exemplo 109, a adição do morfema *-s* formador de plural ocasionou uma melhor compreensão da mensagem, porque Cristiano estava referindo-se, em seu texto, a mais de um fazendeiro:

- [109] Only the farmer from countries around had to stay growing pumpkins and peas...
 (Cristiano - 2ª atividade - 1ª versão)
 Only the farmers from the countries around had to stay growing pumpkins and peas...
 (Cristiano - 2ª atividade - 2ª versão)

a.4) Adição do morfema *'s* formador do caso genitivo

No exemplo 110, a adição do morfema *'s* efetuou o caso genitivo, como exigido pela estrutura da sentença:

- [110] The film Stepmom is a story of relationship between divorced Jackie (Susan Sarandon) and her ex-husband new girlfriend Isabel (Julia Roberts).
(Paloma - 3ª atividade - 1ª versão)
The film Stepmom is a story of relationship between divorced Jackie (Susan Sarandon) and her ex-husband's new girlfriend Isabel (Julia Roberts).
(Paloma - 3ª atividade - 2ª versão)

a.5) Adição do morfema *-ly* formador de advérbio de modo

No exemplo seguinte, a adição do morfema formador de advérbio de modo retirou a ambigüidade da sentença, pois a aluna corretora, durante a atividade de correção, não entendeu se a autora do texto queria dizer *visitantes temporários* ou *visitantes temporariamente*:

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

a.6) Adição de artigos

Nos exemplos 112 e 113, a adição do artigo apenas resolveu o problema gramatical, não trazendo benefícios ao conteúdo da sentença. Como afirma Schmidt (1990, p. 18), em inglês, “os artigos definido e indefinido contribuem relativamente pouco para o significado da sentença na maioria dos contextos”:

- [112] Language isn't an obstacle, I'm picking it up at streets...
(Cristiano - 1ª atividade - 1ª versão)
Language isn't an obstacle, I'm picking it up on *the* streets...
(Cristiano - 1ª atividade - 2ª versão)
- [113] But this solution (or maybe this lack of imagination) leads us to strange ideological point-of-view.
(Cristiano - 3ª atividade - 1ª versão)
But this solution (or maybe this lack of imagination) leads us to *a* strange ideological point-of-view.
(Cristiano - 3ª atividade - 1ª versão)

a.7) Adição de preposição

No exemplo 114, a falta da preposição fez que o colega hesitasse na hora da leitura, porém ele não sugeriu ao autor do texto qualquer tipo de modificação. A hesitação do colega serviu como uma sugestão para uma posterior modificação, ou seja, a preposição foi adicionada na reescritura do texto por autocorreção:

- [114] American people don't get on well with Brazilians, but who cares? They succeed stealing us.
 (Cristiano - 1ª atividade - 1ª versão)
 American people don't get on well with Brazilians, but who cares? They succeed *in* stealing us.
 (Cristiano - 1ª atividade - 2ª versão)

a.8) Adição de sintagmas

No exemplo seguinte, a adição do sintagma verbal *comes to my mind* causou uma melhoria ao significado da sentença, já que faltava um complemento ao sujeito da segunda oração na primeira versão do texto:

- [115] Whenever I go up or down that street, a memory of something old and good.
 (Cristiano - 4ª atividade - 1ª versão)
 Whenever I go up or down that street, a memory of something old and good *comes to my mind*.
 (Cristiano - 4ª atividade - 2ª versão)

b) Apagamento: As revisões feitas por apagamento compreenderam a supressão de um morfema, de uma ou mais palavras, ou de uma oração:

b.1) Apagamento de morfema *-s* de terceira pessoa do singular

No exemplo 116, além de se perceber uma solução para um problema gramatical, o apagamento do morfema *-s* de terceira pessoa retirou uma possível ambigüidade gerada pelo seu uso, pois a aluna leitora ficou em dúvida se a autora queria dizer *o incrível aspecto*, que, no caso, levaria ao uso do morfema em questão, ou *os incríveis aspectos*, que ocasionaria o apagamento de tal morfema:

- [116] The incredible aspects starts to appear when Jackie discovers that she has cancer.
(Eduarda - 3ª atividade - 1ª versão)
The incredible aspects start∅ to appear when Jackie discovers that she has cancer.
(Eduarda - 3ª atividade - 2ª versão)

b.2) Apagamento de uma palavra

Nos exemplos 117 e 118, os apagamentos apenas fizeram que as palavras adicionadas desnecessariamente fossem retiradas do texto, não causando uma melhoria no que diz respeito ao conteúdo da mensagem:

- [117] It's really a hard work, isn't it?
(Cristiano - 1ª atividade - 1ª versão)
It's really ∅ hard work, isn't it?
(Cristiano - 1ª atividade - 2ª versão)
- [118] Please! Come to here and we will see together the places where Woody Allen often goes.
(Eduarda - 1ª atividade - 1ª versão)
Please! Come ∅ here and we will see together the places where Woody Allen often goes.
(Eduarda - 1ª atividade - 2ª versão)

b.3) Apagamento de uma oração

No exemplo seguinte, além da correção do tempo verbal, a aluna, por sugestão da colega, retirou a informação que havia no final da sentença, pois ambas chegaram à conclusão de que ela era irrelevante. O erro de preposição (*at ... until*, ao invés de *from ... to*), no entanto, não foi observado durante o processo de correção, pois a mensagem possivelmente fez-se clara para ambas:

- [119] After we have lunch, we have more classes at 2:00 until 5:00. Next, we're going to our apartment that we had chosen.
(Paula - 1ª atividade - 1ª versão)
After we have lunch, we have more classes at 2:00 until 5:00. Next, we go to our apartment ∅.
(Paula - 1ª atividade - 2ª versão)

c) Reestruturação de palavras ou idéias: As reestruturações ocorreram por deslocamentos de palavras na sentença, ou por paráfrase com vistas a tornar a sentença mais clara, podendo ou não ocasionar uma mudança no conteúdo da mensagem, como pode ser observado nos seguintes exemplos:

c.1) Reestruturação de palavras

No exemplo 120, houve uma melhoria do ponto de vista gramatical, porque, ao reescrever o texto, o aluno posicionou adequadamente o advérbio de modo:

- [120] The absence of his father during his childhood have affected deeply Roberto's later career as a poet.
(Cristiano - 2ª atividade - 1ª versão)
The absence of his father during his childhood *has deeply affected* Roberto's later career as a poet.
(Cristiano - 2ª atividade - 2ª versão)

c.2) Reestruturação de idéia

Já no exemplo 121, a reestruturação da idéia resolveu o problema de escolha inadequada de vocabulário, resultando, assim, em uma maior compreensão da mensagem:

- [121] In my opinion, the film doesn't have any strong actions for its genre, drama. But I was sentimental and emotional.
(Paula - 3ª atividade - 1ª versão)
In my opinion, the film doesn't have any strong actions for its genre, drama. *But the film touches me.*
(Paula - 3ª atividade - 2ª versão)

d) Substituição: As substituições compreenderam trocas de palavras escolhidas inadequadamente, preposições, determinantes, perífrases verbais por formas verbais simples, tempos verbais, e correções ortográficas, como verificado nos exemplos seguintes:

d.1) Substituição de palavras escolhidas inadequadamente

- [122] In 1968, he got married and had three children: two brothers and one daughter.
(Paula - 2ª atividade - 1ª versão)
In 1968, he got married and had three children: two *sons* and one daughter.
(Paula - 2ª atividade - 2ª versão)

d.2) Substituição de preposição

- [123] Language isn't an obstacle, I'm picking it up at streets.
(Cristiano - 1ª atividade - 1ª versão)
Language isn't an obstacle, I'm picking it up *on* the streets.
(Cristiano - 1ª atividade - 2ª versão)

d.3) Substituição pela forma ortográfica correta

- [124] I was enchanted with city.
 (Paula - 1ª atividade - 1ª versão)
 I was *enchanted* with city.
 (Paula - 1ª atividade - 2ª versão)

d.4) Substituição de perífrase verbal por forma verbal simples

- [125] We start studying at 7:00 until 12:00.
 (Paula - 1ª atividade - 1ª versão)
 We *study* at 7:00 until 12:00.
 (Paula - 1ª atividade - 2ª versão)

d.5) Substituição de tempo verbal

- [126] The author Gigi Levangie reveals an extraordinary understanding of the problem that surrounded divorced couple.
 (Ângela - 3ª atividade - 1ª versão)
 The author Gigi Levangie reveals an extraordinary understanding of the problem that *surrounds* divorced couple.
 (Ângela - 3ª atividade - 2ª versão)

d.6) Substituição de determinante e ortografia da palavra

- [127] When we arrived in a city we immediately went to see our furnished apartment.
 (Bethânia - 1ª atividade - 1ª versão)
 When we arrived in *this* city we *immediately* went to see our furnished apartment.
 (Bethânia - 1ª atividade - 2ª versão)

Como pudemos observar nos exemplos 122 a 127, algumas substituições resolveram apenas o aspecto formal, como foi o caso das ocorridas com preposições e ortografia. Outras substituições, no entanto, causaram uma melhoria significativa aos textos, na medida em que se adequavam às reais intenções do escritor, tornando, dessa forma, o texto mais claro para o leitor.

- e) Distribuições: As distribuições ocorreram no sentido de separar sentenças longas em sentenças mais curtas. No exemplo seguinte, por sugestão da leitora, a autora do texto, ao reescrevê-lo, distribuiu as sentenças por meio de ponto final:

[128] The life here is so expensive and all money are only to sustain us, and pay our furnished apartment, we are looking for another, so after we can move to a cheaper flat, we are able to start a course at UCLA.

(Ângela - 1ª atividade - 1ª versão)

Living here is so expensive and all money are only to sustain us, and pay our furnished apartment. We are looking for another because we are intending to move to a cheaper flat. So, I will be able to study at UCLA.

(Ângela - 1ª atividade - 2ª versão)

f) **Consolidações:** As consolidações consistiam em se juntarem duas sentenças em uma. No exemplo a seguir, a junção das duas sentenças ocasionou uma melhoria ao texto, visto que o autor havia colocado a explicação de sua primeira sentença em outra:

[129] I like it because I can find anything related to rock there. From CD's to the obsolete LP's, from T-shirts to piercings.

(Márcio - 4ª atividade - 1ª versão)

I like it because I can find anything related to rock there: from CD's to the obsolete LP's, from T-shirts to piercings.

(Márcio - 4ª atividade - 2ª versão)

5.1.2.2 Modificações malsucedidas

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

a) **Adição:** Nos exemplos 130 e 131, a adição ocasionou um erro. No exemplo 132, os alunos detectaram o erro, mas a modificação por adição não o resolveu:

a.1) adição de vírgulas

Foi observada uma adição de vírgulas a uma oração subordinada adjetiva restritiva, não comprometendo, contudo, a compreensão da mensagem:

[130] By the way, my three friends who came with me have the same impression and opinion.

(Márcio - 1ª atividade - 1ª versão)

By the way, my three friends, who came with me, have the same impression and opinion.

(Márcio - 1ª atividade - 2ª versão)

a.2) Adição de artigo definido

No exemplo 131, percebe-se a adição de um artigo definido desnecessário na sentença em inglês:

- [131] The characterization of the conflict becomes stronger in Lam Aiken's (Ben) and Jena Malone's (Anna) performance.
 (Ângela - 3ª atividade - 1ª versão)
 The characterization of the conflict becomes stronger in *the* Lam Aiken's (Ben) and Jena Malone's (Anna) performance.
 (Ângela - 3ª atividade - 2ª versão)

a.3) Adição de morfema *-ed*

Já no exemplo 132, apesar de o erro ter sido detectado pelos alunos, a adição do morfema formador de passado não melhorou a primeira versão do texto, que, também, estava incompreensível:

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

b) Apagamento: Os apagamentos que levaram ao erro foram, em geral, de morfemas ou artigos, apagamentos esses feitos pelo autor do texto, possivelmente por falta de atenção ao reescrever, como relatado por Ângela em sua entrevista (cf. exemplo 252, item 5.3.1.1.10), já que a primeira versão do texto estava correta:

b.1) Apagamento de morfema *-s* de plural

- [133] The teachers here are very strict.
 (Paula - 1ª atividade - 1ª versão)
 The teacherØ here are very strict.
 (Paula - 1ª atividade - 2ª versão)

b.2) Apagamento de morfema formador de substantivo

- [134] When he was a child, he wanted to be a race-driver.
 (Ângela - 2ª atividade - 1ª versão)
 When he was a child, he wanted to be a race-driveØ.
 (Ângela - 2ª atividade - 2ª versão)

b.3) Apagamento de artigo definido

[135] ... Isabel (a famous photographer, a modern woman!) is having problems with his stepchildren and, logically, with the ex-wife shadows.

(Eduarda - 1ª atividade - 1ª versão)

... Isabel (a famous photographer, a modern woman!) is having problems with his stepchildren and, logically, with \emptyset ex-wife's shadows.

(Eduarda - 1ª atividade - 2ª versão)

c) Reestruturação de palavras ou idéias: No exemplo a seguir, apesar de o erro existente na primeira versão ter sido detectado pelas participantes, percebe-se que a reestruturação não contribuiu para a melhoria da sentença tanto no aspecto gramatical quanto no de conteúdo:

[136] I've already stayed here in Boston, for two weeks. And you know how San Francisco is beautiful but Boston is more than this.

(Bethânia - 1ª atividade - 1ª versão)

I've already stayed here in Boston, for two weeks. And you know how San Francisco is beautiful, *and Boston is most beautiful than the others.*

(Bethânia - 2ª atividade - 2ª versão)

d) Substituição: No exemplo seguinte, a simples substituição do pronome relativo *that* por *which* não causou melhorias à sentença:

[137] I come from Goiânia, a small city that the people are so friendly.

(Ângela - 1ª atividade - 1ª versão)

I come from Goiânia, a small city *which* people are so friendly.

(Ângela - 1ª atividade - 2ª versão)

e) Distribuição: No exemplo 138, a divisão da segunda sentença em duas e a substituição do conectivo causaram um problema de conexão de idéias entre as sentenças na segunda versão do texto:

[138] I'm having a very good time here. I've met lots of interesting people and I'm studying a lot.

(Eduarda - 1ª atividade - 1ª versão)

I'm having a very good time here. I've met lots of interesting *people. However* I'm studying a lot.

(Eduarda - 1ª atividade - 2ª versão)

f) Consolidação: No exemplo 139, a consolidação das sentenças ocasionou um erro de pontuação:

- [139] She was marry with Ali just one year because he didn't like her anymore. He found another woman.
(Pollyana - 2ª atividade - 1ª versão)
She was marry to Ali just one year because he didn't like her *anymore*, *he* met another woman.
(Pollyana - 2ª atividade - 2ª versão)

5.1.2.3 Modificações desnecessárias

Modificações desnecessárias são aquelas que, apesar da possibilidade de trazer melhorias ao texto, não tiveram como objetivo a correção de algum tipo de erro. Elas foram realizadas por sugestão do aluno leitor ou por iniciativa do próprio autor do texto ao reescrevê-lo.

- a) Adição: No exemplo 140, a autora do texto, ao reescrevê-lo, acrescentou um adjetivo à sentença da primeira versão para enfatizar os seus sentimentos:

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

- b) Apagamento: No exemplo seguinte, percebe-se o apagamento desnecessário, sugerido pela colega, do advérbio de modo existente na primeira versão do texto:

- [141] Apparently, the nonsense of the characters' feelings form and improve the relationship, and create the climax.
(Ângela - 3ª atividade - 1ª versão)
Ø The nonsense of the characters' feelings forms and improves the relationship, and increases the climax.
(Ângela - 3ª atividade - 2ª versão)

- c) Reestruturação de palavras ou idéias: No exemplo 142, a própria autora alterou desnecessariamente a ordem das palavras na segunda versão do texto:

- [142] In 1990 he started working in the real state business and in 1995 he had his own office.
(Bethânia - 2ª atividade - 1ª versão)
In 1990 he started working in the real state business and *he started his own business in 1995*.
(Bethânia - 2ª atividade - 2ª versão)

- d) Substituição: No exemplo 143, a aluna corretora propôs à colega a mudança do início da carta informal, sugerindo o uso da palavra *Dear*. Porém, como se trata de uma carta informal, o escritor tem liberdade e flexibilidade para utilizar as palavras que lhe convierem, sem necessidade de obedecer a certas estruturas comuns à carta formal:

[143] My little sister Eni,
(Bethânia - 1ª atividade - 1ª versão)
Dear Eni,
(Bethânia - 1ª atividade - 2ª versão)

Já no exemplo 144, a substituição ocorreu por iniciativa da própria autora do texto:

[144] The film contributes to a reflection and opens the way for later movies to deal with such theme.
(Ângela - 3ª atividade - 1ª versão)
The *movie* contributes to a reflection and opens the way for later movies to deal with such theme.
(Ângela - 3ª atividade - 2ª versão)

- e) Consolidação: No exemplo 145, apesar de não haver erro na primeira versão do texto, a sugestão de consolidação, por meio do pronome relativo, evitou a repetição do sujeito *it*:

[145] It is a light drama. It was released in December 25, 1998.
(Paula - 3ª atividade - 1ª versão)
It is a light drama that was released in December 25, 1998.
(Paula - 3ª atividade - 2ª versão)

Como pudemos observar, todos os tipos de revisão ocorreram na segunda versão dos textos dos participantes, ou por sugestão do colega ou por iniciativa do próprio autor do texto ao reescrevê-lo. Pudemos observar que a maioria das revisões levou ao acerto. Observamos, também, que algumas modificações levaram ao erro e outras foram realizadas desnecessariamente. Algumas revisões restringiram-se a corrigir problemas gramaticais, outras, entretanto, melhoraram também o conteúdo do texto. Segundo Ieki (1990, p. 58), “o que constitui melhoria não é tão claro”, pois a melhoria pode ser evidenciada tanto por correção gramatical quanto por modificações no conteúdo. Pudemos perceber pelos exemplos que, por meio da correção com o colega, os alunos foram capazes de solucionar problemas nas duas áreas (forma e conteúdo). Desse modo, os participantes foram capazes

de detectar e corrigir erros gramaticais, ambigüidades em seus textos, pontuação, erros de informação incorreta etc., o que sugere que as discussões a respeito de seus textos e suas subseqüentes reescrituras foram um primeiro passo em direção à proficiência na língua escrita em L2 (Scarcella e Oxford, 1992). Como se afirmou anteriormente, as revisões mais comuns ocorreram no campo da palavra, tais como adições, apagamentos e substituições. As menos freqüentes foram as que implicavam modificações em termos de sentença ou de estruturação do texto, como as reestruturações, distribuições e consolidações. Esse fato confirma as pesquisas realizadas, por exemplo, por Bridwell (1980), Gaskill (1986), Connor e Asenavage (1994) e Dellagnelo (1997). Segundo Dellagnelo (1997, p. 44-45), parece que os alunos vêem “os textos como produtos ‘finais’ que podem receber ‘pequenas’ melhorias”.

Tendo visto algumas das modificações feitas na segunda versão dos textos dos participantes, apresentarei, a seguir, a avaliação dos textos escritos feita pela professora da turma.

5.1.3 Resultados da análise da avaliação feita pela professora

Tabela 5.12 – Avaliação dos textos dos participantes feita pela professora

Aluno(a)	Atividade 1			Atividade 2			Atividade 3			Atividade 4		
	1ª versão	2ª versão	Percentual de melhoria	1ª versão	2ª versão	Percentual de melhoria	1ª versão	2ª versão	Percentual de melhoria	1ª versão	2ª versão	Percentual de melhoria
Ângela	78	85	8,9%	74	80	8,1%	68	81	19,1%	86	86	0,0%
Antônia	-	-	-	-	-	-	84	90	7,1%	98	99	1,0%
Bethânia	73	85	16,4%	58	76	31,0%	70	70	0,0%	71	75	5,6%
Cristiano	97	98	1,0%	92	97	5,4%	96	98	2,0%	95	96	1,0%
Eduarda	91	98	7,6%	83	90	8,4%	82	90	9,7%	86	93	8,1%
Hugo	-	-	-	-	-	-	85	91	7,0%	80	86	7,5%
Márcio	95	95	0,0%	100	100	0,0%	81	81	0,0%	100	100	0,0%
Paloma	-	-	-	57	72	26,3%	62	70	12,9%	73	87	19,1%
Paula	76	89	17,1%	67	83	23,8%	59	80	35,5%	60	77	28,3%
Pollyana	-	-	-	73	90	23,2%	50	72	44,0%	59	65	10,1%
Média	85	91	8,5%	7,5	8,6	15,7%	73,7	82,3	13,7%	80,8	86,4	6,9%

Na tabela 5.12, foram levadas em consideração apenas as notas dos alunos que participaram de todo o processo de correção, pois alguns não participaram das quatro atividades. Podemos observar que, nas quatro atividades, as notas dos alunos ou se elevaram ou se mantiveram. Isso se deve ao fato de que, como foi afirmado anteriormente, o critério de correção utilizado pela professora (cf. Anexo C) prioriza o conteúdo e, muitas vezes, as modificações efetuadas eram apenas superficiais, não contribuindo, pois, para uma melhoria dos textos no que diz respeito ao conteúdo, como pode ser observado pelas notas do aluno Márcio. A aluna Bethânia, na terceira atividade, não obteve melhoria em sua nota, pois inseriu em seu trabalho escrito trechos copiados de textos da Internet, fato esse que foi observado pela professora e admitido, posteriormente, pela própria aluna.

Porém, como pode ser observado pela tabela 5.12, independentemente do percentual de melhoria da primeira versão para a segunda, a maioria dos participantes foi beneficiada pela correção efetuada com o colega.

Na próxima seção, apresentarei os resultados da análise da transcrição das interações ocorridas entre os alunos durante as atividades de correção com os pares.

5.2 Resultados da análise da transcrição das interações ocorridas entre os participantes durante as atividades de correção com os pares

Nesta seção, apresento os resultados referentes ao foco das interações ocorridas durante o processo de correção com os pares, às atividades sociocognitivas desempenhadas pelos participantes e às estratégias mediadoras utilizadas por eles durante aquele processo.

5.2.1 Foco das conversações

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; o conteúdo e a forma do texto; os procedimentos da tarefa ou assuntos não relacionados especificamente com a correção dos textos. A maior parte das conversações se atinha à correção dos textos, especialmente com o intuito de resolver problemas relativos à forma, como podemos observar na tabela seguinte:

Tabela 5.13 – Foco das conversações		
	n	f
Forma	301	59,4%
Conteúdo	109	21,5%
Procedimentos da tarefa	56	11,0%
Conteúdo e forma	23	4,5%
Não relacionadas com a correção dos textos	18	3,6%
Total	507	100%

n = número; f = frequência

5.2.1.1 Conversações sobre forma

Durante estas conversações, os alunos focalizavam sua atenção em aspectos relativos à forma do texto, tais como o uso de preposições, artigos etc., estruturação de sentenças e parágrafos, como podemos observar nos seguintes exemplos:

[146] Eduarda: Yes. Here I have so many doubts which preposition I have to use...

Paula: After *walk*?

Eduarda: Yes. *On, at or in*?

Paula: [I think it's 'on'.

Eduarda: [I can walk on. I walk on the flourished squares.

(4ª atividade)

[147] Ângela: Ok. They talk and enjoy with other people. “Everybody is friendly. It's impossible to go to Rio de Janeiro and not to visit and fall in love with this place”. Oh, very good. I think it's possible to to put out this sentence and start another paragraph as a conclusion.

Bethânia: Ah.

Ângela: *It's impossible to go to Rio de Janeiro* in another paragraph, ok?

Bethânia: Ah, ok.

Ângela: Because it's a kind of conclusion.

Bethânia: Ah, yes.

Ângela: This is conclusion.

(4ª atividade)

5.2.1.2 Conversações sobre conteúdo

Durante estas conversações, o foco era o conteúdo do texto, a idéia a ser expressa. Desse modo, o escritor verificava se o colega leitor estava compreendendo o seu texto, ou o colega leitor pedia esclarecimento sobre algo não compreendido. Os alunos também pediam ao colega que esclarecesse o significado de palavras desconhecidas, como podemos observar nos exemplos a seguir:

- [148] Márcio: [...] “American people don’t get on well with Brazilians...”, hum?!, “...but who cares?” (risos). “They succeed stealing us”. Hum?? ‘They succeed stealing us’? What do you mean by this?
Cristiano: Oh, Americans explore the Brazilian people.
(1ª atividade)
- [149] Ângela: Hum, hum. “It doesn’t really succeed in a meaningful way. Even so, I am fairly certain that Stepmom will enjoy wide audience appeal. Let’s just hope there is no Stepmom 2”.
Bethânia: Did you understand? Did you understand?
Ângela: No. “Let’s just hope...”
Bethânia: “...there is no Stepmom 2.”
Ângela: Hum, hum. [...]
(3ª atividade)
- [150] Hugo: “So, she is forced to teach Isabel...”
Antônia: ‘...how to be a good mother’, né?
Hugo: Yes, ‘how to be’. ‘...how to be a good mother for her beloved children’. Ok, “In a ...”, what’s *dissembling*?
Antônia: I forgot the meaning (risos). I think that means *camuflado*...
Hugo: Ok.
Antônia: *Disfarçado*.
(3ª atividade)

5.2.1.3 Conversações sobre conteúdo e forma

Durante estas conversações, o leitor verificava o que o autor do texto estava querendo dizer para que ambos pudessem chegar à forma correta de expressar a idéia. No exemplo 151, Ângela pergunta a Bethânia se as pessoas sobre as quais ela havia escrito moram no mesmo apartamento, pois Bethânia usou o verbo no passado, o que significaria que as referidas pessoas não morariam mais lá:

- [151] Ângela: “... and he and his wife lived in a great apartment in one of the best... he and his wife lived in a great apartment in one of the best avenues in Goiânia. [...] But, are you living in the same place?”
Bethânia: No.
Ângela: But eh.
Bethânia: He moved to Goiânia.
Ângela: But in this case aqui, you said “he and his wife lived”.
Bethânia: Yes.
Ângela: And are they living in this place?
Bethânia: Ah, yes, yes.
Ângela: I think ‘he and his wife...’
Bethânia: Live.
Ângela: live. [...]
(2ª atividade)

Já no exemplo 152, Eduarda verifica com Paula o que ela quer dizer com a palavra *star*, para poder encontrar a melhor forma de a idéia de Paula ser expressa:

- [152] Eduarda: [...] *Stars*, you're meaning *estrelar*?
 Paula: Yes.
 Eduarda: *Star*. Did you check it?
 Paula: Yes.
 Eduarda: In the dictionary, the use? Let's check again. (As alunas olham a palavra no dicionário). *Star*.
 Paula: I didn't check in the dictionary, but I...
 Eduarda: With the teacher?
 Paula: I saw.
 Eduarda: It's not about the verb. How we can use it in a sentence. Here you're meaning that "It stars *estrelam* some main characters as Julia Roberts..."
 Paula: (Paula encontra a palavra no dicionário) *Star*, verb. To play a leading role.
 Eduarda: Yes, it can be better so eh 'on this film is starred some characters'. Yes, it's better. No? 'The film', you have to write, it's better, my letter is awful (referindo-se à sua letra), 'is starred by', no? 'By some main characters as...'
 What are you meaning here "main characters"?
 Paula: Hum, principals.
 Eduarda: Eh, 'The film was starred by', I think it's better if you can write like this 'The film was starred by Julia Roberts, Susan Sarandon', yes, it's better. [...]
 (3ª atividade)

5.2.1.4 Discussão dos procedimentos da tarefa

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

- [153] Cristiano: Let's start it.
 Márcio: Yes.
 Cristiano: So, let me read your work. [...]
 (1ª atividade)
- [154] Eduarda: "We don't need to get public transportation"?. Is there this word? We'll check it.
 Paula: Ok. Oh, yes. *Tranportate* or *transportation*?
 Eduarda: I don't know. Let's check this word in the dictionary. [...]
 (1ª atividade)

- [155] Eduarda: It's a very good question. "...length by...", after we check with the teacher.
 Paula: Let's check now.
 Eduarda: After, we can do other things first. [...]
 (4ª atividade)

5.2.1.5 Conversações não relacionadas com a correção do texto

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

- [156] Ângela: ... live. Ah forget this conjunction *and*. 'Nowadays his children got married. Now now he and his wife live in a great apartment in one of the best avenues in Goiânia'. Ok, where is the where is the apartment?
 Bethânia: Cento e trinta e seis.
 Ângela: Avenida cento e trinta e seis? I lived there but I hated. (Risos). It's so busy, so crowded.
 Bethânia: Yes. But I'm but I'm in a in a up.
 Ângela: Up? Next to Flamboyant?
 Bethânia: No, next to oitenta e cinco.
 Ângela: I lived next to Flamboyant.
 Bethânia: Ah, no.
 Ângela: And I had, how can I say, a shop there but I rent this. I don't like I don't like to to to live there because I've seen I've seen some some people died to die.
 Bethânia: (?)
 Ângela: Yes. I lived there for two years but I hated. Now this this place where I lived, my husband had for a rent rent for, how can I say, a person who has eh equipment for garden, farm. Really it's not mine. It's of my my husband.
 Bethânia: Ah.
 Ângela: In my composition I wrote about my great grandfather. And this year my great grandfather will be, how can I say *terá, will be?*
 Bethânia: *Will be.*
 Ângela: He'll be one hundred years.
 Bethânia: Oh, my God!
 Ângela: And I I think there's a kind of problem with him because he was very rich and, but he lost [everything].
 Bethânia: [Ah.
 Ângela: He had a kind of experience with ah daughters. He got married twice and one abandoned him and their daughters. And my great grandfather broke up them, my, how can I say?
 Bethânia: Broke up them?
 Ângela: Brought up.
 Bethânia: Like this? Bankrupt?
 Ângela: No, no. Brought up them. His wife abandoned him, and ah he brought up the

daughters and now his daughters bring up like a baby because my great grandfather in the last years ah lost the memory and the other activities, the movements of the body. I like this big experience because ah he received, yes, he receive in this moment what he planted what he planted in the past in all his life. But he had other family. My my my grandmother but my grandmother was abandoned for him. And this daughter abandoned him too.

Bethânia: Oh, yes.

Ângela: And I can't admit this, how can I say, a woman abandoned her husband and eh her children too. Let's go.

(2ª atividade)

[157] Hugo: "... she has to face...", to face what? Ah, the situation.

Antônia: Yes.

Hugo: Hum, hum. It's so uncomfortable this chair. Well...

(3ª atividade)

[158] Eduarda: (Risos). I think we have to have a warmer. The English is not coming yet. [...]

(3ª atividade)

5.2.2 Atividades sociocognitivas

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

5.2.2.1 Leitura

Por meio das gravações em vídeo e das transcrições das interações e das entrevistas, pude observar que a atividade de leitura permeava todo o processo da correção com os pares e ocorria de várias maneiras. Alguns pares liam, primeiro, o texto do colega de forma silenciosa e, posteriormente, liam-no em voz alta realizando a correção. Outros já liam o texto do colega em voz alta e, conforme algumas dúvidas surgiam, paravam para discutir os textos. Outros, ainda, liam os textos de forma silenciosa e anotavam os possíveis problemas encontrados. Nesse último caso, apenas os problemas eram comentados, ou seja, os alunos não faziam uma leitura global do texto com o colega.

5.2.2.2 Avaliação

Durante o processo de correção com os pares, geralmente os alunos faziam algum tipo de avaliação do texto do colega, ou avaliavam seu próprio texto. A avaliação por parte do leitor era feita em forma de elogios ao texto, ou críticas em forma de sugestões. Os alunos tinham bastante cuidado ao criticar o trabalho do colega, fazendo-o sempre com polidez. Segundo Johnson (1992b), a correção dos textos de forma não-anônima, como a realizada com os pares, é uma atividade que ameaça a face dos interlocutores, fazendo, dessa forma, que se utilizem de estratégias de polidez para amenizar quaisquer tipos de críticas. As críticas ou sugestões de mudanças eram geralmente feitas de forma indireta por meio de expressões, tais como *I think*, ou pelo uso de modais, como *should*, expressões essas que suavizavam a autoridade de quem dava a sugestão (Hinkel, 1997), como é ilustrado a seguir:

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

- [160] Eduarda: Oh, yes. "But they have problems with his first wife", I think it's better, How can I say *tracinho*? *Hífen, hyphen, hyphen*, right? "His first wife Jackie (Susan Sarandon) and with his kids Ben and Anna". Yes. "They are seven and twelve years old. Luck is a lawyer, he is married with Jackie and has two children". He is married? He was married because now on the film he was living together with with with Julia Roberts. Here I think it's redundant, redundant, redundant é desempregado, não sei. Here the sentence is, it has the same meaning that we have read before because here there are kids the two kids Ben and Anna, and here you're talking about them a-again.
 Paula: Repetitivo.
 Eduarda: Yes. You can, you can do that 'Luck and Jackie are divorced and their children don't accept his girlfriend Isabel'
 (3ª atividade)

Os elogios eram feitos ou em relação ao estilo do escritor ou ao próprio texto, como podemos observar nos seguintes exemplos:

- [161] Paula: I was downtown yesterday.
 Eduarda: Yes, without the preposition. You are right. I think that's just, oh, the date (referindo-se à data na carta de Paula). You have to put *th*, 'nineteenth May'. That's a good text, Paula.
 Paula: Thank you.
 (1ª atividade)

- [162] Márcio: 'I could never take photographs of 9th street'. The magical feeling which surrounds the place has its beginning..."
 Cristiano: "... in me..."
 Márcio: "... in me and not in the setting itself. It's an interior voyage: the route is 9th Street, the destination is self-pleasure and the ticket is a piece of..."
 Cristiano: "... Alecrim..."
 Márcio: "... Alecrim picked up from a garden there". Ok, nice metaphor.
 (4^a atividade)

Por vezes, os alunos faziam uma auto-avaliação durante o processo de correção, como podemos observar pela fala de Eduarda:

- [163] Paula: So, "I'm having a very good time here. I've met lots of interesting people and I'm studying a lot".
 Eduarda: I think I have a problem that I write so long sentences.
 Paula: Long?
 Eduarda: Yes. Like Portuguese, I think.
 (1^a atividade)

5.2.2.3 Resolução de problemas

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

5.2.2.3.1 Resolução do problema efetuada ou mediada pelo colega leitor

O leitor, durante o processo de correção, procedia de duas maneiras: ou ele oferecia diretamente a forma correta para o autor do texto, que foi a forma de correção mais freqüente durante as atividades (59% das situações de correção), ou ele detectava o erro e envolvia o autor do texto na sua solução (41% das situações de correção).

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

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

No exemplo 165, Antônia, ao corrigir o texto de Hugo, observa que ele havia inserido o pronome *it* após o sujeito da oração e sugere que tal pronome seja retirado do texto:

- [165] Antônia: Hum. Here “Stepmom it is...”, why you use *it is*, we have to cross the pronoun *it*.
 Hugo: Yes, because the subject is *stepmother*.
 (3ª atividade)

Nos exemplos seguintes, Paula e Paloma, ao corrigirem os textos de suas colegas, detectam o erro, mas, ao invés de lhes fornecerem diretamente a resposta correta, as envolvem no processo de correção para que estas resolvam o erro:

- [166] Paula: “There isn’t anything original yet. The incredible aspects starts”, starts? Yes?
 Eduarda: Yes, there is a mistake here. ‘The incredible aspects start’.
 (3ª atividade)
- [167] Pollyana: ‘The film starts...’ Here, eh what do you have to put before a profession? Do you remember? What do you have to use before a profession, any profession?
 Paloma: Ah, article.
 Pollyana: Hum, hum. Article.
 Paloma: Article. [...]
 (3ª atividade)

5.2.2.3.2 Resolução do problema efetuada pelo próprio autor do texto

No exemplo 168, a própria Eduarda, autora do texto, observa que havia colocado uma palavra desnecessária em seu texto e resolve retirá-la:

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

No exemplo 169, a própria Ângela observa que se esqueceu de colocar uma palavra em seu texto:

- [169] Bethânia: ‘These activities’.
 Ângela: No, no, I I agree with you. ‘These activities were not profitable’. ‘He lost a great deal in his racing-car’. ‘A great deal of money’. I forgot the word *money*.
 Bethânia: ‘A great deal of money’. [...]
 (2ª atividade)

5.2.3 Estratégias mediadoras

As estratégias mediadoras são definidas por Villamil e Guerrero (1996) como as atividades que facilitam o cumprimento dos objetivos de uma tarefa, no caso a correção dos textos. Elas compreendem o uso de símbolos ou fontes externas, o uso da L1, a utilização de *scaffolding*, o apoio no conhecimento metalingüístico e o uso do discurso privado.

5.2.3.1 Uso de símbolos ou fontes externas

Conforme pude observar, com o intuito de facilitar a reescritura dos textos, os alunos utilizavam asteriscos, setas e círculos para destacar palavras e escrever as sugestões dos colegas. As fontes externas utilizadas pelos alunos foram, primeiramente, o dicionário e, posteriormente, a professora. O dicionário era utilizado, geralmente, para a checagem de ortografia, e a professora era consultada acerca de problemas que o dicionário não resolvia, tais como contextualização de palavras ou dúvidas em relação a aspectos estruturais.

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

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

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

- [171] Eduarda: I'm kind worried about this word *anything*. "He reads a lot and he can talk about anything related to literature". Qualquer coisa, yes. He can talk about...
 Paula: 'Something', no? Because...
 Eduarda: *Something* é alguma coisa.
 Paula: But, ah, *anything* you use when the sentence is negative.
 Eduarda: Yes, my sentence is not negative but I don't know, we have to check. Again (risos).
 Paula: Ok, let's check.
 Eduarda: "He reads a lot and he can talk about"...
 Paula: 'Something related to literature'.
 Eduarda: *Something*? Because *something* I think I think it's more restrito. Restrict? I don't know the word. I, I, but I wanted, I wanted to say here that he can talk about qualquer coisa.
 Paula: Hum?
 Eduarda: Relacionada à literatura.
 Paula: I think it's wrong.
 Eduarda: Yeah, but I don't know which word.
 Paula: Nina. We have a doubt. *Anything related* or *something related*? Because this is positive.
 Nina: Yeah. He can talk about anything, any subject. Here it's positive but it means any kind of.
 Paula: 'Nothing', no?
 Nina: No, *nothing*, then, it is the opposite idea. He can say nothing. Here it means ah positive and it refers to a variety. It's also possible here.
 Eduarda: Yes, it was my idea. And this word, is it correct? *Universitarians*?
 Nina: No, 'university students'.
 Eduarda: University students. This is my big problem. I'm always *aportuguesando* (risos). University students. That's ok.
 (2ª atividade)

5.2.3.2 Uso da L1

Nas raras vezes em que a língua portuguesa foi utilizada, o aluno queria fazer-se mais claro ao seu interlocutor sobre dúvidas relativas ao texto. A língua portuguesa foi também utilizada em situações em que o aluno explicava em inglês o significado de uma palavra desconhecida e, mesmo assim, o colega não entendia, como se observa a seguir:

- [172] Eduarda: [...] "It was discovered in 1722 by Portuguese colony"?
 Paula: Colônia portuguesa.
 Eduarda: Não, porque a idéia é que foi descoberta em 1722...
 Paula: Pela...
 Eduarda: Pela coroa portuguesa ou pelos portugueses porque aqui dá a idéia...
 Paula: By Portuguese.

Eduarda: É, by Portuguese.
 Paula: Colônia portuguesa não dá sentido.
 Eduarda: É. Porque a colônia portuguesa era o Brasil.
 Paula: É.
 (4ª atividade)

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

5.2.3.3 Utilização de *scaffolding*

Durante o processo de correção, os alunos se ajudavam por meio de estruturas de apoio (*scaffolding*) que facilitavam o cumprimento da tarefa, como veremos a seguir.

5.2.3.3.1 Pedindo conselho ou sugestão

Durante o processo de correção, o autor do texto pedia ao leitor alguma opinião, ou para manutenção do que havia escrito, ou para a solução de alguma dúvida, ou, ainda, para uma possível mudança em seu texto. No exemplo 174, Márcio pede a Cristiano sua opinião a respeito de uma forma que utilizou em seu texto. No exemplo 175, Eduarda pede a Paula que a ajude a encontrar a preposição adequada para usar após o verbo *walk*. Já no exemplo 176, Antônia pergunta a Hugo como se diz *frutos do mar* em inglês:

[174] → Márcio: What do you think about *New York*? I didn't write *New York*. I just put *NY*. What do you think about it?
 Cristiano: It's a kind of abbreviation, isn't it?
 Márcio: Yes.
 Cristiano: So, it's ok.
 (1ª atividade)

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

[176] Antônia: “People who live in Porto de Galinhas are basically fishermen that provide different fish and sea fruits to the tourists”.

- Hugo: *Sea fruits?*
 → Antônia: Yes, *frutos do mar*. How can I say this in English? So, I put *sea fruits*.
 Hugo: (Risos)
 Antônia: (Risos)
 (4ª atividade)

5.2.3.3.2 Dando conselho ou sugestão

Nos exemplos 177 e 178, os leitores fazem recomendações de mudança no texto do colega:

- [177] → Bethânia: “My colleague Ana Cecília insists to live next to UCLA...”. I think ‘Ana Cecília wants to live’.
 Ângela: That’s true. Because we live, I, I don’t agree to live next to UCLA because it’s so expensive, but Ana Cecília insists to do that. Maybe I can explain it well.
 → Bethânia: ‘My colleague Ana Cecília prefers’...
 Ângela: Oh.
 (1ª atividade)
- [178] Hugo: “A beautiful place. A very interesting place that I knew at the beginning of this year was Praia do Cabo in Pernambuco, Brazil”.
 → Antônia: Ah, If I were you, I’d begin this topic with ‘At the beginning of this year I knew a very interesting place named Praia do Cabo in Pernambuco, Brazil’.
 Hugo: Why?
 Antônia: Because I think that it sounds better. You don’t, do you agree or not?
 Hugo: I’m not sure.
 (4ª atividade)

5.2.3.3.3 Respondendo ao conselho ou à sugestão

O autor do texto, ao receber uma sugestão do colega, procedia de três maneiras: aceitava a sugestão, a questionava ou a refutava.

No exemplo 179, podemos perceber que Ângela aceita a sugestão do colega:

- [179] Bethânia: “... people who love and hate in their own inimitable way. It may not happen to most...”, it may what? It’s better if you put ‘the plot or the message or of the movie or drama, the message of the movie or drama’, “... may not happen to most of the population of the Earth. It would be difficult to imagine all the ups and downs of this story in a realistic family”, I think it’s better you put ah ‘in a real family’
 → Ângela: Yes, it’s better. “Realistic” for ‘real’?
 Bethânia: Yes.
 → Ângela: Ok.
 (3ª atividade)

No exemplo seguinte, ao ser corrigido por Márcio, Cristiano questiona a sugestão do colega:

- [180] Márcio: [...] “When you could realise...”. Wouldn’t you think ‘By the time you realise, you’ll be already graduated’?
 → Cristiano: ‘By the time’?
 Márcio: Yes. ‘By the time you realise...’.
 → Cristiano: What’s the problem with *When you could realise*?
 Márcio: Actually, there is no problem, the person could understand, but I think ‘By the time...’.
 → Cristiano: Sounds better?
 (1ª atividade)

Já no exemplo 181, Márcio refuta a sugestão feita por Cristiano:

- [181] Cristiano: [...] “Is it over? No. The cast is still missing. Julia Roberts, Susan Sarandon and”, and?
 Márcio: What happens if I put the name of the persons in parenthesis? Ah, I will write that. (?)
 Cristiano: “... is the divorced couple”. Who is the divorced couple? Here I think that it sounds ambiguous, you have to specify who is the divorced couple because you have put three names before and who is? Susan with Ben or Julia with Ben? Who is the stepmother? You didn’t tell. But what do you think?
 → Márcio: But here here in the sentence it’s ok. It can cause problems but down there I explain it.
 Cristiano: If you think it’s good. [...]
 (3ª atividade)

5.2.3.3.4 Pedindo esclarecimento

O leitor pede ao colega que esclareça algum aspecto não compreendido em seu texto ou o significado de alguma palavra desconhecida. No exemplo 182, Eduarda pede a Paula que esclareça a qual cidade ela se refere. Já no exemplo 183, Bethânia pergunta a Ângela o significado da palavra *erecting*:

- [182] → Eduarda: “John Smith, a great person”. I think here “When he was nine, he moved to a city”, which city?
 Paula: Ah... oh.
 → Eduarda: Because it’s, it’s not clear because “John Smith is now in his 60s. He was born in Ituiutaba, Minas Gerais but he spent his childhood on the farm near to this city. When he was nine, he moved to a city”, which city?
 Paula: Ituiutaba.
 → Eduarda: Ituiutaba?

Paula: Yes.
 Eduarda: I think ‘when he was nine, he moved to Ituiutaba’ ...
 (2ª atividade)

- [183] Bethânia: “William the Conqueror who begun...”
 Ângela: “... began ...”
 → Bethânia: Begin, began, oh yes, who began erecting...”, what’s *erecting*?
 Ângela: Ai.
 → Bethânia: Man?
 Ângela: No. Buildings.
 Bethânia: Ah, buildings. Ah, erecting, oh, my God, it’s like in Portuguese. “... erecting the central building, the royal family and the Earl of Essex were the famous people who lived in the Tower of London. The Earl of Essex was exec- executed...”
 (4ª atividade)

5.2.3.3.5 Dando esclarecimento

O autor do texto esclarece o questionamento ou a dúvida do leitor, ou lhe explica o significado de uma palavra ou expressão desconhecida. No exemplo 184, Ângela responde ao questionamento de Bethânia a respeito de uma possível mudança de apartamento. No exemplo 185, Paloma explica a Pollyana o significado da expressão *in earlier times*:

- [184] Bethânia: “...and all money are only to sustain us, and pay our furnished apartment. We are looking for another...” Are you looking for?
 → Ângela: Ah, ah, we want to to change the apartment, we want to move another, to another apartment.
 (1ª atividade)

- [185] Pollyana: “[...] The farmers plant cereal, cotton and also raise cattle cattle. This part of Spain, especially Sevilla and Granada, impressed me, because the way of their life is very similar to Brazil. Granada is a small city from this re- region. In earlier times...” What do you want to say in this expression? *In earlier times*?
 → Paloma: *In earlier times, a long time ago, a long time ago, long, ah centuries ago.*
 (4ª atividade)

5.2.3.3.6 Dando justificativas

O autor do texto justifica escolhas ou decisões feitas com relação à escritura do seu texto. No exemplo a seguir, Cristiano justifica ao colega leitor porque grafou as palavras *are* e *you* usando as letras *r* e *u*:

- [186] Márcio: Let's correct your letter now Cristiano. You are using *How r u?* and instead of writing *are* and *you*, you wrote the letter *r* and the letter *u*.
 → Cristiano: Ok, I guess this is informal.
 Márcio: Yes, it's informal.
 → Cristiano: I intended to write an informal letter, so informal that, that...
 Márcio: So, your intention is to write a very informal letter.
 → Cristiano: Yes, and to explore the grammar, the language...
 Márcio: [Ok.
 → Cristiano: [... and the way Americans wrote, write informal letters.
 (1ª atividade)

No exemplo 187, Eduarda justifica à colega porque colocou em seu texto a oração **and it's furnished and cheap* entre colchetes:

- [187] Paula: "... bathrooms and it is furnished and cheap". Why, why, ah, did you put in the parenthesis?
 → Eduarda: The brack, I don't remember this word but I wanted to, I intended to emphasise.
 Paula: Ok.
 (1ª atividade)

5.2.3.3.7 Reafirmando algo falado ou escrito pelo colega

Nos exemplos seguintes, podemos perceber que o leitor, para se certificar de que compreendeu a intenção do colega, reafirma algo falado ou escrito por este:

- [188] Cristiano: I intended to write an informal letter, so informal that, that...
 → Márcio: So, your intention is to write a very informal letter.
 Cristiano: Yes, and to explore the grammar, the language...
 Márcio: [Ok.
 (1ª atividade)
- [189] Cristiano: Oh, so the fucking place.
 Márcio: (Risos). Oh, "It's fucking great". (Márcio demonstra espanto).
 Cristiano: Márcio, please don't tell me to (risos).
 Márcio: Don't you think this word is too informal?
 Cristiano: Too informal?
 Márcio: Yes, wouldn't you substitute this by....
 Cristiano: No, Suzy is my close friend.
 → Márcio: Oh, she's your close friend. Ok, então.
 Cristiano: She will understand.
 (1ª atividade)
- [190] Ângela: We can start with your composition.
 Bethânia: I wrote my father's life.
 → Ângela: My father's my father's life, the title of your text.

Bethânia: Yes.
(2ª atividade)

5.2.3.3.8 Fazendo perguntas

Os alunos não faziam apenas perguntas para pedir conselhos ou para compreender algo que não estava claro no texto. Muitas perguntas eram feitas com o intuito de verificar se o autor do texto concordava com a sugestão, se o leitor entendeu o que estava escrito no texto, ou se uma palavra utilizada pelo escritor realmente existia, ou quando não sabiam dizer algo em inglês etc. No exemplo 191, Bethânia pergunta a Ângela se ela compreendeu o que ela queria dizer com a palavra *legitimate*:

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

No exemplo seguinte, Eduarda faz uma sugestão de mudança no texto de Paula e pergunta se ela concorda com a sugestão:

- [192] Eduarda: Yes, I think you have to put ‘a.m.’ here but “we start studying at seven until...”, because I think it’s better if you put ‘we start, we study at’ without the *start* because here *until twelve* you finish.
Paula: Ok.
Eduarda: I think it sounds better. ‘We study at seven o’clock p.m. until’, I think it’s better.
Paula: [Because...
→ Eduarda: [Do you agree?
Paula: Hum, hum. [...]
(1ª atividade)

No exemplo 193, Bethânia pergunta a Ângela como se diz *vírgula* em inglês:

- [193] → Bethânia: Yes, I know I know but Fru/the name of the city eh between the the, how can I say this?
Ângela: *Comma*.
(2ª atividade)

Já neste outro exemplo, Pollyana pergunta a Paloma se ela tem certeza de que a expressão *in earlier times* existe:

- [194] Pollyana: “[...] In earlier times...” What do you want to say in this expression? *In earlier times?*
 Paloma: *In earlier times, a long time ago, a long time ago, long, ah centuries ago.*
 → Pollyana: Ah. Are you sure this expression?
 Paloma: Yes.
 (4ª atividade)

5.2.3.3.9 Respondendo a perguntas

Nesta categorização, encontram-se, por exemplo, as respostas dadas aos tipos de perguntas feitas no item anterior:

- [195] Eduarda: Yes, I think you have to put ‘a.m.’ here but “we start studying at seven until...”, because I think it’s better if you put ‘we start, we study at’ without the *start* because here *until twelve* you finish.
 Paula: Ok.
 Eduarda: I think it sounds better. ‘We study at seven o’clock p.m. until’, I think it’s better.
 Paula: [Because...
 Eduarda: [Do you agree?
 → Paula: Hum, hum. [...]
 (1ª atividade)
- [196] Pollyana: “[...] In earlier times...” What do you want to say in this expression? *In earlier times?*
 Paloma: *In earlier times, a long time ago, a long time ago, long, ah centuries ago.*
 Pollyana: Ah. Are you sure this expression?
 → Paloma: Yes.
 (4ª atividade)

5.2.3.4 Apoio no conhecimento metalingüístico

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

- [197] Bethânia: “[...] When I came to Los Angeles with two colleagues, I wanted to attend...”, ‘I’d like’, no? ‘I’d like...’
 Ângela: Yes.
 Bethânia: ‘I’d like’ because the *want* isn’t isn’t a better, a better way, ok, ‘I’d like to attend a university, an...’
 → Ângela: No, no, no, no, no. *A* because *an* is used before, ah, vowels, but in this case...
 Bethânia: [Oh, yes.
 → Ângela: [... it’s not a vowel. A /ju:/, /ju:/, /ju:/. Yes.
 (1ª atividade)

No exemplo 198, Paula chama a atenção de Eduarda para a palavra *Brazilian*, que estava grafada em seu texto com letra minúscula:

- [198] Paula: “...but it’s hard stay here without a Brazilian...”, ah, capital letter, ‘Brazilian’.
 Eduarda: ‘Brazilian’, capital letter?
 → Paula: Yes, because it’s a nationality, nationality, yes?
 Eduarda: Yes, [...].
 (1ª atividade)

5.2.3.5 Uso do discurso privado

O discurso privado ocorria quando a intenção do aluno era refletir sobre o que estava lendo ou sobre alguma sugestão que ouviu, sem a intenção de se dirigir ao seu interlocutor. Geralmente, consistia em repetições, como uma forma de testar hipóteses. No exemplo 199, Eduarda, a autora do texto, sugere que a preposição *to* seja retirada de seu texto, o que leva Paula a refletir sobre tal sugestão:

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

No exemplo 200, podemos perceber que Hugo está tão concentrado, testando a forma *have known*, sugerida por Antônia, que chega a se assustar quando ela se dirige a ele:

- [200] Hugo: “It’s the most beautiful beach that I know”.
 Antônia: ‘It’s the most beautiful beach that you have known’, no?
 → Hugo: I have known, I have known.
 Antônia: That you have known, yes.

- Hugo: I have known.
 Antônia: Yes. I'm referring to your text. You have to...
 Hugo: Hum? Ok. "The place is clean, is not crowded, and its people are very nice".
 (4ª atividade)

Tendo apresentado os resultados referentes à transcrição das interações ocorridas durante o processo de correção com os pares, tratarei, na próxima seção, dos resultados da análise das entrevistas.

5.3 Resultados da análise das entrevistas

A terceira parte desta análise refere-se às entrevistas realizadas com os alunos participantes e com a professora da turma. Nestas entrevistas, eles expõem suas percepções sobre as atividades de correção com os pares.

5.3.1 Percepção dos alunos sobre as atividades de correção com os pares

Apesar de considerarem as atividades de correção com os pares produtivas (cf. item 5.4), os participantes deste estudo não deixaram de fazer um levantamento dos aspectos positivos e negativos. Vejamos, inicialmente, os aspectos positivos.

5.3.1.1 Aspectos positivos

Vários foram os aspectos positivos percebidos pelos participantes da pesquisa, como abordarei a seguir.

5.3.1.1.1 Possibilidade de melhoria dos textos escritos

Segundo os alunos, a correção realizada com os colegas foi positiva, pois puderam corrigir os seus erros e tornar seus textos mais claros, mais coerentes com sua intenção inicial, como podemos observar pelas falas de Paula, Bethânia, Cristiano e Márcio:

- [201] Francisco: E o que que você aprendeu com essa atividade?
 Paula: Ué, eu aprendi muito. Que, igual você perguntou se eu tinha revisado o texto e eu falei que não. Então, foi ótimo, foi um momento que eu pude ver meu texto novamente, né, e, com a ajuda do colega, eu pude melhorar o aspecto do texto. Acho que foi um crescimento, muito bom.
 (Entrevista sobre a 1ª atividade)

- [202] Francisco: E o que que você aprendeu com tal atividade?
Bethânia: O que eu aprendi? Que a gente erra (risos). A gente erra e que a gente pode escrever de novo e que e que esse negócio de erro, na na na é muito interessante você ter a oportunidade de escrever o mesmo texto várias vezes. É interessante. Porque é que nem no português. Vai escrever uma coisa na primeira vez e vai reescrevê-la. É quase impossível você não colocar outras coisas, outras idéias que você esqueceu que poderia ser melhor e não tá bom e refazer. É muito bom. É muito, é muito interessante escrever várias vezes o mesmo texto porque é muito é muito é muito difícil você olhar o original e tá a mesma coisa.
(Entrevista sobre a 1ª atividade)
- [203] Cristiano: Ah, eu acho que, é o que eu venho falando, o texto revisado chega perto da intenção inicial. Ele tá mais próximo da intenção inicial, da minha intenção inicial do que o texto antes da revisão. Ele tá mais adequado, mais coerente, mais, ele se enquadra melhor dentro do projeto que eu tinha em mente.
(Entrevista sobre a 2ª atividade)
- [204] Márcio: [...] Então, sai, assim, a gente dialoga ah com uma fluência muito boa, com uma, assim, uma uma igualdade muito boa de idéias. No plano de idéias, é de discussão mesmo, a gente discute sobre o texto, que que o texto tá, ali a gente tá em prol de uma melhora do texto. E não, assim, pra apontar erros, pra falar “ó, você tá errado”. A gente tá vendo uma coisa em benefício do próprio texto que é a a o aspecto, que é a coisa mais importante ali naquele momento, né? Cê tem um texto muito bom e um texto revisado, né? Então, é isso aí. Eu creio que a gente deve, assim mesmo fora essas atividades assim, fazer isso com com outros textos também que não esses, né? A atividade é muito boa.
(Entrevista sobre a 3ª atividade)

5.3.1.1.2 Possibilidade de uma relação igualitária no processo de correção

Segundo os participantes, o fato de a correção com o colega ter sido algo simétrico – ou seja, não houve a hierarquia existente na relação entre professor e aluno – facilitou a negociação sobre os textos e deu-lhes oportunidade de assumir diferentes papéis. Dessa forma, eles puderam ensinar e aprender ao mesmo tempo, como podemos perceber pelas falas de Cristiano, Márcio e Ângela:

- [205] Cristiano: Eu vou falar uma coisa que é meio, assim, estranha, mas eu acho que a correção do professor me soa um tanto distanciada.
Francisco: Hum.
Cristiano: Sabe, o amigo tá mais próximo, né, tá, a o porque não existe um papel, quem é o professor na relação que você tem com o amigo. Há um revezamento contínuo. Com o professor já é uma coisa, assim, objetiva, até um pouco frio, embora não seja essa a intenção do professor. Então, assim, ah há uma sensação melhor quando você corrige com o colega porque você sabe que não vai se sentir tão rebaixado dos seus comentários porque vai ter esse

intercâmbio de papel, você vai também tá fazendo sugestões etc. Há alguns professores que recusam a, por exemplo, se o *fucking* aparecesse, ah se a sugestão fosse do professor, talvez eu teria mudado por causa que é uma voz, assim, já mais, a voz do professor já é uma voz mais autoritária, mais exigente, como é que a gente fala quando não aceita argumentação? Sem réplica, sabe?

(Entrevista sobre a 1ª atividade)

[206] Francisco: E você preferiria que o seu texto tivesse sido corrigido pelo professor, essa biografia que você escreveu, ao invés de ser corrigido pelo seu colega?

Márcio: Se fosse da da mesma forma como que foi feita, não haveria muita diferença. Ainda assim haveria diferença porque quando é relação professor e aluno e aluno e aluno é uma relação diferente. Por mais que o professor queira dar, dê liberdade, Nina dá liberdade pra gente e esse tipo de coisa, não há problema nisso. Mas há sempre aquela coisa assim, é o professor que está corrigindo, né, mesmo que a gente não não queira pensar assim, eu não penso, mas há sempre aquela coisa assim, “o professor tá me corrigindo”. E quando é outro colega te corrigindo é mais, assim, menos difícil ou menos ah estranho a correção. Você encara como uma forma, assim, como sendo mais natural. Há menos constrangimento, há mais negociação.

(Entrevista sobre a 2ª atividade)

[207] Francisco: E você preferiria que o seu texto tivesse sido corrigido pela professora ao invés de pela sua colega?

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

(Entrevista sobre a 4ª atividade)

5.3.1.1.3 Possibilidade de uma percepção mais aguçada para a autocorreção

Alguns participantes relataram que haviam revisado seus textos ao terminar a primeira versão. Porém, segundo eles, o escritor nunca é o melhor leitor de seu texto, porque ele fixa em seu pensamento a idéia a ser transmitida e, por mais que se esforce, tem

dificuldades em encontrar os seus próprios erros, como podemos observar nos seguintes relatos:

[208] Francisco: Tá? Eh você escreveu e entregou pra professora, né? Aí, você deu uma revisada nele antes de entregar?

Pollyana: Eu dei uma lida e li, pra mim tava tudo certo, ali não tinha nenhum erro não (risos).

(Entrevista sobre a 2ª atividade)

[209] Hugo: Como eu te falei, antes de entregar, eu li umas duas vezes e depois que eu fui revisando, tinha uns erros tão básicos aqui. Você se envolve muito emocionalmente com o seu texto. O o o autor não é o melhor corretor do texto. Acho que não é.

(Entrevista sobre a 3ª atividade)

[210] Francisco: [...] E você revisou o seu texto antes de entregar pra professora?

Antônia: Revisei.

Francisco: Revisou?

Antônia: Mas a gente nunca enxerga os erros (risos).

(Entrevista sobre a 3ª atividade)

Esses relatos demonstram que, em geral, os alunos têm dificuldade em detectar os seus próprios erros quando estão trabalhando individualmente. Porém, a autocorreção ocorreu em alguns momentos durante o processo de correção com o colega, ou no ato de reescrever o texto. É como se o fato de estarem envolvidos em uma atividade de correção e reescrita aguçasse neles a percepção para os seus próprios erros, como podemos observar nas falas de Eduarda, Ângela, Antônia e Pollyana:

[211] Francisco: [...] E você eh revisou o seu texto antes da atividade de correção com o seu colega?

Eduarda: Revisei.

Francisco: E como que você revisou?

Eduarda: Eu reli, não, eu vou reler, dei uma olhada, ver se aquela expressão tava certa, tempos verbais, pessoas, terceira pessoa, cê erra coisa banal, né? Eu preoquepei muito com as coisas banais. Tem umas coisas meio estranhas ali que eu vi, depois que a gente tava corrigindo juntas é que eu percebi que estava errado. Às vezes, ela nem fala e eu “nossa, isso aqui tava errado”. Parece que a presença dela motivou a ver melhor o erro.

(Entrevista sobre a 1ª atividade)

[212] Ângela: Ah, ah, surgiu dúvida sim. Algumas questões na na minha, eu identifiquei na na minha carta frases tão, eh, não era aquilo bem, não tavam tão claras as idéias, né?

Francisco: Você identificou ou sua colega identificou?

Ângela: Na minha, eu identifiquei, né? Eu mesma cheguei a falar “não, isso aqui não

tá adequado”. E eu mudei. Na hora que a gente passou a limpo, eu mudei.
[...]

(Entrevista sobre a 1ª atividade)

[213] Antônia: É a historia, né, do outro enxergar o que você não está vendo. Na hora que você redige ou fala qualquer coisa, você simplesmente fica cego diante disso, desses probleminhas, né? E aí, nesse caso não. Ele mesmo, na hora que eu tava fazendo a correção dele, ele já apontava antes de chegar a determinada- [...]

Francisco: Mas, no caso, você tá dizendo que ele via os próprios erros também?

Antônia: É, na hora que tava fazendo a correção, que começava a ler, ele já começava a apontar. Aqui, por exemplo, um verbo com *ed*, né, usando um verbo auxiliar, no caso, né, aí, já apontava, né?

Francisco: Mas isso no texto dele ou no texto seu?

Antônia: No texto dele. Na hora que tava fazendo a correção do texto dele.

Francisco: Aí, ele mesmo via os erros dele.

Antônia: É. Hum, hum.

(Entrevista sobre a 3ª atividade)

[214] Francisco: Em sala de aula, sem a sua colega, sem ser a atividade de correção, você revisou sozinha?

Pollyana: Isso, revisei. Eu dei uma, eu li umas duas três vezes, né?

Francisco: E não percebeu o *s*?

Pollyana: Não percebi o *s*. É incrível, não percebi. Aí, ainda olhei assim e entreguei pra professora. Aí, depois que a professora devolveu pra gente poder corrigir juntas, né, então aí, a Paloma pôde observar e é engraçado que ela observou dois erros de terceira pessoa e depois que ela já tinha me entregado pra eu passar a limpo, eu ainda achei mais erros de terceira pessoa, eu sozinha, eu fui detectando. Outra coisa também que eu detectei na minha resenha foi o caso possessivo, que num a Paloma me corrigiu e no outro ela não me corrigiu, mas eu achei o erro também no caso possessivo. [...]

(Entrevista sobre a 3ª atividade)

5.3.1.1.4 Possibilidade de troca de informações e discussão sobre os textos

Ao participar da correção com o colega, os alunos tiveram a possibilidade de ser expostos a diferentes estilos de texto, a novas palavras, a diferentes formas de dizer alguma coisa em inglês e de saber que certas palavras podem ser grafadas de forma diferente, como exemplificado a seguir:

[215] Cristiano: Ah, os aspectos positivos que eu acho, assim, é porque você trava contato com outro colega, vê o estilo, essas questões e você acaba incorporando um pouco também, né?

Francisco: Estilo de quê? Da escrita?

Cristiano: É, o estilo da escrita, como que ele escreve, como que ele usa as palavras. Curiosamente, o colega com quem eu tou trabalhando, ele tem um nível

muito bom, né, tem um inglês muito bom e utiliza sentenças simples e diretas. Devia ser assim comigo, não sei por quê. O objetivo, claro, parece que não tem aquele aquela questão assim de *show off*, né, de ficar se exibindo, bom, direto. Isso, pois é, nesse aspecto é positivo, essa troca, esse intercâmbio, eu posso ver ah, interessante isso assim. [...]

(Entrevista sobre a 1ª atividade)

- [216] Márcio: Não, eu acho que da forma como que foi feito foi muito bom. Se fosse corrigido pelo professor também tudo bem. Só que nem sempre a gente tem tempo de fazer essa atividade de uma pessoa tá falando com você. Porque uma coisa é você pegar um texto corrigido e uma outra coisa é uma pessoa corrigir com você. É um outro estágio, né? É um estágio diferente de correção. Porque quando você pega um texto corrigido, você já vê a forma a forma certa, ela já vem corrigida, já vem dada. E quando você corrige não, você tem a possibilidade de de de ver diversas possibilidades, até mais do que uma. O que é muito produtivo porque você tá ali, você tá crescendo o seu vocabulário, o seu léxico, as suas estruturas, tudinho.

(Entrevista sobre a 1ª atividade)

- [217] Francisco: Certo. E como que você se sentiu ao corrigir o texto da colega?
Bethânia: Eu gosto. E ela tá melhorando muito. Ela tem, assim, ela tá com um vocabulário vastíssimo, né? Então, assim, eu acho isso legal. Eu falo “ah eu queria tanto”, né, porque muito que acontece é a memória, minha memória não é boa assim. Se eu guardasse tudo que eu leio, tudo que eu vejo no dicionário, ia ser maravilhoso. Mas, eu não guardo, eu posso ler, ter lido ontem, eu não consigo relacionar a palavra em inglês ao ao a um contexto, eu não consigo. E, aí, eu achei legal porque me enriqueceu o sentido do vocabulário, do jeito de escrever, eu até acho que foi antes de gravar, eu falei assim “nossa, foi você que escreveu isso?” [...]

(Entrevista sobre a 3ª atividade)

- [218] Márcio: Ah, hum. *Mom*, né? É, *mom, mom*, ele colocou com *u* e eu falei assim “é com *o*”. Ele “não, mas pode ser com *u* também”. Eu falei assim “é, pode ser com *u* também”. Aí, é por isso que é bom. Você visualiza um, mas ele também já tinha outro, né? E aí eu me lembrei. A partir do momento que ele falou que podia ser com *u* também, aí eu me lembrei que poderia ser com *u* também. [...]

(Entrevista sobre a 1ª atividade)

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

- [219] Eduarda: Eu achei que foi muito produtivo. Acho que foi muito, só de você sentar duas pessoas, ela olhar, porque sempre quando você escreve um texto é impossível você ver tudo. Até pelas correções, às vezes, escapa alguma coisa porque você está centrado no que você pensou. Mas, outra pessoa, olhando aquele texto fora de você, consegue ver melhor, e você mesmo com outra

peessoa, você fica mais atento e você redi- “nossa, isso aqui tava errado”, discute porque tava errado, achei extremamente positivo. [...]

(Entrevista sobre a 1ª atividade)

- [220] Eduarda: Eu eu particularmente gosto de discussão. Gosto muito. Eu acho que faculdade é o lugar ideal pra isso. Então, por exemplo, a gente leu, eu li o texto dela antes “mas o que que você acha disso aqui? Você não acha que tá melhor?” Então, a discussão em si foi-é muito boa pra mim. Eu gosto muito. Então, quando a gente tá sentada lá pensando sobre um texto, eu aprendo muito mais do que eu tá vendo no quadro as regrinhas sendo apresentadas. [...]

(Entrevista sobre a 3ª atividade)

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

(Entrevista sobre a 3ª atividade)

Márcio ressalta o fato de, pela leitura dos textos, os alunos poderem ter acesso a novas informações, de poderem aprender algo novo:

- [222] Francisco: Hum, hum. Certo. E como que você avalia a atividade de correção da qual você participou com o seu colega? O que que você viu de positivo, de negativo?

Márcio: Bom, de novo eu reafirmo isso aí, ele vendo, ele vai, por exemplo, se ele não conhece o lugar, ele vai saber qual é o lugar e ele vai tar aprendendo algo, conhecendo algo, né, esse lugar, eu da mesma forma foi comigo vendo o lugar que ele que ele escolheu pra escrever [...]

(Entrevista sobre a 4ª atividade)

Ângela e Cristiano relatam, ainda, o aspecto positivo de poder comparar o seu texto com o do colega e, dessa forma, ter mais possibilidades para aprimorar os seus próximos textos:

- [223] Ângela: Bom, eu, o que eu aprendi com isso que correção é bom, né? Eu acho que esse tipo de, não tou falando isso só pra te agradar não, porque realmente eu tinha pensado isso. Eu acho que tinha que ter mais disso na na no curso de

Letras, na sala de aula, né? [...] Nós devíamos interagir mais, né, entre os alunos, ter uma interação maior. Através da correção, a gente ganha. Eu sinto muitas vezes dificuldade em saber o que que o professor quer. Como direcionar e como lidar com os meus limites. E eu, que que eu faço, eu busco comparar a minha, a minha atividade, qualquer atividade que eu faço com outro colega, né? Então, eu acho que isso é uma forma de correção. Eu sinto que muitos alunos precisam disso, de ter oportunidade de ver uma atividade que o professor considera boa, né, e fazer uma comparação pra ver o que que o outro fez a mais, que que você fez a menos. Então, eu acho que é uma forma de correção.

(Entrevista sobre a 1ª atividade)

[224] Cristiano: Bom, eu acho que essa pergunta, ela vai encontrar o mesmo tipo de resposta que eu tenho dado porque é aquela troca de informações, alguma curiosidade acerca do estilo do colega, perceber que ele já tava mais, o texto dele já era mais propriamente um texto que poderia ser confundido com uma crítica especializada e o meu não. Então, tem essa coisa da comparação. Vai nascer daí uma cobrança, uma tentativa de esforço pra próxima vez, uma promessa de eh você se dedicar mais nesse sentido. O que nasce vai nascer dessa diferença entre o meu e o dele.

Francisco: Como assim?

Cristiano: A diferença que eu digo seria eh qual era a minha intenção inicial, como é uma atividade, tem sempre uma intenção, e ver que ele atingiu em certos aspectos essa intenção, aí eu vou ver que eu não atingi, mas em que que eu não atingi? Como eu posso fazer pra numa próxima vez eu conseguir chegar lá?

(Entrevista sobre a 3ª atividade)

5.3.1.1.5 Possibilidade de aprendizagem com os erros

Ao participar da correção com o colega, alguns alunos relataram que tiveram a oportunidade de aprender não somente pela correção dos seus próprios erros, mas também com os erros do colega, como pode ser observado pelas falas de Paula, Eduarda e Pollyana:

[225] Paula: Bom, se o aluno tiver a oportunidade de fazer o trabalho em dupla, né, um corrigir o trabalho do outro antes de passar pro professor, eu acho que é muito válido.

Francisco: E por que que é válido?

Paula: Por quê? Porque a gente tá aprendendo com os nossos erros, né? É uma maneira de você crescer.

(Entrevista sobre a 1ª atividade)

[226] Eduarda: Eu tou gostando muito porque, assim, o texto do outro é sempre do outro, né? Então, você consegue visualizar bem melhor os erros dele que os seus. Então, eu aprendo mais com os erros dela do que propriamente com os meus. “Nossa, como eu fiz isso? Não lembrava. Não sei”, uma coisa feia. Mas no dela, como é o texto de outra pessoa, eu não tou ligada com ele de certa

forma. Então, eu aprendo mais com os dela do que com os meus. [...]
(Entrevista sobre a 2ª atividade)

- [227] Pollyana: Eu gosto demais desse tipo de correção porque eu nunca mais vou esquecer, né, onde que eu errei. Igual esse do *marry to*. E quando eu tava corrigindo também um um outro verbo que eu errei eh pensando em português eu coloquei, quer ver aqui, eh que a minha mãe havia conhecido, eu coloquei *knew*, né, e é *met*. Então, isso aí também eu nunca mais vou esquecer. Então, é muito bom, eu gosto, eu tou adorando esse tipo de correção.

(Entrevista sobre a 3ª atividade)

5.3.1.1.6 Oportunidade de um melhor relacionamento com o colega

Apesar de os alunos estudarem juntos há um certo tempo, eles pouco se relacionavam socialmente, seja por divergências existentes dentro do grupo, ou por características de personalidade, ou, ainda, pela simples falta de oportunidades. Os alunos, desse modo, conheciam alguns colegas superficialmente e tinham certos preconceitos em relação a eles. A atividade de correção, especialmente para Ângela, serviu não apenas para lhe trazer melhorias ao texto, mas também para que ela pudesse socializar-se mais com a colega e conhecê-la melhor, como podemos observar nos seguintes relatos:

- [228] Ângela: [...] E a minha colega de atividade, ela tem uma deficiência muito grande no inglês, né? Eu acho que estou errada em achar isso, né, dela, que ela tem um conhecimento menor que o meu em inglês. Então, a tendência é a gente desprezar a correção do colega por achar que ele não sabe, né? E até me surpreendi quando vi a carta dela, achei até que tinha um bom nível. Eu julgava que era bem mais fraca, né? E quando eu vi a carta, eu vi que realmente ela progrediu, né, que eu tava fazendo um preconceito dela.

(Entrevista sobre a 1ª atividade)

- [229] Ângela: Eu fui falar tanto do meu avô, mas isso tem algo a ver porque quando você fala de algo que é pessoal, cê mexe com sentimentos, né? Então, eu acho que mais do que correção, mais do que olhar as estruturas e as formas, a a correção dá oportunidade pra você conhecer o outro. Você sair do seu espaço e chegar até o mundo do outro, né? Então, eu tô eu tô mudando meu conceito de relacionamento com o ser humano. E eu tô notando, conforme eu tô mudando, eu tô ficando mais sensível. [...] Se eu tô mudando meu, minha minha proposta, eu já te falei na outra entrevista, né, que eu tô com uma proposta de de amadurecer, ser mais acessível, sair do meu mundo. Eu não quero, eu não quero chegar um dia e falar “pô, passei a vida isolada”, que é o que eu tenho feito há muitos anos, né? Então, na hora que eu me propus a mudar, a correção é um reflexo disso, né? Então, eu tô, eu sinto que há troca. A pessoa troca muito mais do que informações, ela troca também afetividade, né? Então, cada, dói um pouquinho. Acho que por isso que as pessoas evitam de ser corrigidas, né? Porque eu acho que deve doer, então

não mexe. Mas se você tem uma proposta de de corrigir, você tem que amadurecer. Eu acho que é bom, melhor sentir do que não sentir. Eu quero sentir gente. Então, se eu quero sentir gente, eu tenho que aceitar a correção. Eu acho que é uma coisa relacionada a outra, deu pra você entender como que o sentimento tá por trás disso? Ah, quando eu aceito ser corrigida, eu aceito ser invadida, né? Meus sentimentos são conhecidos. Isso é, ao primeiro momento parece ser negativo, mas não acho, eu tô me tornando mais humana. Eu quero ser mais humana. Eu prefiro chorar por ser mais humana do que não sentir nada.

(Entrevista sobre a 2ª atividade)

5.3.1.1.7 Possibilidade de prática oral do inglês

Como a correção foi realizada oralmente, os alunos tiveram a possibilidade de melhorar não apenas o seu texto escrito, mas também a sua fluência no inglês, fato esse que foi mencionado por Ângela, Eduarda e Márcio:

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

(Entrevista sobre a 1ª atividade)

[231] Eduarda: [...] Então, eu acho que a minha fala no inglês tá desenvolvendo mais agora porque eu tou pegando confiança de falar, de poder explicar as coisas falando inglês. Eu acho que tá sendo excelente pra mim, acho que mais do que você, sou eu que tou aproveitando então (Risos).

(Entrevista sobre a 2ª atividade)

[232] Márcio: [...] Há de se ressaltar assim, você tem uma visão muito ampla daquela atividade ali, escrita, e na hora que você tá corrigindo, cê tá corrigindo oralmente uma coisa escrita. É como se você tá integrando habilidades ali e e e isso é válido.

(Entrevista sobre a 3ª atividade)

5.3.1.1.8 Possibilidade de uma maior conscientização do papel do leitor

Ao realizar a correção com os pares, os alunos foram capazes de perceber que muitas coisas, que para eles estavam claras, não estavam tão claras para o seu leitor. A negociação de significado existente na interação entre os alunos fez que seus textos se tornassem mais compreensíveis, eliminando possíveis ambigüidades. Dessa forma, passou a haver uma maior preocupação com a audiência, com quem vai ler o seu texto, e, por intermédio dessa atividade, essa audiência não se restringe mais apenas ao professor:

- [233] Ângela: Ah, sim, claro, né? Porque não deixa de ser, porque a gente, ela tava fazendo uma reflexão sobre a minha estrutura, sobre o conteúdo, né, tentando entender o que eu tinha escrito. Se ela não entendeu, eu entendi que eu não escrevi claro, né? Então, eu acho que foi isso.
(Entrevista sobre a 1ª atividade)
- [234] Márcio: Meu desempenho foi bom, foi bom. Apesar de eu já ter falado que o texto poderia ter sido melhor, mas, em termos de correção e produção, foi bom. Eu espero fazer um trabalho melhor na segunda vez, produzir melhor um texto. Agora, no aspecto de correção, foi nota dez. Foi muito produtivo, deu pra corrigir, assim, alguns pontos. Ah, deu pra sentir a opinião de uma outra pessoa. Onde, assim, que provocou no meu texto uma certa ambigüidade, sabe? Eu acho que foi muito produtivo isso aí?
(Entrevista sobre a 1ª atividade)
- [235] Cristiano: Não, nesse caso aí, também é ter uma atenção maior com a gramática e também com o leitor, né? Claro, o leitor é o outro autor do texto. Então, assim, pra ficar mais claro, pra não ficar tão confuso. Porque ah você tem que ter em mente que quando uma pessoa escreve o primeiro esboço que ela faz ou quando ela escreve algo no qual ela desenvolve bastante, ah é uma coisa, assim, quase que egocêntrica. Então, tá claro pra você, pra você é muito claro. Cê tá, sabe, dentro do do processo. Agora, uma segunda, numa revisão, cê já vai fazer ela pensando no leitor. [...] Era claro pra você, agora precisa ser claro, o que era claro pra você precisa ser claro pro outro.
(Entrevista sobre a 2ª atividade)
- [236] Francisco: E você se lembra de mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre a atividade?
Paula: Atividade. Bom, é uma atividade, né, proveitosa, que a gente vai crescendo com ela.
Francisco: Crescendo em que sentido?
Paula: Crescendo, assim, eh você passa a a a pensar mais no momento em que você está escrevendo, porque você está escrevendo não só pra você, mas pra outra pessoa também, que ela vai ter que entender o que você quer dizer no seu texto, né? Tem que ser mais claro.
(Entrevista sobre a 4ª atividade)

5.3.1.1.9 Possibilidade de aumento da autoconfiança e auto-estima

Corrigir o texto do colega fez que os alunos se sentissem mais confiantes do seu potencial de aprendizagem. Alguns alunos, no início do semestre, como disseram nas entrevistas, sentiam-se bloqueados e receosos para escrever. A correção com os pares propiciou aos alunos a oportunidade de se sentirem mais à vontade em relação aos erros, tornando-os, inclusive, mais motivados para escrever e falar em inglês, como podemos perceber pelos relatos a seguir:

- [237] Bethânia: Ah, sei. Ah, eu acho que eu fui bem. Por exemplo, eh eh só o fato de eu ter visto na outra na outra redação da outra colega minha os erros, eu pude perceber que eu sou capaz de ver. Eu posso não ver os meus, mas eu vejo os dos outros, né? Então, eu acho que já é um caminho. Eu gosto desse tipo de correção. Eu acho legal, me enriquece.

(Entrevista sobre a 1ª atividade)

- [238] Cristiano: Quando você corrige e ele aceita, ah é uma sensação assim de poder (risos) porque parece, assim, eh você vê que em algum campo você domina [...] porque a sensação de corrigir, sabe, sugerir, dá uma sensação, assim, de que você tem um conhecimento, você pode transmitir esse conhecimento, você pode, assim, ajudar a alguém. E, curiosamente, uma sensação de potência, mas que é de muita humildade e troca, sabe, assim, de ajuda. É eu acho que é uma atitude que todos deveríamos ter quando os colegas começam a conversar uns com os outros em sala de aula. Você percebe que eles cometem erros, assim como eles podem tá percebendo que você comete erros também, só que há uma sensação, assim, de que eles tão julgando você. Então, você se inibe. E não é essa sensação que a gente tem não de tá fazendo a correção porque cê sente que cê pode ajudar, você pode dar a sua parte, fazer sua parte e é humildade, não é poder, não é julgamento. Não é eu que tou com a balança, com a espada, que vou-, não, é uma sensação, assim, de troca e se esse clima pudesse, assim, ser, sabe, a gente pudesse ter consciência desse clima, ia ajudar bastante no desempenho oral.

(Entrevista sobre a 1ª atividade)

- [239] Eduarda: Eu acho que baixou um pouco o filtro afetivo,⁴³ né? A gente tava muito tenso pra escrever, a gente teve uns traumas enormes na turma durante todo o tempo e isso bloqueia a gente. Eu me senti com raiva o ano passado do inglês “Ah, por que que eu não fiz só português?” Isso me fechou bastante, né? Fiquei com medo de entregar prova, com medo de entregar texto. Então, eu perdi a confiança. Aí, esse ano baixou um pouco isso e essas atividades tão ajudando muito porque é um colega que tá me ajudando e é o texto corrigido que a Nina vai avaliar depois, que eu corriji com o colega. Isso tá me deixando um pouco mais motivada de novo a gostar de inglês, falar inglês, escrever em inglês. Acho que tou pegando segurança de novo.

(Entrevista sobre a 2ª atividade)

Um outro aspecto que favoreceu um aumento da auto-estima do aluno foi sua atitude em relação ao processo de correção. Cristiano, por exemplo, sentiu-se positivamente desafiado a poder ajudar o seu colega a encontrar os erros, pois, segundo ele, era uma forma de demonstrar conhecimento. Pollyana, também, relatou que o fato de ter podido ajudar a sua colega a resolver os erros a deixou feliz e, dessa forma, pôde perceber que as suas dificuldades na língua estavam diminuindo, como podemos observar a seguir:

43. O filtro afetivo é “um bloqueio mental que impede os indivíduos de utilizar totalmente o *input* compreensível que eles recebem para a aquisição da língua” (Krashen, 1985, p. 3).

- [240] Cristiano: [...] Aí, então, se torna desafiador, você tenta buscar, não no sentido de diminuir o colega, longe de mim isso, mas como é uma atividade que você tá fazendo correção, cê quer demonstrar também um pouco de conhecimento, cê quer passar pro outro algo.
(Entrevista sobre a 2ª atividade)
- [241] Francisco: Você teve alguma dificuldade pra efetuar a atividade?
Cristiano: Eu tive (risos). Achar problemas ali ficou, achar problemas ali ficou muito difícil. O que exige muito da gente, né? Isso é bom, nesse sentido.
(Entrevista sobre a 2ª atividade)
- [242] Pollyana: Ah, quando eu olhei pela primeira vez a composição dela, eu falei “ah, não tem nada pra corrigir aqui não. Tá tudo certo”, né? Mas, a pessoa não é cem por cento. Vou procurar alguma coisa. E senti bem, senti, assim, que as minhas dificuldades estão diminuindo, né, com relação à língua. E, assim, fico fico feliz de tá corrigindo uma coisa que ela tá errada, que ela errou e eu vi lá, né? Nossa, o plural que passou despercebido por ela, eu encontrei. Então, eu fico muito feliz quando eu vejo alguma, um erro que eu posso melhorar pra ela, ajudá-la, né?
(Entrevista sobre a 4ª atividade)

Por intermédio da correção realizada com o colega, os alunos tiveram oportunidade não apenas de corrigir o que estava errado em seus textos, mas também de poder perceber que estavam certos, que estavam cometendo menos erros, o que, de certo modo, os tornava mais confiantes, como podemos perceber pelas falas de Márcio, Pollyana e Paloma:

- [243] Márcio: A avaliação que eu faço, como não houve muitas correções no meu, o que eu fa-faria é que esse aqui ficou mais completo (referindo-se ao segundo texto, mostrando-o para mim). Apesar de não terem muitas, mas uma que fosse ou duas que fossem as alterações, ele torna-se mais completo do que ele era. Já que, só daí já é válido já. Suponhamos que eu tivesse acertado tudo, digamos, fosse um texto que ele não tivesse corrigido nada, só de tá passando pela correção dele, e ter essa confirmação, estaria muito bem. [...]
(Entrevista sobre a 1ª atividade)
- [244] Pollyana: [...] Então, foi um termo que a Paloma usou na composição dela lá que eu falei que tinha que usar o passado num, numa parte lá e ela tava usando o presente perfeito, eu falei que é passado. E a professora falou pra ela que era passado. Aí, ela não concordou nem comigo nem com a professora. E eu fiquei toda feliz porque pelo menos eu acertei, acertei. Então, foi essa parte também.
(Entrevista sobre a 2ª atividade)
- [245] Paloma: Sabe o que que eu achei muito interessante, eu percebi, só na hora que nós terminamos de corrigir, tanto eu quanto ela, nós tínhamos pouquíssimos erros. Aí, eu falei “nossa, então eu acho que valeu, né, nós aprendemos. Melhorou.”, né, que o nosso primeiro texto teve um monte de erro e o último praticamente eu tive pouquíssimo e ela, tanto a Pollyana também teve

poucos erros. Achei interessante isso. Então, quer dizer assim que eu acho que nós, de certa forma, melhoramos. Eu não sei se foi o assunto do texto, que foi uma coisa mais simples. Às vezes, foi mais fácil de escrever, não sei. Só sei que a quantidade de erros, não sei se você percebeu isso, foi bem menor do que os outros textos.

(Entrevista sobre a 4ª atividade)

Nos exemplos 246 e 247, podemos perceber que, apesar de Pollyana e Antônia se considerarem menos proficientes em inglês do que os colegas com os quais realizaram a atividade, a interação fez que elas encontrassem um ponto positivo que resgatasse a sua auto-estima e confiança. Pollyana, por exemplo, apoiou-se no seu conhecimento sobre coerência, coesão e estrutura textual, ao passo que Antônia equiparou-se ao seu colega na habilidade de escrever em inglês:

- [246] Francisco: E como que você se sentiu ao corrigir o texto da sua colega?
 Pollyana: Quando eu pego o texto de uma pessoa, assim, que sabe mais do que eu, que já morou até fora e tal, eu fico, assim, “ah, não vou achar nada mesmo, difícil eu achar” e, às vezes, eu acho porque, como eu já falei, a estrutura de português pra mim é fácil. Então, quando eu observo, assim, muito, que não tem uma coesão, uma coerência no texto, eu sou mais fácil de achar isso no texto do que os erros de gramática. Então é bom. [...]

(Entrevista sobre a 3ª atividade)

- [247] Antônia: Bem, no início, a gente fica um pouco nervosa, né? Mas, depois, aí acaba sendo uma curtição e eu acho que também um pouco depende do seu parceiro, né? No caso, o Hugo é um gaiato mesmo e eu começo, eu fico, assim, um pouco inibida com ele porque o inglês dele é mais fluente que o meu, principalmente na fala. Mas, aí, eu disse “não, eu acho que na escrita eu consigo me equiparar a ele”, e aí vai bem. [...]

(Entrevista sobre a 3ª atividade)

5.3.1.1.10 Possibilidade de uma maior atenção por parte do aluno

As atividades de correção com os pares fizeram que os alunos participassem integralmente do processo de correção, ou seja, eles foram agentes e pacientes do processo. Assim, os alunos tanto davam sugestões de melhorias aos textos quanto as recebiam. De alguma forma, esse processo levou-os a prestar mais atenção durante o ato da escrita com o intuito de não repetir um determinado erro, conforme relatado pelos participantes:

- [248] Márcio: [...] Por exemplo, ele me deu uma sugestão de correção onde eu colocaria vírgulas aqui que eu não tinha colocado. E é um aspecto muito importante, né, que é a pontuação do texto. E eu, assim, a partir do momento que você vê

isso, você fica mais ah atencioso com aquele aspecto ali. Então, é útil pra mim, sem dúvida.

(Entrevista sobre a 1ª atividade)

- [249] Francisco: E o que você aprendeu com essa atividade em termos gerais?
 Pollyana: Que eu tenho que prestar mais atenção quando eu tiver escrevendo meus textos, né? Agora toda vez que eu tou escrevendo, inclusive eu tenho que entregar uma composição hoje pra Margarida. Então, agora toda vez eu vou ficar lendo e vou ficar procurando onde que tem que pôr s no presente. Pelo menos, vou prestar mais atenção pra escrever. Às vezes, você sabe e você faz de preguiça de arrumar.

(Entrevista sobre a 3ª atividade)

- [250] Hugo: [...] a correção com a colega é que ela te desperta a atenção ao escrever. Então, por exemplo, nós vimos aqui, porque os problemas são discutidos, entendeu? Então, se eu cometer, por exemplo, utilizei uma palavra que prejudicou o significado da frase; da próxima vez quando eu vou escrever, eu me lembro disso. Quando você se envolve no processo da correção é diferente do que você ser somente um receptor da correção, né? [...]

(Entrevista sobre a 3ª atividade)

Ângela e Paloma relataram, ainda, que começaram a ficar mais atentas não apenas ao escrever, mas também ao corrigir a colega, pois perceberam que, às vezes, alguns erros não eram observados por elas durante a correção:

- [251] Ângela: [...] Mas, quando a gente faz uma correção, a o, como eu posso dizer, a atenção é maior, né? A pessoa tem que prestar mais atenção, ela tem que recorrer a uma estrutura. [...] Quando você corrige algo de alguém, isso exige de você uma atenção maior, e e você põe, então, mais informações, você acessa mais informações. Eu tenho essa sensação. Então, eu eu eu costumo achar, eu costumo dizer que eu aprendo mais ensinando do que estudando só, né? E eu acho que eu tive essa sensação também com a correção, que, ao corrigir, eu detectei mais erros, né, refleti mais sobre a carta, sobre a minha própria escrita, a escrita da colega do que se eu tivesse feito isso sozinha.

(Entrevista sobre a 1ª atividade)

- [252] Francisco: E você revisou seu texto antes de entregar pra professora?
 Ângela: Revisei. Pelo fato da outra vez ter sido, a gente trabalhou, né, e eu vi que após a sua entrevista eu fui comparar, a a professora chamou a gente pra corrigir o texto e eu vi que, ao passar a limpo, eu tinha errado coisas de falta de atenção. Aí, eu falei “eu acho um absurdo eu terminar a faculdade, no 5º ano e não sendo atenciosa” porque eu faço tudo muito rápido, sem paciência. Eu falei “não, dessa vez eu vou ser mais atenciosa”. Então, eu reli acho que umas duas vezes antes de passar pra professora e depois na hora de fazer a correção com a Bethânia, também eu tentei caprichar, né, tentar achar os problemas, tal, um pouquinho mais responsável, né, fazer a minha própria

correção, que eu vi que eu não tava levando muito a sério.
(Entrevista sobre a 3ª atividade)

[253] Paloma: Eu acho positivo porque, por exemplo, a Pollyana, eu lembro que ela teve muito erro de *present* eh *simple present*. E e quando a gente tá corrigindo, eu pelo menos quando tou corrigindo, eu fico assim “nossa, eu tenho que ter maior atenção quando eu tou escrevendo”. Tá vendo? Tou pensando desse jeito. Então, aí eu lembro. Logo depois, eu fui fazer alguma coisa da Margarida, não sei o que que foi, aí eu lembro que eu fiquei prestando atenção nisso, nesse ponto, entendeu? Mas depois que eu corrigi, que ela tava passando a limpo, ela ainda achou um monte de erro. Eu falei “viche, meu Deus, essa correção então não foi boa, eu devia ter sido mais atenciosa”. Eu acho que eu fiquei, assim, muito, fixei muito nesse nesse *Simple Present* que ela errou muito e as outras coisas, por exemplo, eu lembro que foi eh ela eh eh “Susan’s father”, por exemplo, uma coisa assim, eu não fiz essa correção. Eu sei que depois eu falei “viche, minha correção então não foi boa”, né? Achei que tivesse sido e não foi porque depois ela descobriu outros erros que eu não tinha visto. Mas é positivo porque a gente fica atenta nessas coisas.

(Entrevista sobre a 3ª atividade)

Ângela relatou, ainda, que o fato de ela se considerar mais proficiente em inglês que a sua colega fez que ela própria, durante a correção, ficasse mais atenta para encontrar seus próprios erros, como se fosse uma espécie de competição positiva:

[254] Ângela: [...] Enquanto eu analisava a dela, né, eu estava me sentindo por cima. Agora, a análise da minha, eu me senti inferior, mas eu tinha uma necessidade de identificar os meus erros. Tinha uma responsabilidade. Ah, a minha colega que eu considero mais fraca que eu me corrigindo. Então, eu tenho que identificar os erros antes dela. Então, exigiu também uma atenção. Só que em posições diferentes, né?

(Entrevista sobre a 1ª atividade)

5.3.1.1.11 Possibilidade de uma maior reflexão sobre o processo da escrita

A atividade de correção fez que os alunos refletissem sobre o processo de escrita. Eles puderam descobrir aspectos importantes dos seus textos ou dos textos do colega que até então passavam despercebidos. Os erros encontrados nos textos dos colegas, às vezes, eram erros cometidos pelos próprios corretores, o que fazia que os alunos refletissem sobre esse fato:

- [255] Eduarda: [...] O texto dela a mesma coisa. A gente questionou algumas coisas e mesmo só, pra mim não era nem só pra saber a resposta mais, era pra saber como se constituía aquele processo. Foi um pensamento bem metalingüístico, bem, eu acho muito positivo.
(Entrevista sobre a 1ª atividade)
- [256] Ângela: Porque ah, eu estava sendo analisada. Aí, mas, tem um ponto positivo porque aí eu mesma passei a criticar a minha própria escrita. Conforme ela ia lendo, eu falava “nossa, eu fui capaz de escrever isso? Eu tinha que ter escrito melhor. Eu tinha condição de fazer uma coisa melhor”, né? Então, eh eu também passei a analisar. [...]
(Entrevista sobre a 1ª atividade)
- [257] Cristiano: Já os pontos positivos, eu vou continuar aqui reiterando o que eu tinha dito anteriormente. Ah, chamar atenção etc. sobre os erros, as falhas. Agora, nesse, especificamente nesse aqui que foi um trabalho, assim, já de produzir um texto, assim, meio ficcional, ah eu percebi uma coisa, ajudou a-. O o conhecimento de gramática eu tenho, acho que a correção ela não me acrescentou muito nesse sentido porque eu já tinha e, então, na hora que eu vi que eu tinha cometido alguns erros, eu fiquei muito decepcionado. Mas, aqueles erros surgiram por causa principalmente do tempo. Aqui no meu texto, eu tou contando a vida dele por datas, é passado, né, vai usar o passado simple s. Mas, algumas vezes, o narrador ou, eu, eu tou escrevendo a vida dele, cê quer fazer, eh cê entra dentro da história e começa a participar. Aí, nesse momento, eu comecei a usar o presente. Então, eu percebi assim que, aprendi até pro português, que o uso de tempos também pode variar conforme o envolvimento do autor no que tá sendo escrito. É interessante isso. Porque quando cê tá dentro do texto, envolvido com a narrativa, já organizando todo o espaço, cê começa (estala os dedos) imperceptivelmente a usar o presente, como se estivesse, tudo estivesse desenrolando aos seus olhos. E, é claro que numa revisão eu teria cortado, mas eu não percebi isso. Então, me ajuda nesse sentido porque eu descobri uma outra coisa sobre tempos verbais.
(Entrevista sobre a 2ª atividade)
- [258] Márcio: E a a partir do momento que você tá observando o texto do outro, de outra pessoa, você transfere aquilo pro seu próprio conhecimento, né, você pensa sobre o seu texto também. Se você vê um erro no no texto de um colega, você pensa “será que eu não cometi o mesmo no meu ou será que?” [...]
(Entrevista sobre a 2ª atividade)
- [259] Eduarda: [...] Acho que (?) eu corrigindo nela, eu tava corrigindo os meus erros. A estrutura quebrada que eu via nela, que às vezes eu via na minha. Esse texto, talvez por eu tá bem motivada pra escrever ele, falando do pai da gente e tal, eu não errei tanto, pelo menos ela não conseguiu ver tantos erros nele. Mas alguma coisa de estrutura, de orientação [...]. Por exemplo, o *got married* ou *married*, eu questiono muito sobre isso. Por exemplo, como fazer, qual que fica melhor? Então, eu acho que o meu texto não teve grandes problemas, mas eu aprendi, eu tou aprendendo muito a pensar mais na estrutura do inglês. Eu acho que o meu maior erro é esse, é aporuguesar demais as

estruturas.

(Entrevista sobre a 2ª atividade)

- [260] Ângela: [...] Então, quando a gente corrige ah ah de uma colega um texto de uma colega, a gente tem a oportunidade de fazer uma análise “ó, eu cometo esses erros também. Eu não posso cometer”. Você sempre vê, como um espelho. Você vê os seu defeitos, né?

(Entrevista sobre a 2ª atividade)

5.3.1.1.12 Possibilidade de esclarecimento e formulação de perguntas sobre as dúvidas

Ao discutir os textos com o colega, os alunos esclareceram dúvidas e, até mesmo, conseguiram formalizá-las para posterior solução, como relatado por Pollyana, Paloma, Eduarda e Márcio:

- [261] Pollyana: Bom, eu tou parando mais pra pensar sobre a escrita, e eu tou sentindo que eu tou melhorando mais a minha escrita em inglês porque os pontos que eu tenho errado, até que eu encontro erros no da companheira, e, às vezes, nem é, não tá nem errado, é o ponto que eu tenho dúvida, né? Então, como por exemplo, quando eu tava corrigindo o da Paloma, eu fiquei em dúvida no *had had* e depois eu parei pra pensar, né, a respeito disso e vi que é possível, né, você ter eh dois tempos verbais no *had had*. Então, eu acho muito importante pra mim eu ver onde que tá errado e a colega falar “não, é assim”. [...]

(Entrevista sobre a 2ª atividade)

- [262] Paloma: Porque, às vezes, a professora dá um texto, assim, ela só olha mais ou menos, nem, sabe, nem olha direito o que que errou, o que que não errou. Com a colega não, parece que é o amigo que tá falando e tal. Só se a professora corrigisse e falasse “olha aqui”, sabe? Agora, assim, se o professor só entregar assim, não. É melhor ser corrigido pelo colega, que vai falando os erros. Também essas dúvidas que a gente fica “será que é, será que não é?”. Acho que aquilo ali marca, você não esquece, entendeu? [...]

(Entrevista sobre a 2ª atividade)

- [263] Francisco: E eh como que você avalia a atividade de correção da qual você participou com a sua colega?

Eduarda: É útil porque, às vezes, eu eu tou escrevendo, eu sou muito preocupada com isso porque eu tenho uma mania tremenda de que eu vou terminar eh curar isso com o tempo de não apertuguesar tanto as minhas sentenças, né? Eu sempre escrevi subordinadas enormes, né, e no inglês as coisas não funcionam bem assim. E, às vezes, eu pensando, mas eu não sei como eu vou formalizar, como eu vou expressar a dúvida. Aí, na hora que a gente tá corrigindo, de repente eu vejo talvez no texto dela o mesmo problema que eu tenho, eu consigo fazer a pergunta, falar “eu tenho dúvida nisso” (?), eu não sabia, eu tinha a dúvida, mas não sabia o que era propriamente, né? E isso me ajuda porque eu consigo formalizar mais as minhas dúvidas. A gente

talvez nem responda juntas lá, talvez eu não saiba nem ela, mas já sei como perguntar aquilo pra poder solucionar o problema.

(Entrevista sobre a 3ª atividade)

- [264] Márcio: Eu senti, assim, uma certa, uma certa dificuldade na hora, na hora que ele me, ele me perguntou sobre algumas palavras se tinham plural ou não, se elas poderiam ir pro plural ou não. Na hora que eu escrevi, eu não tive dúvida nenhuma, tanto é que eu coloquei no plural. Aí, quando a pessoa questiona, você fica, assim, a a minha tendência é ficar em dúvida. Eu prefiro ficar em dúvida do que falar “não, é assim” e dar certeza. Aí, então, assim, eu acho que isso é um probleminha e eu acho bom também porque me questiona. Eu falo “bom, eu tou sendo questionado e aí?” Eu tenho que dar uma resposta. Aí, é bom que a gente checa, né?

(Entrevista sobre a 3ª atividade)

5.3.1.1.13 Possibilidade de maior grau de manutenção da autoria dos textos

Como a correção com os pares é uma atividade em que há uma relação simétrica entre os participantes, os alunos têm a oportunidade de negociar a correção, ou seja, eles não acatam passivamente as sugestões dos seus colegas e respeitam mais o texto um do outro. O que foi percebido pelas transcrições das interações e das entrevistas e pelos textos reescritos é que as sugestões só eram incorporadas ao texto quando o seu autor realmente desejava mudá-lo, pois o fato de ele concordar com o colega leitor não significava que a sugestão que lhe fora dada seria utilizada ao reescrevê-lo. Às vezes, a sugestão dada levaria ao acerto, e a recusa do aluno em aceitá-la ocasionava a manutenção do erro, o que pode ser considerado como algo negativo. No entanto, decidi colocar essa categorização nos aspectos positivos, pois, para os participantes, era importante poder manter os seus pontos de vista caso houvesse alguma discordância, e, conseqüentemente, assegurar a autoria de seus textos, como exemplificado pelos seguintes relatos:

- [265] Francisco: E você utilizou todos os comentários dela na sua revisão?

Ângela: Utilizei, e um que eu não concordei eu mudei a estrutura na correção e alterei como eu achava certo. Eu não concordava com ela, né, por achar que eu tenho condições de julgá-la, né, quer dizer, então um pré-conceito, né, eu mudei a estrutura. Eu falei “eu não vou pôr nem a dela nem a minha. Altera”. Engraçado, a gente nem enxerga, porque toda essa reflexão, agora você fazendo essas perguntas, que vem à tona, né?

(Entrevista sobre a 1ª atividade)

- [266] Francisco: E você utilizou todos os comentários dele na revisão do seu texto?

Cristiano: (O aluno dá uma olhada no texto e na transcrição da atividade). Não, teve

alguns que eu não utilizei, assim, porque eu achava que ficava melhor no texto um certo tom informal. Ele, a sugestão dele é um pouco cheia de pudor, mas, sei lá, eu achei que ficaria interessante daquela forma, então eu recusei. E também eu acho que o comentário dele, a crítica dele não foi tanto assim, foi pra, já começamos a atividade, então vamos apontar o primeiro erro. Se ele não encontrou nenhum até agora, então ele falou desse *fucking* aqui. Uma palavra tabu. Então, eh era um, ele tava tentando encontrar alguma coisa, eu não acho que tenha ficado ruim não. Foi a intenção do texto.

(Entrevista sobre a 1ª atividade)

- [267] Francisco: E você utilizou os comentários na sua revisão?
 Eduarda: Utilizei, utilizei todos eles. Ela falou, olhei, a gente, porque foi um acordo bem bem, foi um acordo que a gente fez, a gente corrigia “fica bom assim? Não, fica” Então, quando foi passar a limpo, estava tudo acertado o que seria utilizado ou não, já discuti bem antes.

(Entrevista sobre a 2ª atividade)

- [268] Antônia: Ué, que a gente tem que prestar bastante atenção (risos) e por mais que faz isso ainda tá sempre errando e não é muito fácil aceitar a opinião do outro, embora você pode até concordar aqui, né, falar “sim, hum, hum, concordo plenamente”, mas o seu íntimo, na hora lá que você tá fazendo, eu quero é a minha. Então, cê tá sempre mudando, aceita, mas não completamente. Cê fica, acaba ficando um pouco resguardada pra sua própria opinião.

(Entrevista sobre a 3ª atividade)

- [269] Márcio: [...] Então, durante a correção, a gente, tem vários momentos em que eu falo uma coisa, aí ele fala “mas não tá bom assim?” E ele fica naquela, né? É possível ficar daquela forma? É. Então, fica daquela forma, o texto é dele, não é meu. Então, tem, assim, esse meio receiozinho, assim, mas o que eu considero isso normal, né? Porque são diferentes pessoas, diferentes opiniões e diferentes formas de escrever. Ele tem o léxico dele, eu tenho o meu, a estrutura dele. Então, é mantida. Ah, assim, eu só falo assim “ó, eu acho que deveria mudar isso aqui” quando há, assim, realmente um problema que tá atrapalhando, que eu vi, que eu acho que tá atrapalhando mesmo o entendimento. Aí, sim, eu falo “olha, é bom mudar”. Mas quando não, aí não há necessidade.

(Entrevista sobre a 3ª atividade)

- [270] Francisco: Certo. E o que que você aprendeu com essa atividade?
 Eduarda: Com essa atividade foi basicamente isso. Porque uma coisa foi certa, que na hora que a gente tava corrigindo, eu sempre ficava em dúvida de falar “não, não aceito muito essa correção aqui”. E nessa foi mais tranquilo, eu pude falar pra ela “olha, eu não concordo”, vou checar com a professora. Aí, foi a hora que a gente chegou pra Nina e conversou. Então, eu tive mais liberdade agora de falar com ela e isso foi bom porque checou a dúvida das duas, né? Eu gostei da atividade, ela me ajudou nisso. Agora “eu acho que não, vamos discutir sobre isso? Vamos chamar a professora em última instância?” Então, nesse ponto ajudou demais, cria mais liberdade de discutir, de você corrigir, mas não ter que aceitar tudo, né? “Talvez não, vamos ver”.

(Entrevista sobre a 4ª atividade)

5.3.1.2 Aspectos negativos

Apesar de os aspectos positivos terem sido frequentemente mencionados pelos participantes, alguns observaram, também, aspectos negativos, como veremos a seguir.

5.3.1.2.1 Falta de confiança na correção do colega

Alguns alunos relataram não ter confiança na correção feita pelo colega. Outros, ainda, relataram que o colega não levava em conta as correções que eles propunham, como pode ser observado nos relatos de Bethânia, Ângela e Pollyana:

[271] Francisco: E você preferiria que o seu texto tivesse sido corrigido pela sua professora ao invés de pela sua colega?

Bethânia: Ah, é uma pergunta muito difícil porque a verdade é que eu nunca sei se o que ela, a minha colega, tá me, tá me ensinando ali, tá vendo os meus erros, se realmente é aquilo mesmo. Tem a dúvida, né? Às vezes, é, tá claro que poderia ser *to* e não de jeito nenhum *with*, né? Mas tem aquela coisa “mas, será que tá certo?” “Não, eu perguntei pra professora”, “ah, então tá bom”. Se fosse o professor pra mim, eu acho que eu ia confiar mais.

(Entrevista sobre a 2ª atividade)

[272] Ângela: Eu não sei se a gente procurou o professor uma hora. Eu acho que teve um problema de *marry to*, né, que ela pôs *with*. Eu falei e acho que ela não acreditou. Aí, ela procurou a professora, né? Então, ah eu argumentei “ó, é assim”, mas ela não acreditou. Aí, ela procurou a professora, a gente procurou a professora pra tirar a dúvida que tinha surgido.

(Entrevista sobre a 2ª atividade)

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

(Entrevista sobre a 2ª atividade)

[274] Francisco: Mas eh eh você viu algum aspecto negativo na atividade?

Bethânia: Não. Assim, a única coisa que eu sempre achei ruim, mas da mesma forma eu não queria achar, é que o aluno, o meu colega, ele tá muito, assim, aquém da correção. Às vezes, ele não sabe, ele não me entende, o que que eu tou querendo dizer, o que um professor entenderia com muito mais facilidade, né? Muitas vezes o meu texto fica sem corre- sem ser corrigido, né? Tanto que depois eu vou mostrar pro professor e ela, a professora, acha milhões de erros e que ela não viu. E eu acho isso super ruim. Porque o aluno não tem essa visão, óbvio, não tem essa visão.

(Entrevista sobre a 3ª atividade)

5.3.1.2.2 Dificuldade em encontrar os erros

Alguns alunos relataram que “o grande problema” da correção foi não encontrar erros no texto do colega. Cristiano, por exemplo, lastimava-se do fato de seu colega não cometer erros, pois, como vimos anteriormente, encontrar erros no texto do colega era, para ele, um desafio. Dessa forma, percebe-se que, para Cristiano, a correção configurava-se como uma atividade com vistas a detectar erros. Interessante observar que, a partir da segunda atividade, Cristiano mudou a estratégia, pois, como o seu colega cometia poucos erros, resolveu tirar proveito da correção com o intuito de compreender melhor o estilo do colega e não propriamente de procurar incessantemente por erros. Bethânia, por sua vez, considera que o pouco conhecimento que possui da língua inglesa a impede de encontrar os erros no texto de sua colega, como podemos observar nos seguintes exemplos:

[275] Cristiano: Aspecto negativo? Ah, eu acho que a o o o grande problema dos aspectos negativos, assim, saber exprimir, saber colocar, assim, em palavras porque você tá lendo o texto e é uma coisa, assim, prefixada, você tem que achar erro ali. Então, assim, você não acha, você já não fala nada. A atividade não rende e você fica desesperado pra encontrar, tanto é que eu encontrei só um errinho de vírgula, nem erro não era. Era uma sugestão, a vírgula ali eu acho que ficaria melhor. Então, assim, a sensação é de que não tava rendendo pro meu lado porque eu não encontrava muita coisa ali. Talvez se ele fizesse propositadamente alguns erros ali (risos) de antemão, teria ajudado bastante (risos).

(Entrevista sobre a 1ª atividade)

[276] Bethânia: É, tranqüila. Às vezes, eu sinto que eu não não sei. Às vezes, eu penso que eu não sei corrigir, eu não consigo ver muitos erros, eu não consigo analisar, eu não consigo ver a estrutura direito. Eu sou meio ruim pra corrigir. Em inglês eu sou meio ruim porque eu não vejo as coisas direito, né? Ela vê muita coisa, ela observa bastante. Mas, às vezes, eu, às vezes, eu acho que tá tão bom o do outro, que eu não consigo enxergar muito.

(Entrevista sobre a 2ª atividade)

[277] Francisco: Certo. E como que você avalia o seu desempenho na atividade de correção com a colega?

Bethânia: Não, eu tava até falando, eu acho que eu sou péssima pra corrigir porque eu não vejo erro nenhum. Eu acho que é minha deficiência em inglês, entendeu? São pouquíssimas coisas que eu noto de errado, entendeu? Assim, de repente um s na terceira pessoa que não tem. Coisa, assim, básica. O básico do básico do inglês que eu consigo ver. Um plural que não tá certo. Mas as outras coisas eu não dou conta de corrigir. Não é porque “ah, a pessoa vai se sentir sei lá o quê”. Não é isso. É porque, realmente, eu não domino o inglês pra corrigir alguém. Eu domino o português e eu corrijo na maior

naturalidade o português, né? Mas, o inglês eu não sou muita boa pra corrigir não.

(Entrevista sobre a 4ª atividade)

5.3.1.2.3 Dificuldade em entender o que o colega escreveu

Alguns alunos relataram que o uso de um vocabulário não familiar ao colega causou uma certa dificuldade de compreensão ao leitor durante o processo de correção. Um outro aspecto observado foi o fato de o aluno não ser realmente o autor de seu texto e, dessa forma, não poder defender ou esclarecer as suas idéias. Como mencionado anteriormente, Bethânia, na terceira atividade, inseriu em seu texto trechos de um texto retirado da Internet, pois, segundo ela, queria causar uma boa impressão à colega e, posteriormente, à professora. Esse fato fez que ela não conseguisse se fazer entender quando questionada pela colega, tornando árdua a atividade de correção e provocando, com isso, um sentimento de frustração na colega, como veremos a seguir:

[278] Francisco: Mas, no caso do do seu texto, que ela perguntava pra você eh “o que que você quis dizer com isso?”. Aí, você falou assim “ah, não sei, eu não lembro”.

Bethânia: É, é verdade. Por quê? Olha só, porque eu peguei termos da Internet que não havia eh no meu dicionário. Eh, então, assim, eu ficava “ah, eu não me lembro” . Por que eu não me lembro? Porque eu não li, porque eu não vi no dicionário. Então, por isso que ficou assim. Ela não entendeu o que eu tava falando e óbvio que ela não entendeu porque eu peguei um texto da Internet, né? Quer dizer, a maioria das pessoas fizeram isso, né, mas, assim, prestaram mais atenção, tal, na na, e eu, assim, me desliguei disso. Eu não, eu não fiquei, eu não fui muito legal, assim, no sentido de de não ser honesta mesmo comigo, de acreditar em mim, eu não acreditei em mim.

(Entrevista sobre a 3ª atividade)

[279] Ângela: Ah, eu achei muito, dessa eu não não não gostei muito não porque o texto dela eu não consegui entender, né, então. Eu achei assim, eu cheguei e comentei “olha, tá difícil. Não tou entendendo. Tá muito confuso”, né? Eu também, ela de início achou um pouco difícil o meu também, né? [...]

(Entrevista sobre a 3ª atividade)

[280] Ângela: No início, ela disse que não tava entendendo porque tinha alguns vocabulários, lógico, que eu trouxe de casa. Então, eu pude gastar mais tempo procurando, que ela não conhecia, né? [...]

(Entrevista sobre a 3ª atividade)

5.3.1.2.4 Dúvidas ao corrigir o texto do colega

Alguns alunos relataram suas hesitações ao corrigir o texto do colega, pois não tinham certeza se o que o colega havia escrito estava certo ou errado. Hugo afirmou, ainda, que o fato de ele e a colega ficarem em dúvida durante a correção criava discordâncias, o que os levava a não corrigir os erros ou simplesmente a ignorá-los:

- [281] Francisco: E você teve alguma dificuldade na atividade?
Eduarda: Algumas vezes, eu ficava em dúvida. Às vezes, eu falava assim “mas, tá me parecendo estranho”, aquela coisa da intuição que tava pegando, né? Tá estranho, mas eu não sei porque tá estranho. Eu sei que tá es- não tá me soando bem. Foi uma vez que a gente chamou a Nina. Foi aí “como é que fica isso? Fica bom assim?” A gente vai acabar se descobrindo onde a gente pensava. “Não, pode não tá certo, mas também pode não tá errado” (Risos). Aí, então, nessas horas que a gente teve que pedir socorro pra ela, né?
(Entrevista sobre a 2ª atividade)
- [282] Hugo: [...] Nessa última experiência, a gente teve mais, assim, discordâncias. Eu dizia que era uma coisa, ela dizia que era outra, e a gente não chegava num, às vezes ficou uma informação, assim, pendente. Nós pulamos alguma coisa, desistimos de corrigir um determinado erro porque eu e ela discordávamos. Então, ficou.
(Entrevista sobre a 3ª atividade)
- [283] Pollyana: [...] E uma coisa que me despertou porque eu sempre tive dúvida das colocações de *her*, de *his*, de *them*, de *that*, eu tive eu sempre tive dúvida. E eu fiquei espantada quando eu achei esse problema de *his* e *her*. Eu falei assim “será que é mesmo? Será que eu que não tou errada de novo?”
(Entrevista sobre a 3ª atividade)

5.3.1.2.5 Erro induzido pelo colega

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

- [284] Ângela: Eu acho que a atividade com a colega, sim, ela me fez alterar uma estrutura que depois a professora foi fazer a correção com a gente e a minha estrutura estava certa, né? Então, eu achei que isso foi um pouco, foi chato, né? [...]
(Entrevista sobre a 1ª atividade)
- [285] Antônia: Porque, de certo modo, você, igual eu falei, você eh produz um texto, você lê, você não enxerga, né? Aí, na forma oral, na hora que você vai corrigir com o colega, você enxerga coisas, assim, que, nossa, tão tão tão visível ali, só que você fica cego na hora. Aí, depois que você vê com o seu colega, cê

vai, de certo modo, você muda até a estrutura e tudo mais. Ele falou “eu não entendi o que você quis dizer aqui”, vai um pouco pelo significado. Aí, você muda e leva pro professor. É lógico que há momentos em que você muda pelo errado, né, você acaba trocando o certo pelo errado [...]. O único momento ruim é na hora que, que aquilo ali tá sendo avaliado. Vai te dar uma nota aquilo ali. E quando ocorre de você fazer uma troca pela pela coisa errada, “pô, perdi ponto por causa do colega”.

Francisco: Certo.

Antônia: Certo. Você acaba por culpando o colega, é lógico que você não chega pra ele e fala.

(Entrevista sobre a 4ª atividade)

5.3.1.2.6 Dificuldade em explicar o que está errado

Bethânia e Pollyana relataram o fato de não terem sido capazes de explicar o que estava errado no texto do colega. Bethânia, por exemplo, disse que a sua dificuldade em explicar à sua colega o que estava errado em seu texto decorria do seu pouco conhecimento das regras da língua inglesa. Já Pollyana considerou que lhe foi difícil explicar o que estava errado no texto da sua colega pelos seus próprios bloqueios ao se expressar oralmente na língua inglesa, como ilustrado a seguir:

[286] Francisco: E de que forma você procurou ajudar sua colega a melhorar o que havia escrito?

Bethânia: Ai, não sei, acho que mostrando. *It can be*, né? Agora, eu não sei. Não houve um tipo assim “ó, você errou isso por causa disso, disso e disso”. Não teve isso porque eu não sei explicar porque que não pode ser, porque que não pode ser, uma palavra ficaria melhor ou uma estrutura ficaria melhor. Eu não sei explicar porque, a não ser, a não ser o esqueleto da gramática, presente, passado e futuro. Olha aqui não pode ser *can*, tem que ser *could* porque aqui você tá usando o passado e não o presente. Aí, é meio óbvio. Agora, uma estrutura mais elaborada, eu não sei falar. Mas, de repente, uma palavra, por exemplo, essa minha colega, ela usa muito *that* e de repente o *wish*, *which*, *which*, né, fica melhor. E eu falei pra ela “olha, tenta usar mais o *which* porque é mais específico”. Aí, isso eu sei porque é uma coisa bem básica.

(Entrevista sobre a 1ª atividade)

[287] Pollyana: Às vezes, eu queria falar em português. Minha dificuldade é a competência lingüística mesmo. Às vezes, eu sabia escrever, falar, o que eu queria falar, mas não fluía em inglês o que eu queria falar. Então, eu tive que parar um pouquinho e pensar pra fazer. Não sei, eu tenho, eu acho que eu tenho um pouco de bloqueio de falar em inglês, né? Assim, só isso que foi a minha dificuldade pra corrigir, pra explicar onde que ela tava errada. Falta de conteúdo mesmo, de vocabulário.

(Entrevista sobre a 2ª atividade)

5.3.1.3 Sentimentos

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

5.3.1.3.1 Sentimentos experimentados ao corrigirem o texto do colega

Os alunos relataram ter experimentado sentimentos positivos e negativos ao corrigirem o texto do colega, como veremos a seguir.

a) Sentimentos positivos

O sentimento positivo que os alunos mais frequentemente experimentaram ao corrigirem o texto do colega foi a tranquilidade.

a.1) Tranquilidade

Em geral, os alunos sentiram-se tranquilos ao corrigirem o texto do colega, apesar de alguns terem relatado, por exemplo, ter dúvidas ao corrigir o colega, dificuldades em explicar o que está errado etc. Essa tranquilidade era decorrente do fato de serem íntimos dos colegas, de estarem estudando juntos há bastante tempo, de haver uma receptividade do colega para as suas sugestões, como podemos observar pelas falas de Márcio, Eduarda, Antônia e Paloma:

[288] Francisco: Certo. E como que você se sentiu ao corrigir o texto do seu colega?

Márcio: Bom, ah como é de um colega, né, que eu já tenho mais contato com ele, foi fácil porque a gente já tem mais um contato e ele é compreensivo. Então, houve aquela troca de idéias mesmo. Correção propondo idéias, ah “por quê?”, “por que isso?”, “por que aquilo?”. E a gente chegou numa opinião, num consenso. O que foi muito importante, né? Eu me senti tranquilo e ele também me-se sentiu tranquilo. Quando eu fui corrigir também houve essa troca aí.

(Entrevista sobre a 1ª atividade)

[289] Francisco: Como que você se sentiu ao ao corrigir o texto da sua colega?

Eduarda: Na primeira correção, eu fiquei meio receosa, eu não sabia como ela reagiria

ao falar “ó, isso aqui não tá muito bom”. Mas, depois, eu fui. Como na primeira correção eu vi que ela não tinha problemas em relação a isso, aí eu, foi tranqüilo. “Olha eu não gostei. Tá muito estranho. Tá muito comprido. Que tal se a gente fizer isso?” Às vezes, ela falava “não, eu prefiro assim”, “então, vamos deixar assim”. Eu achei que foi tranqüilo, não tive receio de falar com ela, e ela, também, eu acho que se sentiu tranqüila pra falar comigo.

(Entrevista sobre a 2ª atividade)

[290] Francisco: E como que você se sentiu ao corrigir o texto do seu colega?

Antônia: Foi bom, foi descontraído. Igual eu falei, no início você fica um pouco nervosa, depois aí você, como se diz, relaxa e deixa o barco, a água correr, né?

(Entrevista sobre a 3ª atividade)

[291] Francisco: E como que você se sentiu ao corrigir o texto da sua colega?

Paloma: Ah, agora, estamos muito mais à vontade de corrigir o texto, né, porque eu sei que ela não vai ficar traumatizada, nem nada. Eu acho que pelo, assim, que eu vi, eu acho até bom corrigir e tal. Igual, eu me sinto tão à vontade com ela, porque antes eu nem corrigia ela oralmente. Agora, eu já corrijo ela. Eu me sinto bem à vontade.

(Entrevista sobre a 4ª atividade)

b) Sentimentos negativos

Os sentimento negativos eram, em geral, decorrentes do receio que os alunos tinham de ofender o colega, de corrigir o texto do colega, da insegurança que sentiam ao corrigi-lo, da angústia causada por não conseguirem encontrar os erros e da impossibilidade de poder ajudar o colega, como veremos a seguir.

b.1) Receio de magoar o colega

Como a correção é considerada por muitos alunos como algo negativo, ou seja, uma forma de se evidenciarem os erros e fraquezas, alguns participantes ficavam receosos de que suas observações a respeito dos textos dos colegas pudessem ofendê-los ou magoá-los, como é ilustrado a seguir:

[292] Eduarda: No início, eu fico eu fico sempre meio receosa pra corrigir qualquer coisa que não seja minha, né, eu fico meio assim. Mas, “Paula que que você acha dessa frase?”, eu acho que eu fui um pouco mais leve, né, tentando, mas depois eu vi que ela também tava com uma postura boa, profissional, “não, vamos ver direito aqui” e tal. Então, eu já fiquei mais tranqüila. Eu fiquei com receio só no início.

Francisco: Receio de quê?

Eduarda: De magoar, às vezes, sei lá, porque as pessoas tão muito acostumadas a ver erro como uma coisa muito estranha, muito feia, né, e até pra você corrigir alguém você fica também cheia de dedos, vai que essa pessoa vai pensar o que de mim. Mas, foi só no início, depois a gente já ficou normal, ficou tranqüilo, ficou uma atividade boa mesmo.

(Entrevista sobre a 1ª atividade)

[293] Ângela: Ai, a gente não sente muito à vontade, né, porque a gente fica com medo de ofender. Eu comecei. E outra, a gente, quando a pessoa vai fazer a correção de alguma coisa, a atitude que ela tem é de ficar em alerta, né? Então, devo detectar todos os erros possíveis. Aí, parece, assim, eu tive a sensação de que eu tinha a obrigação de botar defeito em tudo. Eu não sei se na hora eu pedi até desculpas pra ela porque pareceu-me que eu tava policiando, botando defeito demais, corrigindo demais, né?

(Entrevista sobre a 1ª atividade)

[294] Ângela: [...] Agora, pra ela, eu acho que eu não contribuí muito não porque a minha idéia era que ela tinha que refazer a redação dela. Foi essa a idéia que eu tive. Mas eu acho que eu não quis ser tão enfática a respeito pra não ofendê-la, né?

(Entrevista sobre a 3ª atividade)

b.2) Receio de corrigir o texto do colega

Em alguns momentos, os alunos editores sentiram um certo receio de corrigir o texto do colega. Paula, por exemplo, teve o receio de que sua colega pudesse não gostar da correção e não a aceitar. Márcio, por sua vez, por ter uma visão idealizada de Cristiano, considerando-o um excelente escritor, às vezes, não se sentia confortável ao corrigi-lo:

[295] Francisco: E como que você avalia o seu desempenho, Paula, corrigindo o texto da colega? Como que foi o seu desempenho na atividade?

Paula: Bom, ainda sinto constrangida (risos). Mas, é o que acontece, a gente vai lendo, né, e se vê alguma coisa que não, como se diz, poderia ser mudado ou trocado, a gente, né, dá a sugestão.

Francisco: Mas, você se sente constrangida por quê?

Paula: Por quê? Hum. Se o colega vai gostar (risos). Ah, se vai aceitar, né? [...]

(Entrevista sobre a 2ª atividade)

[296] Márcio: [...] Só que a gente fica, assim, ah, não inseguro, mas você não fica numa posição muito confortável porque, às vezes, você fica, assim, meio ah receoso e corrige isso aqui ou não porque o texto do Cristiano é um texto muito bom. Ele tem um domínio da escrita muito bom, né? Então, tem muitas coisas que você poderia, assim, se você tivesse escrevendo, você não escreveria do jeito dele, só que você tem que respeitar a forma como a pessoa escreve. [...]

(Entrevista sobre a 3ª atividade)

b.3) Insegurança

Alguns alunos sentiram-se inseguros ao corrigirem o texto do colega. Pollyana, por exemplo, como vimos anteriormente, devido ao fato de Paloma ter morado na Inglaterra, sentia-se insegura para corrigir o texto de alguém que ela julgava ser mais fluente que ela em inglês. Bethânia, por sua vez, sentia-se insegura em relação à correção que fazia por não ter certeza se estava corrigindo corretamente o texto de sua colega. Já a insegurança sentida por Márcio era proveniente do julgamento que fazia a respeito de correção – uma atividade subjetiva – como podemos observar pelos seguintes relatos:

- [297] Francisco: Como que você se sentiu ao corrigir o texto da sua colega?
 Pollyana: Eu fiquei meia, meio, sabe, fiquei, assim, como eu vou falar, aí perdi a palavra, insegura pra corrigir o texto dela, né? Eu fiquei assim porque “será que eu vou encontrar algum erro aqui no dela?” Eu fiquei olhando a minha assim e ela tava achando um monte de erro. E eu fiquei insegura de corrigir, mas eu corrigi (risos).
 (Entrevista sobre a 2ª atividade)
- [298] Francisco: E você teve alguma dificuldade eh durante a atividade?
 Bethânia: Não, só aquela velha dificuldade, né, você não sabe inglês. Então, você tem a dificuldade de saber “nossa, será que eu tou corrigindo certo? E se seu tiver corrigindo errado?”, né? Aquela velha preocupação, né?
 (Entrevista sobre a 2ª atividade)
- [299] Márcio: [...] A gente tem sempre aquele aquele, cê fica, assim, não totalmente seguro ao corrigir uma pessoa porque eu acho que a correção é muito subjetiva, né?
 (Entrevista sobre a 2ª atividade)

b.4) Frustração ou angústia

Cristiano relatou que se sentiu angustiado por não encontrar erros no texto de seu colega, e Ângela sentiu-se frustrada por não ter podido ajudar a sua colega a melhorar o texto que havia escrito:

- [300] Francisco: E como que você se sentiu ao corrigir o texto do seu colega?
 Cristiano: Pois é, com essa sensação horrorosa de que deveria buscar erros e ah e me contentar com pouca coisa (risos). Me contentar com muito, uma plantação muito eh sem colheita nenhuma. Me senti, é angustiante.
 (Entrevista sobre a 2ª atividade)
- [301] Ângela: Ah, eu me senti um pouco frustrada porque eu acho que ela tinha que refazer tudo, a minha opinião, né? Bom, eu me eu me senti omissa, eu não não, eu tive vontade até de sentar e ajudá-la, sabe? Mas eu vi que eu não tinha

tempo. Eu tinha que passar a minha a limpo, né? [...]
(Entrevista sobre a 3ª atividade)

5.3.1.3.2 Sentimentos experimentados ao serem corrigidos pelo colega

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

a) Sentimentos positivos

Os participantes relataram que se sentiram tranquilos ao serem corrigidos pelo colega, e que a correção realizada pelo colega fazia que se sentissem seguros em relação ao seu texto.

a.1) Tranqüilidade

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

[302] Eduarda: Eu fiquei tranqüila, eu não senti pressionada, não senti nervosa, achei, achei bom, eu gostei. Não que eu goste de errar, mas eu gosto de ser corrigida, é diferente. E ela fez de uma maneira boa também, eu gostei, a gente foi lendo e discutindo juntos. Então, a correção não foi só ela que fez, eu acho que os dois textos foram corrigidos em conjunto, eu e ela.

(Entrevista sobre a 1ª atividade)

[303] Francisco: E como que você se sentiu ao ser corrigida por ela?
Pollyana: Normal porque nós duas temos, sempre estudamos juntas, né, e tudo. Então, pelo menos na área de português, eu sempre me sobressaí. Então, eu sempre a corriji o tempo todo. Porque ela sempre teve dificuldade de escrever português, então eu sempre corriji. Então, nasceu uma relação muito boa de uma corrigindo a outra. Então, eu não senti nada não.

(Entrevista sobre a 2ª atividade)

[304] Francisco: E como que você se sentiu ao ser corrigida por ela?
Pollyana: Nossa, eu eu gosto muito quando eu sou corrigida. Antigamente a minha concepção de correção era muito, assim, pra mim “nossa, que vergonha, eu errei”. Mas como é que, né, assim, eu ficava muito constrangida quando uma pessoa me corrigia. Hoje não, eu estou mais, assim, aberta à correção. Se a pronúncia, ela me corrigiu muito *record* /r'kɔ:rd/ com *record* /hɛ'kɔ:rd/, né?

Então, até na pronúncia quando tá me corrigindo, eu estou melhorando.
Então, eu fico muito grata e feliz de tá me corrigindo.

(Entrevista sobre a 4ª atividade)

a.2) Segurança

O fato de os textos terem sido discutidos com o colega fez que os alunos se sentissem mais seguros e confiantes para entregá-los à professora, como podemos observar a seguir:

[305] Eduarda: Eu acho que, pelo menos no meu caso particular, eu acho que influenciou. Porque você deixa muito o seu texto lá, e eu percebi que aquilo pode render um texto melhor. Então, depois que a gente discute aqui, eu acho que eu me sinto mais segura pra entregar pro professor porque já outros olhos viram esse texto, outras pessoas leram esse texto. Quando ele vier me corrigir, conversar comigo sobre o texto, eu acho que eu já vou tá um pouco mais preparada pra ouvir sobre as estruturas porque eu já discuti antes. Eu acho que ficaria mais tranqüila ainda.

(Entrevista sobre a 1ª atividade)

[306] Francisco: E você preferia que a sua resenha tivesse sido corrigida pela sua professora ao invés de pela sua colega?

Paula: Não. Agora sim. Agora pode corrigir (risos). Ai, ai, não.

Francisco: Depois de ter passado pela colega?

Paula: É depois que passa pela colega, eu acho que eu sinto mais segura.

(Entrevista sobre a 3ª atividade)

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

(Entrevista sobre a 4ª atividade)

b) Sentimentos negativos

Os sentimentos negativos relatados pelos participantes foram o constrangimento, ou vergonha, e a insegurança durante o processo de correção realizado pelo colega.

b.1) Constrangimento ou vergonha

O fato de terem seus erros expostos ao colega levou alguns participantes a se sentirem constrangidos ou envergonhados, o que, por sua vez, fez que alguns deles começassem a ser mais atenciosos ao escrever, pois percebiam que alguns erros eram causados por falta de atenção:

- [308] Francisco: E e você viu algum aspecto negativo na atividade?
 Paula: Na correção?
 Francisco: Assim, teve alguma coisa que te incomodou?
 Paula: Às vezes, tinha um erro, assim, né, e eu ficava com vergonha (risos). Não, eu achei muito bom. Foi muito válido esse tipo de correção.
 (Entrevista sobre a 1ª atividade)

- [309] Paula: Eh, eu fiquei, assim, um pouco tímida, né? Mas, aí, é só no início. Depois nós entrosamos e tal.
 Francisco: E por que que você acha que você teve essa reação inicial dessa forma?
 Paula: Por quê? Parece que é o medo, né, que você vai, ai tá cheio de erros ali, o seu colega sabe mais do que você e esse tipo de coisa, né?
 Francisco: Por que esse medo?
 Paula: Ai, não sei nem explicar (risos). Ah, sei lá. (Silêncio) Mas, eu acho que é bobagem da gente, né?
 (Entrevista sobre a 1ª atividade)

- [310] Francisco: E, como que você se sentiu ao ser corrigido pelo seu colega?
 Cristiano: É, como eu já havia falado, eu me senti, assim, chocado porque tinha alguns erros lá que eu não tinha me dado conta de que tinha feito. Eu até falo lá na na, numa determinada parte que eu *foolish*, né? Não são erros que eu cometeria, assim, jamais, a mudança de tempo verbal. Jamais não, cometi (risos). Mas, assim, eh, se eu tivesse feito o texto, o texto, assim, com mais atenção, não teria saído assim. E se eu tivesse feito uma revisão. Então, assim, eu me senti um tanto quanto constrangido.
 (Entrevista sobre a 2ª atividade)

b.2) Insegurança

Alguns alunos sentiram-se inseguros com a correção realizada pelo colega por não saberem se o seu colega estava corrigindo corretamente seus textos. Diziam preferir ter seus textos corrigidos pelo professor. É interessante observar que alguns alunos que se sentiram inseguros para corrigir o colega também se sentiram inseguros ao serem corrigidos por eles, como é o caso de Bethânia e Pollyana (cf. item b.3, p. 195):

- [311] Francisco: E você preferiria que o seu texto tivesse sido corrigido pelo professor ao

invés de pelo colega?

Bethânia: Não. A a vantagem que há do professor corrigir é a segurança que você tem de que o que ele tá falando é certo, né? E que o colega, eu realmente fico pensando “mas, será que tá-é certo mesmo, né? Será que é isso mesmo?” Então, existe isso porque eh não se compara o professor que está mil anos luz na sua frente com o aluno que tá ali com você e erra também e tudo. E nem sabe te explicar por que que acontece ou por que que não acontece uma estrutura. Então, o professor, eu gosto do professor porque eu sinto essa segurança.

(Entrevista sobre a 1ª atividade)

[312] Francisco: Você viu algum aspecto negativo?

Hugo: Você sente insegurança. Por exemplo, uma dúvida, cê nunca sabe se o colega é a melhor pessoa pra dizer, somente isso.

(Entrevista sobre a 3ª atividade)

[313] Francisco: Certo. Eh você preferiria que o seu texto tivesse sido corrigido pela professora ao invés de pela sua colega?

Bethânia: Nesse foi. Porque eu tava insegura. Porque ela falou “eu não tou entendendo, eu não tou entendendo” e eu também não tou entendendo. “Você não tá entendendo nem eu”. E aí eu fiquei muito insegura.

(Entrevista sobre a 3ª atividade)

[314] Pollyana: Me dá mais segurança quando a professora corrige porque eh muitas coisas que a colega poderia falar “não é assim”, e talvez não seja, né? Então, eu tenho medo de aprender errado, ainda mais que eu tou num processo de aprendizagem. Então, quando a professora corrige, inclusive na segunda vez, na hora que ela tá corrigindo comigo, eu sinto mais segura.

(Entrevista sobre a 3ª atividade)

Apresentarei, a seguir, as percepções da professora da turma sobre as atividades de correção com os pares.

5.3.2 Percepção da professora sobre as atividades de correção com os pares

A professora da turma teve um papel fundamental durante o processo de correção com os pares, pois serviu de apoio aos alunos quando estes não conseguiam resolver os problemas sozinhos. Ela relatou que, antes da pesquisa, não havia utilizado a correção com os pares durante as suas aulas e que não costumava solicitar aos alunos que reescrevessem os seus textos. Ela, ainda, mencionou que estava também utilizando a correção com os pares com seus alunos do primeiro ano:

[315] Francisco: Certo. E como que você geralmente corrige os textos dos seus alunos?

Nina: Antigamente ou agora?

Francisco: Ué, pode ser antigamente e agora (risos).

Nina: Bom, antigamente, antes eh da licença, eh eu recolhia, dava, fazia as correções, às vezes, eu dava a sugestão do correto, ou, às vezes, só assinalava o erro. Então, variava. Mas só devolvia e pronto. E aí, com a sua proposta de trabalho, eh então eu passei a fazer essa correção primeiro em pares e eu utilizo no primeiro ano também a correção em pares.

[316] Francisco: Bom. Eh e você já havia utilizado a correção com os pares em suas aulas antes da pesquisa?

Nina: Não. Foi a primeira vez esse ano devido à sua sugestão, né? Agora pro futuro, eu vou adotar sempre (risos).

A professora Nina considerou a atividade de correção com os pares extremamente produtiva, na medida em que proporcionou uma certa autonomia aos alunos no que diz respeito à aprendizagem. A professora relatou que os alunos passaram a ver o erro como algo natural e que a interação ocorrida durante as atividades de correção fez que os alunos tivessem oportunidade de expor aos colegas o seu produto. Isso fez que ficassem menos inibidos de se expressarem em inglês tanto na forma escrita quanto na oral:

[317] Francisco: (Risos). E como que você avalia essa atividade de correção? Quais pra você foram os pontos positivos [e os pontos negativos?

Nina: [Hum, hum. Bom, pra avaliar com relação à produtividade, eu acho que foi cem por cento positivo porque eh foi foi a oportunidade que eles tiveram de ver o seu texto e o do colega e tentar solucionar os problemas sozinhos. Coisa que eu acho que não acontecia antes. Uma outra coisa que eu observei também foi a proximidade e a perda do receio do colega ver o seu produto. Porque antes eu acredito que eles tinham vergonha do produto deles ser mostrado pros colegas. Agora, eles já não têm mais esse receio e isso reflete até na parte oral, quando eu tou fazendo correção, que ninguém mais tem inibição de cometer erros. Então, eu acho que esse trabalho escrito afetou também a parte oral, que eles eram muito inibidos no começo do ano, tinham bloqueio pra falar em sala. E com esse trabalho escrito, tendo que expor os seus, o seu produto, o seu trabalho pros colegas, mas eu tentei sempre desde o início colocar que nada ali era em tom de crítica, nós estávamos ali pra ajudar, né, um ajudar o outro e sem isso seria impossível. Aí eu vejo a importância da interação pra aprendizagem, sem isso eles iriam, não iriam progredir tanto quanto se eles se abrissem ah pra essa oportunidade e, aos poucos, não foi de repente, acho que foram três meses pra eles começarem a se soltar. E hoje em dia, se há um erro, ou a gente brinca, ri, e ninguém leva, assim, em tom de crítica ou de eh, como que eu vou dizer, pro lado negativo. Então, hoje, a gente consegue eh ser-tratar dos erros eh numa boa, como brincadeira, assim sem a pessoa se sentir diminuída ou ansiosa. Não há mais essa, eu não percebo mais. Isso, então, tem tornado as atividades tanto orais quanto a escrita mais livres. Eles, eles têm muito mais vontade de arriscar. Então, eu tenho notado isso.

Quando perguntei à professora se ela havia percebido algum aspecto negativo nas atividades, inicialmente ela referiu-se ao tempo despendido. Posteriormente, ela retificou sua avaliação, pois constatou que o andamento de seu planejamento não havia sido alterado:

- [318] Francisco: E você viu algum aspecto negativo?
 Nina: Negativo? Só esse ponto do tempo porque é uma aula inteira pra fazer a correção de par, né, mas não atrapalhou porque nós já estamos na unidade 5, não foi tão negativo assim não, eu realmente não vejo isso como um aspecto negativo não. Na verdade eh eh não vou considerar como, desconsidera o fato de ser um aspecto negativo porque como eu percebo aqui e agora, nós estamos na unidade 5. Foi um ano tumultuado, eu acho que a gente tá indo bem, sabe? Eh, quer dizer, então não consideraria nunca eh perda de tempo. Pelo contrário, ganho de tempo.
 Francisco: Certo.
 Nina: Certo? Eh, gostaria sim de ter mais tempo. É isso que eu acho que é negativo, ter mais tempo pra eu poder estar com eles, fazendo aquela outra parte que eu não consegui dar continuidade. Só, não vejo mais nada.

Uma das minhas preocupações era se a realização da pesquisa tinha interferido no desenvolvimento das aulas. A professora Nina disse-me que, por influência da pesquisa, ela iniciou as unidades do livro didático pela atividade de escrita. Ela afirmou, também, que o fato de as atividades de correção proporcionarem uma maior interação entre os alunos facilitou o seu trabalho com a turma, pois, como ela observara no início do ano letivo, os alunos tinham problemas de interação e se mostravam receosos ao se exporem aos colegas. A professora, ainda, relatou ter percebido uma melhoria nos textos dos alunos durante o semestre em que a pesquisa foi realizada, pois os alunos se mostraram mais confiantes nas atividades de escrita:

- [319] Francisco: Certo. E o fato de a pesquisa ter sido realizada com os alunos influenciou as suas aulas, de alguma forma?
 Nina: Você pode repetir, por favor.
 Francisco: Eh, por exemplo, a realização da pesquisa na sua turma influenciou de alguma forma as suas aulas?
 Nina: Ah, sim, eh, no sentido de que a gente eh, havia um maior foco para a parte escrita até então. Mas, eh talvez por causa da pesquisa.
 Francisco: Hum, hum.
 Nina: Né? Mas não afetou, digo, assim, o andamento do progresso das atividades em si não. Talvez, na no *arrangement* do *schedule* das aulas. Então, priorizar, antes de começar a unidade, por exemplo, pelo *reading*, vamos começar pelo *writing*. Só nesse sentido.
 Francisco: Hum, hum.

- Nina: Mas, ah, você pode repetir de novo, que eu tinha uma coisa pra falar.
- Francisco: Eh, por exemplo, afetou, eh influenciou alguma coisa? Você mudou alguma coisa em relação às suas aulas por causa da pesquisa ou a pesquisa foi irrelevante pras suas aulas?
- Nina: Não, ela foi bastante relevante nesses sentidos que eu já falei. Ela me ajudou muito a lidar com o grupo que tinha muitos problemas de interação e de receio de se expor perante os colegas. Então, havia alunos completamente bloqueados e como eles, sujeitos de uma pesquisa, se sentiram na na posição, assim, de, que eu achei que foi um ponto positivo desde o início de colaborar com a pesquisa, já foi um ponto positivo da parte deles. E, a partir de então, tendo que participar da pesquisa e gostando, porque eu notava que eles gostavam da parti- de participar das atividades, fez com que toda a o relacionamento do grupo se modificasse. Eu acredito que sem essa pesquisa, com esse grupo especificamente, teria sido mais difícil trabalhar. Então, eu tenho aqui que deixar o meu agradecimento, a oportunidade de ter tido essa pesquisa contribuindo para que eu pudesse trabalhar com esse grupo porque eh fez com que eles se sentissem importantes porque eles tavam com a auto-estima muito baixa, fez com que eles sentissem mais eh confiantes, não só em mim, mas neles próprios e muito mais, com uma perspectiva muito mais positiva com relação ao seu futuro acadêmico do que quando eles chegaram no início.
- Francisco: Hum, hum.
- [320] Francisco: Eh, então você considerou eh que a atividade favoreceu o desenvolvimento desses alunos na escrita?
- Nina: Bastante. Eh eles têm hoje mais eh fluência escrita, poderia falar fluência escrita?
- Francisco: Hum, hum.
- Nina: Então, eles têm menos bloqueio, né, cometem erros ainda, mas com relação, assim, a a desenvolver um trabalho escrito, eu acho que eles, principalmente com relação à autoconfiança de que eles vão ser capazes de trabalhar, com erros ou não, vão ter condições de produzir um texto escrito. Com certeza melhorou.

Na próxima seção, apresentarei os resultados referentes à análise do questionário de avaliação final.

5.4 Resultados da análise do questionário de avaliação final

Como afirmei anteriormente, os dez alunos participantes e os oito alunos não-participantes (NP) da pesquisa responderam ao questionário de avaliação final. Apresentarei as respostas dos dois grupos para cada pergunta, fazendo uma síntese do que foi escrito por eles. Ilustrarei, ainda, as respostas dadas às perguntas do questionário com exemplos retirados dos dois grupos. Conforme mencionei no capítulo 3, essas respostas foram digitadas *verbatim*.

Pergunta 1) Qual a importância da correção para você hoje? Houve alguma mudança em relação à opinião que você tinha sobre correção no início do ano?

Os dez participantes relataram que, de alguma forma, mudaram o conceito que tinham de correção. Essa modificação também foi experienciada pela maioria dos não-participantes. Desses, seis relataram ter alterado o seu conceito de correção, e dois deles não relataram modificação no conceito anterior. Os pontos evidenciados nas suas respostas podem ser vistos na tabela 5.14:

Participantes	Não-participantes
<ul style="list-style-type: none"> ✓ A correção deixou de ser vista como punição, e os erros deixaram de ser motivo de vergonha. ✓ A correção pode tornar os alunos mais críticos em relação à sua própria escrita. ✓ A correção pode ser uma atividade interativa, em que os alunos podem desempenhar tanto o papel de aluno quanto o de professor. ✓ Por meio da correção, os alunos podem aprender com seus erros e com os do colega. ✓ A correção se torna mais concreta, uma vez que os textos podem ser comparados. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Os erros começaram a ser vistos positivamente, e a correção deixou de ser vista como uma punição. ✓ A correção fez que os alunos se tornassem mais críticos em relação à sua própria escrita. ✓ A correção pode ser uma atividade mútua e não uma atividade unilateral. ✓ A correção passou a significar uma forma de explicar os erros e não apenas de mostrar o que está errado.

Os exemplos a seguir ilustram os tipos de respostas dadas a essa pergunta:

- [321] Cristiano: O modo como a correção foi trabalhada é muito diferente (alunos corrigem alunos). A correção vista por esta ótica perde parte daquele caráter um tanto autoritário e até mesmo punitivo quando cabe a professores. A diferença me pareceu mais enriquecedora quando se está no mesmo nível que o colega que vai corrigir seu texto. O fluxo e a troca de informações é maior. Diferentemente da correção conduzida pelo professor, você tem em mãos uma avaliação mais concreta. Explico melhor: quando é o professor que faz uma correção de algum texto seu ele sempre tem por modelo um padrão abstrato de comparação. Ele é “ungido” pelo saber. Quando você corrige o seu colega o modelo é mais concreto: seu texto versus o dele: as diferenças, as semelhanças, os desvios. Esta nova possibilidade abre veredas para se avaliar a correção em sala de aula.
- [322] Hugo: A correção da maneira que nos foi apresentada nos coloca, enquanto alunos, na posição de um professor/monitor, daí a mudança quando da produção de um texto: você escreve com mais cuidado, com uma outra perspectiva, já sabe que seu texto será corrigido pelo colega. A maneira tradicional de correção acrescenta pouco ao seu conhecimento. Nem sempre nos atentamos às anotações do professor.

- [323] NP 1: A importância da correção para mim continua a mesma, o que eu acredito que mudou foi a minha concepção de como essa correção deve ser feita tanto por parte de um professor como partindo de um aluno.
- [324] NP 5: A meu ver a correção hoje tem um outro significado. Anteriormente eu via a correção como sendo algo que me intimidava, pois é difícil, às vezes, reconhecer os erros, e há algum tempo atrás quando o professor fazia suas correções, as provas e trabalhos que nós fazíamos ficavam totalmente “coloridos” com aquela famosa “tinta vermelha”. Acredito que para mim, futura professora, foi algo valioso que pude aprender e algo que certamente irei praticar em minha sala de aula.

Pergunta 2) Em termos gerais, como você avalia as atividades de correção das quais você participou com o(a) colega?

Os dezoito alunos consideraram as atividades frutíferas e enriquecedoras. Os pontos evidenciados em suas respostas podem ser vistos na seguinte tabela:

Tabela 5.15 – Síntese das respostas dos participantes e não-participantes à segunda pergunta do questionário de avaliação final	
Participantes	Não-participantes
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Puderam trocar conhecimentos e informações. ✓ Puderam ter contato com estilos diferentes de escrita. ✓ Puderam aprender com os erros. ✓ Sentiram-se mais motivados e confiantes por poderem ajudar o colega. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ É uma forma de trocar informações. ✓ Os alunos de Letras podem desenvolver a habilidade de correção. ✓ É uma forma de poder interagir em inglês. ✓ É uma forma de poder esclarecer as dúvidas, sem qualquer constrangimento.

Os exemplos a seguir ilustram os tipos de respostas dadas a essa pergunta:

- [325] Bethânia: A partir do momento que a você é mostrado um método que tem como objetivo melhorar o seu desempenho pelo menos de escrita e não só como meio de crítica negativa, eu avalio da maneira mais positiva possível. Já de começo ‘as regras’ são expostas, como ‘estou aqui para ajudar você’ e pouco a pouco o mito da correção vai se desfazendo e o muro, o escudo que você vestiu para se defender, pouco a pouco, vai dando lugar à troca de informação, de conhecimento.
- [326] Pollyana: Se fosse para dar uma nota eu diria que tive um aproveitamento de 70%, pois, além de interagir com o colega e aprender com o mesmo, pude observar que eu também pude ajudá-lo. Sendo que antes eu pensava que o meu inglês não poderia ajudá-lo, pensando ser o colega mais habilitado que eu. Outro ponto importante é que eu desenvolvi mais a percepção com respeito a língua inglesa.

- [327] NP 5: A minha avaliação é positiva. Nós pudemos aprender juntos, tanto eu como ele(a) tivemos a oportunidade de rever nossos erros e tentamos acertar de forma agradável. E o sentimento de responsabilidade de estar corrigindo os “erros” de alguém, e até mesmo o seu próprio, te leva ao processo de aprendizagem, pois é errando que se acerta, e é muito bom aprender com os erros.
- [328] NP 6: Eu as avalio de forma positiva, pois às vezes você tem dúvidas mínimas, e fica um pouco constrangida de saná-las. Felizmente, da maneira como as atividades foram realizadas, todos se ajudavam e cresciam mutuamente.

Pergunta 3) Ter participado das atividades de correção com o(a) colega fez que você tivesse uma atitude mais positiva ou negativa em relação à escrita em língua inglesa? Justifique a sua resposta.

Os dez participantes relataram que passaram a ter uma atitude mais positiva em relação à escrita em língua inglesa. Dos oito não-participantes, sete responderam que também tiveram uma atitude mais positiva. Apenas um declarou ter sido indiferente e ter apenas começado a ter mais prática em correção. Os pontos evidenciados em suas respostas encontram-se na tabela 5.16:

Tabela 5.16 – Síntese das respostas dos participantes e não-participantes à terceira pergunta do questionário de avaliação final	
Participantes	Não-participantes
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Começaram a ficar mais atentos ao escrever em inglês. ✓ Puderam refletir sobre seus erros e tentar minimizá-los. ✓ Perceberam que escrever em inglês pode ser algo não traumático. ✓ Sentiram-se mais motivados e confiantes ao perceber que conseguem escrever em inglês. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Perceberam que, através do contato com outros textos, podem melhorar a sua própria escrita em inglês. ✓ Sentiram-se mais estimulados, pois a correção permitiu-lhes reescrever os seus textos e, dessa forma, sentiram-se mais seguros para entregá-los ao professor. ✓ Perceberam que encontrar erros não é tão difícil. ✓ Perceberam que são capazes de escrever em inglês.

Os exemplos seguintes ilustram os tipos de respostas dadas a essa pergunta:

- [329] Ângela: A atividade de correção me fez uma pessoa mais consciente diante do meu papel de aprendiz. No início da atividade eu não me dedicava na construção do texto como passei a fazê-lo nas últimas atividades. Assumi um papel mais responsável. Passei a ser mais atenta a minha estrutura frasal. Propus a mim mesma a ser menos redundante e prolixa. Logo, busquei fazer sentenças

menores e mais objetivas. A minha postura inicial ao escrever uma composição era de manter minha própria construção linguística. Com isso, me mantive irredutível durante o curso. Era meu desejo melhorar. As atividades me possibilitaram a refletir mais sobre minhas dificuldades e acreditar que sou capaz de vencê-las.

- [330] Paula: Na minha opinião com esta atividade de correção com a colega, tive uma atitude mais positiva em relação à escrita porque pude perceber os meus erros quanto à estrutura, coesão e coerência. E tornar a estrutura mais clara e mais simples para que o leitor possa compreender melhor o texto.
- [331] NP 3: Ter participado das atividades de correção fez com que eu tivesse uma atitude mais positiva em relação à escrita em língua inglesa. Isto porque notei que o “diagnóstico” de erros não é nenhum “bicho de sete cabeças”. Todos nós temos uma gramática internalizada que nos permite intuitivamente ou racionalmente identificar os erros os quais cometemos e termos uma análise crítica porque os cometemos.
- [332] NP 8: Tive a impressão que eu podia escrever em uma língua estrangeira e isso é muito gratificante. Algumas vezes os colegas perguntavam “O que você quis dizer com isso?” e eu respondia e meu colega argumentava que não conhecia aquela estrutura ou palavra. Essa troca de tarefas foi realmente muito positiva e nos fez saber que podemos sim escrever em outra língua.

Pergunta 4) Você acha que a participação nas atividades de correção com o(a) colega teve um efeito positivo ou negativo no seu processo de aprendizagem? Justifique a sua resposta.

Os dezoito alunos responderam que as atividades de correção com o colega influenciaram positivamente o seu processo de aprendizagem. Os pontos evidenciados em suas respostas podem ser observados na tabela 5.17:

Tabela 5.17 – Síntese das respostas dos participantes e não-participantes à quarta pergunta do questionário de avaliação final

Participantes	Não-participantes
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Puderam esclarecer suas dúvidas. ✓ Baixou um pouco o filtro afetivo. ✓ Começaram a se sentir mais conscientes e responsáveis por sua própria aprendizagem. ✓ Sentiram-se mais confiantes e capazes. ✓ Puderam perceber não apenas melhorias em seus textos, mas também nos dos colegas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Puderam resolver suas dúvidas com os colegas. ✓ Puderam aprender com seus erros e com os dos colegas. ✓ Começaram a se sentir mais críticos em relação a seus textos. ✓ Puderam ter acesso a estilos diferentes de escrita.

Os exemplos seguintes ilustram os tipos de respostas dadas a essa pergunta:

- [333] Márcio: Positivo também. Estou certo que aprendi ao ter meus textos corrigidos e, a partir das citadas correções, eu evolui. Logo, o efeito foi positivo e permanecerá assim porque o que eu assimilei eu procurarei manter e utilizar durante minha vida. Só gostaria que as atividades continuassem, mas não é possível. Porém, continuarei com este processo (correção) mesmo fora da pesquisa.
- [334] Paloma: Como disse na resposta anterior, para mim foi positivo, porque percebi meu crescimento e da minha amiga também. Tanto a última composição dela, quanto a minha foram bem melhores que a 1ª.
- [335] NP 2: O efeito que a correção teve em meu processo de correção foi positivo. Acho que cresci muito, aprendendo com os erros de meus colegas com os quais trabalhei. Também pude constatar erros que estavam arraigados em mim e que às vezes eu nem notava. Trabalhar com um colega que escreve melhor ou possui um vocabulário maior também enriquece muito; você acaba aprendendo mais palavras. Tive esta oportunidade. Também aprendi que nem todos escrevem do mesmo modo que eu, há diferentes estilos.
- [336] NP 4: O efeito, sem dúvida, foi positivo porque, como já disse, o meu aprendizado se expandiu porque o colega, às vezes, percebia coisas no meu trabalho que eu já não percebia e vice-versa, ambos crescíamos.

Pergunta 5) Você, enquanto professor, já utilizou, utiliza ou utilizaria essa forma de correção (correção com os pares) com os seus alunos? Justifique a sua resposta.

Dos dez participantes, um já utilizou, cinco utilizam e quatro utilizariam a correção com os pares em suas salas de aula. Dos oito não-participantes, um utiliza-a e sete utilizariam-na. Dos sete que a utilizariam, um relata que a usaria com ressalvas, pois considera a correção dos alunos falha, o que pode levar os alunos a repetir os erros. Acredito que os alunos que ainda não utilizaram a correção com os pares em suas aulas justificaram a sua possível utilização com base em suas experiências individuais como alunos que participaram dessa forma de correção durante a realização desta pesquisa. Desse modo, as razões apresentadas para a utilização da correção com os pares em suas aulas “devem ser entendidas como objetivos e comprometimentos futuros” (Silva, 2000, p. 83). As justificativas dadas pelos alunos estão sintetizadas na tabela 5.18.

Tabela 5.18 – Síntese das respostas dos participantes e não-participantes à quinta pergunta do questionário de avaliação final	
Participantes	Não-participantes
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Os alunos sentem-se mais seguros ao discutir o texto com o colega. ✓ Os alunos podem aprender com os erros. ✓ Os alunos sentem-se importantes quando reconhecem que sabem algo. ✓ Os alunos têm a chance de compartilhar conhecimentos. ✓ Há uma maior interação entre os alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Os alunos sentem-se mais à vontade trabalhando com o colega. ✓ Os alunos podem aprender com os erros. ✓ Os alunos sentem-se importantes quando reconhecem que sabem algo. ✓ Os alunos podem desenvolver o seu lado crítico. ✓ Os alunos podem ajudar-se a superar dificuldades.

Os trechos a seguir ilustram os tipos de respostas dadas a essa pergunta:

- [337] Antônia: Essa é uma atividade que deveria ser feita em todas as áreas porque dessa forma os conhecimentos seriam compartilhados por todos. Sim, eu usaria essa forma de correção com os meus futuros alunos.
- [338] Eduarda: Após o início das atividades, resolvi testá-las em minhas salas de aula. O resultado foi positivo, já que os alunos começaram a perceber o colega como alguém que também tem informação ao mesmo tempo que se descobriram “conhecedores” também. A ênfase ao que se sabe é muito importante para motivar os alunos a aprenderem coisas novas.
- [339] NP 3: Sim, eu usaria este tipo de correção como professora. Acho que este tipo de correção fica marcado positivamente na cabeça do aluno. Este se sentirá importante porque possui “conhecimentos” que o colega não conhece. Portanto, ambos se sentirão importantes porque podem compartilhar conhecimentos diferentes.
- [340] NP 7: Usaria, mas não frequentemente. Como já disse, às vezes, a correção é falha e isto incentiva o aluno a repetir erros, e isto na minha opinião não é positivo.

Pergunta 6) Que diferenças você percebe entre a correção que você recebe do seu professor e a do(a) seu(sua) colega?
--

Os dois grupos – participantes e não-participantes – puderam perceber diferenças entre a correção realizada pelos colegas e a realizada pelo professor. Os dois grupos perceberam a correção realizada pelo colega como uma oportunidade de discutir os seus erros e de poder tentar esclarecê-los, apesar de, às vezes, sentirem-se inseguros com tal correção. A correção do professor, por sua vez, apesar de ser considerada uma correção de

credibilidade, foi vista como uma atividade unilateral, ou seja, eles apenas recebem a correção e não têm a oportunidade de também “ensinar” algo ao professor. As diferenças entre a correção do colega e a do professor, com base nas respostas dos alunos, estão sintetizadas na tabela 5.19:

Tabela 5.19 – Síntese das respostas dos participantes e não-participantes à sexta pergunta do questionário de avaliação final	
Participantes	
Correção do colega	Correção do professor
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Deve ser vista como um estágio anterior à correção do professor. ✓ Possibilita aos alunos perceber seus próprios erros. ✓ Propicia maior grau de manutenção da autoria dos textos. ✓ Por propiciar uma relação mais equitativa, os alunos não se sentem envergonhados com os erros. ✓ Possibilita uma interação entre os alunos e permite-lhes defender seus pontos de vista. ✓ Podem discutir sobre seus erros. ✓ Há um leitor presente na hora da correção. ✓ Pode causar uma certa insegurança. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Uma correção unilateral. ✓ Uma correção mais autoritária e mais tensa. ✓ Uma forma de consultoria caso os alunos não consigam por si sós resolver os seus problemas. ✓ Pode não esclarecer as dúvidas dos alunos. ✓ Uma correção mais distante: o leitor não está presente. ✓ Uma correção mais segura.
Não-participantes	
Correção do colega	Correção do professor
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Possibilita uma discussão sobre os erros e textos. ✓ Permite aos alunos defender o seu ponto de vista. ✓ Cria uma interação mais tranqüila e menos inibidora. ✓ Pode ser falha. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Uma verdade absoluta, inquestionável. ✓ Uma correção da qual o aluno não participa, na qual o leitor está distante. ✓ Causa inibição no que diz respeito ao esclarecimento das dúvidas consideradas básicas. ✓ Tem maior credibilidade.

Os trechos a seguir exemplificam algumas respostas dadas a essa pergunta:

- [341] Ângela: O professor não interage durante uma correção. Sua postura é mais autoritária e não há tempo para o aluno fazer sua própria reflexão e descobrir a solução para seu erro. O colega respeita os seus limites, permite que você pense e formule sua própria solução. Também o trabalho de correção em par permite que duas cabeças pensem juntas e achem a melhor estrutura.
- [342] Pollyana: Quando um colega corrige, às vezes tenho dúvida se ele está correto. Quando o professor corrige sinto mais segurança com suas respostas. Porém quando o colega corrige não tenho tanta vergonha de ouvir meus erros.

- [343] NP 3: A correção feita pelo professor é recebida como verdade absoluta, sem que o aluno a questione. Já a correção feita entre alunos é um pouco mais questionada. Através desse questionamento, o aluno procurará checar se o colega está certo ou não. Com isso aprende de forma mais marcante e questionadora a não cometer novamente os erros que cometia.
- [344] NP 4: O professor corrige o trabalho distante do aluno o qual, por sua vez, não tem a chance de defender o seu ponto de vista, dizer, por exemplo, porque usou tal verbo, tal estrutura, tal expressão. O professor se torna, então, um juiz que, muitas vezes, julga sem procurar saber o ponto de vista do aluno. Agora quando um colega corrige o outro colega temos dois entes pertencentes ao mesmo patamar, ambos discutem o que fizeram e defendem o seu próprio ponto de vista, é uma correção mais participativa em que um questiona o outro. Por que você fez assim? Por que você usou este verbo? O que você está querendo dizer aqui? Dessa forma, este tipo de correção é mais justa e mais enriquecedora.

Como pudemos observar pelas sínteses das respostas ao questionário de avaliação final e pelos exemplos selecionados, não houve muitas diferenças entre as respostas dos participantes e dos não-participantes. Acredito que elas sirvam para se complementarem e oferecer possibilidades de melhor compreendermos o processo de correção com os pares e para confirmar a análise das entrevistas realizadas com os participantes. A existência de poucas discrepâncias nas respostas dos dois grupos tranquilizou-me, pois receava que as perguntas feitas durante as entrevistas aos participantes pudessem ter exercido uma certa influência no tocante às suas percepções sobre as atividades de correção.

Neste capítulo, pudemos sentir o perfume das flores, por meio dos resultados das análises do que se configurou como dados para este estudo. No capítulo seguinte, tentarei amarrar as idéias obtidas por intermédio de tais análises, procurando responder às perguntas que motivaram esta pesquisa, bem como tecer algumas reflexões a respeito de correção de erros e suas implicações para o ensino de línguas.

CAPÍTULO 6

AMARRANDO O BUQUÊ: À GUIA DE CONCLUSÃO

Composing, putting things together, is a continuum, a process that continues without any sharp breaks. Making sense of the world is composing [...]. [Writing] is like the composing we do all the time when we respond to the world, make up our mind, figure out things again. The work of the active mind is seeing relationships, finding forms, making meanings: when we write we are doing in a particular way what we are doing when we make sense of the world. We're composers by virtue of being human.⁴⁴

(Berthoff, 1988, p. 3-5)

Este capítulo apresenta cinco subdivisões. Na primeira, retomo as perguntas de pesquisa que motivaram a realização deste estudo. Na segunda, relaciono os seus resultados a implicações para o processo de ensino–aprendizagem de línguas estrangeiras. Na terceira, relato algumas de suas limitações. Na quarta, faço algumas sugestões para novas pesquisas. Finalmente, na quinta subdivisão, traço algumas considerações finais deste trabalho.

44. “Compor, colocar coisas juntas, é um contínuo, um processo que continua sem quaisquer rupturas. Compreender o mundo é compor [...]. [Escrever] é como fazer uma composição sempre que respondemos ao mundo, tomamos decisões ou compreendemos novamente as coisas. A tarefa da mente ativa é ver relações, encontrar formas, produzir significados: quando escrevemos, estamos fazendo, de uma forma particular, o que já fazemos quando compreendemos o mundo. Nós somos compositores pela simples virtude de sermos humanos.”

6.1 Revisitando as perguntas de pesquisa

Nesta seção, com base nos resultados apresentados no capítulo anterior, procurarei responder às seguintes perguntas:

6.1.1 Que tipos de alteração são efetuados nos textos a partir das negociações ocorridas no processo de correção com os pares?

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

Conforme foi declarado pelos participantes na entrevista inicial, eles não tinham o hábito de reescrever os seus textos e, dessa forma, não tinham a chance de perceber que revisar não é apenas trocar uma palavra por outra, inserir palavras ou retirá-las, mas também refazer as idéias, inclusive, alterando todo o texto. Apesar disso, concordo com Villamil e Guerrero (1998) quando afirmam que a preocupação externada pelos aprendizes de L2 com os aspectos superficiais do texto representa um esforço lingüístico 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 lingüístico do escritor.

Desse modo, é essencial que a reescritura dos textos seja feita de forma sistemática para que os alunos possam colocar em prática e ter a chance de internalizar o que foi discutido e aprendido durante o processo de correção.

6.1.2 Que tipos de sugestão são mais acatados pelo autor do texto durante esse processo?

Durante a realização deste estudo, formulei a hipótese de que quando houvesse um maior envolvimento do autor do texto no processo de correção, seria mais provável que ele, ao reescrever seu texto, utilizasse a sugestão feita pelo colega. Porém, com base na transcrição das interações e das entrevistas e nos próprios textos, pude perceber quatro situações:

- o leitor, às vezes, não envolvia o autor do texto no processo, mas lhe oferecia uma forma direta de correção que era acatada por este;
- o autor do texto era envolvido no processo, refletia sobre a sugestão do colega, concordava com ele durante a correção, mas não inseria a sugestão na revisão;
- o autor do texto não concordava com alguma correção do colega, mas, ao reescrever, incorporava ao texto as sugestões feitas por este;
- o autor do texto concordava com o leitor e inseria suas sugestões na segunda versão do texto.

Esses fatos refutam a hipótese que eu formulei durante o desenvolvimento da pesquisa e levam-me a concluir que, apesar de o autor do texto, na maioria das vezes, acatar as sugestões do colega leitor, ele as compara com a sua intenção inicial ao escrever o texto, e só as aceita quando realmente as considera necessárias, por exemplo, quando alguma parte do texto está ambígua, ou quando julga que tais modificações trarão algum tipo de melhoria a seu texto. Em outras palavras, o fato de algumas sugestões não terem sido acatadas e o fato de o autor do texto ter posteriormente realizado modificações não sugeridas pelo leitor, ao reescrever o seu texto, demonstram que é uma prerrogativa do escritor selecionar as sugestões e, com isso, resguardar a autoria de seu texto, o que

corroborar os estudos realizados por Mendonça e Jonhson (1994), Nelson e Murphy (1993) e Villamil e Guerrero (1998).

Essa prerrogativa dos alunos de manter o que julgavam apropriado em seus textos geralmente não ocorre quando a correção é feita pelo professor, pois, de modo geral, como observa Reid (1994), o professor não lhes sugere mudanças, mas as determina.

6.1.3 Que tipos de estratégia os alunos utilizam para realizar a correção com os pares?

Várias foram as estratégias utilizadas pelos participantes durante as atividades de correção com os pares. Eles usavam símbolos, tais como setas, asteriscos, sublinhas, círculos, com o intuito de facilitar a reescrita dos textos. As fontes externas mais utilizadas foram o dicionário e a professora da turma. Não foi observada troca de informações entre os diferentes pares. Quando os alunos tinham dúvidas, tentavam apoiar-se no seu conhecimento metalingüístico para resolvê-las. Quando tinham dúvidas em relação à grafia de alguma palavra, recorriam ao dicionário, e quando o dicionário não resolvia o problema, a professora era, então, solicitada. O fato de os alunos terem recorrido à professora para auxiliá-los na tarefa de reescrita de seus textos não deve ser visto como uma forma de burlar o processo de aprendizagem. Eles estavam apenas, conforme observa Oliveira (1998, p. 64), “utilizando-se de recursos legítimos para promover seu próprio desenvolvimento”.

Por meio da interação, os alunos puderam avaliar o texto do colega e seus próprios textos, pedir esclarecimentos, esclarecer pontos ambíguos em seus textos, negociar seus pontos de vista, colaborar uns com os outros, seja oferecendo uma resposta correta ao colega, seja envolvendo o colega no processo de correção para que juntos encontrassem a melhor solução para os seus “problemas” textuais etc.

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

6.1.4 Que tipos de erro são mais e menos facilmente detectados e resolvidos pelos alunos durante o processo de correção com os pares?

Como pudemos observar, todos os tipos de erros existentes nos textos dos alunos ora eram identificados e corrigidos, ora não. Os erros mais facilmente detectados e corrigidos foram os relativos à informação incorreta e os que tornavam a comunicação difícil, seja por alguma parte do texto apresentar ambigüidades, seja por faltar informações suficientes para a sua compreensão (como, por exemplo, os erros relativos à omissão de palavra). Os erros menos facilmente detectados foram aqueles que não interferiam na comunicação, tais como os resultantes de estrutura inadequada, da ausência de morfemas, do uso indevido de artigos, preposições etc., já que os alunos compreendiam a mensagem, a despeito dos erros existentes. Deve-se levar em conta, também, que muitos erros não foram percebidos porque os alunos não conseguiram identificá-los, o que é extremamente natural, visto que mesmo os falantes nativos têm dificuldades em identificar certos erros, conforme afirmam Lennon (1991), Ellis (1994) e James (1998). Por meio dos resultados obtidos na análise dos textos, constatei que certos contextos favorecem a detecção e correção dos erros e, ainda, que a influência da língua portuguesa, a analogia com certas estruturas da língua inglesa e mesmo uma certa falta de atenção são fatores que dificultam a percepção dos erros.

Contudo, vale se 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 (Tudge, 1990; 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.

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 dos erros, já que corrigir apenas os textos – sem uma posterior reescrita – pode privar os alunos de realmente prestar atenção aos erros que cometem, e, dessa forma, de superá-los.

6.1.5 Quais as dificuldades encontradas pelos alunos durante as atividades de correção com os pares?

Os resultados da análise das entrevistas mostram que, em geral, os alunos não tiveram muitas dificuldades para realizar a correção com os pares. As dificuldades relatadas por alguns participantes foram as de não conseguirem identificar os erros, de não terem certeza se estavam certos ao corrigir o colega, de não saberem explicar o que estava errado nos textos, de não compreenderem o que o colega escreveu e, principalmente, de julgarem possuir pouco conhecimento da língua para realizar uma correção.

Essas dificuldades podem ser explicadas pelo fato de a maioria desses alunos, como foi relatado na entrevista inicial, não ter participado, antes desta pesquisa, de atividades em que tivessem, também, de assumir papéis mais ativos no tocante à correção, ou seja, eles estavam acostumados a receber a correção do professor e não a ser os reais participantes desse processo. Porém, essas dificuldades foram minimizadas à medida que as atividades eram realizadas, e os alunos, principalmente os menos proficientes, percebiam que, de alguma forma, eram capazes de identificar algum tipo de erro no texto de seu colega e, com isso, tornavam-se mais autoconfiantes e motivados.

6.1.6 Quais as percepções dos alunos e do professor sobre as atividades de correção com os pares?

Tanto aspectos positivos quanto negativos puderam ser identificados nas atividades de correção com os pares.

Os aspectos positivos foram: a possibilidade de melhoria dos textos; a possibilidade de uma relação mais eqüitativa no processo de correção; a possibilidade de maior grau de manutenção da autoria de seus textos; a oportunidade de um melhor relacionamento com o colega; a possibilidade de aprendizagem por intermédio dos erros; a possibilidade de discussão de seus textos e de troca de informações; a possibilidade de uma maior conscientização do papel do leitor; a possibilidade de reflexão sobre o processo da escrita; a oportunidade de esclarecimento de dúvidas etc.

Os aspectos negativos foram: a falta de confiança na correção do colega; dificuldade em encontrar os erros e em entender o que o colega escreveu; o fato de a correção do colega poder induzir ao erro; dúvidas ao corrigir o colega; e dificuldade em explicar o que está errado.

Os resultados deste estudo mostram que, apesar de alguns participantes terem relatado alguns pontos negativos, todos consideraram a atividade de correção extremamente frutífera. Afirmaram que, como futuros professores, a utilizariam em suas aulas com seus alunos, como se pode observar nas respostas ao questionário de avaliação final.

Diferentemente de alguns estudos que, por meio de questionários, apenas categorizaram os sentimentos dos alunos em positivos, negativos e neutros, este estudo, por ter dado voz aos participantes, através das entrevistas, pôde apresentar uma visão mais abrangente dos reais sentimentos dos alunos ao efetuarem a correção com o colega. Os resultados mostram, dessa forma, que, em geral, os alunos sentiram-se tranquilos durante as atividades. Alguns sentimentos, como vergonha, constrangimento, receio e insegurança, foram sendo minimizados à medida que percebiam que todos os alunos cometiam erros e que o objetivo da atividade era ajudá-los e não julgá-los. Vale relatar que, no início da pesquisa, alguns participantes consideravam a correção como uma forma de exposição e julgamento de seus erros.

Como também pudemos observar, a professora da turma considerou produtiva a atividade de correção com os pares, na medida em que os alunos puderam mudar sua concepção de erro e correção. Com isso, tornaram-se mais motivados e autoconfiantes e, portanto, com maiores chances de desenvolver a habilidade tanto escrita quanto oral.

Pudemos perceber, através dos dados desta pesquisa, que todos os participantes, de alguma forma, beneficiaram-se das atividades de correção. Os menos proficientes puderam melhorar seus textos por meio da revisão e encontrar algum aspecto forte no seu conhecimento que pudesse resgatar-lhes a auto-estima e a motivação, principalmente quando percebiam que podiam ajudar um colega que eles consideravam mais proficiente na língua. Os mais proficientes também puderam beneficiar-se da atividade, na medida em que foram expostos a outros estilos de escrita. Eles puderam, também, reforçar sua autoconfiança perante a confirmação de que o que haviam escrito estava correto.

Os resultados deste estudo revelam a importância de se utilizar com mais frequência a correção com os pares em sala de aula, pois, por meio da interação, os alunos podem co-construir conhecimento (Donato, 1996). Reflexões a esse respeito são apresentadas no decorrer desta conclusão.

6.2 Implicações para o processo de ensino–aprendizagem de línguas estrangeiras

Como pudemos perceber por meio deste estudo, a correção com os pares é uma atividade colaborativa em que os alunos estão ativamente envolvidos, participando do processo de correção e exercitando sua capacidade de reflexão. Desse modo, eles se tornam *agentes* da correção e não apenas *receptores* da correção do professor, comprovando, assim, as pesquisas realizadas por Mittan (1989) e Mendonça e Johnson (1994).

Ao discutirem seus textos com os colegas, os alunos começaram a detectar erros que antes passavam despercebidos, ou seja, começaram a observar os erros, a estar atentos a eles, a discutir sobre eles e a concluir que os erros não são algo de que precisam se envergonhar. Ler em voz alta permitiu aos alunos tornar-se mais conscientes dos seus erros e de problemas de ambigüidade e falta de clareza de seus textos, corroborando pesquisas anteriores (Hedgcock e Lefkowitz, 1992; Zamel, 1983) que afirmam que os alunos vêem o seu texto de forma diferente lendo-o em voz alta. Os resultados deste estudo mostram que as discussões sobre os textos e as reflexões advindas dessas discussões deram oportunidade aos alunos de prestar mais atenção ao que escrevem, de observar e de compreender como se configura a língua-alvo, o que, de certo modo, influencia os resultados da aprendizagem, na medida em que os alunos têm a oportunidade de fazer uma comparação entre a sua interlíngua e a L2.

A atividade de correção com os pares – como foi evidenciado pelos resultados apresentados no capítulo anterior – não serve apenas para influenciar a escrita de um determinado texto, mas também para influenciar a atitude dos alunos em relação à escrita, pois, ao terem acesso a outros textos e ao corrigirem os seus próprios, eles têm a chance de internalizar critérios para uma escrita bem-sucedida.

Ao utilizar a correção com os pares em sala de aula, o professor estará estabelecendo um ambiente de apoio mútuo entre os alunos, pois, quando trabalham em grupos, eles têm chance de discutir sobre 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 dialogada, dessa forma, configura-se como uma atividade de extrema importância para o processo ensino-aprendizagem 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.

Com base nos resultados, pudemos perceber, também, que os alunos beneficiaram-se das atividades de correção com o colega por terem tido a oportunidade de reescrever seus textos. Eles começaram a revisar – uma atividade que raramente faziam – e, ao reescrever, tiveram a chance de melhorar os seus textos.

Durante as atividades de correção com os pares, os alunos não tiveram apenas a oportunidade de experienciar papéis diferentes – os de leitor e escritor –, mas tiveram, também, a oportunidade de escrever, ler, ouvir e falar. Essa atividade, portanto, favorece a integração das quatro habilidades, como advogam Brown (1994a) e Scarcella e Oxford (1992).

Devido ao fato de os textos terem sido revisados e reescritos, os alunos começaram a refletir mais sobre o processo da escrita. Desse modo, o texto deixou de ser considerado um produto finalizado, para ser visto como um fruto de inesgotáveis reestruturações e revisões que ocorrem dentro e a partir de um processo nas aulas de escrita. Os resultados sugerem que não é a quantidade de textos escritos que tornará os alunos bons escritores, mas a forma como esses textos são trabalhados em sala de aula.

Pudemos observar que, por meio da correção com os pares, os alunos ficaram mais atenciosos ao escrever, mais críticos em relação aos seus textos e aos textos dos seus colegas. Os alunos tiveram a possibilidade de comparar os seus textos e de ter o do colega como parâmetro de correção, ou como um incentivo, ou como um objetivo a ser atingido. Conforme foi observado por Cristiano (participante deste estudo) e por estudiosos como Gere e Stevens (1985), os professores avaliam os textos não como textos reais, mas como textos ideais, nos quais são utilizados parâmetros de correção, às vezes, subjetivos e abstratos.

A correção com os pares – apesar de não ser “perfeita”, já que alguns erros não foram percebidos pelos alunos e outros foram criados – possibilitou aos alunos co-construir

significados em seus textos e solucionar problemas não resolvidos quando leram os seus textos sem a ajuda do colega.

Porém, o fato da não-percepção de alguns erros e do surgimento de outros não é exclusivo desse 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 levar os alunos a formar hipóteses errôneas sobre a língua que estão aprendendo.

Como pudemos observar, a correção com os colegas propiciou aos alunos a oportunidade de praticar a língua oralmente. Nessa atividade, a prática oral atendia a uma necessidade concreta – corrigir seus textos –, não era apenas mais uma tarefa cujo objetivo fosse somente praticar a fala, como, em geral, ocorre nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Em suma, a interação foi extremamente significativa, pois os alunos tiveram um propósito para realizá-la, ou seja, eles interagiram para tentar resolver os erros e não porque lhes foi solicitado interagir com o intuito de praticar algum item que lhes tivesse sido ensinado.

Percebemos, também, que, ao negociarem significados para os seus textos, os alunos não só tiveram a oportunidade de usar a língua-alvo oralmente, mas também puderam refletir sobre ela. Esse fato é de extrema importância para o processo de aprendizagem de uma L2, pois, como afirma Swain (1995a, p. 12), “[a] medida que os aprendizes refletem sobre o seu próprio uso da língua-alvo, a sua produção tem uma função metalingüística, que lhes possibilita controlar e internalizar o conhecimento lingüístico”.

Um aspecto que pode preocupar alguns professores é o fato de os alunos cometerem erros ao falar com o colega durante o processo de correção e de não terem, desse modo, oportunidade para corrigi-los. Porém, como observa Crandall (1999, p. 242), “os alunos não cometem mais erros ao falar uns com os outros do que quando falam com falantes nativos ou com o professor”.

Um assunto merecedor de reflexão é a questão da escolha dos tópicos dos textos a serem escritos. Conforme foi observado nas entrevistas, alguns participantes, como Eduarda e Ângela, sentiram-se extremamente motivados a escrever sobre seus entes queridos, pois tiveram um forte interesse naquele tópico (segunda atividade – escritura de uma biografia). Por outro lado, alguns participantes, como, por exemplo, Ângela e

Cristiano, sentiram-se desmotivados a fazer a descrição de um lugar (quarta atividade), pois não tiveram interesse naquele tópico, influenciando, inclusive, o seu desempenho ao corrigir o texto do colega, como foi relatado por esses alunos durante a entrevista sobre a quarta atividade. Ângela e Antônia relataram, também, na entrevista inicial, que não gostam de escrever sobre elas mesmas, por terem tido seus diários lidos por outras pessoas durante a adolescência, fato esse que causa um bloqueio no que diz respeito a escrever sobre elas próprias. Dessa forma, nós professores devemos levar em consideração esses aspectos e oferecer várias possibilidades de temas para a escritura de textos, como o fez a professora Nina.

Um outro fato que merece reflexão é a questão do uso do dicionário. Conforme pudemos observar, muitos erros lexicais podem ser creditados à escolha inadequada de palavras. Dessa forma, é essencial que os alunos tenham, desde o início de seus estudos, acesso a dicionários monolíngües da língua-alvo, juntamente com um dicionário bilíngüe, para que tenham oportunidade de verificar o contexto em que uma determinada palavra é utilizada e, com isso, cometam menos erros resultantes da escolha inadequada de palavras que tenham vários usos e entradas lexicais na língua-alvo, como também sugerem Baxter (1980) e Schmitz (1990).

Concordo com Paiva (1999) que o fator interação é de fundamental importância para qualquer tipo de aprendizagem, especialmente no que diz respeito à aprendizagem de línguas estrangeiras. Geralmente, como observa a autora, as oportunidades que os alunos têm para interagir na língua-alvo restringem-se às atividades desenvolvidas em sala de aula. A aprendizagem colaborativa vem, assim, contribuir para o uso da língua-alvo de forma menos controlada pelo professor, que atua, nesse caso, como um mediador desse processo.

Cabe, então, ao professor proporcionar um ambiente de aprendizagem em que os alunos se engajem em atividades em que tenham a oportunidade de interagir significativamente e em que possam colocar em prática o que aprenderam e de aprender uns com os outros, como, por exemplo, na correção com os pares. O professor deve conscientizar-se de que ele não é o responsável pela aprendizagem, mas sim alguém que a favorece e a medeia, de que o aluno não é *recipiente* da aprendizagem, mas *participante* desse processo (Keys, 2000; Thornbury, 2000).

A atividade de escrita, principalmente em turmas grandes, às vezes, é negligenciada pelo fato de o professor não ter tempo de corrigir *todos* os trabalhos de *todos* os alunos *todo* o tempo. Os resultados deste estudo sugerem que a correção com os pares pode ser uma alternativa de trabalho para esses professores, na medida em que se torna possível compartilhar com os alunos a responsabilidade pela correção dos seus textos. Com isso, eles estarão promovendo uma maior produção escrita, uma maior interação e, como foi evidenciado por este estudo, uma maior reflexão e ganho cognitivo para os alunos.

Não pretendo, com este trabalho, sugerir que a correção realizada com o professor seja algo a ser descartado do processo de ensino–aprendizagem de línguas. O que proponho, com base nos resultados deste estudo, é uma maior utilização da correção com os pares em sala de aula, que tais atividades possam fazer parte de sua rotina e que não sejam apenas uma variação dessa rotina. Desse modo, os professores estarão dando aos alunos a chance de trabalhar colaborativamente, de aprender com seus erros, de refletir sobre a sua aprendizagem e de se tornarem, dessa forma, mais autônomos. A correção do professor, a meu ver, ocorreria num segundo estágio, após os alunos terem trabalhado com os colegas sobre seus textos. Os erros não resolvidos pelos alunos poderiam, então, ser trabalhados no quadro-negro posteriormente, como uma forma de chamar-lhes a atenção para os erros e de instigar soluções. Dessa forma, os professores seriam vistos como parceiros e não como fontes de punição e/ou únicas fontes de conhecimento (Bruner, 1985).

6.3 Limitações deste estudo

Este estudo, como qualquer outro, possui suas limitações. Uma delas é o pequeno número de participantes. O fato de a maioria dos alunos da turma ter participado deste estudo garante, de certa forma, uma generalização para essa turma específica, principalmente devido às semelhanças entre as respostas dadas ao questionário de avaliação final pelos participantes e não-participantes. Porém, não se podem fazer generalizações para outros alunos escritores em outros contextos. Uma outra limitação é o fato de este estudo ter sido realizado com alunos que, em princípio, estariam num nível pós-intermediário de língua, tornando-se, dessa forma, impossível generalizar os resultados para alunos de outros níveis. No entanto, possivelmente, as vozes dos alunos que participaram deste estudo encontrarão eco em outros contextos de ensino de línguas estrangeiras.

6.4 Sugestões para futuras pesquisas

Como pudemos observar, apesar de os alunos não terem recebido instruções sobre como efetuar a correção com os pares, eles foram capazes de realizar as atividades e de tentar ajudar os colegas a melhorar os seus textos. Não tenho a pretensão de, neste trabalho, esgotar o assunto ou responder a todas as perguntas possíveis sobre o processo da correção dialogada realizada por alunos. Estou convencido, entretanto, de que se trata de um assunto que conduzirá, certamente, a novas pesquisas que se proponham a investigar aspectos não tratados neste estudo.

Liddicoat (1997) afirma que as pesquisas em aquisição de segunda língua parecem estar mais preocupadas em determinar o que um aprendiz não pode ainda fazer do que com o que esse aprendiz pode fazer com os recursos que lhe são disponíveis. Dessa forma, devemos realizar pesquisas em que se investigue o que os aprendizes fazem ou podem fazer ao aprender uma L2. Nessa perspectiva, proponho que sejam realizados os seguintes estudos:

- Comparação dos efeitos da correção dialogada no processo de aprendizagem de línguas, em duas modalidades: aluno-aluno (correção com os pares) e aluno-professor (conferências);
- Investigação dos efeitos da correção com os pares no processo de aprendizagem de alunos iniciantes;
- Comparação das modificações e revisões realizadas em textos escritos em inglês e em português;
- Investigação com alunos formandos de outras universidades brasileiras para confirmar ou refutar os resultados encontrados neste estudo.

6.5 Considerações finais

Diferentemente da maioria das pesquisas realizadas sobre a correção com os pares – que geralmente investigavam uma ou outra faceta dessa atividade –, este estudo pretende contribuir para a pesquisa em aquisição de segunda língua, por ser um estudo cujo objetivo foi investigar, de forma mais ampla e aprofundada, tal metodologia de correção.

Investigaram-se aqui as atividades de correção com os pares, levando-se em conta o produto, o processo e as percepções dos alunos e do professor sobre esse processo.

Por ter dado voz aos participantes desta pesquisa, como aprendizes de L2 e como professores em formação, para que assim expressassem suas percepções a respeito dessa forma interativa de correção, este estudo proporcionou uma maior compreensão de uma atividade que – apesar de não ser habitualmente utilizada em sala de aula, no contexto brasileiro, principalmente na sua forma oral – demonstrou ser muito benéfica por aumentar a motivação e a autonomia dos alunos. Por intermédio da análise dos dados, pudemos observar e compreender o que realmente ocorre durante as interações nas quais os alunos se engajaram durante o processo de correção dialogada e de que forma tal processo influencia a aprendizagem desses alunos.

Por meio de suas vozes, pudemos refletir sobre a importância da correção e sobre a necessidade de cuidado ao efetuar-la, pois, se a realizarmos de forma inapropriada, ela pode gerar bloqueios que impedem o crescimento do aluno no seu processo de aprendizagem.

A correção, assim como os próprios erros, faz parte do processo de aprendizagem de qualquer atividade. O professor pode fazer uso de diferentes maneiras de responder aos erros dos alunos, desde que o faça de forma sensível e consciente, caso contrário, poderá minimizar a criatividade e a autoconfiança dos alunos e, conseqüentemente, a sua motivação para escrever. Se a correção não for efetuada de forma humanizadora (Gomes de Matos, 1993, 2000a, 2000b), ela nada mais será do que uma maneira de evidenciar o poder e a autoridade que o professor potencialmente exerce sobre os alunos.

A correção é um elemento importante no processo de ensino–aprendizagem de línguas, pois, sendo utilizada de forma adequada e sendo compreensível para os alunos, é um dos instrumentos que lhes servem de apoio na caminhada para o desenvolvimento de sua interlíngua. Dessa forma, a correção deve servir não como uma forma de mostrar aos alunos que um erro foi cometido, mas como um apoio com vistas a uma aprendizagem mais sensível e autônoma para fazer da escrita um exercício de eterna descoberta.

Desse modo, devemos proporcionar aos alunos a oportunidade de autocrescimento, de interação com o seu texto e com outras pessoas que possam ajudá-los na construção do seu conhecimento.

Concordo com a afirmação de Candy (1989) de que a autonomia 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 configurou-se como uma oportunidade de promoção de autonomia individual e do grupo, na medida em que os alunos, além de se tornarem responsáveis por sua aprendizagem, colaboraram com a do colega.

Os resultados deste estudo mostram que a grande contribuição da correção com os pares não é necessariamente a melhoria dos textos, mas sim o fato de se configurar como uma oportunidade que os alunos têm de negociar seus pontos de vista, de refletir sobre os erros que cometem, de observar a estrutura da língua, de poder aprender com os erros, de mudar sua concepção sobre erro e correção, ou seja, de ter uma atitude mais favorável em relação ao que, certo tempo atrás, era considerado um pecado – o erro. Eles tiveram a oportunidade de observar que as pessoas têm diferentes estilos de aprendizagem e com isso puderam apreender novos padrões para avaliar o trabalho de seus futuros alunos.

É necessário, portanto, que os professores cultivem a idéia de que os erros fazem parte do processo de qualquer aprendizagem e de que a correção deve ser vista como uma forma de mostrar caminhos, como uma forma de aprendizagem e não como uma forma de evidenciar fraquezas e insucessos, pois idéias são plantas (Lakoff e Johnson, 1980) e, se cultivadas em terreno fértil, certamente germinarão e florescerão.

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.

ALLWRIGHT, D. Classroom-Centered Research on Language Teaching and Learning: A Brief Historical Overview. *TESOL Quarterly*, v. 17, n. 2, p. 191-204, 1983.

_____. *Observation in the Language Classroom*. New York: Longman, 1988.

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

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.

ANDRÉS, V. de. Self-esteem in the classroom or the metamorphosis of butterflies. In: ARNOLD, J. (Ed.). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p. 87-102.

ANTÓN, M. The Discourse of a Learner-Centered Classroom: Sociocultural Perspectives on Teacher-Learner Interaction in the Second-Language Classroom. *The Modern Language Journal*, v. 83, n. 3, p. 303-318, 1999.

ANTÓN, M.; DICAMILLA, F. J. Socio-Cognitive Functions of L1 Collaborative Interaction in the L2 Classroom. *The Modern Language Journal*, v. 83, n. 2, p. 233-247, 1999.

AOKI, N. Affect and the role of teachers in the development of learner autonomy. In: ARNOLD, J. (Ed.). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p. 142-154.

ARAPOFF, N. Writing: A Thinking Process. *TESOL Quarterly*, v. 1, n. 2, p. 33-39, 1967.

BAILEY, K. M. Competitiveness and anxiety in adult second language learning: looking at and through the diary studies. In: SELIGER, H. W.; LONG, M. H. (Ed.). *Classroom-*

oriented Research in Second Language Acquisition. Rowley, MA: Newbury House, 1983, p. 67-102.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARTLETT, E. J. Learning to Revise: Some Component Processes. In: NYSTRAND, M. (Ed.). *What writers know: the language, process, and structure of written discourse*. New York: Academic Press, 1982, p. 345-363.

BARTRAM, M.; WALTON, R. *Correction: a positive approach to language mistakes*. London: Language Teaching Publications, 1994.

BAXTER, J. The Dictionary and Vocabulary Behavior: a single word or a handful? *TESOL Quarterly*, v. 14, n. 3, p. 325-336, 1980.

BENESCH, S. Improving Peer Response: Collaboration between Teachers and Students. *Journal of Teaching Writing*, v. 4, n. 1, p. 87-94, 1985.

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.

BERTHOFF, A. *Forming/thinking/writing*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook, 1988.

BLEY-VROMAN, R. Hypothesis testing in second language acquisition theory. *Language Learning*, v. 36, p. 353-376, 1986.

BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1933.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon, 1998.

BOHN, H. I. The perception of the composing process by Brazilian EFL learners: In LEFFA, V. J. (Ed.). *Autonomy in Language Learning*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1994, p. 184-195.

BOSWOOD, T.; DWYER, R. H. From Marking to Feedback: Audiotaped Responses to Student Writing. *TESOL Journal*, v. 5, n. 2, p. 20-23, 1995.

BOURGHEY, C. Learning to write by writing to learn: a group-work approach. *ELT Journal*, v. 51, n. 2, p. 126-134, 1997.

BRAGGIO, S. L. B. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*. Porto Alegre: A. Médicas, 1992.

BRANDEN, K. V. den. Effects of Negotiation on Language Learners' Output. *Language Learning*, v. 47, n. 4, p. 589-636, 1997.

- BRIDWELL, L. S. Revising Strategies in Twelfth Grade Students' Transactional Writing. *Research in the Teaching of English*, v. 14, n. 3, p. 197-222, 1980.
- BROOKS, N. *Language and Language Learning*. New York: Harcourt, Brace & World, Inc., 1960.
- BROOKS, F. B.; DONATO, R. Vygotskian Approaches to Understanding Foreign Language Learner Discourse During Communicative Tasks. *Hispania*, v. 77, p. 262-274, 1994.
- BROWN, H. D. *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice-Hall, 1994a.
- _____. *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice-Hall, 1994b.
- BROWN, J. D. *Understanding Research in Second Language Learning*. New York: Cambridge University Press, 1988.
- BRUFFEE, K. A. *Collaborative Learning*. London: The Johns Hopkins University Press, 1999.
- BRUNER, J. Vygotsky: a historical and conceptual perspective. In: WERTSCH, J. V. (Ed.). *Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives*. New York: Cambridge University Press, 1985, p. 21-34.
- BURKLAND, J; GRIMM, N. Motivating through responding. *Journal of Teaching Writing*, v. 5, n. 2, p. 237-247, 1986.
- BYRNE, D. *Teaching Writing Skills*. London: Longman, 1988.
- CAMPBELL, C. *Teaching Second-Language Writing: Interacting with Text*. Pacific Grove: Heinle & Heinle Publishers, 1998.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.
- 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.
- CARDELLE, M.; CORNO, L. Effects on second language learning of variations in written feedback on homework assignments. *TESOL Quarterly*, v. 15, n. 3, p. 251-261, 1981.
- CAREY, J. Not-Teaching Writing: Discovering the Writing Process through Collaboration. *Carleton Papers in Applied Language Studies*, v. III, p. 47-76, 1986.
- CARROLL, S.; SWAIN, M. Explicit and Implicit Negative Feedback: An Empirical Study of the Learning of Linguistic Generalizations. *Studies in Second Language Acquisition*,

v. 15, p. 357-386, 1993.

CARROLL, S.; SWAIN, M.; ROBERGE, Y. The role of feedback in adult second language acquisition: error correction and morphological generalizations. *Applied Linguistics*, v. 13, p. 173-198, 1992.

CARSON, J. G.; NELSON, G. L. Writing Groups: Cross-cultural Issues. *Journal of Second Language Writing*, v. 3, n. 1, p. 17-30, 1994.

_____. Chinese Students' Perceptions of ESL Peer Response Group Interaction. *Journal of Second Language Writing*, v. 5, n. 1, p. 1-19, 1996.

CATHCART, R.; OLSEN, J. Teacher's and students' preferences for correction of classroom errors. In: FANSELOW, J.; CRYMES, R. (Ed.). *On TESOL '76*. Washington D.C.: TESOL, 1976.

CAULK, N. Comparing Teacher and Student Responses to Written Work. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 1, p. 181-188, 1994.

CAVALCANTI, M. C.; COHEN, A. D. Comentários em Composições: uma comparação dos pontos de vista do professor e do aluno. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 15, p. 7-23, 1990.

CAVALCANTI, M.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 17, p. 133-144, 1991.

CHARLES, M. Responding to problems in written English using a student self-monitoring technique. *ELT Journal*, v. 44, n. 4, p. 286-293, 1990.

CHASTAIN, K. Native Speaker Reaction to Instructor-Identified Student Second-Language Errors. *The Modern Language Journal*, v. 64, p. 210-215, 1980.

_____. Native Speaker Evaluation of Student Composition Errors. *The Modern Language Journal*, v. 65, p. 288-294, 1981.

CHAUDRON, C. A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors. *Language Learning*, v. 27, p. 29-46, 1977.

_____. *Second Language Classrooms: research on teaching and learning*. New York: Cambridge University Press, 1988.

CHENEY, F. If it isn't a dialog, it isn't communication. *Journal of Teaching Writing*, v. 8, n. 1, p. 51-54, 1989.

CHENOWETH, N. A. The need to teach rewriting. *ELT Journal*, v. 41, n. 1, p. 25-29, 1987.

CHEYNE, J. A.; TARULLI, D. Dialogue, Difference, and the “Third Voice” in the Zone of Proximal Development, 1996. Disponível em:

<<http://watarts.uwaterloo.ca/~acheyne/ZPD.html>>. Acesso em: 24 set. 1998.

CHIMOMBO, M. Evaluating compositions with large classes. *ELT Journal*, v. 40, n. 1, p. 20-26, 1986.

CHOMSKY, N. Review of *Verbal behavior* by B.F. Skinner. *Language*, v. 35, p. 26-58, 1959.

_____. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press, 1965.

CLARK, G. *Dialogue, Dialectic, and Conversation: a social perspective on the function of writing*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1990.

CLARK, R.; IVANIË, 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.

CLIFFORD, J. Composing in Stages: the effects of a collaborative pedagogy. *Research in the Teaching of English*, v. 15, n. 1, p. 37-58, 1981.

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.

COHEN, A. D. Error correction and the training of language teachers. *The Modern Language Journal*, v. 59, p. 414-422, 1975.

_____. Student Processing of Feedback on their Compositions. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Ed.). *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice Hall, 1987, p. 57-69.

_____. Feedback on Writing. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 13, p. 133-159, 1991.

COHEN, A. D.; CAVALCANTI, M. C. Feedback on compositions: teacher and student verbal reports. In: KROLL, B. (Ed.). *Second language writing: research insights for the classroom*. New York: Cambridge University Press, 1990, p. 155-176.

COHEN, A. D.; ROBBINS, M. Toward assessing interlanguage performance: the relationship between selected errors, learners’ characteristics, and learners’ explanations. *Language Learning*, v. 26, n. 1, p. 45-66, 1976.

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.

COOPER, C. R. An outline for writing sentence-combining problems. *English Journal*, v. 62, p. 96-102, 1973.

COOPERSMITH, S. A. *The Antecedents of Self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman, 1967.

CORDER, S. P. The significance of learners' errors. *IRAL*, v. 5, p. 161-170, 1967.

_____. *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1973.

CRANDALL, J. J. Cooperative language learning and affective factors. In: ARNOLD, J. (Ed.). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p. 226-245.

CRESSWELL, A. Self-monitoring in student writing: developing learner responsibility. *ELT Journal*, v. 54, n. 3, p. 235-244, 2000.

DAIKER, D. A.; KEALK, A.; MOREMBERG, M. Sentence-combining and syntactic maturity in freshman English. *College Composition and Communication*, v. 22, p. 36-41, 1978.

DALACORTE, M. C. F. *A participação dos aprendizes na interação em sala de aula de inglês: um estudo de caso*. 1999. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

DANIELEWICZ, J.; CHAFE, W. How “Normal” Speaking Leads to “Erroneous” Punctuating. In: FREEDMAN, S. W. (Ed.). *The Acquisition of Written Language: Response and Revision*. New Jersey: Ablex, 1985, p. 213-225.

DAVIES, E. E. Error evaluation: the importance of viewpoint. *ELT Journal*, v. 37, n. 4, p. 304-311, 1983.

DAVIS, K. A. Qualitative Theory and Methods in Applied Linguistics Research. *TESOL Quarterly*, v. 29, n. 3, p. 427-453, 1995.

DELLAGNELO, A. C. K. *Writing and Revision: The effect of individual revision, peer revision and teacher's written feedback in foreign language text production*. 1997. Dissertação (Mestrado em Inglês) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

_____. A influência do “feedback” do professor nas revisões de seus alunos. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 1, n. 2, p. 59-70, 1998.

DELLAGNELO, A. C. K.; TOMITCH, L. M. B. Preferências de alunos-escritores em L2 com relação a estratégias de revisão de texto. *Linguagem e Ensino*, v. 2, n. 1, p. 73-86, 1999.

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.

DICKINSON, L. *Learner autonomy 2: learner training for language learning*. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd., 1992.

_____. *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

DIPARDO, A.; FREEDMAN, S. W. Peer response groups in the writing classroom: Theoretical foundations and new directions. *Review of Educational Research*, v. 58, n. 2, p. 119-149, 1988.

DONALDSON, S. Intensive ESL Courses at CALS. *Carleton Papers in Applied Language Studies*, v. 7, p. 6-25, 1990.

DONATO, R. Collective Scaffolding in Second Language Learning. In: LANTOLF, J.; APPEL, G. (Ed.). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. New Jersey: Ablex Publishing, 1994, p. 33-56.

_____. Vygotskian Contributions to Understanding the Foreign and Second Language Classroom. Trabalho apresentado no The 11th World Congress of Applied Linguistics. AILA, Finland, 1996.

DONATO, R.; LANTOLF, J. P. The dialogic origins of L2 monitoring. In: BOUTON, L. F.; KACHRU, Y. (Ed.). *Pragmatics and Language Learning*, v. 1, Urbana Champaign, IL: Division of English as an International Language, 1990, p. 83-97.

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. Conceptualizing Motivation in Foreign-Language Learning. *Language Learning*, v. 40, n. 1, p. 45-78, 1990.

_____. Psychological Process in Cooperative Language Learning: Group Dynamics and Motivation. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, p. 481-493, 1997.

_____. Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, v. 31, n. 3, p. 117-135, 1998.

DULAY, H. C.; BURT, M. K. You can't learn without goofing: an analysis of children's second language 'errors'. In: RICHARDS, J. C. (Ed.). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman, 1974, p. 95-123.

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.

DUŠKOVÁ, L. On sources of Errors in Foreign Language Learning. In: ROBINET, B. W.; SCHACHTER, J. (Ed.). *Second Language Learning: Contrastive Analysis, Error Analysis, and Related Aspects*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1983, p. 215-239.

DYER, B. L1 and L2 composition theories: Hillocks' 'environmental mode' and task-based language teaching. *ELT Journal*, v. 50, n. 4, p. 312-317, 1996.

EDGE, J. *Mistakes and Correction*. London: Longman, 1989.

ELLIS, R. The effects of linguistic environment on the second language acquisition of grammatical rules. *Applied Linguistics*, v. 9, n. 3, p. 257-274, 1988.

_____. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

EMIG, J. *The composing processes of twelfth graders*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1971.

ENGINARLAR, H. Student Response to Teacher Feedback in EFL Writing. *System*, v. 21, n. 2, p. 193-204, 1993.

EHRMAN, M. E.; DÖRNYEI, Z. *Interpersonal Dynamics in Second Language Education: The Visible and Invisible Classroom*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1998.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986, p. 119-161.

ERVIN, G. *A Study of the Use and Acceptability of Target Language Communication Strategies Employed by American Students of Russian*. Unpublished Doctoral Dissertation. Ohio State University, 1977.

FAERCH, C.; KASPER, G. Two ways of defining communication strategies. *Language Learning*, v. 34, p. 45-63, 1984.

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

_____. Measuring the effects of revisions on text structure. In: BEACH, R.; BRIDWELL, L. S. (Ed.). *New Directions in Composition Research*. New York: The Guilford Press, 1984, p. 95-108.

FANSELOW, J. F. The Treatment of Error in Oral Work. *Foreign Language Annals*, v.10, n. 4, p. 583-593, 1977.

FARIA, R. C. dos S. *A Concepção de Erro na Avaliação do Desempenho Comunicativo de Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira*. 1997. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

FARNSWORTH, M. B. The Cassette Tape Recorder: A Bonus or a Bother in ESL Composition Correction. *TESOL Quarterly*, v. 8, n. 3, p. 285-291, 1974.

FATHMAN, A. K.; WHALLEY, E. Teacher response to student writing: focus on form versus content. In: KROLL, B. (Ed.). *Second language writing: research insights for the classroom*. New York: Cambridge University Press, 1990, p.178-190.

FÁVERO, L. L. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1995.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: N. Fronteira, 1999.

FERRIS, D. R. Student Reactions to Teacher Response in Multiple-Draft Composition Classrooms. *TESOL Quarterly*, v. 29, n. 1, p. 33-53, 1995a.

_____. Teaching Students to Self-Edit. *TESOL Journal*, v. 4, n. 4, p. 18-22, 1995b.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Estudo de Erros na Aprendizagem de uma Segunda Língua: Uma Análise de Textos Escritos por Alunos do 1º Ano de Inglês na Universidade*. 1995. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

_____. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 1997.

FLOWER, L. *The Construction of Negotiated Meaning: A Social Cognitive Theory of Writing*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1994.

FLOWER, L. S.; HAYES, J. R. A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, v. 32, n. 4, p. 365-387, 1981.

FLOWER, L. et al. Detection, Diagnosis, and the Strategies of Revision. *College Composition and Communication*, v. 37, n. 1, p. 16-55, 1986.

FORMAN, E. A.; CAZDEN, C. B. Exploring Vygotskian Perspectives in Education: the cognitive value of peer interaction. In: WERTCH, J. V. (Ed.). *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. New York: Cambridge University Press, 1985, p. 323-347.

FRANTZEN, D.; RISSEL, D. Learner Self-Correction of Written Compositions. What does it show us? In: VANPATTEN, B.; DVORAK, T. R.; LEE, J. F. (Ed.). *Foreign Language Learning: A Research Perspective*. New York: Newbury House, 1987, p. 92-107.

FRAWLEY, W.; LANTOLF, J. Second Language Discourse: A Vygotskian Perspective. *Applied Linguistics*, v. 6, n. 1, p. 19-44, 1985.

FREEDMAN, S. W.; SPERLING, M. Written Language Acquisition: The Role of Response and the Writing Conference. In: FREEDMAN, S. W. (Ed.). *The Acquisition of Written Language: Response and Revision*. New Jersey: Ablex, 1985, p. 106-130.

FROC, M. L. Error Correction in French Immersion. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivants*, v. 51, n. 4, p. 708-715, 1995.

FULLER, D. C. Teacher commentary that communicates: practicing what we preach in the writing class. *Journal of Teaching Writing*, v. 6, n. 2, p. 307-317, 1987.

GALLOWAY, V. B. Perceptions of the Communicative Efforts of American Students of Spanish. *Modern Language Journal*, v. 64, p. 428-433, 1980.

GARDNER, D.; MILLER, L. *Establishing Self-Access: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

GARDNER, R. C. Attitudes and Motivation: Their Role in Second-Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, v. 2, n. 3, p. 141-150, 1968.

GARDNER, R. C.; DAY, J. B.; MACINTYRE, P. D. Integrative Motivation, Induced Anxiety, and Language Learning in a Controlled Environment. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 14, n. 2, p. 197-214, 1992.

GARDNER, R.; LAMBERT, W. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass: Newbury House, 1972.

GARDNER, R. C.; MACINTYRE, P. D. A Student's Contribution to Second-Language Learning. Part II: Affective Variables. *Language Teaching*, v. 26, n. 1, p. 1-11, 1993.

GASKILL, W. H. *Revising in Spanish and English as a Second Language: A Process-Oriented Study of Composition*. Unpublished Doctoral Dissertation. Los Angeles: University of California, 1986.

GASS, S. M. *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

GASS, S. M.; MAGNAN, S. S. Second-Language Production: SLA Research in Speaking and Writing. In: OMAGGIO HADLEY, A. (Ed.). *Research in Language Learning: Principles, Processes, and Prospects*. Chicago: National Textbook Company, 1995, p. 156-197.

GASS, S. M.; MACKEY, 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.

- GASS, S. M.; SELINKER, L. *Second Language Acquisition: an introductory course*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1994.
- GEE, T. C. Students' responses to teacher comments. *Research in the Teaching of English*, v. 6, p. 212-219, 1972.
- GEORGE, H. V. *Common errors in learning English*. Rowley, MA: Newbury House, 1972.
- GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: M. Fontes, 1997.
- GERE, A. R.; STEVENS, R. S. The Language of Writing Groups: How Oral Response Shapes Revision. In: FREEDMAN, S. W. (Ed.). *The Acquisition of Written Language: Response and Revision*. New Jersey: Ablex, 1985, p. 85-105.
- GÓES, M. C. R. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: SMOLKA, A. L.; GÓES, M. C. R. (Org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, SP: Papirus, 1993, p. 101-119.
- 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.
- GOMES DE MATOS, F. Os Direitos Lingüísticos dos Aprendizes de Português como Língua Materna. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 21, p. 97-101, 1993.
- _____. Comunicação no século XXI: enfoque cristão. *Revista Ave Maria*, São Paulo, p.10-11, jan. 2000a.
- _____. Direitos comunicativos em sala de aula. *Revista Ave Maria*, São Paulo, nov. 2000b. Disponível em: <<http://www.revistavemaria.com.br/nova/port/interna13.php>>. Acesso em: 13 nov. 2000.
- GRABE, W.; KAPLAN, R. B. *Theory & Practice of Writing*. New York: Longman, 1996.
- GRAHAM, M. *The effect of teacher feedback on the reduction of usage errors in junior college freshman's writing*. Unpublished doctoral dissertation. University of Southern Mississippi, 1983.
- GRIFFIN, C. W. Theory of Responding to Student Writing: the state of the art. *College Composition and Communication*, v. 33, n. 3, p. 296-301, 1982.
- HALL, C. Managing the Complexity of Revising Across Languages. *TESOL Quarterly*, v. 24, n. 1, p. 43-60, 1990.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.
- HARMER, J. *How to teach English*. London: Longman, 1998.

HARRIS, M. Collaboration is not collaboration is not collaboration: Writing Center Tutorials vs. Peer-Response Groups. *College Composition and Communication*, v. 43, n. 3, p. 369-383, 1992.

HAYES, J. R.; FLOWER, L. S. Identifying the Organization of Writing Processes. In: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. (Ed.). *Cognitive Processes in Writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1980, p. 3-30.

HEDGCOCK, 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.

HENDRICKSON, J. M. Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research, and Practice. *The Modern Language Journal*, v. 62, p. 387-398, 1978.

_____. The Treatment of Error in Written Work. *The Modern Language Journal*, v. 64, p. 216-221, 1980.

HEWINS, C. P. Writing in a Foreign Language: Motivation and the Process Approach. *Foreign Language Annals*, v. 19, n. 3, p. 219-223, 1986.

HIGH, J. *Second Language Learning Through Cooperative Learning*. San Clement: CA: Kagan Cooperative Learning, 1993.

HILLOCKS, G., Jr. *Teaching Writing as Reflective Practice*. New York: Teachers College Press, 1995.

HINKEL, E. Appropriateness of Advice: DCT and Multiple Choice Data. *Applied Linguistics*, v. 18, n. 1, p. 1-26, 1997.

HOLT, M. The Value of Written Peer Criticism. *College Composition and Communication*, v. 43, n. 3, p. 384-392, 1992.

HORNER, D. Classroom Correction: is it correct? *System*, v. 16, n. 2, p. 213-220, 1988.

HOROWITZ, D. M. Process, not product: Less than meets the eye. *TESOL Quarterly*, v. 20, n. 1, p. 141-144, 1986a.

_____. What professors actually require: Academic tasks for the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, v. 20, n. 3, p. 445-462, 1986b.

_____. The author responds to Liebman-Kleine. *TESOL Quarterly*, v. 20, n. 4, p. 788-790, 1986c.

HORWITZ, E. et al. A graduate course focusing on the second language learner. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, p. 518-542, 1997.

- HOTHOTH, S.; REIMANN, N. Learner Motivation: from dilemma to dialogue. *Forum for Modern Language Studies*, v. 34, n. 2, p. 130-143, 1998.
- HOWATT, A. P. R. *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1984.
- HUGHEY, J. B. et al. *Teaching ESL composition: principles and techniques*. Rowley, MA: Newbury House, 1983.
- HYDE, M. Pair work – a blessing or a curse?: an analysis of pair work from pedagogical, cultural, social and psychological perspectives. *System*, v. 21, n. 3, p. 343-348, 1993.
- HYLAND, K. Providing productive feedback. *ELT Journal*, v. 44, n. 4, p. 279-285, 1990.
- HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Ed.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1967, p. 269-293.
- JACOBS, G. First Experiences with Peer Feedback on Compositions: Student and Teacher Reaction. *System*, v. 15, n. 3, p. 325-333, 1987.
- JACOBS, H. L. et al. *Testing ESL Composition: A Practical Approach*. Rowley, Mass: Newbury House, 1981.
- JAMES, C. *Errors in Language Learning and Use: exploring error analysis*. New York: Longman, 1998.
- JOHNS, A. M. Necessary English: A faculty survey. *TESOL Quarterly*, v. 15, n. 1, p. 51-57, 1981.
- _____. Written Argumentation for Real Audiences: Suggestions for Teacher Research and Classroom Practice. *TESOL Quarterly*, v. 27, n. 1, p. 75-90, 1993.
- JOHNSON, D. M. *Approaches to Research in Second Language Learning*. New York: Longman, 1992a.
- _____. Compliments and Politeness in Peer-review Texts. *Applied Linguistics*, v. 13, n. 1, p. 51-71, 1992b.
- _____. Classroom-Oriented Research in Second Language Learning. In: OMAGGIO HADLEY, A. (Ed.). *Research in Language Learning: Principles, Processes, and Prospects*. Chicago: National Textbook Company, 1995a, p. 1-23.
- JOHNSON, K. Mistake Correction. *ELT Journal*, v. 42, p. 89-96, 1988.
- JOHNSON, K. E. *Understanding Communication in the Classroom*. New York: Cambridge University Press, 1995b.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. Cooperative Learning and Social Interdependence Theory. 1998a. Disponível em: <<http://www.clrc.com/pages/SIT.html>>. Acesso em: 21 set. 1999.

JOHNSON, K.; JOHNSON, H. (Ed.). *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics: A Handbook for Language Teaching*. Malden, MA: Blackwell Publishers, 1998b.

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.

JOHN-STEINER, V.; TATTER, P. An Interactionist Model of Language Development. In: BAIN, B. (Ed.). *The sociogenesis of language and human conduct*. New York: Plenum, 1983, p. 79-97.

KAPLAN, R. B. Contrastive Rhetoric and the Teaching of Composition. *TESOL Quarterly*, v. 1, n. 4, p. 10-16, 1967.

KASANGA, L. A. Peer Interaction and L2 Learning. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, v. 52, n. 4, p. 611-639, 1996.

KASPER, G. Repair in Foreign Language Teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 7, p. 200-215, 1985.

KATO, M. A. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 2000.

KEH, C. L. Feedback in the writing process: a model and methods for implementation. *ELT Journal*, v. 44, n. 4, p. 294-304, 1990.

KEPNER, C. G. An Experiment in the Relationship of Types of Written Feedback to the Development of Second-Language Writing Skills. *The Modern Language Journal*, v. 75, n. 3, p. 305-313, 1991.

KESSLER, C. (Ed.). *Cooperative Language Learning: A Teacher's Resource Book*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1992.

KEYS, K. J. Methodology is dead – long live the teacher. Trabalho apresentado no III Congresso da APLIEMGE. Belo Horizonte: CEFET, 11 a 13 de maio de 2000.

KINSELLA, K.; SHERAK, K. Designing ESL Classroom Collaboration to Accommodate Diverse Work Styles. In: REID, J. M. (Ed.). *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1998, p. 85-99.

KIRBY, D. R.; KANTOR, K. J. Toward a theory of development rhetoric. In: FREEDMAN, A.; PRINGLE, I.; YALDEN, J. (Ed.). *Learning to Write: First Language/Second Language*. London: Longman, 1983, p. 87-97.

- KOCH, I. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.
- KOHN, J. J.; VAJDA, P. G. Peer-Mediated Instruction and Small-Group Interaction in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, v. 9, n. 4, p. 379-390, 1975.
- KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.
- KRAPELS, A. R. An overview of second language writing process research. In: KROLL, B. (Ed.). *Second language writing: research insights for the classroom*. New York: Cambridge University Press, 1990, p. 37-56.
- KRASHEN, S. D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981.
- _____. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- _____. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Harlow: Longman, 1985.
- KRASHEN, S. D.; TERRELL, C. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press, 1983.
- KROLL, B. What does time buy? ESL student performance on home versus class compositions. In: KROLL, B. (Ed.). *Second language writing: research insights for the classroom*. New York: Cambridge University Press, 1990, p.140-154.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.
- LALANDE, J. F. Reducing Composition Errors: An Experiment. *The Modern Language Journal*, v. 66, p. 140-149, 1982.
- LANTOLF, J. P. Sociocultural theory and the second-language classroom: The lesson of strategic interaction. In ALATIS, J. A. (Ed.). *Strategic interaction and language acquisition: Theory, practice, and research*. Washington: Georgetown University Press, 1993, p. 220-233.
- _____. Introducing Sociocultural Theory. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). *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. (Ed.).

Vygotskian Approaches to Second Language Research. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994, p. 01-32.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman, 1991.

LAUFER, B. Sequence and Order in the Development of L2 Lexis: Some Evidence from Lexical Confusions. *Applied Linguistics*, v. 11, n. 3, p. 283-296, 1990.

LEE, I. ESL Learners' Performance in Error Correction in Writing: Some Implications for Teaching. *System*, v. 25, n. 4, p. 465-477, 1997a.

_____. Peer Reviews in a Hong Kong Tertiary Classroom. *TESL Canada Journal/La Revue TESL du Canada*, v. 15, n. 1, p. 58-69, 1997b.

_____. Supporting greater autonomy in language learning. *ELT Journal*, v. 52, n. 4, p. 282-290, 1998.

LEGUTKE, M.; THOMAS, H. *Process and Experience in the Language Classroom*. New York: Longman, 1991.

LEKI, I. Coaching the margin issues in written response. In: KROLL, B. (Ed.). *Second language writing: research insights for the classroom*. New York: Cambridge University Press, 1990, p. 57-68.

LENNON, P. Error: some problems of definition, identification and distinction. *Applied Linguistics*, v. 12, n. 2, p. 180-196, 1991.

LIANG, X.; MOHAN, B. A.; EARLY, M. Issues of Cooperative Learning in ESL classes: a literature review. *TESL Canada Journal/La revue TESL du Canada*, v. 15, n. 2, p. 13-23, 1998.

LIDDICOAT, A. Interaction, Social Structure, and Second Language Use: A response to Firth and Wagner. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 3, p. 313-317, 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.

_____. *How languages are learned*. Hong Kong: Oxford University Press, 1993.

LINDEMANN, E. *A rhetoric for writing teachers*. New York: Oxford University Press, 1982.

LOCKHART, C.; NG, P. Analyzing Talk in ESL Peer Response Groups: Stances, Functions, and Content. *Language Learning*, v. 45, n. 4, p. 695-655, 1995.

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.

_____. Teacher Feedback and Learner Error: Mapping Cognitions. In: ROBINETT, B. W.; SCHACHTER, J. (Ed.). *Second Language Learning: Contrastive Analysis, Error Analysis, and Related Aspects*. Michigan: The University of Michigan Press, 1983, p. 446-465.

LONG, M. H.; PORTER, P. A. Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, v. 19, n. 2, p. 207-228, 1985.

LUCENA, A. M. C. Revisão colaborativa de textos no 2º grau. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 29, p. 5-19, 1997.

LUDWIG, J. Native-Speaker Judgements of Second-Language Learners' Efforts at Communication: A Review. *The Modern Language Journal*, v. 66, p. 274-283, 1982.

LUNT, I. The practice of assessment. In: DANIELS, H. (Ed.). *Charting the agenda*. New York: Routledge, 1993, p. 145-170.

LYNCH, T. *Communication in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

LYSTER, R. Negotiation of Form, Recasts and Explicit Correction in Relation to Error Types and Learner Repair in Immersion Classrooms. *Language Learning*, v. 48, n. 2, p. 183-218, 1998.

LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 19, n. 1, p. 37-66, 1997.

MACINTYRE, P. D.; GARDNER, R. C. Anxiety and Second-Language Learning: Toward a Theoretical Clarification. *Language Learning*, v. 39, n. 2, p. 251-275, 1989.

MAINARDES, J.; PINO, A. Publicações brasileiras na perspectiva vigotskiana. *Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação*, Campinas, n. 71, p. 255-269, 2000.

MAKINO, T.-Y. Learner self-correction in EFL writing compositions. *ELT Journal*, v. 47, n. 4, p. 337-341, 1993.

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

MANGELSDORF, K.; SCHLUMBERGER, A. ESL Student Response Stances in a Peer-Review Task. *Journal of Second Language Writing*, v. 1, n. 3, p. 235-254, 1992.

- MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1997.
- MATSUHASHI, A.; GORDON, E. Revision, Addition, and the Power of the Unseen Text. In: FREEDMAN, S. W. (Ed.). *The Acquisition of Written Language: Response and Revision*. New Jersey: Ablex, 1985, p. 226-249.
- MATUSOV, E. Intersubjectivity without Agreement. *Mind, Culture, and Activity*, v. 3, n. 1, p. 25-45, 1996.
- MCCAFFERTY, S. G. The Use of Private Speech by Adult ESL Learners at Different Levels of Proficiency. In: LANTOLF, J.; APPEL, G. (Ed.). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994, p. 117-134.
- MCDONELL, W. The Role of the Teacher in the Cooperative Learning Classroom. In: KESSLER, C. (Ed.). *Cooperative Language Learning: A Teacher's Resource Book*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1992, p.163-174.
- MCGROARTY, M. E.; ZHU, W. Triangulation in Classroom Research: A Study of Peer Revision. *Language Learning*, v. 47, n. 1, p. 1-43, 1997.
- MCLEOD, S. Some thoughts about feelings: the affective domain and the writing process. *College Composition and Communication*, v. 38, n. 4, p. 426-435, 1987.
- 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.
- MEURER, J. L. Aspectos do processo de textos escritos. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 21, p. 37-48, 1993.
- MICCOLI, L. S. *Learning English as a Foreign Language in Brazil: a Joint Investigation of Learners' Experiences in a University Classroom*. Unpublished Doctoral Dissertation. Graduate Department of Education, University of Toronto, 1997.
- MITTAN, R. The Peer Review Process: Harnessing Students' Communicative Power. In: JOHNSON, D. M.; ROEN, D. H. (Ed.). *Richness in Writing: Empowering ESL Students*. New York: Longman, 1989, p. 207-219.
- MOITA LOPES, L. P. da. What is this class about? Topic formulation in an L1 reading comprehension classroom. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Ed.). *Principle & Practice in Applied Linguistics*. Hong Kong: Oxford University Press, 1995, p. 349-362.
- MOLL, L. C. Teaching Second Language Students: A Vygotskian Perspective. In: JOHNSON, D. M.; ROEN, D. H. (Ed.). *Richness in Writing: Empowering ESL Students*. New York: Longman, 1989, p.55-69.
- MOSKOWITZ, G. *Caring and Sharing in the Foreign Language Class*. Rowley, MA: Newbury House, 1978.

- MURRAY, D. E. Collaborative writing as a literacy event: implications for ESL instruction. In: NUNAN, D. (Ed.). *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992, p. 100-117.
- NELSON, G. L.; MURPHY, J. M. Writing Groups and the Less Proficient ESL Student. *TESOL Journal*, v. 2, n. 2, p. 23-26, 1992-1993.
- _____. 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.
- NUNAN, D. Second Language Classroom Research. ERIC Digest. 1990. Disponível em: <<http://www.ericae.net/edo/ED321550.htm>>. Acesso em: 18 set. 1998.
- _____. Methods in Second Language Classroom-Oriented Research. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 13, n. 2, p. 249-274, 1991a.
- _____. *Language Teaching Methodology: a textbook for teachers*. London: Prentice Hall, 1991b.
- _____. *Research Methods in Language Learning*. New York: Cambridge University Press, 1992.
- NYIKOS, M.; HASHIMOTO, R. Constructivist Theory Applied to Collaborative Learning in Teacher Education: In Search of ZPD. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, p. 506-517, 1997.
- NYSTRAND, M. Sharing Words: the effects of readers on developing writers. *Written Communication*, v. 7, n. 1, p. 3-24, 1990.
- NYSTRAND, M.; WIEMELT, J. When is a text explicit? Formalist and dialogical perspectives. *Text II/I*. p. 25-41, 1991.
- 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.
- OLIVEIRA, I. M. Autoconceito, Preconceito: A Criança no Contexto Escolar. In: SMOLKA, A. L.; GÓES, M. C. R. (Org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, SP: Papirus, 1993, p. 153-177.
- OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo socio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1998.

OLSEN, R. E. W-B.; KAGAN, S. About cooperative learning. In: KESSLER, C. (Ed.). *Cooperative Language Learning: A Teacher's Resource Book*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1992, p. 1-30.

OMAGGIO, A. C. *Teaching Language in Context: proficiency-oriented instruction*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1986.

OXFORD, R. L. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

_____. 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.

_____. Anxiety and the language learner: new insights. In: ARNOLD, J. (Ed.). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p. 50-67.

OXFORD, R.; SHEARIN, J. Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework. *The Modern Language Journal*, v. 78, n. 1, p. 12-28, 1994.

PAIVA, V. L. M. O. e. Diários online na aprendizagem de língua inglesa mediada por computador. In: MARI, H. et al. (Org.). *Fundamentos e Dimensões da Análise do Discurso*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 1999, p. 359-378.

PERL, S. Understanding Composing. In: HAYS, J. N. et al. (Ed.). *The writer's mind*. Urbana: National Council of Teachers of English, 1983, p. 43-51.

PERRET-CLERMONT, A. N. *Social interaction and cognitive development in children*. New York: Academic Press, 1980.

PÉRY-WOODLEY, M.-P. Writing in L1 and L2: analysing and evaluating learners' texts. *Language Teaching*, v. 24, n. 2, p. 69-83, 1991.

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

PIAZZA, L. G. The Tolerance for Grammatical Errors Made by Americans. *The Modern Language Journal*, v. 64, p. 422-427, 1980.

PICA, T. Second-Language Acquisition, Social Interaction, and the Classroom. *Applied Linguistics*, v. 8, n. 1, p. 3-21, 1987.

PICA, T.; YOUNG, R.; DOUGHTY, C. The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly*, v. 21, n. 4, p. 737-758, 1987.

PRABHU, N. S. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

- RAIMES, A. Anguish as a second language? Remedies for composition teachers. In: FREEDMAN, A.; PRINGLE, I.; YALDEN, J. (Ed.). *Learning to Write: First Language/Second Language*. London: Longman, 1983, p.258-272.
- _____. What unskilled ESL students do as they write: A classroom study of composing. *TESOL Quarterly*, v. 19, n. 2, p. 229-258, 1985.
- _____. Out of the Woods: Emerging Traditions in the Teaching of Writing. *TESOL Quarterly*, v. 25, n. 3, p. 407-430, 1991.
- REED, W. M.; BURTON, J. K. Effective and Ineffective Evaluation of Essays: Perceptions of College Freshman. *Journal of Teaching Writing*, v. 4, n. 2, p. 270-283, 1985.
- REID, J. Responding to ESL Students' Texts: The Myths of Appropriation. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 2, p. 273-292, 1994.
- RICHARD-AMATO, P. A. *Making it happen: Interaction in the Second Language Classroom – From Theory to Practice*. New York: Longman, 1988.
- RICHARDS, J. C. (Ed.). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman, 1974.
- _____. Conversation. *TESOL Quarterly*, v. 14, n. 4, p. 413-432, 1980.
- _____. A non-contrastive approach to error analysis. In: ROBINET, B. W.; SCHACHTER, J. (Ed.). *Second Language Learning: Contrastive Analysis, Error Analysis, and Related Aspects*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1983, p.197-214.
- _____. *The Language Teaching Matrix*. New York: Cambridge University Press, 1990.
- RICHARDS, J. C.; PLATT, J.; PLATT, H. (Org.). *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. Harlow: Longman, 1992.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 1986.
- RINVOLUCRI, M. Mistakes: 2. *Modern English Teacher*, v. 7, n. 4, p. 45-48, 1998.
- RIOLFI, C. R. Escrever em língua estrangeira: a interação professor/aluno através de diários dialogados. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 17, p. 99-112, 1991.
- RIVERS, W. M. (Ed.). *Interactive Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 1996.
- ROBB, T.; ROSS, S.; SHORTREED, I. Salience of Feedback on Error and Its Effect on ESL Writing Quality. *TESOL Quarterly*, v. 20, n. 1, p. 83-93, 1986.

ROJO, R. H. R. Modelos de processamento em produção de textos: subjetividade, autoria e monitoração. In: PASCHOAL, M. S. Z. de.; CELANI, M. A. A. (Org.). *Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: Ed. da PUC-SP, 1992, p. 99-123.

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

ROY, A. M. Developing Second Language Literacy: a Vygotskian Perspective. *Journal of Teaching Writing*, v. 8, n. 1, p. 91-98, 1989.

RUBIN, J. What the good language learner can teach us. *TESOL Quarterly*, v. 9, n. 1, p. 41-51, 1975.

SANTOS, T. Professors' reactions to the academic writing of nonnative-speaking students. *TESOL Quarterly*, v. 22, n. 1, p. 69-90, 1988.

SCARCELLA, R. C.; OXFORD, R. L. *The Tapestry of Language Learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1992.

SCARDMALIA, M.; BEREITER, C. Research on Written Composition. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan, 1986, p. 778-803.

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.

SCHMIDT, R. Input, interaction, attention and awareness: the base for consciousness raising in second language teaching. Trabalho apresentado no X Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa (ENPULI). Rio de Janeiro, 30 jul. a 3 ago. 1990.

SCHMITZ, J. R. Dicionários para aprendizes (learner's dictionary) e o ensino de línguas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v.16, p. 47-53, 1990.

SCOVEL, T. Multiple Perspectives Make Singular Teaching. In: BEEB, L. M. (Ed.). *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*. New York: Newbury House, 1988, p. 169-190.

SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

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

SEMKE, H. D. Effects of the Red Pen. *Foreign Language Annals*, v. 17, n. 3, p.195-202, 1984.

SENGUPTA, S. Peer evaluation: 'I am not the teacher'. *ELT Journal*, v. 52, n. 1, p.19-28, 1998.

_____. An investigation into the effects of revision strategy instruction on L2 secondary school learners. *System*, v. 28, n. 1, p. 97-113, 2000.

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

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.

SILVA, I. M. da. *Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras: um estudo de caso*. 2000. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SILVA, T. Second language composition instruction: Developments, issues, and directions in ESL. In: KROLL, B. (Ed.). *Second language writing: research insights for the classroom*. New York: Cambridge University Press, 1990, p.11-23.

SILVA, T., LEKI, I.; CARSON, J. Broadening the perspective of mainstream composition studies: some thoughts from the disciplinary margins. *Written Communication*, v.14, n. 3, p. 398-428, 1997.

SKEHAN, P. *Individual Differences in Second-Language Learning*. London: Edward Arnold, 1989.

SLAVIN, R. E. Research on cooperative learning: consensus and controversy. In: RIORDAN, D. A. et al. (Ed.). *Group Learning: Applications in Higher Education*. Harrisonburg: Institute for Research in Higher Education, 1997, p. 3-8.

SMITH, E. It doesn't bother me, but sometimes it's discouraging: students respond to teachers' written responses. *Journal of Teaching Writing*, Special Issue, p. 253-265, 1989.

SMOLKA, A. L. B. Múltiplas Vozes na Sala de Aula: Aspectos da Construção Coletiva do Conhecimento na Escola. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 18, p. 15-28, 1991.

SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R.; PINO, A. A constituição do sujeito: uma questão recorrente? In: WERTCH, J. V.; DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. (Org.). *Estudos Socioculturais da Mente*. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 143-158.

SOARS, L.; SOARS, J. *New Headway Upper-Intermediate*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

SOMMERS, J. The effects of tape-recorded commentary on student revision: a case study. *Journal of Teaching Writing*, v. 8, n. 2, p. 49-75, 1989.

SOMMERS, N. Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers. *College Composition and Communication*, v. 31, n. 4, p. 378-388, 1980.

_____. Responding to student writing. *College Composition and Communication*, v. 33, p. 148-156, 1982.

SPADA, N. Classroom Interaction Analysis. In: CUMMING, A. (Ed.). *Alternatives in TESOL Research: Descriptive, Interpretive, and Ideological Orientations. TESOL Quarterly*, v. 28, n. 4, p. 685-688, 1994.

SPADA, N.; LIGHTBOWN, P. M. Instruction and the Development of Questions in L2 Classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, v.15, p. 205-224, 1993.

SPEAR, K. *Sharing Writing: Peer Response Groups In English Classes*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers, 1988.

SPERLING, M.; FREEDMAN, S. W. A good girl writes like a good girl. *Written Communication*, v. 4, p. 343-369, 1987.

STALLARD, C. K. An analysis of the writing behavior of good student writers. *Research in the Teaching of English*, v. 8, p. 206-218, 1974.

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

STENSON, N. Induced errors. In: ROBINET, B. W.; SCHACHTER, J. (Ed.). *Second Language Learning: Contrastive Analysis, Error Analysis, and Related Aspects*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1983, p.256-271.

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

_____. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

STEVICK, E. *Teaching Language: A Way and Ways*. Rowley, Mass: Newbury House, 1980.

STORCH, N. Are two heads better than one? Pair work and grammatical accuracy. *System*, v. 27, n. 3, p. 363-374, 1999.

SWAIN, M. Collaborative Dialogue: Its Contribution do Second Language Learning. Trabalho apresentado no The Annual AAAL Conference, Long Beach, California, Mar. 1995a.

_____. Three Functions of Output in Second Language Learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Ed.). *Principle & Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1995b, p. 125-144.

_____. Focus on form through conscious reflection. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Ed.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, p. 64-82.

_____. 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.; CUMMING, A. Beyond Methodology: Behind Research. Trabalho apresentado no The 1988 Conference of B. C. TEAL in honour of Mary Ashworth. Vancouver, Mar. 18-19, 1988.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Interaction and Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working Together. *The Modern Language Learning*, v. 82, n. 3, p. 320-337, 1998.

SWAN, M. *Practical English Usage*. Oxford: Oxford University Press, 1980.

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.

TAYLOR, B. F. Toward a Theory of Language Acquisition. *Language Learning*, v. 24, p. 23-35, 1974.

TAYLOR, B. P. Content and Written Form: A Two-Way Street. *TESOL Quarterly*, v. 15, n. 1, p. 5-13, 1981.

_____. Teaching Composition to Low-Level ESL Students. *TESOL Quarterly*, v. 10, n. 3, p. 309-319, 1976.

TAYLOR, G. Errors and explanations. *Applied Linguistics*, v. 7, n. 2, 1986, p. 144-166.

THARP, R. G.; GALLIMORE, R. *Rousing Minds to Life: Teaching, Learning, and Schooling in Social Context*. New York: Cambridge University Press, 1988.

THOMAS, J. Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, v. 4, p. 91-109, 1983.

THOMAS, M. The acquisition of English articles by first- and second-language learners. *Applied Linguistics*, v. 10, n. 3, p. 335-355, 1989.

THORNBURY, S. Deconstructing Grammar. Trabalho apresentado no The 3rd LAURELS Teacher Trainers' Conference. Goiânia: Castro's Park Hotel, 20 a 23 jul. 2000.

THORNE, S. L. Second language acquisition theory and the truth(s) about relativity. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Hong Kong: Oxford University Press, 2000, p. 219-243.

TIKUNOFF, W. J. Utility of the SBIF features for the instruction of limited English proficient students. *Report No. SBIF-83-R.15/16 for NIE Contract No. 400-80-0026*. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development, 1983.

TOMIYANA, M. Grammatical Errors Communication Breakdown. *TESOL Quarterly*, v.14, n. 1, p. 71-79, 1980.

TRAXLER, M. J.; GERNSBACHER, M. A. Improving Written Communication Through Minimal Feedback. *Language and Cognitive Processes*, v. 7, n. 1, p. 1-22, 1992.

TSUI, A. B. M. *Introducing Classroom Interaction*. London: Penguin, 1995.

_____. Learning how to teach ESL writing. In: FREEMAN, D.; RICHARDS, J. C. (Ed.). *Teacher Learning in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 1996, p. 97-119.

TUDGE, J. Vygotsky, the Zone of Proximal Development, and Peer Collaboration: Implications for Classroom Practices. In: MOLL, L. C. (Ed.). *Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Socio-historical Psychology*. New York: Cambridge University Press, 1990, p.155-172.

VAN ELS, T. et al. *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*. London: Edward Arnold, 1984.

VAN LIER, L. *The Classroom and the Language Learner*. New York: Longman, 1988.

VANDERGRIFT, L. Second Language Writing and Correction: Toward an Improved Model for Composition Correction. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne de langues vivantes*, v. 42, n. 3, p. 658-667, 1986.

VATALARO, P. Putting Students in Charge of Peer Review. *Journal of Teaching Writing*, v. 9, n. 1, p. 21-29, 1990.

VIGIL, F.; OLLER, J. Rule fossilization: a tentative model. *Language Learning*, v. 26, p. 281-295, 1976.

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.

WALKER, C. Teacher Dominance in the Writing Conference. *Journal of Teaching Writing*, v. 11, n. 1, p. 65-87, 1992.

WALKER, R. H. Teaching the Present Perfect Tenses. *TESOL Quarterly*, v. 1, n. 4, p. 17-30, 1967.

WALLACE, M. *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WATSON, C. B. The Use and Abuse of Models in the ESL Writing Class. *TESOL Quarterly*, v. 16, n. 1, p. 5-14, 1982.

WATSON-GECEO, K. A. Ethnography in ESL: Defining the Essentials. *TESOL Quarterly*, v. 22, n. 4, p. 575-592, 1988.

WELLS, G. *Learning through Interaction: The Study of Language Development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

_____. 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.

WERTSCH, J. V.; TULVISTE, P. L. S. Vygotsky and Contemporary Developmental Psychology. *Developmental Psychology*, v. 28, n. 4, p. 548-557, 1992.

WHITE, A. S.; CAMINERO, R. Using Process Writing as a Learning Tool in the Foreign Language Class. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne de langues vivantes*, v. 51, n. 2, p. 323-329, 1995.

WHITE, R.; ARNDT, V. *Process Writing*. Hong Kong: Longman, 1991.

WHITMAN, R. L. Teaching the article in English. *TESOL Quarterly*, v. 8, n. 3, p. 253-262, 1974.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. *Psychology for Language Teachers: A Social Constructive Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

WITBECK, M. C. Peer Correction Procedures for Intermediate and Advanced ESL Composition Lessons. *TESOL Quarterly*, v. 10, n. 3, p. 321-326, 1976.

WITTE, S. P. Revising, Composing Theory, and Research Design. In: FREEDMAN, S. W. (Ed.). *The Acquisition of Written Language: Response and Revision*. New Jersey: Ablex, 1985, p. 250-284.

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.

YAGELSKI, R. P. Written commentaries as a way of learning about writing. *Journal of Teaching Writing*, v. 8, n. 2, p. 39-47, 1989.

ZAMEL, V. Teaching Composition in the ESL Classroom: What We Can Learn from Research in the Teaching of English. *TESOL Quarterly*, v. 10, n. 1, p. 67-76, 1976.

_____. Re-evaluating Sentence-Combining Practice. *TESOL Quarterly*, v. 14, n. 1, p. 81-90, 1980.

_____. Writing: The Process of Discovery Meaning. *TESOL Quarterly*, v. 16, n. 2, p. 195-209, 1982.

_____. The Composing Processes of Advanced ESL Students: Six Case Studies. *TESOL Quarterly*, v. 17, n. 2, p. 165-187, 1983.

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

_____. Recent research on writing pedagogy. *TESOL Quarterly*, v. 21, n. 1, p. 697-715, 1987.

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

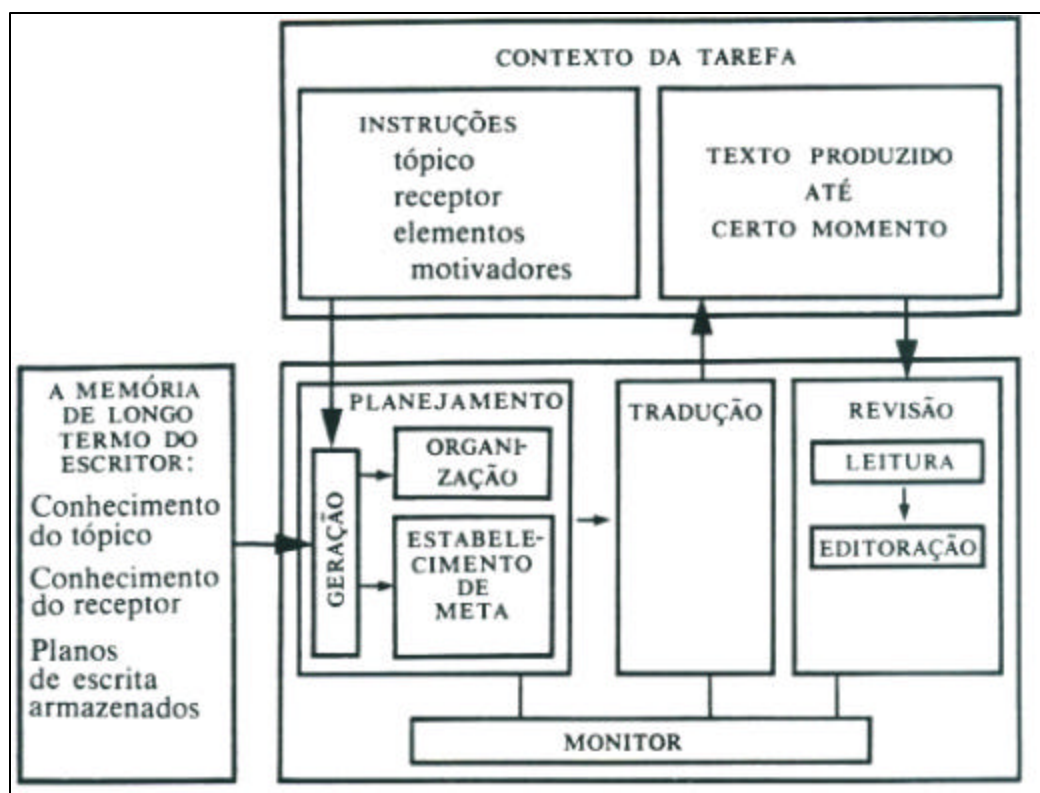
ZHANG, S. Reexamining the Affective Advantage of Peer Feedback in the ESL Writing Class. *Journal of Second Language Writing*, v. 4, n. 3, p. 209-222, 1995.

ANEXOS

Anexo A

Modelo do processo de escrita de Hayes e Flowers (1980)

Tradução de Kato (2000)



Anexo B
Formulário do Questionário Inicial

1 - Nome: _____

2 - Idade: _____ 3 - Profissão: _____

4 - Profissão dos pais:

Pai: _____

Mãe: _____

5 - Onde você estudou?

a) Ensino Fundamental:

Escola Pública Escola Particular

b) Ensino Médio:

Escola Pública Escola Particular

6 - Você já foi reprovado(a) em alguma disciplina no Curso de Letras? Caso positivo, em qual(is)?

7 - Você já morou em algum país de língua inglesa? Caso positivo, onde e por quanto tempo?

8 - Você estudou ou estuda em cursos livres de inglês? Caso positivo, por quanto tempo?

9 - Você estuda ou fala outra língua estrangeira? Caso positivo, qual(is) e por quanto tempo?

10 - Na sua família alguém fala inglês? Caso positivo, quem?

11 - O que você faz para praticar inglês fora da sala de aula?

Anexo C

Crêterios utilizados para avalia o dos textos escritos

ESL Composition Profile			
Student	Date	Topic	
Score	Level	Criteria	Comments
Content			
	30-27	EXCELLENT TO VERY GOOD: knowledgeable • substantive • thorough development of thesis • relevant to assigned topic	
	26-22	GOOD TO AVERAGE: some knowledge of subject • adequate range • limited development of thesis • mostly relevant to topic, but lacks detail	
	21-17	FAIR TO POOR: limited knowledge of subject • little substance • inadequate development of topic	
	16-13	VERY POOR: does not show knowledge of subject • non-substantive • not pertinent • OR not enough to evaluate	
Organization			
	20-18	EXCELLENT TO VERY GOOD: fluent expression • ideas clearly stated/supported • succinct • well-organized • logical sequencing • cohesive	
	17-14	GOOD TO AVERAGE: somewhat choppy • loosely organized but main ideas stand out • limited support • logical but incomplete sequencing	
	13-10	FAIR TO POOR: non-fluent • ideas confused or disconnected • lacks logical sequencing and developing	
	9-7	VERY POOR: does not communicate • no organization • OR not enough to evaluate	
Vocabulary			
	20-18	EXCELLENT TO VERY GOOD: sophisticated range • effective word/idiom choice and usage • word form mastery • appropriate register	
	17-14	GOOD TO AVERAGE: adequate range • occasional errors of word/idiom form, choice, usage <i>but meaning not obscured</i>	
	13-10	FAIR TO POOR: limited range • frequent errors of word/idiom form, choice, usage • <i>meaning confused or obscured</i>	
	9-7	VERY POOR: essentially translation • little knowledge of English vocabulary, idioms, word form • OR not enough to evaluate	

Language Use			
	25-22	EXCELLENT TO VERY GOOD: effective complex constructions • few errors of agreement, tense, number, word order/function, articles, pronouns, prepositions	
	21-18	GOOD TO AVERAGE: effective but simple constructions • minor problems in complex constructions • several errors of agreement, tense, number, word order/function, articles, pronouns, prepositions <i>but meaning seldom obscured</i>	
	17-11	FAIR TO POOR: major problems in simple/complex constructions • frequent errors of negation, agreement, tense, number, word order/function, articles, pronouns, prepositions and/or fragments, run-ons, deletions • <i>meaning confused or obscured</i>	
	10-5	VERY POOR: virtually no mastery of sentence construction rules • dominated by errors • does not communicate • OR not enough to evaluate	
Mechanics			
	5	EXCELLENT TO VERY GOOD: demonstrates mastery of conventions • few errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing	
	4	GOOD TO AVERAGE: occasional errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing <i>but meaning not obscured</i>	
	3	FAIR TO POOR: frequent errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing • poor handwriting • <i>meaning confused or obscured</i>	
	2	VERY POOR: no mastery of conventions • dominated by errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing • handwriting illegible • OR not enough to evaluate	
Total Score	Reader	Comments	

Fonte: Jacobs et al. (1981, p. 30; 92-96), retirado de Omaggio (1986, p. 266-267)

Anexo D

Primeira e segunda versões dos textos escritos – terceira atividade

(As modificações efetuadas na segunda versão dos textos encontram-se em negrito)

(Paloma – 1ª versão)

Stepmom

The film *Stepmom* is a story of relationship between divorced Jackie (Susan Sarandon) and her ex-husband new girlfriend Isabel (Julia Roberts). The two women continually clash over the well being of the children, Anna and Ben.

This light drama was written by Gigi Levangie, directed by Chris Columbus. It was released in december 25, 1998. I thought this movie was excellent. It had everything, actors, plot, script, casting and emotions.

Isabel (Julia Roberts) is a carrer-minded fashion photographer forced into a role as not welcome stepmother to her Luke's two children.

Jackie (Susan Sarandon) is a former book editor who doesn't have a good relationship with Isabel. They seems to be in a battle. When Jackie is diagnosed with cancer and begins to lose her battle, the relationship starts to turn.

I laughed, I cried, I disgusted and overenjoy it. *Stepmom* has a little bit of everything and a little bit for everyone. Susan S. played one of her best parts ever. Julia Roberts and Ed Harris both played amazing characters.

(Paloma – 2ª versão)

Stepmom

The film *Stepmom* is a story of relationship between divorced Jackie (Susan Sarandon) and her **ex-husband's** new girlfriend Isabel (Julia Roberts). The two women continually clash over the well being of the children, Anna and Ben.

This light drama was written by Gigi Levangie, directed by Chris Columbus. It was released in december 25, 1998. I thought this movie was excellent. It had everything, actors, plot, script, casting and emotions.

Isabel (Julia Roberts) is a career-minded fashion photographer forced into a role as not welcome stepmother to **his Luke's two children**

Jackie (Susan Sarandon) is a former book editor who doesn't have a good relationship with Isabel. They seems to be in a battle. When Jackie is diagnosed with cancer and begins to lose her battle, the relationship starts to turn.

I laughed, I cried, I disgusted and overenjoy it. *Stepmom* has a little bit of everything and a little bit for everyone. Susan S. played one of her best parts ever. Julia Roberts and Ed Harris both played amazing characters.

(Paula – 1ª versão)

Review about the film: Stepmom

Stepmom was written by Gigi Levangie and it was directed by Chris Columbus. It is a light drama. It was released in December 25, 1998. It stars some main characters as Julia Roberts, Susan Sarandon, Ed Harris, Lam Aiken and Jena Malone.

The film script is based on the life of an american family. It tells the story of a couple who are living together and they love each other: Luke (Ed Harris) and Isabel (Julia Roberts). But they have a problem with his first wife Jackie (Susan Sarandon) and with his kids Ben and Anna. They are seven and twelve years old.

Luck (Ed Harris) is a lawyer, he is married with Jackie (Sarandon) and has two children. They are divorced and Luck's children don't accept his girlfriend Isabel (Julia Roberts).

Isabel (Julia Roberts) is a photographer and works at studio. She tries to have a good relationship with kids Ben and Anna. Their relationship aren't good because Jackie influences her kids don't like their stepmother. Isabel wants to be a good stepmom to Anna and Ben and she fights it out getting her desire.

When Jackie (Sarandon) is diagnosed with cancer and realizes that she can die, she starts to tell her kids for seeing the good side of Isabel (Julia Roberts). In the end Jackie decides that she wants Isabel to be a good mother to theirs.

In my opinion, the film doesn't have any strong actions for its genre, drama. But I was sentimental and emotional. I would recommend this film to all people who have these problems in their life and both Isabel and Luck naturally play with a plot.

(Paula – 2ª versão)

Review about the film: Stepmom

Stepmom was written by Gigi Levangie and it was directed by Chris Columbus. It is a light **drama that was released** in December 25, 1998. **The film is starred by** Julia Roberts, Susan Sarandon, Ed Harris, Lam Aiken and Jena Malone.

The film script is based on the life of an **American** family. It tells **us** the story of a couple who are living together and they love each other: Luke (Ed Harris) and Isabel (Julia Roberts). But they have a problem with his first wife Jackie (Susan Sarandon) and with his kids **Ben (Lam Aiken)** and **Anna (Jena Malone)**. **They are seven and twelve years old. Luck and Jackie** are divorced and **their** children don't accept his girlfriend Isabel (Julia Roberts).

Isabel (Julia Roberts) is a photographer and works at **photographic** studio. She tries to have a good relationship **with Ben and Anna**. Their relationship **isn't** good because Jackie influences her kids **in order to dislike their stepmother**. Isabel wants to be a good stepmom to Anna and Ben. **And after she gets her desire**.

When Jackie (Sarandon) is diagnosed with cancer and realizes that she can die, she starts to tell her kids for seeing the good side of Isabel (Julia Roberts). In the end Jackie **decides that Isabel could be a good mother to them**.

In my opinion, the film doesn't have any strong actions for its genre, drama. But **the film touches me. The characters, Isabel and Luck, naturally play with a plot. I would recommend this film to all people who have these problems in their life.**

(Eduarda – 1ª versão)

Stepmom

When a pretty woman, an eternal friend and a NASA's employee are put on the same place something strange can happen. On Stepmom, Julia Roberts (or Isabel) is a pretty girl who is always trying to please her stepchildren and her boyfriend's ex-wife. Unbelievable? No, I am just at the beginning.

Susan Sarandon (or Jackie) finds in her 'enemy' a good friend. I don't want to act as a 'Anaconda', but this film was disgusting. Luke and Jackie divorced and his new future wife Isabel (a famous photographer, a modern woman!) is having problems with his stepchildren and, logically, with the ex-wife shadows. There isn't anything original yet. The incredible aspects starts to appear when Jackie discovers that she has cancer.

Sometimes I was afraid of a new flood coming to our earth. San Francisco doesn't deserve to be a stage of this Mexican melodrama. I laughed a lot when the ex-pretty woman find out the ancient wife's tickets to Los Angeles. "You can't do that. I love Luke and he loves his children. If you go to L. A. we will become unhappy". Which woman on this world wouldn't be happy when she discover that her 'familiar troubles' are going to travel?

Well, at this moment, Jackie tells to Isabel about her sickness. After this, Luke appears and tells her "we will win". It's touching, isn't it?

The real aspects that could be worked on this film were forgotten. It seems to me that the director, Chris Columbus, wants to show us an enchanted story where the children can have two mothers. When the old mother dies, the younger one takes her place.

Ed Harris can be exchanged by a rubber dummy. It could do the same effect. However there is something good in this film. No, it isn't Anna (Jena Malone), the daughter feeling herself betrayed by her parents. And neither is when her stepmom teaches her how to act with guys. The only aspect that can save something in this film is Ben (interpreted by Lam Aiken) This child didn't make big films, but he outperformed the other actors.

He is a kind of clown who can survive from the milion of tears that appears on the movie. Thanks Ben, you avoid me to commit a suicide after watching this superficial film. Because of you, I still believe that something good can appear on Hollywoodian skies.

(Eduarda – 2ª versão)

Stepmom

When a pretty woman, an eternal friend and a NASA's employee are put on the same place **strange somethings** can happen. On Stepmom, Julia Roberts (or Isabel) is a pretty girl who is always trying to please her stepchildren and her boyfriend's ex-wife. Unbelievable? No, I am just at the beginning.

Susan Sarandon (or Jackie) finds in her 'enemy' a good friend.

I don't want to act as a 'Anaconda', but this film was disgusting. Luke and Jackie divorced and his new future wife, Isabel (a famous photographer, a modern woman!) is having problems with his stepchildren and, logically, **with ex-wife's shadows**. There isn't anything original yet. The incredible aspects **start** to appear when Jackie discovers that she has cancer.

Sometimes I was afraid of a new flood coming to our earth. San Francisco doesn't deserve to be a stage of this Mexican melodrama. I laughed a lot when the ex-pretty woman **finds Jackie's tickets to Los Angeles**. "You can't do that. I love Luke and he loves his children. If you go to L. A. we will become unhappy". Which woman on this world wouldn't be happy **after discovering** that her 'familiar troubles' are going to travel?

Well, at this moment, Jackie tells to Isabel about her sickness. After this, Luke appears and tells her "we will win". It's touching, isn't it?

The real aspects that could be worked on this film were forgotten. It seems to me that the director, Chris Columbus, wants to show us an enchanted story where the children can have two mothers. When the old mother dies, the younger one takes her place.

Ed Harris (**Luke**) can be exchanged by a rubber dummy. It could do the same effect. However there is something good in this film. No, it isn't Anna (Jena Malone), the daughter feeling herself betrayed by her parents. And neither is **the scene where** her stepmom teaches her how to act with guys. The only aspect that can save something in this film is Ben (performed by Lam Aiken) This child didn't make big films, but he outperformed the other actors.

He is a kind of clown who can survive from the milion of tears that appears on the movie. Thanks Ben, you avoid me to commit a suicide after watching this superficial film. Because of you, I still believe that something good can appears on **the** Hollywoodian skies.

(Antônia – 1ª versão)

Stepmom Review.

Have you ever had a bad relationship with your stepmother or ex-husband's girlfriend? Please go and see *Stepmom* by Chris Columbus. Perhaps you are able to overcome your problems in a superficial way, of course.

Based on the story written by Gigi Lavangie, the director tries to call people attention to problems that teenagers and the abandoned wife have to accept when an intruder appears in their lives.

Firstly, in that melodrama, we see Isabel (Julia Roberts) acting as a woman who does not know how to take care of two children, Anna (Jena Malone) and Ben (Lam Aiken). Close by their mother's complicity, they do not accept Isabel as their father's girlfriend. Actually, she is not a traditional stepmother that we are used to find in fairy tales. On the contrary, she is victim of Jackie (Susan Sarandon) who behaves as a witch.

Jackie is a divorced woman of two children who is diagnosed with cancer. She's afraid of that new situation she has to face. So, she is forced to teach Isabel to be a good mother for her beloved children. In a dissembling way, Jackie tries to interfere in Luke's affair (Ed Harris) – her ex-husband. But at the end they all become good friends.

In fact it would be a perfect relationship if modern men did not have to live in a selfish world. Mainly in the city of New York where people relationship are usually based on the distance, work and loneliness. And in that film Columbus gives emphasis on children's selfishness as if world turns around them.

If you are interested in seeing *Stepmom*, do not forget your handkerchief because there are occasions that you cry or laugh a lot depending on your mood.

(Antônia – 2ª versão)

Stepmom Review.

Have you ever had a bad relationship with your stepmother or ex-husband's girlfriend? Please go and see Stepmom by Chris Columbus. Perhaps you **will be** able to overcome your problems in a superficial way, of course.

Based on the story written by Gigi Lavangie, the director tries to call people attention to problems that teenagers and **abandoned wives** have to accept when an **intruder** appears in their lives.

Firstly, in **this** melodrama, we see Isabel (Julia Roberts) acting as a woman who does not know how to take care of two children, Anna (Jena Malone) and Ben (Lam Aiken). **Closed** by their mother's complicity, they do not accept Isabel as their father's **wife**. Actually, she is not a traditional stepmother that we are used to find in fairy tales. On the contrary, she is **a** victim of Jackie (Susan Sarandon) who behaves as a witch.

Jackie is a divorced woman **who has two children. She is** diagnosed with cancer. **So, she is** afraid of **the** new situation she has to face **because she is dying. Moreover,** she is forced to teach Isabel **how** to be a good mother for her beloved children. In a dissembling way, Jackie tries to interfere in Luke's affair (Ed Harris) – her ex-husband. But at the end they all become good friends.

In fact it would be a perfect relationship if modern men did not have to live in a selfish world. Mainly in the city of New York **where the relationship between people is** usually based on the distance, **hard jobs** and loneliness. And in **this** film Columbus gives emphasis on children's selfishness as if **the** world turns around them.

If you are interested in seeing Stepmom, do not forget your **handkerchieves** because there are **occasions** you **cry or laugh depending on your mood.**

(Hugo – 1ª versão)

STEPMOM

The director Chris Columbus changed radically. After directing such success comedies as “Home Alone”, “Mrs. Doubtfire” and others, he chose a different sort of genre to tell a story. But he is there in the same way behind sympathetic characters, the warming up soundtrack and as choosing children with important role in the film.

“Stepmom” it is a story of two women who fight to get their role of mother. Julia Roberts lives with his boyfriend-husband and his hard two kids who do not understand why their parents do not give them another chance to restart their relationship. Julia (“My best friend’s wedding”) plays a photographer who wants to live a perfect romance with Luke (Ed Harris) and his daughter and son Anna and Benjamin. Her efforts do not get much success in playing their stepmom because of the half-witch Susan Sarandon who plays Ben and Anna’s mother, Jackie.

The film offers to its audience a battle of titans. From one side we have Roberts, beautiful as usual, and Sarandon (Oscar winner as best actress for “The dead man walking”). On another perspective, Isabel, that kind of sympathetic character, young, good, and Jackie, an over-protector mother and jealous one who will not let her children with a bad organised and pos-modern woman. It would be easily to identify against whom the audience would be, however Susan’s role did not have disease problems.

You know this kind of movie: a person who has to changed till the end of the film because he or she is about to die. Then we all forgive the witch, cry a little and believe everything ends fine, even this end has to be sad.

(Hugo – 2ª versão)

STEPMOM

The director Chris Columbus changed radically. After directing such success comedies as “Home Alone”, “Mrs. Doubtfire” and others, he chose a different sort of genre to tell a story. But he is there in the same way behind sympathetic characters, the warming up soundtrack and as choosing children with important role in the film.

“**Stepmom**” is a story of two women who fight to get their role of mother. **Isabel is a woman who lives** with his boyfriend-husband and his hard two kids who do not understand why their parents do not give them another chance to restart their relationship. Julia (“My best friend’s wedding”) plays a photographer who wants to live a perfect romance with Luke (Ed Harris) and **to get well with** his daughter and son Anna and Benjamin. Her efforts do not get much success in playing their stepmom because of the half-witch **Jackie, played by Susan Sarandon.**

The film offers to its audience a battle of titans. **We have** Roberts, beautiful as usual, and Sarandon (Oscar winner as best actress for “The dead man walking”). **Isabel is** that kind of sympathetic character (**young, good...**). **Jackie is an over-protector** mother and jealous one who will not let her children with a bad organised and pos-modern woman. It would be **easy** to identify against whom the audience would **stay if Susan’s** role did not have **disease** problems.

You know this kind of movie: a person who has to **change** till the end of the film because he or she is about to die. Then we all forgive the witch, cry a little and believe everything ends fine, even this end has to be sad.

(Ângela – 1ª versão)

Stepmother is a combination of a witty and no-bawdy comedy and subtle tragedy. The attention is in flesh-and-blood people who love and hate in their own inimitable way. It may not happen to most of population of the Earth. It would be difficult to imagine all the ups and downs of this story in a realistic family. However the bitter criticism of modern societies carry the audience into the serious study of a controversial mingling of psychological and anthropological study of partnership.

The author Gigi Levangie reveals an extraordinary understanding of the problem that surrounded divorced couple. It is enhanced by the director's work Chris Columbus whose ability to detail enriches the beautiful cadence of the story.

Julia Roberts' (Isabel) and Susan Sarandon's (Jackie) performances are responsible for the events are full of movement, imagination, humor and exaggeration. Apparently, the nonsense of the characters' feelings form and improve the relationship, and create the climax. The characterization of the conflict becomes stronger in Lam Aiken's (Ben) and Jena Malone's (Anna) performance. They act the scene with deep and passionate. The disagreement of characters is adapted from realistic experiences and it's told in logical style. The style is much more suited to a victim of a divorce. The stepchildren suffer with the conflict but they mature after all conflict.

The stepmother isn't a portrait of a wife of two's father in a second marriage living conflict with mother and children, but a pattern of how to promote a stage in a process in ascending to a modern family. It articulates the discussion about the task of a family.

The film contributes to a reflection and opens the way for later movies to deal with such theme.

The strong sympathy of film make us muse about a new era that claims a new concept of family.

You can still cheer at the end. Although it is chaste story and you cannot leave to watch it!

(Ângela – 2ª versão)

Stepmom is a combination of a witty and no-bawdy comedy and subtle tragedy. The attention is in flesh-and-blood people who love and hate in their own inimitable way. **The plot** may not happen to most of population of the Earth. It would be difficult to imagine all the ups and downs of this story in a **real** family. However **the criticism** of modern societies carry the audience into the serious study of a controversial mingling of psychological and anthropological study of partnership.

The author Gigi Levangie reveals an extraordinary understanding of the problem that **surrounds** divorced couple. It is enhanced by the director's work Chris Columbus whose ability to detail enriches the beautiful cadence of the story.

Julia Roberts' (Isabel) and Susan Sarandon's (Jackie) performances are responsible for the events are full of movement, imagination, humor and exaggeration. **The nonsense** of the characters' feelings **forms** and **improves** the relationship, and **increases** the climax. The characterization of the conflict becomes stronger in **the** Lam Aiken's (Ben) and Jena Malone's (Anna) performance. **The scenes which they act are deeper and more passionate. Apparently, the** disagreement of characters is adapted from realistic experiences **that are** told in logical style. **The message of the movie** is much more suited to a victim of a divorce. The stepchildren suffer with the conflict but they mature **after all**.

The **stepmom** isn't a portrait of a wife of two's father in a second marriage **that lives a** conflict with **a** mother and **some** children, but a pattern of how to promote a stage in a process in ascending to a modern family. **The film** articulates **a** discussion about the **task of family**.

The **movie** contributes to a reflection and opens the way for later movies to deal with such theme.

The strong sympathy of film **makes** us muse about a new era that claims a new concept of family.

You can still cheer at the end. Although it is **a** chaste story and you cannot leave to watch it!

(Bethânia – 1ª versão)

Review of the movie “Stepmom”

“The melodramatic plot”

‘Stepmom’ was a movie directed by Chris Columbus, written by Gigi Levangie, Jessie Nelson, Steven Rogers, Karen Leigh Hopkins, and Ron Bass, photographed by McAlpine. Also, this movie had the participation of two best actresses: Julia Roberts as Isabel Kelly and Susan Sarandon as Jackie Harrison.

‘Stepmom’ tells a modern story of the tension found in three-parent situation. Jackie (Sarandon), ex-wife of lawyer Lucas Harrison (Ed Harris), despises his new girlfriend, Isabel (Roberts), and feeling is mutual.

For the two Harrisons’ children, 12 years old Anna (Jena Malone) and 7 years old Ben (Lam Aiken), Jackie is a strong picture who represents a healthy and kind motherhood. This has not kept her from politely expressing her feelings about Isabel to the kids. The children manage to make Isabel’s life miserable and Jackie just look on with contempt.

Meanwhile, Isabel, a talented fashion photographer, is not adapting well to her new role as a carataker. During the children’s visits, Ben is a handful, and Anna displays an open hostility toward Isabel, much like her mother.

Eventually, the situation comes to a climax as Jackie threatens to take legal action against Isabel preventing her from taking care of children anymore. Circumstances taken unexpected turn, however, when Jackie realizes that she is dying to cancer.

In fact, ‘Stepmom’ induced tears but a little admiration because it was very melodramatic. If it wasn’t for the first-rate acting of Susan Sarandon or the name recognition of Julia Roberts, ‘Stepmom’ would only be on par with a television ‘Movie of the week’ as ‘Sessão da Tarde’. There is nothing particularly compelling about the writing or acting (Sarandon). This movie will succeed in moving audiences to tears, but it uses sentimentality and emotionality manipulation to do it.

Divorce as a problem, relationship between father, mother and children, the necessity and the difference between family (parents) and friends are elements that are in this movie. And, although ‘Stepmom’ attempts to make an important message about the importance of family relationships (children need the adults in their lives to love them more than they hate each other) pulling together on hard times, it doesn’t really succeed in a meaningful way. Even so, I am fairly certain that ‘Stepmom’ will enjoy wide audience appeal. Let’s just hope there is no ‘Stepmom 2’.

(Bethânia – 2ª versão)

Review of the movie “Stepmom”

“The melodramatic plot”

‘Stepmom’ was a movie directed by Chris Columbus, written by Gigi Levangie, Jessie Nelson, Steven Rogers, Karen Leigh Hopkins, and Ron Bass, photographed by McAlpine. Also, this movie had the participation of two best actresses **of the modern cinema**: Julia Roberts as Isabel Kelly and Susan Sarandon as Jackie Harrison.

‘Stepmom’ tells **about a** modern story of the tension found in three-parent situation. Jackie (Sarandon), ex-wife of lawyer Lucas Harrison (Ed Harris), **who** despises his new girlfriend, Isabel (Roberts), **who also feels disregard for Jackie, because of this, the feeling is mutual.**

For the two Harrisons’ children, **12-years-old** Anna (Jena Malone) and **7-years-old** Ben (Lam Aiken), Jackie is a strong **figure** who represents a healthy and kind motherhood. This has not **avoided** her (**Jackie**) from politely expressing her feelings about Isabel to the kids. **And so, the** children manage to make Isabel’s life miserable and **the mother** just **looks** on with contempt.

Meanwhile, Isabel, a talented fashion photographer, is not **getting adapted** well to her new role as a **caretaker**. During the children’s visits, Ben is **an inconsiderate**, and Anna displays an open hostility toward Isabel, much like her mother.

Eventually, the situation comes to a climax as Jackie threatens to take legal action against Isabel preventing her from taking care of children anymore. **However, things change unexpectedly when Jackie realizes that she is dying of cancer.**

In fact, ‘Stepmom’ **leads us to tears. Although it was a touching film**, it was very melodramatic. If it wasn’t for the first-rate acting of Susan Sarandon or the name recognition of Julia Roberts, ‘Stepmom’ would only be on par with a television ‘Movie of the week’ as **‘Sessão da Tarde’**. **This movie will** succeed in moving audiences to tears, but it uses **sentimentality** and **emotional** manipulation to do it.

Divorce as a problem, relationship between father, mother and children, the necessity and the difference between family (parents) and friends are elements that are in this movie. And, although ‘Stepmom’ attempts to make an important message about the importance of family relationships, **that is, children need the adults in their lives to love them even if they hate each other. But it** doesn’t really succeed in a meaningful way. Even so, I am fairly certain that ‘Stepmom’ will **please a wide audience**. Let’s just hope there is no ‘Stepmom 2’.

(Cristiano – 1ª versão)

STEPMOM

“Stepmom” is one of that movies which have a plot that needs your disbelief in order to be enjoyed. The main enemy of the movie is both the logic and psychological coherence.

Luke (Ed Harris) and Jackie (Susan Sarandon) are divorced. Isabel (Julia Roberts), a photographer, is dating Luke and she has to take care of his children. (You shouldn't ask 'why does she do this?', on the contrary, the movie doesn't work well).

Throughout the movie Isabel has to fit a role as a good mother, without being exactly one. She's a shadow of the real mother and what's most ironic is that atmosphere of humiliated devotion that surrounds her during the movie. She's like a Cinderella waiting for a reward in form of carriages, white horses, kisses of love and happy ends. But the film fails in being a fairy tale because it lacks a witch. A conflict between good and evil would be impossible. The script by Gigi Levangie has a turn-point: a letal disease that assaults Jackie (more tears pop up in the audience).

This disease puts Jackie in the good side. And the kid who were accepting Isabel as a “mother” now they feel pity for leaving their real mother aside. Finally a conflict appears: should Luke get married to Isabel knowing that Jackie is about to die or should he go back to Jackie and start over?

The director chose for neither of both solution: Isabel, at the end of the movie, gets into the family. No one became hurt. But this solution (or maybe this lack of imagination) leads us to strange ideological point-of-view. A man can live with two women!

There is nothing more to say about. A melodrama genre doesn't imply in good actings, but in quantity of tears stimulated. And in this movie there are a great deal of.

(Cristiano – 2ª versão)

STEPMOM

“Stepmom” is one of **those** movies which have a plot that needs your disbelief in order to be enjoyed. The main enemy of the movie is both the logic and psychological coherence.

Luke (Ed Harris) and Jackie (Susan Sarandon) are divorced. Isabel (Julia Roberts), a photographer, is dating Luke and she has to take care of his children. (You shouldn’t ask ‘why does she do this?’, on the contrary, the movie doesn’t work well).

Throughout the movie Isabel has to fit a role as a good mother, without being exactly one. **She’s** a shadow of the real mother and what’s most ironic is that atmosphere of humiliated devotion that surrounds her during the movie. She’s like a Cinderella waiting for a reward **like** carriages, white horses, kisses of love and happy **end**. But the film fails in being a fairy tale because it lacks a witch. A conflict between good and evil would be impossible. The script by Gigi Levangie has a turn-point: a **lethal** disease that assaults Jackie (more tears pop up in the audience).

This disease puts Jackie in the good side. And the **kids** who were accepting Isabel as a “mother” now they feel pity for leaving their real mother aside. Finally a conflict appears: should Luke get married to Isabel knowing that Jackie is about to die or should he go back to Jackie and start over?

The director chose **neither one solution nor the other**. Isabel, at the end of the movie, gets into the family. No one became hurt. But this solution (or maybe this lack of imagination) leads us to **a** strange ideological point-of-view. A man can live with two women!

There is nothing more to say about **it**. A melodrama genre doesn’t imply in good acting, but in quantity of tears stimulated. And in this movie there are a great deal of.

(Márcio – 1ª versão)

STEPMOM'S REVIEW.

The story of a stepmother who tries to do everything to please her stepchildren. Add some dramatic events in which the audience feel pity and touched. Then comes the end of the movie with the happiest solution for the situation developed throughout the story.

Is it over? No!! The cast is still missing: Julia Roberts (Isabel – stepmother), Susan Sarandon (Jackie), and (Ben) is the divorced couple that faces the problem. The thing is that the melodrama written by Gigi Levangie and directed by Chris Columbus does not take off.

“Stepmom” is one of those movies made in order to touch people and their deep emotions, for the drama played by Julia Roberts as Isabel, her husband Ben and his ex-wife Jackie is full of clichéd. Things get even worse when Anna (Jena Malone), a teenager, appears. Jena is as a bad actress as her role in the movie. All the situations are predictable, not gripping and the dialogs lack consistence.

So, if you want to watch a movie in which you will have fun or enjoy it, forget “Stepmom”. On the other hand, if you want to watch a movie which follows Hollywood standards strictly, “Stepmom” will please you.

(Márcio – 2ª versão)

STEPMOM'S REVIEW.

The story of a stepmother who tries to do everything to please her stepchildren. Add some dramatic events in which the audience feel pity and touched. Then comes the end of the movie with the happiest solution for the situation developed throughout the story.

Is it over? No!! The cast is still missing: Julia Roberts (Isabel – stepmother), Susan Sarandon (Jackie), and Ed Harris (Ben) is the divorced couple that faces the problem. The thing is that the melodrama written by Gigi Levangie and directed by Chris Columbus does not take off.

“Stepmom” is one of those movies made in order to touch people and their deep emotions, for the drama played by Julia Roberts as “**Isabel**”, her husband “**Ben**” and his ex-wife “**Jackie**” is full of clichéd. Things get even worse when “**Anna**” (Jena Malone), a teenager, appears. Jena is as a bad actress as her role in the movie. All the situations are predictable, not gripping and the dialogs lack consistence.

So, if you want to watch a movie in which you will have fun or enjoy it, forget “Stepmom”. On the other hand, if you want to watch a movie which follows Hollywood standards strictly, “Stepmom” will please you.

(Pollyanna – 1ª versão)

The film *Stepmom* is a comedy and drama produced by Wendy Finerman, directed by Chris Columbus and written by Gigi Levangie. The movie is a drama that involve Isabel (Julia Roberts), Jackie (Susan Sarandon), Luke (Ed Harris), Anna (Jena Malone) and Ben (Lam Aiken).

This film was released in december 25, 1998. It is famous film and many people liked it.

The film start with Isabel in her flat. Isabel is photographer forced into a role as unwelcome stepmother to her boyfriend Luke. He has two children, Anna 12 years old and Ben, 7 years old.

Jackie Harrison is mother of Ben and Anna, she and Luke are divorced. Jackie is a kind of traditional mother. All the time she trys to be organized with all the things for the children while Isabel is totally disorganized.

Some themes are discussed in the film, for example the cancer of Jackie and a friendly relationship between Jackie and Isabel. After that Jackie discovers that has a cancer, Isabel all the time trys to help her. On this part we say that is the climax of the story.

After this, Ben and Anna also have a friendly relationship with Isabel.

The better moment of the film is when Isabel take pictures of the family.

In my opinion, this film is excellent, it involves love, suffering and friendship. It show us that we can be happy, however we have some difficults in our life.

I would recomend this movie to all the people who has had differences with her husband or his wife, also people that don't like of the life.

Go to the movie please.

(Pollyana – 2ª versão)

The film Stepmom is a comedy and drama produced by Wendy Finerman, directed by Chris Columbus and written by Gigi Levangie. The movie is a drama that involve Isabel (Julia Roberts), Jackie (Susan Sarandon), Luke (Ed Harris), Anna (Jena Malone) and Ben (Lam Aiken).

This film was released in december 25, 1998. It is famous film and many people liked it.

The film **starts** with Isabel in her flat. Isabel is **a** photographer forced into a role as **not welcome** stepmother to her boyfriend Luke.

He has two children, Anna 12 years old and Ben, 7 years old.

Jackie Harrison is **Ben and Anna's mother**, she and Luke are divorced. Jackie is a kind of traditional mother. All the time she **tries** to be organized with all the things for the children while Isabel is totally disorganized.

Some themes are discussed in the film, for example, **Jackie's cancer** and a friendly relationship between Jackie and Isabel. **When Jackie discovers that she has a cancer**, Isabel all the time **tries** to help her. On this part we **can** say that is the climax of the story.

After this, Ben and Anna also have a friendly relationship with Isabel.

The **best** moment of the film is when Isabel **takes** pictures of the family.

In my opinion, this film is excellent, it involves love, suffering and friendship. It **shows** us that we can be happy, however we have some difficults in our life.

I would recomend this movie to all the people who **have** had differences with **their husbands** or **their wives**, also people that don't like their life.

Go to the movie, **please**.

Anexo E

Transcrição das interações entre os participantes – terceira atividade

Par: Eduarda e Paula

Eduarda começa a corrigir o texto de Paula.

- Eduarda: Here are, here are Paula and Eduarda. Firstly we have read our test and now we'll do the correction about eh we'll do the correction. "Stepmom was written by Gigi Levangie and it was directed by Chris Columbus. It is a light drama. It was released in December 25, 1998". Here I think the structure was broken, quite broken, because it's a very short sentence and this is a short sentence too and they they are related to the same thing.
- Paula: Yes.
- Eduarda: It could be better if you write like this 'It is a light drama that was released in December, that was released in December', I think it's better, the structure became better. *Stars*, you're meaning *estrelar*?
- Paula: Yes.
- Eduarda: *Star*. Did you check it?
- Paula: Yes.
- Eduarda: In the dictionary, the use? Let's check again. (As alunas olham a palavra no dicionário). *Star*.
- Paula: I didn't check in the dictionary, but I...
- Eduarda: With the teacher?
- Paula: I saw.
- Eduarda: It's not about the verb. How we can use it in a sentence. Here you're meaning that "It stars *estrelam* some main characters as Julia Roberts..."
- Paula: (Paula encontra a palavra no dicionário) *Star*, verb. To play a leading role.
- Eduarda: Yes, it can be better so eh 'on this film is starred some characters'. Yes, it's better. No? 'The film', you have to write, it's better, my letter is awful (referindo-se à sua letra), 'is starred by', no? 'By some main characters as...' What are you meaning here *main characters*?
- Paula: Hum, principals.
- Eduarda: Eh, 'The film was starred by', I think it's better if you can write like this 'The film was starred by Julia Roberts, Susan Sarandon', yes, it's better. "...as Julia Roberts, Susan Sarandon, Ed Harris, Lam Aiken and Jena Malone. The film script is based on the life of an American family. It tells us the story of a couple who are living together and they love each other...". It was, I think it was very good this paragraph. "... Luke (Ed Harris) and Isabel (Julia Roberts). But they have problems with his first wife Jackie". Do we have a period?
- Paula: No, no.
- Eduarda: Oh, yes. "But they have problems with his first wife", I think it's better, How can I say *tracinho*? *Hifen, hyphen, hyphen*, right? "His first wife Jackie (Susan Sarandon) and with his kids Ben and Anna". Yes. "They are seven and twelve years old. Luck is a lawyer, he is married with Jackie and has two children". He is married? He was married because now on the film he was living together with with with Julia Roberts. Here I think it's redundant, redundant, redundant é desempregado, não sei. Here the sentence is, it has the same meaning that we have read before because here there are kids the two kids Ben and Anna, and here you're talking about them a-again.
- Paula: Repetitivo.
- Eduarda: Yes. You can, you can do that 'Luck and Jackie are divorced and their children don't accept his girlfriend Isabel'
- Paula: Yes.
- Eduarda: What do you think?
- Paula: Yes, I think this structure is better. Ah, 'Luck is a lawyer who was married with Jackie and.'
- Eduarda: You can do like that 'Luck and Jackie are divorced and their children don't accept his girlfriend Isabel', with a *comma* here.

- Paula: Divorced?
- Eduarda: Yes. Their names is here Luke. Yeah.
- Paula: Luke.
- Eduarda: And Jackie. Yes.
- Paula: Period?
- Eduarda: Yes, and now their names. 'Luke and Jackie are divorced and their children don't accept his girlfriend Isabel'. A *comma* here.
- Paula: No, and I...
- Eduarda: Here you can leave out, leave it out
- Paula: So I...
- Eduarda: Yes, you can cross all this sentence, ok, from Luke until children. Yes all the sentence because this idea was told here.
- Paula: Ok. Yes?
- Eduarda: Yes. If you don't agree, tell me.
- Paula: No, no.
- Eduarda: I'm just thinking about. "Isabel (Julia Roberts) is a photographer and works at" a studio?
- Paula: Yes, I I have a problem with this place. *Studio, photographic studio?*
- Eduarda: *Photographic studio?* Ah, I don't know. You have to, I don't know, "Isabel (Julia Roberts) is a photographer and works at..." Well, if she's a photographer, he works in a photograph photographic studio. Yes, I think it's...
- Paula: Yes?
- Eduarda: Ph (referindo-se à grafia da palavra), *photographic*. We can check it, yeah? I'm not sure about the spelling (olhando no dicionário).
- Paula: Ph.
- Eduarda: Before. Yeah, *photography, photo*, yes, *photo-photographic*. Yes, *photographic*. Yes. It's like that just *i* and *c* here. Photographic. "She tries to have a good relationship with kids", 'relationship with Ben and Anna'. You can cross it out. "Their relationship" 'isn't good', because it's singular. Their relationship. It's related to *relationship*.
- Paula: But Ben and Anna? Not *are*?
- Eduarda: No, because here this verb is referring itself with *relationship*. Yes, it's singular. 'Isn't good because Jackie influences her kids to don't...'
- Paula: To?
- Eduarda: Yeah. 'To don't like their stepmother, in order to', I think it's better, it's more clear, clearer, 'influences her kids in order to...'
- Paula: 'Influences her kids in no'?
- Eduarda: No, 'in order to dislike', you can cross out, yes. 'In order to dislike'. No, dis- /di: aɪ es/, Daniela (querendo dizer que a palavra *dislike* começa com d, como em Daniela). Yes, dis- i i, no, let me write for you. *Dislike*, like this.
- Paula: Ok.
- Eduarda: (Risos). I think we have to have a warmer. The English is not coming yet. 'Dislike their stepmother'. "Isabel wants to be a good stepmom to Anna and Ben, and she fights out...". What are you meaning here?
- Paula: Hum, let me see. She try, tries to get, hum, I think "good to Anna and Ben and she tries to, I forgot. Ok. Try to get a good relationship, ok, and to get her will, her desire.
- Eduarda: 'Isabel wants to be a good stepmom to Anna and Ben and she tries to get her desires', yeah?
- Paula: Let's check.
- Eduarda: Here you are meaning she *lutou*, yes? I think it's strange in English. '...and Ben and she tried...'
- Paula: 'tried it out', no?
- Eduarda: No, tried, no. And she tries out, out? No, and she tries to get her desire. But here if Isabel wants to be a good stepmom, it's logic logically she will try to get accepted. I think you can cross out this. It's a problem of content, I think. Isabel wants to be a good stepmom to Anna and Ben. Yes, I think it's all. You can...
- Paula: Or and getting her...
- Eduarda: '... and after he gets he she gets her desire', yes. 'After she gets her desire'. Yes.
- Paula: Yes?
- Eduarda: Yes, "when Jackie (Sarandon) is diagnosed with cancer", *diagnosed with*, did you check it?

Diagnosticada.

- Paula: Yes. Hum, hum.
- Eduarda: "... and realises that she can die, she starts to tell her kids for seeing the good side of Isabel. In the end", 'at the end'.
- Paula: 'At the end'. I don't know this.
- Eduarda: Me too.
- Paula: Prepositions.
- Eduarda: 'At the end Jackie decides that she wants Isabel to' (?). Let me see. 'At the end comma Jackie decides that she wants Isabel to be a good mother'.
- Paula: 'Could be'.
- Eduarda: Yes, 'Jackie decides that she wants, that Isabel could be...
- Paula: Yes, 'could'.
- Eduarda: Yeah. 'Could be a good mother to them'. "In my opinion, the film doesn't have any strong actions for its genre, drama. But I was sentimental and emotional". What are you meaning here? Your personal, it's about your behaviour? Or you feel yourself?
- Paula: Eu fiquei emocionada.
- Eduarda: "I was sentimental" because here I think this kind of word is always referring about your behaviour in all the situations.
- Paula: Hum.
- Eduarda: Just tell this film.
- Paula: The word *sentimental*? Yes?
- Eduarda: 'But the film touched me' or 'I cried', yeah?
- Paula: Yes.
- Eduarda: Do you agree?
- Paula: Yes.
- Eduarda: 'But the film touches me' because the verb tense here is the present simple. Yeah, 'touches me period'. "I would recommend this film to all people".
- Paula: Past?
- Eduarda: I don't know yet because the *touch*.
- Paula: In the past tense.
- Eduarda: *Touched* I think is the past tense, *touches* the simple present. *Teaches* is *ensinar*. *To teach*.
- Paula: And *touch*, *touched* the past tense.
- Eduarda: It's the past tense, I have to check (olhando no dicionário). T/ti:/ o/əʊ/, *touch* with *u*, wake up
Eduarda. Yes, here *touch*, verb, to be in, come into or make contact with something else (lendo a definição do dicionário). Yes.
- Paula: Ah, ok.
- Eduarda: The spelling is ok. *Touches*.
- Paula: The same of *feel*.
- Eduarda: Yes. "I would recommend this film to all people who have these problems in their life and both Isabel and Luke naturally play with a plot", I didn't, I forgot this word.
- Paula: *Plot, theme, trama, trama*.
- Eduarda: Yes. I think here the ideas are not linked.
- Paula: Hum.
- Eduarda: Because you recommend this film and after this "who have these problems in their life and both Isabel and Luke", here I think there was a contrast because you are recommending the film and on the last sentence you are you are still talking about the performers. You can see? Ah, you can put this sentence here 'Isabel and Luke naturally play with a plot. I would recommend this film to all people who have these problems in their life' (sugerindo que a colega inverta a posição das sentenças)
- Paula: Ok.
- Eduarda: Yes, it's better.

Paula corrige o texto de Eduarda.

- Eduarda: So, your nickname? (referindo-se ao nome utilizado pela colega na pesquisa).
- Paula: Paula.

- Eduarda: Paula, eh I think I have so many problems here with my text. Now we will correct, do the correction of the text made by Eduarda.
- Paula: Ok.
- Eduarda: You can do.
- Paula: Bom, bom. Well. Ok. I will correct the composition of Eduarda. "When a pretty woman, an eternal friend and a NASA's employee are put on the same place something strange can happen. On Stepmom, Julia Roberts (or Isabel) is a pretty girl who is always trying to please her stepchildren". Hum, did you check this?
- Eduarda: Yes, with Márcio.
- Paula: "... and her boyfriend's ex-wife. Unbelievable?". Yes?
- Eduarda: "Unbelievable?"
- Paula: "Unbelievable?" Oh
- Eduarda: Oh.
- Paula: Why this question?
- Eduarda: Because I was talking about the reality. It is very difficult our stepmother wants, tries so hardly to get the trusts of their her stepchildren. And here I think the argument, the script of the film, it was so unreal.
- Paula: Ok.
- Eduarda: And this is, my review is based on this. (?) "On Stepmom, Julia Roberts is a pretty girl who is always trying to please her step..." It's very difficult this kind of thing happen in the reality.
- Paula: "No, I am just at the beginning. Susan Sarandon (or Jackie) finds in her enemy"?
- Eduarda: Yes.
- Paula: "...a good friend. (?) I don't want to act as a Anaconda, but this film was disgusting."
- Eduarda: Yes, I didn't I really didn't like don't like this film. It's very water and sugar (risos).
- Paula: "Luke and Jackie divorced and his new future wife Isabel, ah parenthesis, Eduarda explained (a famous photo a famous photographer, a modern woman), ok, is having problems with her stepchildren and, logically, with the ex-wife", oh here.
- Eduarda: **Shadow**
- Paula: Yes.
- Eduarda: *Sombra, sombra.*
- Paula: Yes, I think there is a mistake here.
- Eduarda: Luke and Jackie divorced and his new future wife Isabel, a modern woman, is having problems with her stepchildren", because the children are his, her because it's referring to Isabel, her stepchildren.
- Paula: "There isn't anything original yet. The incredible aspects starts", starts? Yes?
- Eduarda: Yes, there is a mistake here. 'The incredible aspects start'.
- Paula: In the plural?
- Eduarda: Yes.
- Paula: So, 'start to appear when Jackie discovers that she has cancer'. Ok.
- Eduarda: As you can see I wasn't worried about the structures, for example, dates, places, I was worried more to criticise...
- Paula: Hum.
- Eduarda: ... the film. (?) It's the the same way that I write in Portuguese. I don't know if it's correct in a review made in English language. I don't know.
- Paula: Hum, I think it's correct. Other paragraph "Sometimes I was afraid of a new flood coming to our earth. San Francisco doesn't deserve to be a stage of this Mexican melodrama. I laughed a lot when the ex-pretty woman find out the ancient wife's tickets". The structure...
- Eduarda: Yes.
- Paula: I, I ...
- Eduarda: Antiga esposa, a passagem da antiga esposa. There's a fight there.
- Paula: Ok. 'I laughed a lot when the ex-pretty woman finds...'
- Eduarda: 'Finds', yes, 'finds Jackie's tickets'. Yes, it's better. Because the reader read, eh reader know that here Jackie is the ex-wife
- Paula: Ok.
- Eduarda: 'The ex-pretty woman find Jackie's tickets'.
- Paula: 'Finds'.

- Eduarda: 'Finds Jackie tickets'.
- Paula: Not *the ancient*.
- Eduarda: Yes, because it can be referred to *tickets* (risos). 'Jackie's tickets'
- Paula: "Finds out".
- Eduarda: 'Finds', acho, I think this *out*...
- Paula: This *out*.
- Eduarda: ...can be crossed. Ok, 'woman finds Jackie's tickets'. Without *out* and *wife*.
- Paula: Yes?
- Eduarda: Yes.
- Paula: How can I say Jackie, Jackie Jackie? Ei /i: ai/?
- Eduarda: No, ie /ai i:/. 'Tickets' yes.
- Paula: To Los Angeles.
- Eduarda: Here we have a quotation.
- Paula: Ok. This is a quote "You can't do that. I love Luke and he loves his children. If you go to Los Angeles we will become unhappy". So Luke Luke ah says to Isabel this?
- Eduarda: To Jackie.
- Paula: To Jackie.
- Eduarda: No. Isabel tells told this thing to Jackie, the ex-wife.
- Paula: Ok.
- Eduarda: It was incredible (risos).
- Paula: (Risos). "Which woman on this world wouldn't be happy when she discover that her familiar troubles are going to travel?"
- Eduarda: Yes, "Which woman on this world wouldn't be happy when-", quando ela descobre.
- Paula: The meaning? "Which woman", you think in Portuguese?
- Eduarda: Yes, que mulher nesse mundo não ficaria feliz quando ela descobrir, 'when she discovered'? No, no. 'Which woman on this world wouldn't be happy after discovers'.
- Paula: (?), no?
- Eduarda: 'After discovers'. No. Yeah. 'Which woman on this world wouldn't be happy after discovering that', *after* is a preposition here, yes?
- Paula: Yes.
- Eduarda: No? 'After discovering', so...
- Paula: 'And she after'.
- Eduarda: No, no. 'Which woman on this world wouldn't be happy' after *happy*, after *happy* I put *after*.
- Paula: Ah, ok. *After*, yes, 'when'.
- Eduarda: 'After discovering, after discovering'.
- Paula: *When she* you can cross it out.
- Eduarda: 'After discovering'.
- Paula: 'After discovering', 'discovering'? (ênfatisando a pronúncia do *ing*).
- Eduarda: Yes.
- Paula: That her family troubles are going to travel.
- Eduarda: Ok.
- Paula: "Well, at this moment Jackie tells to Isabel about her sickness. After this, Luke appears and tells her we will win"
- Eduarda: When Jackie discovered and told that to her ex-lover.
- Paula: "We will win. It's touching" /' tɔtɪŋ/.
- Eduarda: Touching /' tɔtɪŋ/ (corrigindo a pronúncia da palavra).
- Paula: "Touching / tɔtɪŋ/, isn't it?". Hum, hum. "The real aspects that could be worked on this film were forgotten. It seems to me that the director, Chris Columbus, wants to show us on"
- Eduarda: An (corrigindo a leitura da colega, que havia lido *on* ao invéd de *an*)
- Paula: "An enchanted story where the children can have two mothers". *Where?* Is it correct here?
- Eduarda: Yes, relative clause.
- Paula: Don't you have another word to put here?
- Eduarda: No. "An enchanted story...". No, I think it's good. I think it's correct.
- Paula: "When the old mother dies, the young one takes her place". Takes who-what?
- Eduarda: The place of the old mother.

- Paula: Hum. Ok. Toma o lugar dela?
- Eduarda: Hum, hum.
- Paula: What's this? Ed?
- Eduarda: Ed.
- Paula: "Ed Harris can be exchanged". Who is Ed Harris?
- Eduarda: Luke.
- Paula: Luke?
- Eduarda: Yes.
- Paula: Ok. So you put between the parenthesis.
- Eduarda: Yes.
- Paula: Luke. Yes, this?
- Eduarda: Yes.
- Paula: "Can be exchanged by a [rubber dummy ...]"
- Eduarda: "[rubber dummy...]"
- Paula: "It could do the same effect. However there is something good in this film. No, it isn't Anna (Jena Malone)", yes? "The daughter feeling herself betrayed by her parents. And neither is when her stepmom teaches her how to act with guys". Has it a problem or no?
- Eduarda: Where?
- Paula: This sentence.
- Eduarda: "No, it isn't Anna, the daughter feeling herself betrayed by her parents. And neither is when her stepmom..."
- Paula: Is there a preposition here?
- Eduarda: *E nem.*
- Paula: *E nem.*
- Eduarda: É.
- Paula: *E nem* é, it's strange. Strange, not common.
- Eduarda: Yes, and 'neither is', no, 'and neither when' ...
- Paula: 'And neither do'.
- Eduarda: 'And neither when her stepmother teaches her how to act with guys'.
- Paula: So, neither do I. Neither is John, for example.
- Eduarda: (?). And neither is John. And neither is.
- Paula: I think it has to be a subject here.
- Eduarda: Yes. 'Neither is the fact or the scene', yeah.
- Paula: The scene, scene?
- Eduarda: Yeah. The scene where...
- Paula: Where?
- Eduarda: Yeah.
- Paula: Where?
- Eduarda: Yeah. 'Where her stepmother teaches her how to act with guys'. Yes.
- Paula: Is it better or no?
- Eduarda: Yes, I think it's better. 'Neither is the scene where her ...'
- Paula: Yes, "her stepmother teaches her how to act with guys. The only aspect can save something in this film is Ben (performed by Sam Ailen)"
- Eduarda: Lam Aiken (corrigindo a leitura da colega)
- Paula: Hum?
- Eduarda: Lam Aiken.
- Paula: Oh, sorry. Lam, Lam. Oh, sorry. I didn't understand your ...
- Eduarda: Yes.
- Paula: Your letter (a aluna usa a palavra *letter* para se referir à caligrafia).
- Eduarda: I said that my letter is awful. It's not a problem for me anymore (risos).
- Paula: Don't worry about this. Lam Aiken. Ok. "This child didn't make big films, but he outperformed the other actors". Ok, the last paragraph. "He is a kind of clown who can survive from the million of tears that appears on the movie. Thanks Ben, you avoid me to commit a suicide after watching this superficial film. Because of you, I still believe that something good can appear..."
- Eduarda: Infinitive.
- Paula: Yes. Appear on Hollywoodian skies."

Eduarda: Oh.
 Paula: Finish (risos).
 Eduarda: Kisses to Francisco (risos).
 Paula: É, kisses to Francisco (risos).

Tempo de gravação: 29'30"
 Tempo de transcrição: 04:02h

Par: Hugo e Antônia

Hugo corrige o texto de Antônia.

Antônia: “Stepmom Review. Have you ever had a bad relationship with your stepmother or ex-husband’s girlfriend?”
 Hugo: Just a minute. I don’t like, I didn’t like this content because you I think you want to to get closer with your reader but it’s not it’s not a good comparison. Stepmother, I don’t have, ex-husband’s girlfriend. Do you understand?
 Antônia: Hum.
 Hugo: You see what I mean?
 Antônia: I used this kind of things here because I read some re-Crook’s reviews and I decided to do something like this.
 Hugo: But it’s very restricted. For example, Have you ever had problems with your with your mother and father? Then, all all of all of us have have father and mother etc.
 Antônia: Yes, but in this case it’s a stepmother, and perhaps or ex-husband’s girlfriend.
 Hugo: Ok. Carry on.
 Antônia: Ok. “Please go and see Stepmom by Chris Columbus. Perhaps you are able to overcome your problems in a superficial way, of course.
 Hugo: Just a minute. *Stepmom* comes ah between ah, how can I say *aspas*?
 Antônia: I don’t know.
 Hugo: Yes. ‘Perhaps you will be able to overcome your problems in a superficial way, of course’.
 Antônia: Ok.
 Hugo: “Based on the story written by...”
 Antônia: “... by Gigi Lavangie”, I don’t know how to say this word, “the director tries to call people attention to problems that teenagers and the abandoned wife have to accept when an intruder appears in their lives”.
 Hugo: I’d like to read.
 Antônia: Yes?
 Hugo: Because I can’t I can’t follow you.
 Antônia: Yes,
 Hugo: “Based on the story written by Gigi Lavangie, the director tries to call people attention to problems that teenagers and the abandoned wife”, ah I think it’s plural.
 Antônia: “Abandoned wife”.
 Hugo: I think it’s plural.
 Antônia: Why?
 Hugo: Because it’s general. ‘Teenagers and abandoned wives’.
 Antônia: So you don’t have this word here, this article and *wives*.
 Hugo: Yes, I think because it’s general.
 Antônia: Hum, hum.
 Hugo: “... have to accept”, *intruder* or *intruder*?
 Antônia: I don’t know. I used the word *intruder*.
 Hugo: I think it’s *intruder*. You have to check.
 Antônia: Ok. “Firstly, in that melodrama, we see Isabel (Julia Roberts) acting as a woman who does not know how to take care of two children, Anna (Jena Malone) and Ben (Lam Aiken). Close by their mother’s complicity, they do not accept Isabel as their father’s girlfriend. Actually, she is not a

traditional stepmother that we are used to find in fairy tales. On the contrary, she is victim of Jackie (Susan Sarandon) who behaves as a witch”.

Hugo: Hum, hum. “Firstly...”

Antônia: I was in doubt here.

Hugo: Hã.

Antônia: *In that melodrama or in this melodrama?*

Hugo: *In that.*

Antônia: *In that?*

Hugo: Yes. I think it’s *in that*.

Antônia: Because we’re talking, I’m talking about Stepmom, so it’s close to me, no? I have to use *this*.

Hugo: No I think it’s *that*. You are just making a comment.

Antônia: Ok.

Hugo: “Firstly in that melodrama, we see Isabel acting”, no, pay attention, ‘we see Julia acting or we see Isabel as a woman’. Do you understand?

Antônia: Hum.

Hugo: Because Isabel, it’s not an actress. Isabel is a photographer. Do you understand what I mean?

Antônia: Yes, [but...

Hugo: [Isabel acting.

Antônia: But in this case, I’m talking about the character. Isabel does not, eh eh she does not know how to take care of these these children.

Hugo: But what...

Antônia: I’m not talking about Julia Roberts eh acting.

Hugo: Yes, but the verb *acting* sounds to me that ah...

Antônia: So, in this case I can use *behave*?

Hugo: *Behave*, no. I’m trying to get ‘we see Isabel behaving’.

Antônia: I think that we we can use *acting* in this case.

Hugo: Ok. I’m not sure.

Antônia: Ok.

Hugo: “... who does not know how to take care of two children Anna of two children”. I think there is a *comma* here. “Two children, Anna and Ben”. ‘Closed’, because here is imperative.

Antônia: No, no.

Hugo: Yes. Here is imperative, close the door. Of course, it’s imperative. There is no meaning here.

Antônia: No.

Hugo: But I think it’s *closed*.

Antônia: ‘Closed by their mother’s complicity’.

Hugo: Yes.

Antônia: I don’t know.

Hugo: “... by their mother’s complicity, they do not accept accept Isabel as their father’s”...

Antônia: “... girlfriend...”, but...

Hugo: Oh, yeah.

Antônia: But I think that these words are missing. I think it would sound better if we add this information ‘and their future stepmother’.

Hugo: Instead of that of that, I think.

Antônia: Yeah, or we can in this case...

Hugo: We can add.

Antônia: Yes.

Hugo: Yes. Ah if I were you I would I would prefer to put ‘and their [future stepmother’.

Antônia: [Cross *girlfriend* and...

Hugo: Yes. And then....

Antônia: [Change to ‘future stepmother’.

Hugo: [Then, it would be ‘their father’s future wife’.

Antônia: Yeah.

Hugo: Ok. Carry on. Ah...

Antônia: Here.

Hugo: “Actually, she’s not a traditional stepmother that we are used to find in fairy tales. On the contrary, she is a victim of Jackie who behaves as a witch”. Ok.

- Antônia: Ok?
- Hugo: Next paragraph.
- Antônia: Yeah. “Jackie is a divorced woman of two children who is”, I don’t know how to say this word, *diagnosed* /dɹəgnəʊzd/.
- Hugo: *Diagnosed* /dɹəgnəʊzd/, all right.
- Antônia: “... diagnosed /dɹəgnəʊzd/ with cancer. She’s afraid of that new situation she has to face. So, she is forced to teach Isabel” ‘how to be a good mother’, in this case ‘how to be a good mother’, isn’t it?
- Hugo: Ok.
- Antônia: “... for her beloved children. In a dissembling way, Jackie tries to interfere in Luke’s affair – her ex-husband”
- Hugo: “But at the end they all become good friends”. Ok.
- Antônia: Yes. “But at the end they all become good friends”.
- Hugo: “Jackie is a divorced woman of two children”, “of two children”, (risos) they are divorced from two children, do you understand?
- Antônia: Yes, but this structure I I read something similar to this. So, I write, I wrote in the same way.
- Hugo: Well, XXXXXX (fala o nome real da aluna).
- Antônia: (Risos).
- Hugo: I think it’s....
- Antônia: I’m Antônia. You forgot (risos).
- Hugo: What about me? I forgot (risos).
- Antônia: I don’t know (risos).
- Hugo: Hugo.
- Antônia: Hugo.
- Hugo: Hello, people, my name is Hugo, and we’re talking, I’m talking to (risos) Antônia.
- Antônia: (Risos).
- Hugo: Ok. Let’s carry on.
- Antônia: (Risos).
- Hugo: Ok. We are all pretending characters here.
- Antônia: Yes, talking about (?).
- Hugo: Yes.
- Antônia: So, here (risos).
- Hugo: Yes, ok. If I were you for don’t elicitate doubts, I would put ‘Jackie is a divorced woman and has or who has two children’.
- Antônia: Yeah, ok. ‘... and has two children’.
- Hugo: And now *who* is the children.
- Antônia: Yes. So, in this case we change other things.
- Hugo: Yes, we have to. “...diagnosed” /dɹəgnəʊzd/, I don’t know, “with cancer”.
- Antônia: And so, wait. “... and she is diagnosed...”
- Hugo: ‘... she was...’
- Antônia: Jackie, of course.
- Hugo: *She was* or *she is*?
- Antônia: No.
- Hugo: Because it’s an action, it’s just one action. It’s not a verb with a ...
- Antônia: It’s a it’s a fact, ok? So, you can use the simple present and when we are writing a review, the verb tense is basically the simple present.
- Hugo: Baby, just a minute. Just a minute, baby, Antônia.
- Antônia: (Risos). Please, don’t do this.
- Hugo: Ah, because, for example, she was diagnosed /dɹəgnəʊzd/ or diagnosed /dɹəgnəʊzd/, I don’t know, just one time.
- Antônia: But she was eh...
- Hugo: You can say she has cancer.
- Antônia: Yes.
- Hugo: But she she is diag- it means that all the day she is diagnosed /dɹəgnəʊzd/ with cancer.

- Antônia: Hum.
- Hugo: Do you understand?
- Antônia: Hum.
- Hugo: Or not?
- Antônia: I used the same structure that I saw in another review.
- Hugo: Oh, you are a wrong, ok? (risos).
- Antônia: Ok, so I really don't know.
- Hugo: Ok. "She's afraid of that new situation..."
- Antônia: *That* or *this* new situation? I'm still in doubt because [here ...
- Hugo: [This, this situation.
- Antônia: And why we use *that*?
- Hugo: Because we are writing a review of a movie.
- Antônia: Yes.
- Hugo: We don't have the movie here.
- Antônia: So, I'm saying that *this* melodrama. We said that...
- Hugo: No. This melodrama, it sounds like a book, a story, I don't think so. [But here...
- Antônia: [in this new situation.
- Hugo: Ah, you are using this kind of construction *apostrophe and s*, for *she's*.
- Antônia: Yes, yes.
- Hugo: My, in my review, I didn't use this.
- Antônia: Yes, you can you can see when I have to put the verb in negative we didn't do this...
- Hugo: Ok, let's [carry on.
- Antônia: [... construction.
- Hugo: "... she has to face...", to face what? Ah, the situation.
- Antônia: Yes.
- Hugo: Hum, hum. It's so uncomfortable this chair. Well...
- Antônia: Here.
- Hugo: "So, she is forced to teach Isabel..."
- Antônia: '...how to be a good mother', né?
- Hugo: Yes, 'how to be'. '...how to be a good mother for her beloved children'. Ok, "In a ...", what's *dissembling*?
- Antônia: I forgot the meaning (risos). I think that means *camuflado*...
- Hugo: Ok.
- Antônia: *Disfarçado*.
- Hugo: "... Jack tries to interfere interfere in Luke's affair (Ed Harris) – her ex-husband. But at the end they all became become good friends". Would you like to?
- Antônia: Yes. " In fact it would be a perfect relationship if modern man did not have to love, oh sorry, to live in a selfish world. Mainly in the city of New York where people relationship are usually based on the distance, work and loneliness. And in that film Columbus, yes Columbus, gives emphasis on children's selfishness..."
- Hugo: No, no, I'm sorry. Carry on.
- Antônia: "... as if world turns around them".
- Hugo: Ok. I agree with you. I think it's *this*, not *that*.
- Antônia: Ok. *This* melodrama.
- Hugo: Yes.
- Antônia: Yeah.
- Hugo: We're talking about the first, third paragraph, ok?
- Antônia: Yeah. And now...
- Hugo: When we were in doubt if it's *that* or *this*. Now, we agree it's *this*. Oh, my God. " In fact it would be a perfect relationship if modern man did not have to live in a selfish world. Mainly in the city of New York where people relationships ..."
- Antônia: Relationships? In plural?
- Hugo: Yeah, of course.
- Antônia: But I hear people relationship, I'm sure that it's not *relationship with s*.
- Hugo: Yes. Then we have a problem because people relationship.
- Antônia: Yeah, people relationship.

- Hugo: What do you mean by that? What is this a?
 Antônia: *Relação*.
 Hugo: Um adjunto adnominal ou é um predicativo, ou é um adjetivo?
 Antônia: A relação das pessoas. O relacionamento das pessoas.
 Hugo: Yes. Then, *das pessoas* is an adjective.
 Antônia: Hum.
 Hugo: I think it's 'relationships'. I'm I'm not sure (?) 'people's relationships' or relation-, I think it's 'people's relationships'.
 Antônia: So...
 Hugo: Relações das pessoas.
 Antônia: So, '... where the relationship between people are usually [is usually based...
 Hugo: [Yes, it can be.
 Antônia: So, in this case we have to change all the...
 Hugo: Yes.
 Antônia: The thing, yeah?
 Hugo: Ok. Ah, "... and loneliness".
 Antônia: Yeah.
 Hugo: 'In this film Columbus gives emphasis on children's selfishness as if world turns around them.'
 Antônia: Is there an article here 'as if the world'.
 Hugo: The, the, 'as if the world'.
 Antônia: "If you are interested in seeing Stepmom, do not forget your handkerchief because there are occasions that you cry or laugh a lot depending on your mood".
 Hugo: "If you are interested in seeing Stepmom...", the...
 Antônia: Ah, aspas.
 Hugo: Yes, '... do not forget your handkerchief because there are occasions you cry...' I will cross out *that*, ok? '... occasions you cry you cry or laugh depending on your mood'.
 Antônia: I'd like a lot here. I think it's...
 Hugo: I would substitute here for *according to your mood*.
 Antônia: *According?*
 Hugo: Yes.
 Antônia: Why?
 Hugo: I don't know if it's *depending*, it's a kind of style.
 Antônia: Oh, ok.
 Hugo: Ok.
 Antônia: So, it's over, my correction.
 Hugo: Now, it's your turn to sacrifice me.
 Antônia: Ah, come on (risos).

Hugo corrige o texto de Antônia.

- Antônia: You can start reading.
 Hugo: Ok. "Stepmom. The director Chris Columbus changed radically. After directing such success comedies of-as "Home Alone", "Mrs. Doubtfire" and others, he chose a different sort of genre genre to tell a story. But he is there in the same way behind sympathetic characters, the warming up soundtrack and as choosing children with important role in the film".
 Antônia: Oh, "... such success comedies...", *success* we don't have a plural here?
 Hugo: It's an adjective.
 Antônia: Yeah, ok. You're talking about her past, his past, Chris Columbus's past, so you choose eh chose to use the the verb in past. Did you put a comma here? "But he is there in the same way behind...", or not?
 Hugo: (?). No, I won't, I will not.
 Antônia: Look. Oh, sorry (Antônia risca o texto de Hugo).
 Hugo: What did you do with my my composition?
 Antônia: (Risos).
 Hugo: I wanna kill you.
 Antônia: (Risos). Go on Hugo.

- Hugo: Ok, this paragraph?
- Antônia: Yes, I think so. (?)
- Hugo: Ok. “Stepmom it is a story of two women who fight to get their role of mother. Julia Roberts lives with his boyfriend-husband and his hard two kids who do not understand why their parents do not give them another chance to restart their relationship. Julia (My best friend’s wedding) plays a photographer who wants to live a perfect romance with Luke (Ed Harris) and his daughter and son Anna and Benjamin. Her efforts do not get much success in playing their stepmom because of the half-witch Susan Sarandon who plays Ben and Anna’s mother, Jackie”
- Antônia: Hum. Here “Stepmom it is...”, why you use *it is*, we have to cross the pronoun *it*.
- Hugo: Yes, because the subject is stepmother.
- Antônia: Yes. “...it is is a story of two women who fight to get their role of mother”. Yeah. “Julia Roberts...”, here I would, I you could use the genitive case mother’s role, but you wrote...
- Hugo: Oh yes, but it’s possible.
- Antônia: Yes, “Julia Roberts lives with his boyfriend...”, Julia Roberts or Isabel? “Julia Roberts lives with his [boyfriend-husband...”
- Hugo: [Yes, I understand. Because I I I read a magazine...
- Antônia: Hum.
- Hugo: There is a they it’s it’s it just talks about cinema and they talk ah the name, the actor or actress as they were the characters, ok?
- Antônia: Because, in this case she is the actress and not the character.
- Hugo: Yes, now I I understand what I meant or what I wanted to mean. I think Julia Roberts lives, the character, a person who rararara, ok, you are right.
- Antônia: Ok? “... with his boyfriend-husband and his...”
- Hugo: Or ‘Julia Roberts plays a woman who lives...’, it’s better. ‘Julia Roberts...’
- Antônia: ‘... who lives...’
- Hugo: ‘... plays a woman...’
- Antônia: “... who lives with his boyfriend-husband and his hard two kids...”, “... hard two kids...”, I didn’t like *hard* in this way.
- Hugo: What what what would you put?
- Antônia: ‘His difficult two kids’. No, I don’t know. I think there is another adjective.
- Hugo: ‘Tough, it’s tough’.
- Antônia: Yes.
- Hugo: No, I think ‘tough kids, tough kids’, I think is possible. [Where is your dictionary?
- Antônia: [Two hard kids. We didn’t, I don’t have this. “...who do not understand why their parents do not give them another chance to restart...”, restart?
- Hugo: Yes, don’t you know this?
- Antônia: Yeah.
- Hugo: I learnt this word with computers.
- Antônia: “... to restart their relationship Julia...”, what do you mean here?
- Hugo: No, there is a stop here (mostrando à colega que há um ponto entre *relationship e Julia*).
- Antônia: Ah, sorry.
- Hugo: “Julia...”
- Antônia: “Julia (My best friend’s wedding)...”, it’s a movie that [she did, yeah?
- Hugo: [Yeah, (?).
- Antônia: Ok.
- Hugo: I give up. No. No, no. Just a minute, just a minute. This word I’d like to change Julia Roberts for ‘Isabel lives’ or ‘Isabel is a woman who lives’.
- Antônia: Hum, hum.
- Hugo: Because now I’m talking just once again plays, Julia plays.
- Antônia: Ok. And I think that they usually use lot the first name, but Roberts. Yeah?
- Hugo: It can be.
- Antônia: Miss Roberts, something like this.
- Hugo: Not miss. Roberts.
- Antônia: Yeah? So, “... plays a photographer who wants to live a perfect romance with Luke and his daughter and son...” See here with Luke and and and...

- Hugo: What do you what do you tell me?
- Antônia: Why you don't use 'with Luke comma his daughter and son', ok?
- Hugo: Yes.
- Antônia: And here I'd put a *travessão* showing that they are...
- Hugo: No, not a *travessão*, but a *comma*.
- Antônia: A *comma*? Also a *comma*?
- Hugo: Yes.
- Antônia: Ok.
- Hugo: Because of these *ands* here. Ok.
- Antônia: "Her efforts do not ah do not get much success in playing their stepmom because of the half-witch Susan Sarandon who plays Ben and Anna's mother, Jackie". Ok.
- Hugo: Ok, baby?
- Antônia: Go on.
- Hugo: Let's carry on. "The film offers to its audience a battle of titans. From one side we have Roberts, beautiful as usual ..."
- Antônia: Here you use Roberts.
- Hugo: Yeah.
- Antônia: Ok.
- Hugo: "... and Sarandon (Oscar winner as best actress for "The dead man walking"). On another perspective, Isabel, that kind of sympathetic character, young, good, and Jackie, an over-protector mother and jealous one who will not let her children with a bad organised and pos-modern woman. It would be easily to identify against whom the audience would be. However, Susan's role did not have disease problems.
- Antônia: Ok?
- Hugo: No, no, no, no, no, no, no, no.
- Antônia: No, stop here because it's [a long paragraph, so I think it's better here.
- Hugo: [A long paragraph. Ok.
- Antônia: 'The film offers to its audience a battle of titans, ok. From one side we have Roberts, beautiful as usual, and Sarandon (Oscar winner as the best actress for...?', yeah? Do you agree or not?
- Hugo: I don't think so. I'm not sure.
- Antônia: "The dead man walking..."
- Hugo: As the best actress, as best actress. As in Portuguese.
- Antônia: Yes?
- Hugo: Como a melhor atriz? Como melhor atriz.
- Antônia: Yes?
- Hugo: In general.
- Antônia: Ok. Ok. "... the dead man walking..." 'From one side we see Roberts', in this way, ok, and 'on the other side', so you changed *for in another, in or on* another perspective? In this case I use *in another só*, not *on*, yeah? Do you agree or not? [In another perspective.
- Hugo: [I'm not sure.
- Antônia: Comma, you put here comma, ok? Isabel, that kind of sym-, ah, in this case you are explaining the ...
- Hugo: Yes. Because do you understand what I mean?
- Antônia: Yeah.
- Hugo: I have the beautiful of her, of the actress and the winner of best actress of from the other.
- Antônia: "From one side", there is a comma here? No?
- Hugo: Ah.
- Antônia: Because if we don't have 'from one side' we have tanananan.
- Hugo: I understand. I was thinking about my. I I, what what did you ask?
- Antônia: Here. "From one side we have Roberts, beautiful as usual", and you explain, go on explain. Ok? So, 'from one side comma'.
- Hugo: Yes. I think I will cross out *from one side*. Pay attention. When I I I start talking about Julia, tá vendo, pay attention.
- Antônia: Yeah.
- Hugo: Pay attention. ["On another Isabel, that kind of sympathetic..."
- Antônia: ["On another Isabel"... yes.

Hugo: I think I will talk, I will start to talk about them here.
 Antônia: You talk about Roberts and [then you talk about the character.
 Hugo: [yeah, yes.
 Antônia: About the...
 Hugo: I will cross out this part, then the the sentence starts in ‘we have Roberts, beautiful as usual, and Sarandon...’
 Antônia: Ok. (?)
 Hugo: And now.
 Antônia: And now, *on another* or *in another* perspective?
 Hugo: No. *In another*? There isn’t the first one.
 Antônia: [So, you have to cross this one
 Hugo: [I will change this. I have to change this.
 Antônia: So, cross these words, yeah?
 Hugo: Yes.
 Antônia: ‘Isabel, that kind of sympathetic character, young, good, and, young and good...’
 Hugo: “... young, good, and Jackie and Jackie, an over-protector mother and jealous one...”
 Antônia: Don’t have a, in one side you have this situation, in another side, so? Now, you are talking about Jackie, ok?
 Hugo: Hum, hum.
 Antônia: So, (?)
 Hugo: I think (?)
 Antônia: There is a situation and then there is another.
 Hugo: No, I I I gave up of that.
 Antônia: Ok, I understand but here there is a ah, we stop here or just comma and you (?)
 Hugo: Yes, let’s...
 Antônia: Isabel, that kind of sympathetic character, young and good.
 Hugo: And good *stop*.
 Antônia: *Stop*.
 Hugo: Or *ponto e vírgula*. No, let’s put *stop*.
 Antônia: *Stop*. And...
 Hugo: No.
 Antônia: Ah, ok.
 Hugo: Jackie...
 Antônia: Without *and* então.
 Hugo: “... is an over-protector [mother...”
 Antônia: [“... is an over protector mother and jealous...”
 Hugo: “... one...”
 Antônia: “Jealous one”.
 Hugo: *One* substitutes *mother*.
 Antônia: Ok, and here we have comma, also we have comma ‘who will not let her children with a bad organised and pos-modern woman’, yes?
 Hugo: Hum, hum.
 Antônia: “... who will not let her children...”, ok. “... It would be easily to identify against whom the audience would be. However...”, between commas *however*?
 Hugo: Yes.
 Antônia: “Susan’s role did not have...”, what’s this word *disease problems*?
 Hugo: I don’t understand. Let me think.
 Antônia: “Susan’s role did not have disease problems”
 Hugo: I think it’s not that I wanted to talk to tell, but ah the character Jackie...
 Antônia: [Yes, what do you mean when you say that Susan’s role did not have disease problems?
 Hugo: [Have problems.
 Antônia: What do you mean here?
 Hugo: Yes, that’s what I’m trying to explain you. I think I wanted to say that she had cancer and the pity of the audience...
 Antônia: Hum.
 Hugo: Do you understand?

- Antônia: In this case you are talking about Susan's performance.
- Hugo: No.
- Antônia: No?
- Hugo: No, I'm talking about, because what's the discussion here? Ah which one is bad, which one is good?
- Antônia: Yes.
- Hugo: Susan Sarandon plays ah plays a character who is a antipática, ah antipática.
- Antônia: Ok.
- Hugo: And then, the fact that she had cancer the audience will be with her, do you understand?
- Antônia: Ok, but I don't know if you...
- Hugo: I will cross out this because I don't understand, I don't remember.
- Antônia: Yeah? So here I will put in ... (colocando a frase entre chaves).
- Hugo: Ok. "You know this kind of movie, you know this kind of movie. A person who has to changed who has to changed", tá errado, yes, "till the end of the film because he or she is about to die. Then we all forgive the witch, we all forgive the witch, cry a little and believe everything ends fine, even this end has to be sad".
- Antônia: 'You know this kind of movie. A person who has to change' with not without *d*.
- Hugo: Yes.
- Antônia: Ok. "...to change tell the end of the film?" (a aluna confunde *till* com *tell*).
- Hugo: "Till the end".
- Antônia: 'To change to the end'?
- Hugo: "Till the end".
- Antônia: Ah, *till*?
- Hugo: *Until* or *till*.
- Antônia: Yes. "...till the end of..." Why you repeat this this word? "...till the end". I think that you can cross *of the film*, you are [repetitive, no?
- Hugo: [No.
- Antônia: Because you know this kind of movie. A person has to change till the end, ok.
- Hugo: No.
- Antônia: No?
- Hugo: Till the end of what?
- Antônia: This kind of movie. You explained before.
- Hugo: No. I don't agree.
- Antônia: Ok.
- Hugo: I think it can be *end of life*, *end of their relationship*.
- Antônia: Ok. "...because he or she is about to die?"
- Hugo: Yes, do you understand this expression?
- Antônia: Yes, but. Ok. "Then we all forgive the witch, cry a little" 'and believe in everything or [we believe everything ends fine'?
- Hugo: [No, "we believe everything ends fine..."
- Antônia: "... even this end has to be sad".
- Hugo: This it's ah it's a sentence, ok? If I put *in* here, this would be the object, I'm sorry, yes the object, do you understand what I mean? I believe in you.
- Antônia: Hum.
- Hugo: You are my object. But I believe you will love me, do you understand?
- Antônia: Yes.
- Hugo: Put here a *that*. Put *that* please.
- Antônia: Just a moment. 'Then we all forgive the witch, cry a little and believe that everything in the end will be fine'.
- Hugo: No. Everything [tudo termina bem.
- Antônia: [Yes.
- Hugo: Não é tudo no fim que termina bem.
- Antônia: 'And finally everything is...'
- Hugo: Yes. Because as I was telling you if I put here this, what did you say?
- Antônia: I don't know. 'We all forgive the witch, cry a little and believe that everything will be fine in the end'

Hugo: No.
 Antônia: ‘...that everything ends fine’.
 Hugo: Hum, hum
 Antônia: “...even this end has to be sad”.
 Hugo: Yes.
 Antônia: Ok.
 Hugo: Ok?
 Antônia: There are some things that we disagree but...
 Hugo: Which one?
 Antônia: Let’s go on.
 Hugo: The all? Are you talking about all?
 Antônia: No, about my review and your review, the content.
 Hugo: Are you are you telling me that I am intransi-intransigente?
 Antônia: No, no, of course not. Ok, let’s, now let’s do the corrections, the right things.
 Hugo: Thank you for choosing our interview.
 Antônia: Oh.

Tempo de gravação: 35’20”

Tempo de transcrição: 06:04h

Par: Ângela e Bethânia

Bethânia corrige o texto de Ângela.

Ângela: Can you start the correction, please?
 Bethânia: Yes, Now I’m going to correct the, ah how can I say your nickname?
 Ângela: My?
 Bethânia: Ah, XXXX’s XXXX’s text (falando o nome verdadeiro da aluna).
 Ângela: Ângela.
 Bethânia: Ângela
 Ângela: Ângela’s composition (risos).
 Bethânia: Ah.
 Ângela: “Stepmother is a combination of a witty and no-bawdy comedy and subtle tragedy”.
 Bethânia: Ah, well, I think it’s better if you not *Stepmother*, mas *Stepmom*, it’s the name of the film. “... is a combination of a witty and no bawdy”? Ah, this is not, it isn’t working here. It’s better to change...
 Ângela: ... Or form another sentence (?).
 Bethânia: ‘...and something comedy and subtle tragedy’. “The attention is in fle-”
 Ângela: “flesh”
 Bethânia: “...flesh-and-blood...”
 Ângela: “blood”
 Bethânia: “... people who love and hate in their own inimitable way. It may not happen to most...”, it may what? It’s better if you put ‘the plot or the message or of the movie or drama, the message of the movie or drama’, “... may not happen to most of the population of the Earth. It would be difficult to imagine all the ups and downs of this story in a realistic family”, I think it’s better you put ah ‘in a real family’
 Ângela: Yes, it’s better. “Realistic” for ‘real’?
 Bethânia: Yes.
 Ângela: Ok.
 Bethânia: “However the bitter criticism bitter”, I think its...
 Ângela: So strong?
 Bethânia: Yes. It’s strong. It’s strong here and I think it’s better ‘However this’, take out *bitter*, this word and just ‘However, this criticism of modern societies carry the audience into the serious study of a controversial mingling of psychological and anthropological study of partnership’.
 Ângela: Ok.

- Bethânia: Ok? “The author Gigi Levangie reveals an extraordinary understanding of the problem that surrounded divorced couple”
- Ângela: Oh, there is a problem.
- Bethânia: Where?
- Ângela: I couldn’t see before. *Surrounded*. The author reveals...
- Bethânia: Ah, it’s in the past. It’s better in the present. If you put in the same in the same tense, né?
- Ângela: Yes. Ah, ‘surrounds’.
- Bethânia: ‘... understanding of the problem that surrounds...
- Ângela: Yes.
- Bethânia: ‘... surrounds divorced couple. It is enhanced by the director’s work Chris Columbus whose ability to detail enriches the beautiful cadence of the story’. Yes, I think it’s good. “Julia Roberts’ (Isabel) and Susan Sarandon’s (Jackie) performances are responsible for the events are full of movement, imagination, humour and exaggeration. Apparently, the nonsense of the characters’ feelings form and improve the relationship, and create the climax”. I think this *apparently*, it didn’t correspond the idea of review. I think this *apparently* is most ah superficially.
- Ângela: Superficial.
- Bethânia: Yes, superficial. And I think it’s better, ‘the nonsense...’ ah ah take off, ah take out the *apparently*. Just ‘the nonsense of the characters’ feelings form and improve the relationship, and create the climax’.
- Ângela: Ok.
- Bethânia: “The characterisation of the conflict becomes stronger in Lam Aiken’s (Ben) and Jena Malone’s (Anna) performance”.
- Ângela: Ok.
- Bethânia: Ok? “They act the scene with deep and passionate”.
- Ângela: Who is *they*?
- Bethânia: Yes, who is *they*? It’s better.
- Ângela: This word suggests a point to Lam and Jena, the children.
- Bethânia: Ok. Continue. Come on.
- Ângela: The, I think it’s better to change this sentence.
- Bethânia: Yes, and is better ‘The scenes which they are acting are deeper and more passionate’.
- Ângela: (?)
- Bethânia: Yes, this sentence ah is more complete, the idea ah is more complete. I think it’s better to write ‘The scenes which they are acting acting ah are deeper and more passionate’. Ok. “The disagreement of characters is adapted from realistic experiences and it’s told in logical style”. Well, I think it’s better in this in this ah ...
- Ângela: Sentence.
- Bethânia: In this sentence you put “apparently, the disagreement of characters is adapted from realistic experiences and the”, how can I say the *comma* não, the...
- Ângela: Ai, I don’t know.
- Bethânia: Ai, *ponto*. A a *ponto* here, I don’t know (?) yes, and a ...
- Ângela: A *point*.
- Bethânia: And a *point*, and begin another ah sentence. For example, ‘experiences *point*. This plot or the plot is told in a logical style’.
- Ângela: Ok.
- Bethânia: “The style is much more...”, how can I say this?
- Ângela: Suited.
- Bethânia: “... suited to a victim of a divorce”. I think its better ah put out *the style* and ‘the feelings are much more suited to a victim of a divorce’.
- Ângela: Ok.
- Bethânia: “The stepchildren suffer with the conflict but they mature after all conflict”. Well, ah you repeat *conflict*, *conflict* *conflict*. I don’t know if this is a problem, I don’t know the repeat the the word. “The Stepmom stepmother isn’t a portrait of a wife of two’s father in a second marriage living conflict with mother and children”. Well, it’s not, it’s not the *stepmother*, mas *stepmom*. I don’t know if it’s a big problem. “The stepmom isn’t a portrait of a wife of two’s father in a second marriage living conflict with mother and children, but a pattern of how to promote a stage in a process in ascending to a modern family. It articulates the discussion about the task of a family”. I

think in this case of a family, this family is a general family, so I think it's better 'the task of family'.

Ângela: Without the the article.

Bethânia: The article *a*, it's just one family.

Ângela: Ok.

Bethânia: "The film contributes to a reflection and opens the way for later movies to deal with such theme. The strong sympathy of film make us", no 'the strong sympathy makes, of film makes us muse' "about the new era that claims a new concept of family. You can still cheer at the end. Although it is chaste story and you cannot leave to watch it". Good, ficou boa.

Ângela corrige o texto de Bethânia.

Ângela: Let's start yours. "Stepmother was a movie directed by...", oh oh the title, I forgot the title. "The melodramatic plot", I think this title suggest suggests that you didn't like the film.

Bethânia: Yes.

Ângela: Oh, I loved it.

Bethânia: No, I liked but when I when I watched again, I I watched in a a criticism mind and I moved, I changed my conception about the film, but I like when I watched it.

Ângela: In the film I could see how is deep how is deep this problem because I have a stepchildren, a stepchild, I'm a stepmother and I have a step- a son that has a stepfather. I think this problem is so deep.

Bethânia: Yes, my problem about this film ah was this because I saw this theme is so deep, and the film ah saw the problems no deep. They didn't they didn't see they didn't see this this theme in a in a in a deep vision way. I thought it was a superficial vision in relation of the film.

Ângela: I think because I I feel this in my life, [I know this problem.

Bethânia: [Yes, most family has this kind of problem.

Ângela: You can see all kinds, you can see all kinds, you can see the problem always but the film is so optimal. This problem in this aspect because nobody can can understand how it's possible to change the situation, to live well and to be happy without the problem.

Bethânia: But this is a common, a common, a ordinary theme and ah the most of people ah pass with this problem, pass this problem and the film used used a a melodramatic way.

Ângela: Yes?

Bethânia: I think.

Ângela: Let's start again. "Stepmother was a movie..."

Bethânia: Stepmom (corrigindo a leitura da colega).

Ângela: Oh, yes, "Stepmom was a movie directed by Chris Columbus, written by Gigi Levangie, Jessie, Steven and Karen...", oh there are a lot of names, [there are a lot of writers.

Bethânia: [Yes, a lot of.

Ângela: "... and Ron Bass, photographed by McAlpine. Also, this movie had the participation of two best actresses...", I I disagree with this sentence because it's they are two best, best of what? Best of something, I think in the sentence you have to complete, ok?

Bethânia: How?

Ângela: Ah, 'the best actresses of the modern movie'. No, 'the modern cinema', I don't know.

Bethânia: Yes, write, can you write? (pedindo à colega que escreva a sugestão em seu texto).

Ângela: 'The modern cinema'.

Bethânia: "Two best actresses".

Ângela: Yes. 'The modern' "... Julia Roberts as Isabel Kelly and Susan Sarandon as Jackie Harrison. Stepmom tells a story of the tension found in three-parent situation..." what's *three-parent*, I don't know.

Bethânia: (?)

Ângela: (?) oh, "... Jackie (Sarandon), ex-wife of lawyer Lucas Harrison..."

Bethânia: Ah *three-parent* is a mother, a father and a stepmom.

Ângela: Yes. "... despises..."? What does *despise* mean?

Bethânia: Ah, I forgot.

Ângela: You don't remember?

Bethânia: No.

- Ângela: Yes. "... his new..."
- Bethânia: Ah, ah when you when you when you don't like a person, you you leave you leave her or him in the side.
- Ângela: Oh, ok.
- Bethânia: In the side.
- Ângela: Hum, hum. "... Isabel and feeling is mutual". I don't know the meaning of this sentence, I think its [so abandoned in the structure
- Bethânia: ["The feeling is mutual".
- Ângela: 'The feeling is mutual'.
- Bethânia: The new girlfriend Isabel and Jackie ah feel each other the same feelings, despise. There is despise.
- Ângela: Hum, hum. Elaborate another sentence please. I think it's better to change the order of the words.
- Bethânia: Ok.
- Ângela: "For the two Harrison's children, twelve-years-old, a hyphen, Anna (Jena Malone) and seven-years-old, the hyphen, Ben (Lam Aiken). Jackie is a strong picture who represents a healthy and kind motherhood". Ah, Jackie is the mother?
- Bethânia: Yes.
- Ângela: And represents a kind mother.
- Bethânia: A healthy and kind motherhood, a strong picture.
- Ângela: I disagree of that but the composition is yours. "This has not kept her from politely expressing her feelings about Isabel to the kids". I couldn't understand this sentence. "The children...", read again if it's possible to do other sentence, (?) that I can understand better. "The children manage to make Isabel's life miserable and Jackie just looks on with contempt". What does *contempt* mean? "Meanwhile Isabel..."
- Bethânia: I forgot.
- Ângela: Yes. "... Isabel, a talented fashion photographer, is not adapting well to her new role as a caretaker", how do you spell this word? Ah, look up in the dictionary.
- Bethânia: Yes.
- Ângela: No, no in this moment. "During the children's visits, Ben, is a handful, and Anna displays an open hostility toward Isabel, much like her mother", ok. "Eventually, the situation comes to a climax as Jackie threatens", *threatens? Ameaça?*
- Bethânia: Yes.
- Ângela: "...to take legal action against Isabel preventing her from taking care of children anymore". *Preventing?* What does *preventing* mean? What did you want to say?
- Bethânia: Ah.
- Ângela: Read again, né? "Circumstances taken unexpectedly turn, however, when Jackie realises that she is dying to cancer. In fact, Stepmom induced tears, *induced tears?* What do you want to say?
- Bethânia: *Induzir. Make people cry.*
- Ângela: Yes. I think it's better to elaborate always. "...but a little admiration because it was very melodramatic. If it wasn't for the first-rate acting...", what does *first-rate* mean?
- Bethânia: I think I can't explain it. Ah if it weren't for the first-rate acting, the first moment, the the...
- Ângela: "...of Susan Sarandon or the name recognition of Julia Roberts, Stepmom would only be on par?
- Bethânia: Yes.
- Ângela: 'Pair'.
- Bethânia: 'Pair'.
- Ângela: 'Pair'. But this word isn't spelt. (dizendo que Bethânia havia escrito a palavra *pair* de forma errada)
- Bethânia: Yes, I saw in the dictionary (na realidade, Bethânia escreveu a palavra *par*, que era desconhecida para sua colega).
- Ângela: No, pair with a p a i r, yes, no? In the other moment I look up in the dictionary again, ok? "...with a television 'Movie of the week' as 'Sessão da Tarde'". I didn't understand this sentence.
- Bethânia: Ah "if it weren't for the first-rate acting of Susan Sarandon or the name recognition of Julia Roberts, Stepmom would only be on par with a television 'Movie of the week' as 'Sessão da Tarde'". Ah eh all the combination of the mom mom who loves her children...
- Ângela: The act of mother.
- Bethânia: Yes. And his stepmom and there is a father, ah have a have a young a young woman, and this is a

- situation of *Movie of the week*, é *Sessão da Tarde*.
- Ângela: Oh, ok. “There is nothing particularly compelling...”, I don’t know what you mean to... “about the writing oracting”. Ai.
- Bethânia: *Oral*.
- Ângela: É? “This movie will succeed in moving audiences to tears, but it uses sentimentality and emotionality manipulation to do it”. Who manipulates?
- Bethânia: The movie.
- Ângela: The movie? Ah. “Divorce as a problem, relationship between father, mother and children, the necessity and the difference between family...” I think it’s better to change the comma for a point, ok?
- Bethânia: Ok.
- Ângela: “...the necessity and the difference between family (parents) and friends are elements that are in this movie. And, although Stepmom attempts to make an important message about the importance of family relationships”, really I think I agree with this, there is a kind of message, the film is a kind of message, “that is, children need the adults in their lives to love them more than they...” I think it’s so lost, ah I think it’s better to coordinate the sentence, ok?
- Bethânia: What do you suggest? Yes, which message? “Children need adults in their lives to love them more than they hate each other”.
- Ângela: Maybe ‘there is a message that children need the adult in their lives’, no I think it’s ‘life’.
- Bethânia: ‘Life’?
- Ângela: We can see after this correction. “...to love them more than they hate each other, pulling together?”
- Bethânia: Go on, go on.
- Ângela: “...in hard times”.
- Bethânia: Working together, this is the message.
- Ângela: Hum, hum. “It doesn’t really succeed in a meaningful way. Even so, I am fairly certain that Stepmom will enjoy wide audience appeal. Let’s just hope there is no Stepmom 2”.
- Bethânia: Did you understand? Did you understand?
- Ângela: No. “Let’s just hope...”
- Bethânia: “...there is no Stepmom 2.”
- Ângela: Hum, hum. Oh...
- Bethânia: It’s so pessimistic
- Ângela: You don’t like this film.
- Bethânia: No, pessimistic no, negative, negative view.
- Ângela: But I loved, I loved. I think you’d better to make other composition another composition, ah how can I say, to take off the aspects that you that you developed and I think it’s full of, full of, full of meaning, but they are are not good coordinated, ok?
- Bethânia: Certo.

Tempo de gravação: 24’42”

Tempo de transcrição: 04:05h

Par: Paloma e Pollyana

Pollyana corrige o texto de Paloma.

- Pollyana: Ok. In this composition eh the introduction composition I think this is confusing for me because “The film Stepmom is a story of relationship between divorced Jackie (Sarandon) and her ex-husband’s new girlfriend...” For me, it’s better “The film Stepmom is a story of relationship between Luke, and his wife, and his new girlfriend”.
- Paloma: Hum, hum.
- Pollyana: For me, it’s much better, ok? And the third paragraph, I think it’s not eh the pronoun *her*.
- Paloma: Wait a minute please. I think if I put *apostrophe* here and *s* will be good.
- Pollyana: Ah, ok, yes.

Paloma: When when I was writing, I I think that I'd come back here and I forgot to come back here.
 Pollyana: Ah!
 Paloma: If I put *the apostrophe*, it will be better.
 Pollyana: It's better now. And the third paragraph, I think it's not the pronoun *her*, because Luke is the father.
 Paloma: Oh, yes.
 Pollyana: It's *his*.
 Paloma: Yes.
 Pollyana: And... ok, só.
 Paloma: Just a minute. Because here I'm saying about Isabel, yes?
 Pollyana: Yes.
 Paloma: "Isabel is a career-minded fashion photographer forced into a role as not welcome stepmother to her Luke's two children".
 Pollyana: I think this *her* the children about Luke. Seus filhos. Filhos de quem?
 Paloma: Filhos dele.
 Pollyana: I think it's *his*.
 Paloma: Yes. Now yours.
 Pollyana: Ok.

Paloma corrige o texto de Pollyana.

Pollyana: Paloma, you must refer present simple. I know you know the present but when you write you forgot to put the *s*.
 Paloma: Ok.
 Pollyana: 'The film starts...' Here, eh what do you have to put before a profession? Do you remember? What do you have to use before a profession, any profession?
 Paloma: Ah, article.
 Pollyana: Hum, hum. Article.
 Paloma: Article. When I was writing my composition, I asked eh Nina if this word *unwelcome* was correct, she said that she had never seen before. So I wrote *not welcome*, but I don't know if it's wrong, do you understand?
 Pollyana: Yes.
 Paloma: I think you should look at the dictionary.
 Pollyana: Ok.
 Paloma: Here the same thing, present simple, you forgot the present simple.
 Pollyana: Oh, Yes.
 Paloma: 'She tries', né?
 Pollyana: Yes.
 Paloma: And here I think the sentence isn't clear because this sentence you write here "Some themes are discussed in the film. For example, the cancer of Jackie and a friendly relationship between Jackie and Isabel. After that Jackie discovers that has a cancer...". After that, after what? The relationship between them? I think if you write 'Jackie not after that but ah after Jackie discovers'. Another comment...
 Pollyana: When.
 Paloma: Ah, 'when Jackie discovers...'
 Pollyana: *Descobriu, aqui é ed.*
 Paloma: Certo. 'when Jackie discovered that she has that she has a cancer, Isabel all the time tries', you have to correct, 'to help her'. Do you understand?
 Pollyana: Yes.
 Paloma: I think it's better in this way.
 Pollyana: Ok.
 Paloma: Then we can ask Nina.
 Pollyana: No, I agree with you because eh *no after that*, another comment about this.
 Paloma: Yes, hum, hum. Hum, hum. Ok. Here "On this part we say..." I think you should use a modal here, a modal verb, can, ['we can say...'
 Pollyana: [Ah, ok.

- Paloma: (?) Aqui “The better moment”, não é “the better moment”, ‘the best’.
- Pollyana: Hum.
- Paloma: “... is when Isabel take...”?
- Pollyana: Yes, because the...
- Paloma: “When Isabel...”
- Pollyana: When Nina told me about the theme.
- Paloma: But what’s the problem here?
- Pollyana: ‘Isabel takes’.
- Paloma: ‘Takes. Takes picture of the family’? Not ‘her’? Ah, not ‘her family’ no. It’s “the family”. Yes. Here “it show”.
- Pollyana: ‘Shows’.
- Paloma: You have, you must pay more attention to this.
- Pollyana: Yes.
- Paloma: “with her husband...”. “I would recommend this movie to all the people who has...”
- Pollyana: ‘Who have’ I think because...
- Paloma: Ah, no, *people*, né?
- Pollyana: Yes.
- Paloma: But I think you should write, we ask Nina. “who has had differences with with with with her husband”? People. You are referring to *the people*...
- Pollyana: Ah.
- Paloma: Which pronoun do you have to use here?
- Pollyana: ‘Their, their’.
- Paloma: ‘Their. Their husband or wife...’
- Pollyana: Or ‘their wife’.
- Paloma: Yes. I think it’s better you use this in the plural ‘their husbands or their wives’ because you are saying *people*.
- Pollyana: ‘Their husbands or their wives’.
- Paloma: Seus maridos e suas esposas.
- Pollyana: Ok.
- Paloma: General. Do you understand?
- Pollyana: Ok.
- Paloma: “... also people that don’t like” *the life* or *of the life*? I think, I’m not sure but you can never use two prepositions together.
- Pollyana: Ok. ‘don’t like the life’
- Paloma: Yes. I don’t know if if this is true.
- Pollyana: Yes.
- Paloma: Go to the movies please, you forgot the *a* (referindo-se à grafia da palavra *please*)
- Pollyana: Yes.
- Paloma: But I think I have already seen ah two prepositions together but in this point it is not. I think ‘don’t like like...’ Do you remember when Margarida explained us that we cannot use ah ah ah article before eh substantivo abstrato?
- Pollyana: Yes.
- Paloma: Do you remember?
- Pollyana: Yes.
- Paloma: So *life* is, so you cannot use this. *Life*.
- Pollyana: Don’t like life.
- Paloma: Yes.

Paloma chama a professora.

- Paloma: Can I use two prepositions together?
- Nina: (?)
- Paloma: ‘Like, also people that don’t like life’, yes?
- Nina: ‘Their life’.
- Paloma: Ah, yes, ‘their life’.

- Nina: Ou vai pro plural, so 'their lives'.
- Paloma: And teacher, do you think here is better to use *husbands* in plural and *wives* in plural?
- Nina: Let me see the sentence. "I would recommend this movie to all the people who have had differences with their husbands or their wives. Yes, it's better.
- Paloma: And here, *who have* or *who has*?
- Nina: *People* is plural.
- Paloma: Ah, yes.
- Pollyana: Paloma, look here, look at here please. Aqui "He has two children" ou "Luke has two children"?
- Paloma: Não, he. Even though we know it's Jackie that has two children and not Isabel.
- Pollyana: Ok.
- Paloma: You could understand the sentence.
- Pollyana: Thanks. Paloma, And here, "Jackie Harrison is mother of Ben and Anna" or I use the possessive case?
- Paloma: 'Jackie Harrison is Ben and Anna's mother'. Assim fica melhor.
- Pollyana: Yes?
- Paloma: 'Jackie Harrison is Ben and Anna's mother'. But I don't know, I always forgot this, I don't know if you have to use *the apostrophe* in two names on the two names or just on the last one. Do you understand?
- Pollyana: Yes.
- Paloma: Use ah on the last one.
- Pollyana: Teacher, can you help me?
- Nina: Yes.
- Pollyana: *The cancer of Jackie* or *Jackie's cancer*?
- Nina: 'Jackie's cancer'.
- Pollyana: Paloma, for me it's not *discovered*, it's *discovers* because 'When Jackie discovers that she has a cancer, Isabel all the time tries to help her. Present, it's not past.
- Paloma: 'When Jackie discovers...'. yes. It can be.

Tempo de gravação: 12'15"

Tempo de transcrição: 01:40h

Par: Cristiano e Márcio

Márcio corrige o texto de Cristiano.

- Márcio: Ok. So, let's correct yours. Ah "Stepmom is one of that movies which have a plot ...", don't you think it's 'Stepmom is one of those movies'?
- Cristiano: It sounds better but I think it's ok. "... is one of that movies"
- Márcio: Those movies, plural.
- Cristiano: Oh, but you didn't you didn't say it to me. So, let's change.
- Márcio: So, 'its one of those'.
- Cristiano: "...which have a plot..."
- Márcio: "...which have a plot" and now that need, you're referring to *Stepmom*.
- Cristiano: Hum, hum.
- Márcio: Here you refer to *those movies*.
- Cristiano: So, 'Stepmom is one of those movies which have a plot that need'.
- Márcio: Need.
- Cristiano: *Needs* or *need*?
- Márcio: Need.
- Cristiano: Need.
- Márcio: "...need your disbelief in order to be enjoyed. The main enemy of the movie is both the logic and psychological coherence". (Silêncio)
- Cristiano: What's the matter?
- Márcio: "Luke and Jackie are divorced. Isabel, a photographer, is dating Luke and she has to take care of his children. You shouldn't ask 'why does she do this?', on the contrary, the movie doesn't work

well. Throughout the movie Isabel has to fit a role as a good mother, without being exactly one. She's a shadow of the real mother and what's most ironic is that atmosphere oh she's a shadow of the real mother and what's..."

Cristiano: "... most ironic is that atmosphere of humiliated devotion that surrounds her..."

Márcio: "... surrounds her during the movie".

Cristiano: What's wrong with it?

Márcio: I'm just checking.

Cristiano: Because (?) and it's too long.

Márcio: Yes. "... and what's most ironic is that atmosphere of humiliated devotion that surrounds her in the movie". Hum, hum, it's all right. "She's like a Cinderella..."

Cristiano: What do you think about the idea? Is it good?

Márcio: Yes, very good idea.

Cristiano: Is it good enough? If you'd like, carry on.

Márcio: "She's like a Cinderella waiting for a reward in the form of carriages in the form of...",

Cristiano: 'In the shape'? 'In the shape, in the shape of carriages, white horses, kisses of love and happy ends'.

Márcio: Did you check this *carriages*?

Cristiano: No. Let's check.

Márcio: I think it's 'chariot'.

Cristiano: *Chariot*? I think it's good (o aluno procura a palavra no dicionário). *Carriage*, it's written.

Márcio: Hum? "...She's like a Cinderella waiting for a reward in form of carriages..."

Cristiano: (?)

Márcio: What about *in form of*?

Cristiano: Yeah. Should I change for *in the shape of* or? A reward with. What do you think that is the problem here?

Márcio: No, there is no, I I I think that *in the form of* doesn't sound...

Cristiano: Good?

Márcio: Yes. It doesn't sound good to me.

Cristiano: And *in the shape of*?

Márcio: (?) the same thing. 'She's like a Cinderella waiting for a reward as or like carriages, white horse, kisses of love and happy ends'

Cristiano: Can it be. But I don't see problems with *in form of*.

Márcio: Yes. There is no problem. "But the film fails in being a fairytale because it lacks a witch". Hum, hum. "A conflict between good and..." (virando a página).

Cristiano: Wait, wait, turn back. Here "it lacks", the subject of this verb is it or is it a (?). No, no, it's ok, it's ok.

Márcio: "A conflict between good and evil would be impossible. The script by Gigi"?

Cristiano: "Gigi Levangie".

Márcio: "Gigi Levangie has a turn-point, a lethal disease that assaults Jackie". I think the spelling of lethal, I think it's misspelt (Cristiano havia escrito *letal*).

Cristiano: Hum?

Márcio: There is *h* here.

Cristiano: An *h*?

Márcio: Check it.

Cristiano: Is it /'li:təl/ or /'lɛtəl/? Yes, /'li:təl/, /'li:θəl/.

Márcio: There is *h*.

Cristiano: Ok.

Márcio: Hum, hum.

Cristiano: "... more tears pop up in the audience"

Márcio: Yes. "This disease puts Jackie in the good side. And the kid and the kid who..."

Cristiano: 'And the kids'.

Márcio: Ah, 'the kid who was' or 'the kids who were'. 'The kids who were'.

Cristiano: Hum, hum.

Márcio: 'And the kids who were accepting Isabel as a mother now they feel pity for leaving their real mother aside'.

Cristiano: "Finally..."

- Márcio: “Finally a conflict appears. Should Luke get married to Isabel knowing that Jackie is about to die or should he go back to Jackie and start over? The director chose for neither of both solution, the director chose for neither of both solution...”
- Cristiano: It’s too much Portuguese (risos).
- Márcio: (?) It should be something like ‘The director chose neither the first nor second solution or the director didn’t choose any of the solutions’.
- Cristiano: I don’t know.
- Márcio: Because the structure the structure is sounding strange. What do you think?
- Cristiano: Ah, I could change.
- Márcio: “Isabel, at the end, of the movie, gets into the family. No one became hurt. But this solution or maybe this lack of imagination (risos) leads us to strange ideological point-of-view. A man can live with two women. There is nothing more to say about”, about?
- Cristiano: “About” ponto.
- Márcio: ‘About it’.
- Cristiano: ‘About, about it’.
- Márcio: ‘There’s nothing more to say about it’. “A melodrama genre doesn’t imply in good actings, but in quantity of tears stimulated (risos). And in this movie there are a great deal of”
- Cristiano: Oh, ok. (risos) That’s yours.

Cristiano corrige o texto de Márcio.

- Cristiano: Ok, let’s see. “Stepmom’s review. The story of a stepmother who tries to do everything to please her stepchildren”. Hum, it sounds abruptly.
- Márcio: But it’s on purpose.
- Cristiano: What do you think about this ‘it’s the story of a stepmother who tries to do...? ‘It is’, you start with ‘it is’.
- Márcio: Yes, I know but I did it on purpose because I don’t ah when you read the rest of the paragraph you’ll see that it’s on purpose.
- Cristiano: Similar to?
- Márcio: I tried to give it a the form of a recitation.
- Cristiano: “Add some dramatic events in which the audience feel pity and touched. Then comes the end of the movie”, without it? No problem.
- Márcio: Where?
- Cristiano: The subject is the end of the movies comes.
- Márcio: Hã?
- Cristiano: The subject of this verb is the end of the movie, isn’t it? The end of the movies comes.
- Márcio: Hum. Hum. Yes. That’s right.
- Cristiano: So, it’s ok. “... with the happiest solution for the situation developed throughout the story”. Brilliant introduction. “Is it over? No. The cast is still missing. Julia Roberts, Susan Sarandon and”, and?
- Márcio: What happens if I put the name of the persons in parenthesis? Ah, I will write that. (?)
- Cristiano: “... is the divorced couple”. Who is the divorced couple? Here I think that it sounds ambiguous, you have to specify who is the divorced couple because you have put three names before and who is? Susan with Ben or Julia with Ben? Who is the stepmother? You didn’t tell. But what do you think?
- Márcio: But here here in the sentence it’s ok. It can cause problems but down there I explain it.
- Cristiano: If you think it’s good. “The thing is that the melodrama written by Gigi Levangie and directed by Chris Columbus does not take off”. You pretend to be (risos) a critic. “Stepmom is one of those movies made in order to touch people and their deep emotions”, *emotions* goes to the plural?
- Márcio: But we may check this.
- Cristiano: I think so.
- Márcio: Yes, it’s ok.
- Cristiano: “... for the drama played by Julia Roberts is Isabel...”
- Márcio: “As Isabel” (corrigindo a leitura do colega).
- Cristiano: “... as Isabel, her husband Ben and his ex-wife...”

- Márcio: Here I explain “for the drama played by Julia Roberts as Isabel, her husband Ben and his ex-wife Jackie”.
- Cristiano: Without commas? Without, ‘for the drama played by Julia Roberts comma blablabla comma is full of clichés’. “Things get even worse when Anna, a teenager, appears”. Jena... You you keep the style, don’t you?
- Márcio: Hum?
- Cristiano: Did you keep the style because you refer to the characters always by the name of the actors, Jena and the name of the actress? Here Julia Roberts is the name of the actress, so you keep this you keep this throughout your composition, don’t you?
- Márcio: Hum, hum.
- Cristiano: That’s ok. Looking for a mistake (risos). “Jena is as a bad actress as her role”.
- Márcio: (?)
- Cristiano: What?
- Márcio: I should write ‘Jena Malone’. But here according to what I want, I want to explain Anna, a teenager at the film, in the film, she’s my theme.
- Cristiano: Ah, you’re talking about the actress.
- Márcio: Yes. I’m talking, here I talk about the character [“When Anna”...]
- Cristiano: [And here you talk about the actress.]
- Márcio: “... a teenager...”, then about the actress.
- Cristiano: Hum, hum. “Jena is as a bad actress as her role”, who is Jena?
- Márcio: That little girl.
- Cristiano: “All the situations” situations I don’t know if *situations* goes to the plural or not. What do you think?
- Márcio: I think so.
- Cristiano: “... are predictable, not gripping and the dialogs lack consistence”. What do you intend so say here?
- Márcio: By *gripping*?
- Cristiano: By *gripping*.
- Márcio: *Not attractive*.
- Cristiano: Ah. “So, if you want to watch a movie in which you will have fun or enjoy it, forget Stepmom (risos). On the other hand, if you want to watch a movie which follows Hollywood standards strictly, Stepmom will please you”. You made a good composition. Ok?
- Márcio: Ok.
- Cristiano: Very, very, very good.

Tempo de gravação: 16’55”

Tempo de transcrição: 03:53h

Anexo F

Perguntas realizadas durante a entrevista inicial

- 1) Por que você faz o curso de Letras?
- 2) Por que você fez a opção por inglês?
- 3) Quanto tempo de estudo você dedica à língua inglesa?
- 4) Quando você estuda uma língua, você pratica audição, fala, escrita e leitura. A qual dessas habilidades você se dedica mais?
- 5) Escrever em inglês é para você uma atividade fácil ou difícil? Por quê?
- 6) Que estratégias você utiliza para escrever em inglês?
- 7) Quais as características de um bom texto para você? (O que você considera que seja um bom texto?)
- 8) Você tem o hábito de revisar seus textos antes e após a correção do professor?
- 9) Qual a importância da correção para você?
- 10) De que forma seus professores de inglês corrigem seus textos?
- 11) Como você avalia esse tipo de correção utilizado por eles?
- 12) Você já participou de atividades em sala de aula nas quais você tivesse que corrigir o texto do seu colega e ter seu texto corrigido por ele?

Anexo G

Entrevista sobre a terceira atividade

Entrevista com Ângela:

Francisco: O.k., Ângela, eu gostaria que você comentasse sobre o processo da escrita do seu texto inicial. Como que você escreveu essa resenha do filme?

Ângela: Bom, primeiro, nós vimos o filme. Depois, a professora pediu pra que a gente pensasse, né, em como estruturar uma resenha. Depois, em sala, ela pediu, ah ela também nos levou ao laboratório da Internet. A gente viu algumas resenhas de filme, né, comparamos essas resenhas, ela nos deu algumas resenhas também em sala pra gente ler, pra comparar, tirou alguns aspectos importantes e pediu que a gente começasse a elaborar mentalmente um texto. Aí, eu previamente procurei alguns aspectos que eu poderia abordar na minha composição em casa mesmo, quando eu cheguei pra fazer eu já tinha algumas frases já anotadas no meu caderno. Aí eu fiz a montagem, que eu até pensei em fazer já, né, em casa, depois trazer e só passar a limpo, mas eu não sabia nome de ninguém, do autor, então, eu tenho muita dificuldade pra gravar nome. Aí, quando eu cheguei na sala, nós fizemos, mas a sensação que eu tive é que eu não queria fazer uma resenha, eu queria fazer uma análise do filme, que eu adorei o filme, eu achei ele, o o eu fiquei surpresa quando eu descobri que a grande maioria não gostou, né? E pelo fato de eu vivenciar esse problema. Então, a resenha pra mim pareceu ser muito pouco, né? Eu tinha que fazer mais. E eu terminei com a sensação de frustração de que será que era assim mesmo? Será que eu falei tudo o que eu queria, né? Eu tinha que manter uns pa- uns certos padrões pra fazer uma resenha e eu queria fazer diferente, tal. Acho que foi isso.

Francisco: E você revisou seu texto antes de entregar pra professora?

Ângela: Revisei. Pelo fato da outra vez ter sido, a gente trabalhou, né, e eu vi que após a sua entrevista eu fui comparar, a a professora chamou a gente pra corrigir o texto e eu vi que, ao passar a limpo, eu tinha errado coisas de falta de atenção. Aí, eu falei “eu acho um absurdo eu terminar a faculdade, no 5º ano e não sendo atenciosa” porque eu faço tudo muito rápido, sem paciência. Eu falei “não, dessa vez eu vou ser mais atenciosa”. Então, eu reli acho que umas duas vezes antes de passar pra professora e depois na hora de fazer a correção com a Bethânia, também eu tentei caprichar, né, tentar achar os problemas, tal, um pouquinho mais responsável, né, fazer a minha própria correção, que eu vi que eu não tava levando muito a sério.

Francisco: Certo. E como que você avalia a atividade de correção da qual você e sua colega participaram?

Ângela: Ah, eu achei muito, dessa eu não não não gostei muito não porque o texto dela eu não consegui entender, né, então. Eu achei assim, eu cheguei e comentei “olha, tá difícil. Não tou entendendo. Tá muito confuso”, né? Eu também, ela de início achou um pouco difícil o meu também, né? Então, eu achei que valeu pra mim, né? Coisas que eu não tinha visto com a correção dela, ficou um pouco eh pude mudar, né? Agora, pra ela, eu acho que eu não contribuí muito não porque a minha idéia era que ela tinha que refazer a redação dela. Foi essa a idéia que eu tive. Mas eu acho que eu não quis ser tão enfática a respeito pra não ofendê-la, né?

Francisco: E como que você avalia o seu desempenho na atividade? Você acha que foi bem?

Ângela: Não, porque bateu aquela dúvida, né? Como será que é uma resenha realmente, o que que faltou, então. Eu acho que o tempo por mais que eu já tenha trazido de casa algumas algumas frases já elaboradas, eu achei que o tempo não foi o bastante pra um trabalho assim que é tão, e outra coisa baseado nas resenhas que eu tinha lido na Internet que a professora deu, eu achei que o nível tava assim um pouco a desejar, né? Então, eu senti esse aspecto. Mas, em compensação, eu acho que embora tenha esse lado, né, da estrutura que eu fiquei em dúvida, eu gostei muito de ter feito porque eu gostei demais da escolha do filme. A professora fez uma ótima escolha do filme, pude entender certos aspectos pessoais que eu achei que compensava todo trabalho.

Francisco: E como que você se sentiu ao corrigir o texto da sua colega? Você disse que você ficou meio...

Ângela: Ah, fiquei eu achei o texto um pouco denso, difícil de entender, um pouco sem ordem, né? Depois o mesmo, serviu pra me criticar. Será que eu fiz assim também? Será que o meu também ficou sem essa estrutura? Né? Eu fiquei me questionando. Será que eu não deveria também reestruturar o texto.

Francisco: Você achou o texto dela muito [muito complexo?]

- Ângela: [Muito difícil. Não, sem estruturação, né? Ela tocava num assunto e depois retomava esse assunto adiante. Então, eu acho que o fato de eu ter falado pra ela, observado isso no texto dela, serviu como espelho, né? Que eu mesmo questioneei se havia possibilidade de eu encontrar isso no meu no meu texto. As mesmas críticas que eu fiz pra ela, eu me critiquei pra ela não pensar que eu também cometi o mesmo erro.
- Francisco: E como que você se sentiu ao ser corrigida por ela?
- Ângela: No início, ela disse que não tava entendendo porque tinha alguns vocabulários, lógico, que eu trouxe de casa. Então, eu pude gastar mais tempo procurando, que ela não conhecia, né? Então, eh eu achei, eu achei que como das outras vezes, o texto nunca fala realmente tudo que a gente quer, né? O tempo é pequeno, não pode escrever coisa muito extensa, então, nunca, sobre tudo que a gente quer falar. Então é aquela sensação de, essa frustração a respeito de gostaria de ter falado mais, eu senti muito presente na correção.
- Francisco: Como da outra vez também, né?
- Ângela: É, eu acho que principalmente esse porque o, enquanto da outra vez foi sobre o meu eh bisavô, a morte dele, ele morreu pouco tempo depois, né, então ele ainda era vivo quando eu fiz a a redação, a composição. Mas esse é muito mais subje-subjetivo porque eu sou uma *stepmother*, né? E eu tive uma também, aliás duas e eu tenho um filho que tem também um *stepfather*, né? Então, eu senti assim profundamente todas aquelas relações e eu fui, eu analisei tão profundamente que eu la- eu lamentei que as pessoas não conseguiram ter o grau de compreensão que eu tive do filme, né? Então, realmente ele mexeu comigo mais do que os outros. Então eu acho que a frustração foi, o sentimento de frustração foi maior, né, de não ter feito, eu queria uma análise, eu quero analisar tudo.
- Francisco: [E você fez uma análise ao invés da resenha?
- Ângela: [Completa, detalhada (risos) com mais, valeu, eu achei que foi ótimo, eu aprendi muito principalmente a eh como pessoa. E consegui trazer toda essa bagagem, né, de sentimento de conseguir só tirar o essencial pra pôr, acho que isso aí é um trabalho e tanto, né?
- Francisco: De que forma você procurou ajudar a sua colega a melhorar o texto que havia escrito?
- Ângela: Ah, eu me senti um pouco frustrada porque eu acho que ela tinha que refazer tudo, a minha opinião, né? Bom, eu me eu me senti omissa, eu não não, eu tive vontade até de sentar e ajudá-la, sabe? Mas eu vi que eu não tinha tempo. Eu tinha que passar a minha a limpo, né? Também, eu acho que eu não podia chegar e eu taria fazendo a minha, né? Aí ficou aquela aquela crítica “Bethânia, refaz a sua redação que eu achei que não ficou boa” e tal, não consegui entender, achei que alguns aspectos ficaram um pouco até infantis pra uma resenha, né? Mas, eu tentei fazer sem ofender.
- Francisco: E ela eh...
- Ângela: Ela tentou refazer, no momento pelo que eu sei, pelo que eu observei.
- Francisco: E ela foi receptiva ao seu pedido?
- Ângela: Ah foi. Eu acho que não foi agradável não porque eu vi que ela tava lá meio perdida e tentando fazer a composição de novo, né? Eu acho que ela levou a sério o que eu falei porque ela ficou, né, perden- te perguntando toda hora (risos), né, te incomodando com perguntas.
- Francisco: Eh, você teve alguma dificuldade durante a atividade?
- Ângela: Sabe que eu todo tempo que eu analisei o filme eu queria buscar um fio condutor pra trabalhar, né, a resenha. Mas, eu acho que a resenha não tem essa intenção de ter um fio condutor. Ela fala sempre, né, então. Agora que veio isso comigo, eu queria isso, não consegui, né, de ter uma linha só pra poder e fazer a minha resenha, mas eu acho que é isso mesmo. Resenha não tem como você pegar só uma coisa. Qual foi mesmo a pergunta?
- Francisco: Eh você teve alguma dificuldade durante a atividade?
- Ângela: Então, a dificuldade que eu tive foi isso de ordenar, né, ah, você fala da correção?
- Francisco: É.
- Ângela: Ah, sim, então, deixa eu te explicar. Como eu tive dificuldade pra ordenar o que eu devo pôr primeiro, o que que eu não devo, será que isso é importante, será que não é, na hora da correção vem sempre essa esse aspecto, né? Será que eu deveria refazer isso? Será que a tal ordem tá certa? Será que eu deveria abordar esse aspecto mesmo?
- Francisco: Você já tinha feito alguma resenha antes?
- Ângela: Já, já tinha em português, né? Em inglês não.
- Francisco: Resenha de filme?

- Ângela: De filme já, mas há muito tempo.
- Francisco: E o que que você fez quando tinha alguma dúvida ao corrigir o texto da sua colega?
- Ângela: Ah, eu procurei a professora. Dessa vez eu criei coragem porque das outras vezes eu via as meninas incomodando a professora eu achava aquilo terrível, né? Aí eu falei “não, eu tenho que a eh perguntar porque vai depender a minha nota também”, né? Então, eu procurei a professora, procurei o dicionário, né, então, ou eu sublinhava, não eu vou fazer alguma outra coisa aqui que fica mais fácil de entender. Não tá muito bom não.
- Francisco: Hum, hum. E os comentários da sua colega foram úteis pra você?
- Ângela: Hum, deixa eu dar uma olhada aqui. Ah sim, teve uma parte que eu não tava conseguindo resolver. Tava truncado demais. Aí com ela, eu acho que não foi nem ela que achou a solução foi eu mesma, né? Então, conforme eu fui explicando, eu mesmo consegui fazer outra frase.
- Francisco: Ah, mas ela que...
- Ângela: O fato de ela não ter entendido eu consegui falar “não, isso aqui tá errado. Vamos ver como é que a gente faz”. E aí até a gente escreveu aqui, né? Então, vamos reestruturar essa frase. Aí eu mesmo fiz, né? Depois a gente tentou escolher algum vocabulário que não tava dando a idéia que eu queria.
- Francisco: Então, você utilizou os comentários da sua colega?
- Ângela: Ah sim, ela me motivou, né? Porque a falta de entendimento dela que era meu também, parece que o fato de eu ter que explicar eu consegui achar a solução pro dilema (risos).
- Francisco: E o que que você aprendeu com essa atividade?
- Ângela: Ah, eu acho que o mais importante pra mim tem sido sempre ah como eu tenho descoberto esses aspectos que, pessoais, né? Um deles que eu acho que a correção faz parte de uma aprendizagem, né? Acho que isso deveria ser trabalhado mais. Os alunos teriam a oportunidade de corrigir, de interagir com os outros, então a correção permite isso. Então, eu passei a questionar mais esse aspecto, né, de como fazer, poder trabalhar isso com os alunos. Eu tenho trabalhado de uma, depois da da sua pesquisa, eu passei a buscar, a levar pra sala algumas atividades em que os alunos possam corrigir. Por exemplo, a gente, eu peço aos alunos, às vezes, pra fazer redações e depois a gente lê em sala junto com todo mundo e corrige, comenta, geralmente comenta mais o conteúdo ou o uso indevido de uma palavra, todos na sala, né?
- Francisco: Hum, hum.
- Ângela: Mas, sempre tentando trazer pra eles assim “oh, mas ficou muito bom esse aspecto”, pra eles não se sentirem ofendidos e a um lado exterior de cada texto, né? Cada texto tem trazido muito pra mim, muita reflexão e esse último pra mim foi o que eu mais vi, eu vi o tanto que as pessoas ficam perdidas dentro do seu mundo, né, dentro do seu amor próprio e esquecem que se a gente for pro mundo do outro e amar o outro, né, e entender que pra que todos sejam felizes é preciso que o outro também esteja e tentar harmonizar esse convívio que é o que eu senti no filme, né, acho que não impede, nada impede de que haja um bom relacionamento até ente madrastra e mãe, (?)
- Francisco: E o que que eh como é que tem sido a experiência, tem sido boa com seus alunos?
- Ângela: Ah sim. Eu acho que sim principalmente que a maioria comete o mesmo erro. Eu trabalhei com eles um texto que eu pedi que eles fizessem uma composição em português, que eu sou professora de português e que eles falassem qual o fim de mundo de cada um, né? Aí todos falaram do Fernando Henrique, mas só falavam do fim do mundo ou do Fernando Henrique e eu “mas por que que vocês não explicam porque que ele é o fim de mundo de vocês”, né? E era o mesmo problema de todos. Então, eu tive a oportunidade de resolver esse aspecto. Outro fato que eu observei é essa relação de fim de mundo, né, o tanto que é pessoal e ao mesmo tempo é como se a pessoa se preocupasse com aquilo que toca ele, né, que pode prejudicar ele, né? Eu tenho feito também com os alunos em inglês, né? Eu tenho, eu tou desenvolvendo um trabalho com o primeiro ano, com o primeiro ano do segundo grau, tenho investido muito neles pra que eles, ao chegarem no terceiro ano, não sejam uma turma como a que eu tenho hoje. Muita deficiência essa turma. Então, muitas vezes a gente trabalha até oralmente a construção de frases, eu faço perguntas e a gente faz a correção na hora e eu peço “vamos ajudar, vamos ajudar, como que a gente pode falar essa frase?”, tal. E eles recebem isso naturalmente. E eu vi que esse fato de eles estarem aceitando isso naturalmente tem ajudado muito a crescer. Já não dá pra fazer isso com a turma de de o terceiro ano porque a gente tá com tanta deficiência, com tantos problemas, eles não aceitam. Eles ficam magoados. Já a turma que tá começando, eu tou

- sentindo que tá tendo um bom desenvolvimento, eles aprenderam a aceitar a correção.
- Francisco: E você preferiria que o seu texto tivesse sido corrigido pela professora ao invés de pela sua colega?
- Ângela: Ah, sim. Eu acho que nós não temos ainda bagagem, né, pruma resenha. Então, sem dúvida a correção da professora é importante, mas pena que a correção da professora vai ser na hora de ela me dar a nota. Se ela pudesse corrigir antes de ela me dar a nota, era melhor, né, (risos) que aí eu levava pra casa e já corrigia. Mas, foi proveitoso, sem dúvida nenhuma. Ela aprendeu alguns vocabulários que ela chegou antes da gente gravar, ela leu o texto antes e ela falou assim “ah, eu tenho que pegar um papel e uma caneta pra copiar uns vocabulários porque tem um tanto que eu não conheço”. Ela disse “onde é que você arrumou isso?” eu falei “eu fiz em casa uai, em casa a gente tem recurso, não é”? Serviu, né? De repente, ela aprendeu alguns vocabulários.
- Francisco: E como que você avalia o seu texto inicial e o seu texto revisado [a partir da correção?
- Ângela: [Ah uma, você me fazendo essa pergunta veio algo em mim, uma dúvida, né? Será que a gente pode re- fazer outro texto totalmente diferente porque eu mudei algumas coisas.
- Francisco: Pode, claro, o texto é seu.
- Ângela: Aí, me bateu essa dúvida, será que eu tenho que me manter fiel ao primeiro, né? Então, eu tinha essa dúvida. Mas, eu acho que na próxima eu vou, se eu sentir de mudar tudo, eu acho que vou mudar (risos). Uai, eu achei que melhorou principalmente a parte truncada, né, que não saía bem, não tava claro e alguns vocabulários que eu acrescentei que não tinha nada a ver com o assunto, como o *bitter*, né? Aí a gente, pelo fato de ela ter chegado e “ó, isso aqui não tá...”, ah, o *realistic* também tava fora do contexto. Então, eu não tinha percebido. Pra mim eu tava convicta de que eu estava certa. Ela me corrigiu, eu falei “não, tá errado, eu tou certa”. Mas, quando eu fui passar a limpo, mas que absurdo, isso aqui tá errado (risos).
- Francisco: Mas na hora da correção, você concordou com ela.
- Ângela: Concordei? Concordei por conformismo (risos)
- Francisco: (Risos).
- Ângela: Só pra, mas dentro de mim eu não concordei. Aí depois eu falei “nossa, ela tava com a razão, essa palavra não tem nada a ver”. Aí, eu tirei.
- Francisco: Certo. E você lembra de mais alguma coisa que gostaria de falar sobre a atividade?
- Ângela: Ai, acho que hoje eu não tou muito boa porque eu passei uma semana, um mês quase pensando no que eu ia falar nessa entrevista. O tanto que eu aprendi internamente, né? Eu tou num processo de buscar, me conhecer melhor, eu me propus a isso. E como a correção, ela mexe com a gente, né, eu por enquanto tava na fase, na outra composição, na fase de me abrir, de ir ao mundo do outro, né? Aí, de repente, durante esse tempo da primeira composição, da última composição com essa eu descobri que abrir demais dói, né? Então, eu não tava preparada ainda. Aí, eu falei “pronto, e agora? Como que eu posso aceitar uma correção, mas continuar sendo eu, né?” Então, eu acho que eu amadureci mais no aspecto, nesse sentido, de me entender como indivíduo que permite que alguém venha e corrija, né, corrige, e conseguir sem me machucar. Então, ah seu último texto foi antes das férias, né? Eu terminei as férias extremamente deprimida. Um dos motivos de eu não ter vindo fazer a prova. Mas muito mal em questão assim de relação com a faculdade, né? Aí, eu me propus eh e uma das referências que eu fiz à correção é esse aspecto de me abrir e doer, né? Eu me propus a me manter um pouco eh, como que eu posso dizer, um pouco distante dos aspectos que poderiam me ofender, me magoar e me influenciar negativamente. Me deixar abrir praquilo que pode me fazer bem, e me fechar um pouco praquilo que poderia me deprimir, como tinha feito no semestre passado. Então, eu notei que eu tou conseguindo, né? Quando eu vejo que eu preciso me fechar um pouquinho pra não doer, né, então eu fiz essa referência também na correção. Eu refleti isso durante esse tempo, que ao corrigir, a gente ainda tem que continuar sendo indivíduo, né, mas aberto ao outro, receptivo a aceitar porque eu achei que eu tava começando a fugir um pouquinho da minha própria individualidade. Não tava muito equilibrado, entendeu? Pois é.
- Francisco: Mais alguma coisa?
- Ângela: Não. Acho que é só.
- Francisco: Então, obrigado.
- Tempo de Gravação: 21'35”
- Tempo de Transcrição: 03:01h

Entrevista com Antônia:

- Francisco: O.k., Antônia, eu gostaria que você comentasse sobre o processo da escrita do seu texto inicial. O que que você fez pra escrever a resenha sobre o filme?
- Antônia: Ah, na primeira aula, a professora explicou pra gente o que era uma resenha, né, ela usando a palavra *review* em inglês. E aí foi perguntar se nós já havíamos feito alguma, de que, se foi de livro, se foi de filme e aí nós dissemos que havíamos feito no 4º ano de português, basicamente. Aí, na segunda aula, ela nos levou até a sala da de computadores, né, aí acessamos a Internet, a *Yahoo*, tal, e vimos algumas resenhas, eh só que as que eu vi foram basicamente de um tal de Crook. E aí ela pediu pra gente observar qual que era o tempo verbal, ah o que que ele abordava e aí foi através dessa resenha aí que eu baseei a minha, embora ela tenha dado uma outra depois num texto em sala de aula. E aí eu lembrava de como eu havia feito a de português também, algumas alguns estágios, alguns processos que a gente tinha que seguir no livro texto, explicava mais ou menos o que se poderia abordar também. Foi através disso aí.
- Francisco: Hum, hum. E você revisou o seu texto antes de entregar pra professora?
- Antônia: Revisei.
- Francisco: Revisou?
- Antônia: Mas a gente nunca enxerga os erros (risos).
- Francisco: (Risos).
- Antônia: Só enxerga na hora que senta com o colega e aí você é capaz de enxergar o erro no texto do colega, mas no seu próprio texto, por mais que você leia, você fica cego.
- Francisco: E como que você avalia a atividade de correção da qual você participou? Quais pra você foram os pontos positivos, os pontos negativos?
- Antônia: Bem, no início a gente fica um pouco nervosa, né? Mas, depois, aí acaba sendo uma curtidão e eu acho que também um pouco depende do seu parceiro, né? No caso, o Hugo é um gaiato mesmo e eu começo, eu fico, assim, um pouco inibida com ele porque o inglês dele é mais fluente que o meu, principalmente na fala. Mas, aí, eu disse “não, eu acho que na escrita eu consigo me equiparar a ele”, e aí vai bem. Tem hora que ele não entende o que eu digo e ele também não, eu não entendo o que ele diz que ele é muito rápido e sai engolindo as palavras ou é muito repetitivo *I, I, I, I*, alguma coisa como isso. Mas é muito bom mesmo.
- Francisco: E você viu algum aspecto negativo?
- Antônia: Hum. Não, não diria aspecto negativo. Não consegui ver. Só o problema mesmo de no meu caso eu ficar inibida quanto à pronúnciação, né, a pronúncia, porque eu não tenho tanta fluência como eu gostaria de ter. Só isso mesmo.
- Francisco: Certo. E como que você avalia o seu desempenho na atividade de correção? Como que você acha que você se saiu?
- Antônia: Hum, eu acho que eu saí mais ou menos porque eu não sou muito muito em, assim, em teoria, em termos. Igual a isso é um adjetivo, isso é. Não, eu vou mais pro, eu olho mais, por exemplo, tá faltando uma vírgula aqui, tal, e vou mais por aí. Eu não ligo muito em saber dar nome às coisas, não é? Aí, no caso, ele tem aquele questionamento, mas isso não é um adjetivo? Isso não é complemento? Isso não é isso? Não, eu não vou por aí. Eu vou procurando mais é ver o significado, né, o total, sem ficar dando nome aos bois.
- Francisco: E como que você se sentiu ao corrigir o texto do seu colega?
- Antônia: Foi bom, foi descontraído. Igual eu falei, no início você fica um pouco nervosa, depois aí você, como se diz, relaxa e deixa o barco, a água correr, né?
- Francisco: E como que você se sentiu ao ser corrigida por ele?
- Antônia: É aquela história, né, tem coisas que a gente acaba questionando, mas por que que é isso? Não aceita a idéia do outro, embora você fala “hum, hum. Tá, então tá.” Mas na hora que eu vou redigir o texto de novo, aquilo que ficou na minha mente, eu penso “não, eu não concordei com isso, então eu continuo na minha teima”. De repente ele esteja até correto, e eu errada, mas acabo ficando não sei se é no meu erro, se é no meu acerto, sabe?
- Francisco: Isso quando vocês não chegam a um acordo?
- Antônia: É. Principalmente relacionado eh relacionado ao *this*. Foi um fato que a gente questionou muito, né? *This movie*, tal, ou coisa assim ou aquilo, aquela outra coisa. Tem que ser uma coisa mais próxima, eu tou falando deste filme. Então, eu tenho que usar o *this*, não, tal. Daí que houve o questionamento, né? Ele falou “não, realmente você está correta. Tem que usar o *this*”.
- Francisco: Hum, hum. Certinho. De que forma você procurou ajudar o seu colega a melhorar o que ele

- Antônia: havia escrito? Você eh deu mais ênfase a que: à questão de conteúdo ou à questão de forma?
- Francisco: Eu acho que eu sou muito presa ainda à estrutura. Sabe, a forma mesmo. E tem horas que eu me perco no significado, né, no que ele quis realmente dizer. Vai muito pela grafia, pela ortografia da palavra ou, às vezes, até mesmo da marcação, da pontuação e tudo o mais. E aí tem uma coisa que eu não consigo pegar e aí eu “não, não, eu entendi” e deixa passar, né?
- Antônia: Mas pra você não tava claro algum aspecto às vezes?
- Francisco: Ah tem algum assim, ele usa um vocabulário dele, eu diria até mais, é mais rico que o meu. Eu sou muito curta e grossa, procuro um inglês mais básico e ele, no caso, ele já, é uma coisa mais erudita, sei lá (risos). E ele gosta, e a tendência é a gente fazer isso mesmo. Não sei se eu, se o meu jeito é comodista, tal.
- Antônia: Certo. E você teve alguma dificuldade durante a atividade?
- Francisco: Não, não. A dificuldade que eu tou falando mesmo é na hora de eu falar, né, no *speak* mesmo da língua. Expor sua idéias, até mesmo na hora da leitura lá, em dúvida como é a pronúncia de determinada palavra. Por aí.
- Antônia: E o que que você fez eh quando tinha alguma dúvida ao corrigir o texto do seu colega?
- Francisco: Muitas vezes eu deixava “não, tá. Hum, hum”. Deixa, que tem hora que ele é muito radical. Então, “não”. E ele é curto e grosso. Não concorda e pronto, né? Então, ficar criando atrito e se bem que eu comporto de qualquer jeito, qualquer relacionamento, de qualquer coisa, né? A tendência é ficar remoendo as idéias, as angústias e eu “não, deixa, depois ele vê que não é por aí”. Tentar deixar o parceiro conhecer, né, o colega conhecer, descobrir os erros depois. Não realmente aquela...
- Antônia: E você, vocês olharam no dicionário eh [a professora?
- Francisco: [Na hora da, na hora da correção, nós não procuramos nem o dicionário, nem a professora. Tanto é que eu tava em dúvida numa palavra, né, que ele perguntou o que era *dissembling*, eu fiquei, eu usei isso, eu olhei no dicionário, né? Mas, aí eu fui olhar num dicionário de inglês pequeno que eu tenho já não tinha essa palavra. Mas eu falei assim, *numa forma fingida* ela fazia que, aí eu fiquei *disfarçada, camuflada*, né, foi por esse processo aí e ele “não conheço”. Então...
- Antônia: Certo.
- Francisco: E mesmo a palavra *aspas*. Como se diz *aspas*? Eu vi uma palavra, a palavra *chave*. Então umas coisas, a impressão é que tava em *chave*, não era *chave* a palavra que a gente tava querendo dizer, era *parênteses*, no caso, né? Ou *travessão*, como se diz *travessão*? São umas palavrinhas básicas, que a gente tá costumado a ouvir, no entanto.
- Antônia: E os comentários do seu colega foram úteis pra você?
- Francisco: Foram.
- Antônia: Por quê?
- Francisco: É a historia, né, do outro enxergar o que você não está vendo. Na hora que você redige ou fala qualquer coisa, você simplesmente fica cego diante disso, desses probleminhas, né? E aí, nesse caso não. Ele mesmo, na hora que eu tava fazendo a correção dele, ele já apontava antes de chegar a determinada. E é uma coisa que você faz, escreve, lê, e geralmente eu faço um resu- um rascunho, passo a limpo, vai mudando alguma coisa, torna a ler e o erro fica lá.
- Antônia: Mas no caso você tá dizendo que ele via os próprios erros também?
- Francisco: É, na hora que tava fazendo a correção, que começava a ler, ele já começava a apontar. Aqui, por exemplo, um verbo com *ed*, né, usando um verbo auxiliar, no caso, né, aí já apontava, né?
- Antônia: Mas isso no texto dele ou no texto seu?
- Francisco: No texto dele. Na hora que tava fazendo a correção do texto dele.
- Antônia: Aí, ele mesmo via os erros dele.
- Francisco: É. Hum, hum.
- Antônia: E você utilizou todas as sugestões dele na sua revisão?
- Francisco: Algumas sim, aquelas que eu realmente concordava, eu “não, realmente aqui ele tá certo tal” e nas sugestões que ele dava tinha umas que eu falava assim “não, eu acho que eu prefiro a minha antiga, tal”.
- Antônia: Aí você mantinha a sua antiga?
- Francisco: Hum, hum. Igual a que tava corrigida no texto, e eu fui mostrei pra ele “você não acha que seria melhor se eu riscasse isso e acrescentasse essa estrutura aqui?” Aí ele falou, aí ele deu uma outra eh possibilidade e eu fui “não, eu prefiro a minha”. Continuei, né, acrescentei, mudei o que eu

- queria mudar, mas dentro do meu ponto de vista.
- Francisco: E o que que você aprendeu com essa atividade?
- Antônia: Ué, que a gente tem que prestar bastante atenção (risos) e por mais que faz isso ainda tá sempre errando e não é muito fácil aceitar a opinião do outro, embora você pode até concordar aqui, né, falar “sim, hum, hum, concordo plenamente”, mas o seu íntimo, na hora lá que você tá fazendo, eu quero é a minha. Então, cê tá sempre mudando, aceita, mas não completamente. Cê fica, acaba ficando um pouco resguardada pra sua própria opinião.
- Francisco: E você preferiria que o seu texto tivesse sido corrigido pela professora ao invés de pelo seu colega?
- Antônia: Acho que pelo colega é melhor do que pelo professor. Uma porque geralmente o professor tá lendo, tá te avaliando ali e cê vai acabar recebendo uma nota no final daquilo. E seu colega não. Você tá discutindo com ele, há o momento da descontração, né, e você vê que eh aquilo foi feito e não é aquela. Que quando você tá vendo com o professor de certo modo chega a ser uma tortura, né? E há casos também de estar fazendo a correção com o próprio professor e tem hora que ele comete uns erros ali. Não, você diz “ele errou feio”, só que você não comenta diretamente com ele, você comenta com outro professor. Nossa, o professor ali, igual por exemplo, *people is*, não mas eu sempre aprendi que é *are* tal, alguma coisa assim. Não, deixa ele, foi um momento, não é possível.
- Francisco: E como que você avalia o seu texto inicial e o seu texto corrigido após a atividade com o colega?
- Antônia: Meu texto final ficou melhor porque eu fiz algumas mudanças, né, acrescentei algumas coisinhas e tem um problema, eu acho que os meus textos são muito assim curtos e grossos, tá, vão direto ao ponto e não sei se é falta de conhecimento do assunto, que faz com que eu fique mais presa, né? Então, eu escrevo textos, nesse caso igual, o Hugo, ele tem um conhecimento assim fabuloso a respeito de filmes, de crítica, de tudo quanto é coisa assim relacionada a essa área e o meu conhecimento é quase que nulo. “Ah, você gostou do filme? “Gostei”. “Ah, tá”, pronto, acabou. Agora cê dar uma opinião crítica ou muitas vezes você assiste um filme e fala assim “nossa, o filme foi bárbaro”. Aí chega um “o quê?”, você “nossa, então eu tenho um gosto de merda” (risos).
- Francisco: (Risos). E você se lembra de mais alguma coisa que gostaria de falar sobre a atividade?
- Antônia: Deveria eh acontecer mais, né? E não apenas na escrita, mas também na na quando você estiver eh falando. Deveria acho que a gente usar mais a fala também. Uma coisa que não tá sendo usada tanto. Então, eu acho assim, a gente quase não tem oportunidade de conversar em sala de aula e aí na hora que você resolve abrir a boca, aí você fica assim como se tivesse procurando no seu arquivo mental as palavras que vai usar e acontece muitas vezes de você fazer o uso de todas aquela palavras e no final cê fala “não era isso que eu queria dizer”. Então, porque quando você tá fazendo escrito, você pode recorrer ao colega, ao dicionário, ao próprio professor, não é? Enquanto que você está falando, ali não, você tá pondo uma coisa em prática. Está vindo as idéias e colocando elas em prática ao mesmo momento. E é aí a hora que você acaba tropeçando e aí você pára, aí chega um momento que você fala assim “não, vou parar, né, não agüento mais”. Eh o que você está falando acaba doendo pra si mesmo.
- Francisco: Mais alguma coisa que gostaria de falar?
- Antônia: Muito bom (risos) estar aqui com você de novo, depois de um longo tempo (risos).
- Francisco: Então, tá bom. Obrigado, tá?
- Antônia: Por nada.

Tempo de Gravação: 13’27”

Tempo de Transcrição: 01:55h

Entrevista com Bethânia:

- Francisco: O.k., Bethânia, eu gostaria que você comentasse sobre o processo da escrita da da resenha do filme. Como que esse texto surgiu?
- Bethânia: Ah ele surgiu através de, a professora levou pra sala de aula uma resenha sobre, o texto já vinha, né, com a resenha, era a próxima lição e a professora veio com o filme *Notting Hill* e mostrou pra gente, trouxe da Internet como que uma resenha, uma resenha crítica poderia ser feita. Sendo que no livro também tinha uma resenha mais ou menos, tal. E aí comparamos, tal, e ela pediu pra pro pra gente pesquisar como que essas resenhas resenhas eram feitas e assim chegar na sala

de aula e escrever uma resenha. Não, ir pra casa e escrever uma resenha. E levar pra sala de aula, foi assim, ou não, não foi assim? Ah, não me lembro. Eu acho que ela pediu pra levar pra casa e pesquisar e ir na mesma sala de aula. Acho que foi isso, a última.

Francisco: Hum, hum. E eh antes de entregar pra professora, você revisou o seu texto?

Bethânia: Olha, eu fiz uma coisa. Eu procurei vários na Internet, aí eu fui escrevi o meu baseado na Internet coisas da Internet. Mas eu acho que foi um erro, eu acho que foi um erro porque eh ficou aquém ao que eu queria. O texto, eu acho que eu faria assim sem sem intervenção nenhuma uma resenha melhor do que tava na Internet. Eu achei que a, eu não sei que é como a gente tá, é um inglês acadêmico, é um inglês muito certinho, né? Então, houve muitos problemas porque eu quis pegar uma linguagem que eu não conhecia, quis pegar uma linguagem da Internet que é super, parece que é muito oral, né? As sentenças tavam muito orais assim, o que você fala aqui, tava escrito lá. E o texto acadêmico, né, de inglês, ele não não não suporta muito isso. E aí eu fiquei, eu tive dificuldade por causa disso. Porque em vez de eu pesquisar e tirar como base da pesquisa pra fazer o meu, eu fiquei muito ligada na na opinião do crítico.

Francisco: Hum, hum. E, mas aí você revisou o seu texto?

Bethânia: Ah, eh não.

Francisco: Não?

Bethânia: Não. Eu nunca reviso. Eu escrevo e nunca reviso. Quem vai, eu espero o professor ou o aluno, o colega vir e revisar pra mim.

Francisco: Hum, hum. E como que você avalia a atividade de correção da qual você participou com a sua colega?

Bethânia: Ah, eu acho que eu tou melhorando, né, eu acho que eu tou melhorando porque é discutido. Antes de gravar é discutido. Aí a gente pega e discute, vê o que que a gente vai falar pra depois gravar. Eu tou sendo tão sincera, eu não devia tá falando isso não, né?

Francisco: Não, ué, que isso.

Bethânia: Pois é. Então, eh então acho que isso também tá me tá me forçando a minha memória porque na hora de gravar, eu tento puxar da memória o que o meu colega falou. E aí tento eh orquestrar dentro da (?).

Francisco: Mas eh eh você viu algum aspecto negativo na atividade?

Bethânia: Não. Assim, a única coisa que eu sempre achei ruim, mas da mesma forma eu não queria achar, é que o aluno, o meu colega, ele tá muito, assim, aquém da correção. Às vezes, ele não sabe, ele não me entende, o que que eu tou querendo dizer, o que um professor entenderia com muito mais facilidade, né? Muitas vezes o meu texto fica sem corre- sem ser corrigido, né? Tanto que depois eu vou mostrar pro professor e ela, a professora, acha milhões de erros e que ela não viu. E eu acho isso super ruim. Porque o aluno não tem essa visão, óbvio, não tem essa visão.

Francisco: Mas, durante a correção, na transcrição da correção, houve alguns momentos em que a sua colega te perguntava alguma coisa do texto e você também não sabia explicar.

Bethânia: É, claro.

Francisco: Né? Eu queria que você falasse um pouquinho sobre isso.

Bethânia: É porque muitas vezes eu também não entendia, né, o que ela queria dizer e é como eu acho, a gente não tem *know-how*, né, a gente tem um limite, chega nesse limite, não dá mais. E teve coisas no texto dela que eu tentei, quer dizer, eu não sou do tipo de pessoas que sabe demais, que acha que sabe demais e chuta. Eu me sinto responsável pelo texto do outro, pela minha correção. Eu só falo quando eu tenho certeza.

Francisco: Mas, no caso do do seu texto, que ela perguntava pra você eh “o que que você quis dizer com isso?”. Aí, você falou assim “ah, não sei, eu não lembro”.

Bethânia: É, é verdade. Por quê? Olha só, porque eu peguei termos da Internet que não havia eh no meu dicionário. Eh, então assim, eu ficava “ah, eu não me lembro” . Por que eu não me lembro? Porque eu não li, porque eu não vi no dicionário. Então, por isso que ficou assim. Ela não entendeu o que eu tava falando e óbvio que ela não entendeu porque eu peguei um texto da Internet, né? Quer dizer, a maioria das pessoas fizeram isso, né, mas, assim, prestaram mais atenção tal na na, e eu, assim, me desliguei disso. Eu não, eu não fiquei, eu não fui muito legal, assim, no sentido de de não ser honesta mesmo comigo, de acreditar em mim, eu não acreditei em mim.

Francisco: Entendi, e como que você avalia o seu desempenho na atividade? Como que você se saiu ao corrigir a sua colega?

- Bethânia: Como que eu corriji?
- Francisco: Como que você se saiu ao corrigir?
- Bethânia: Não, eu acho que...
- Francisco: Você acha que foi bem?
- Bethânia: Eu acho que eu saí bem. Eu não tenho medo de corrigir. Porque a minha colega tem medo de me corrigir. Eu não tenho medo de corrigir. Eu falo “ó, dá licença”. Aí eu vou lá tarará, falo o que eu sei, o que eu não sei eu sublinho e falo “pergunta pro professor”. Aí é assim.
- Francisco: Certo. E como que você se sentiu ao corrigir o texto da colega?
- Bethânia: Eu gosto. E ela tá melhorando muito. Ela tem assim, ela tá com um vocabulário vastíssimo, né? Então, assim, eu acho isso legal. Eu falo “ah eu queria tanto”, né, porque muito que acontece é a memória, minha memória não é boa assim. Se eu guardasse tudo que eu leio, tudo que eu vejo no dicionário, ia ser maravilhoso. Mas, eu não guardo, eu posso ler, ter lido ontem, eu não consigo relacionar a palavra em inglês ao ao a um contexto, eu não consigo. E aí eu achei legal porque me enriqueceu no sentido do vocabulário, do jeito de escrever, eu até acho que foi antes de gravar, eu falei assim “nossa, foi você que escreveu isso?” “Ah, mais ou menos, né, foi”. Então, assim, é o que eu gosto.
- Francisco: E como que você se sentiu ao ser corrigida por ela?
- Bethânia: Não, eu gosto assim, eu gosto, mas eu sempre tenho a sensação de que falta, fica faltando muita coisa. Ainda mais ela, que eu, claro, ela não entendeu, eu não expliquei e ela não entendeu, ficou muita coisa sem corrigir, tanto que depois você viu o meu texto e tinha muita coisa sem corrigir, né? Claro, eu expliquei, ela não entendeu, aí ficou sem corrigir. Aí ela foi passando por cima.
- Francisco: Certo.
- Bethânia: Isso eu acho ruim.
- Francisco: E de que forma você procurou ajudar a sua colega a melhorar o que havia escrito? Você eh priorizou o quê: a forma, o conteúdo? O que que te chamou a atenção no texto da sua colega?
- Bethânia: Eu acho que é forma porque o conteúdo tava muito bom, né? O conteúdo, o vocabulário, né, muito bom o jeito que ela colocou as coisas coerente, tal. Mas, então, eu me preocupei então com a com a estrutura mesmo. Ah ,olha aqui essa essa, como que fala? Essa esse *linking* aqui não ficou legal aqui, é melhor no final. Esse tipo de coisa.
- Francisco: Eh...
- Bethânia: Um s fora do lugar, da terceira pessoa, esse tipo de coisa.
- Francisco: Certo. E você teve alguma dificuldade durante a atividade?
- Bethânia: Minha dificuldade em relação ao meu texto ou minha dificuldade em relação ao texto dela?
- Francisco: Ao texto dela, à correção, ao corrigir?
- Bethânia: Não, não que eu me lembre. Assim, tinha algumas coisas que eu não entendia por causa do vocabulário, né, eu não entendia, ela me explicava, tal. Só isso.
- Francisco: E você, o que que você fez quando tinha alguma dúvida ao corrigir o texto da colega?
- Bethânia: Eu riscava e falava “pergunta pra professora”. Só isso.
- Francisco: Vocês recorreram ao dicionário alguma vez?
- Bethânia: Deixa eu pensar, ah eu não pensei (?).
- Francisco: (Risos).
- Bethânia: Deixa eu ver aqui. Ah, não, não olhei não. Não, olhei uma vez, olhei uma vez uma palavra, eu nem me lembro mais qual que é.
- Francisco: E os comentários da sua colega foram úteis pra você?
- Bethânia: Foi, ela não entendeu nada. Aí eu falei assim “eu preciso ser mais clara, né?” (risos).
- Francisco: (Risos).
- Bethânia: E é óbvio que ela não entendeu, mas aí ela falou “nossa, não entendi nada do que você quis dizer, né”. Eu “ai, deixa”. Então, eu vou ser mais clara da próxima vez. Mas é porque eu me palpei em cima da Internet, pensando que ia ser o máximo e foi uma droga.
- Francisco: Hum, hum.
- Bethânia: Bom pra gente aprender.
- Francisco: Eh e o que que você aprendeu com essa atividade?
- Bethânia: Com essa atividade da resenha?
- Francisco: Participando da correção com a sua colega?
- Bethânia: Ah, eu gosto, eu gosto muito das críticas, isso me enriquece. Lógico que você tem que estar aberto, né pra correção, pra pessoa te corrigir, eu gosto que me corrijam. Que é como eu já falei,

tem várias maneiras de você corrigir uma pessoa. Você pode corrigir de forma agressiva. Você pode corrigir de forma, uma crítica positiva, como forma de uma crítica positiva. Assim, “ó, cê tá errando, mas tem esse caminho aqui, se quiser seguir, beleza”. Então, aí eu acho legal. E como é uma atividade interativa, né, ela por si só é aberta. Cê sabe que tá ali na pesquisa do Francisco e é legal. Claro que é a partir de você que a gente tá fazendo isso. Então, eu acho que é legal. Uma maneira muito legal de crescer na escrita.

- Francisco: Certo. Eh você preferiria que o seu texto tivesse sido corrigido pela professora ao invés de pela sua colega?
- Bethânia: Nesse foi. Porque eu tava insegura. Porque ela falou “eu não tou entendendo, eu não tou entendendo” e eu também não tou entendendo. Você não tá entendendo nem eu. E aí eu fiquei muito insegura.
- Francisco: Hum, hum. E como que você avalia o seu texto inicial e o seu texto corrigido a partir da revisão com a sua colega?
- Bethânia: Ah, mudou praticamente tudo, né, porque eh eu coloquei assim, acho que foi mais mais do meu jeito, mais do meu estilo, né? Parece que ficou melhor, mais tranqüilo.
- Francisco: E você se lembra de mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre a atividade?
- Bethânia: Ah, não, eu acho que é legal porque a resenha, ela é uma atividade que te leva a criticar, a você observar as coisas. Então, é uma atividade legal.
- Francisco: Mais alguma coisa?
- Bethânia: Não, só isso.
- Francisco: Então, obrigado, viu?

Tempo de Gravação: 11’31”

Tempo de Transcrição: 01:46h

Entrevista com Cristiano:

- Francisco: O.k., Cristiano, eu gostaria que você comentasse sobre o processo da escrita do seu texto inicial. Como que essa resenha do filme surgiu?
- Cristiano: Ué, ela surgiu, assim, de, inicialmente, como uma atividade e logo durante o processo de feitura dela, ela se transformou num desafio de tentar realmente dar a ela, a resenha, a uma aparência de crítica realizada por um crítico especializado.
- Francisco: Hum, hum.
- Cristiano: Então surge também como, eu já tenho falado, várias vezes antes, um caráter lúdico e interessante também num desafio.
- Francisco: Hum, hum. E vocês eh você seguiu algum modelo de resenha pra fazer?
- Cristiano: Tinha os modelos, os textos em inglês, mas ah eu leio muito sobre crítica de cinema, gosto de ler bastante tal, acho que eu utilizei mais a minha experiência passada.
- Francisco: Certo. E quando você, ao escrever o seu texto, você o revisou antes de entregar pra professora?
- Cristiano: Não me lembro, precisamente não me lembro, mas se eu revi o texto foi pra mudar alguma coisa a nível de, a nível (risos), mudar alguma coisa no que concerne à gramática, erro, clareza. A revisão, ela tem esse caráter de você corrigir o seu texto observando os critérios de correção que você tem pra qualquer um outro texto, creio eu. Principalmente como professor, eu vejo assim.
- Francisco: E como que você avalia a atividade de correção da qual você participou com o seu colega? Quais foram pra você os pontos positivos e os negativos?
- Cristiano: Bom, eu acho que essa pergunta, ela vai encontrar o mesmo tipo de resposta que eu tenho dado porque é aquela troca de informações, alguma curiosidade acerca do estilo do colega, perceber que ele já tava mais, o texto dele já era mais propriamente um texto que poderia ser confundido com uma crítica especializada e o meu não. Então, tem essa coisa da comparação. Vai nascer daí uma cobrança, uma tentativa de esforço pra próxima vez, uma promessa de eh você se dedicar mais nesse sentido. O que nasce vai nascer dessa diferença entre o meu e o dele.
- Francisco: Como assim?
- Cristiano: A diferença que eu digo seria eh qual era a minha intenção inicial, como é uma atividade tem sempre uma intenção e ver que ele atingiu em certos aspectos essa intenção, aí eu vou ver que eu não atingi, mas em que que eu não atingi? Como eu posso fazer pra numa próxima vez eu conseguir chegar lá?
- Francisco: E você viu algum aspecto negativo?

- Cristiano: Não. Não reparei nenhum aspecto negativo não.
- Francisco: E como que você avalia o seu desempenho na atividade? Como que você se saiu ao corrigir o texto do colega?
- Cristiano: Eu acho que eu me saí melhor do que das outras vezes porque eu tava assim mais, não mais interessado só na gramática, como eu tava nas outras vezes, porque é perda de tempo, eu acho (risos). Perda de tempo eu digo porque ele comete poucos erros, né? E eu tava querendo ver a questão do estilo porque o texto dele ficou muito bem acabado, muito, sabe, muito, de uma qualidade excepcional, de uma qualidade muito boa. E então assim, eu fui ver, olhar o texto dele estilisticamente, observar como que ele organizou, como que ele manipulou a linguagem. Eu acho que todas as minhas perguntas basicamente se referem a essa estratégia de “por que você começa aqui de uma vez”, sem falar *it is*. Ah, é intencional, ah fez pra imitar um crítico. Então, foi nesse sentido.
- Francisco: E como que você se sentiu ao corrigir o seu colega?
- Cristiano: Ao contrário dos outros textos que ele produz ou que ele produziu pra esse tipo de atividade que a gente tá revisando, eh eu senti nesse texto aí já mais assim, um texto mais bem acabado, sabe? Eu fiquei assim, há um duplo sentimento ao mesmo tempo de eh ficar maravilhado, admirado no trabalho dele e inveja, sente um pouco de inveja porque era sua intenção também. Os dois textos escritos, o meu e o dele, eu olho pro dele como se fosse um objetivo do meu agora. Transformo. Eu admiro muito a ele porque ele tem assim muitas habilidades. Eu conheço ele já de longa data, ele desenha muito bem, ele mexe com música, toca, ele faz boas leituras, assim, a interpretação dele é coerente e agora se lançou também como um provável escritor, né, e os textos que ele escreve, os contos que ele faz são muito bons. Então, assim, eu fico admirado. E acima de tudo, no relacionamento que eu tenho com ele eh essa modéstia, tem sempre um lado modesto. Eu tou falando tudo isso, aparentemente pode não ter nenhuma relação com o que você me perguntou, mas acho que no fundo tem porque esse contato feito assim de assim uma atividade como essa de correção leva muito em conta esse tipo de, como você vê o outro, como o outro te vê. E assim o contato que eu tenho com ele é muito, sabe, a gente fala pouco porque a gente se entende muito bem. Então assim, eu não tenho que ficar nem me humilhando nem me eh tentando provar alguma coisa. Há um, não há, não sei como eu posso dizer, mas não há assim uma espécie de eh competição. Ele é muito modesto, muito humano.
- Francisco: As coisas fluem naturalmente.
- Cristiano: Fluem naturalmente.
- Francisco: E como você se sentiu ao ser corrigido pelo seu colega?
- Cristiano: Eu acho que essa resposta que eu dei, ela consegue...
- Francisco: Certo. E você teve alguma alguma dificuldade durante a atividade?
- Cristiano: De correção?
- Francisco: É.
- Cristiano: Algumas casuais como pronúncia, escolha de alguma forma ou de estrutura, né? A gente consultou o dicionário. Você vai me perguntar agora se eu consultei a professora, né? A gente olhou no dicionário, não era um assim tão, *in shape of*, *in form of*, esse tipo de coisa. O dicionário conseguiu suprir.
- Francisco: E os comentários do seu colega foram úteis pra você na revisão?
- Cristiano: Foram, embora tenha sido mais comentários aqui a respeito da, de ordem estrutural. Então, tinha uma dúvida que sempre nos perseguia a respeito de plural. Que a gente sabe que *information* não vai pro plural. Aí a gente generalizou isso e começou a sentir dúvida a respeito de *emotion*, depois *solution*. Vamos ver se tem mais alguma. Então assim, eram mais de ordem gramatical.
- Francisco: E você utilizou esses comentários na revisão?
- Cristiano: Alguns sim e outros não.
- Francisco: Como que você selecionou então o que ia utilizar?
- Cristiano: Aqueles que a gente ficava assim ah meio divididos porque não eram precisamente gra-, eram gramaticais, mas ia de acordo com o que eu tinha, o que eu pretendia dizer e com o que ele acha que eu disse. Houve uma diferença. Eu tentei assim tornar isso mais claro para um terceiro leitor. Aí, então, eu utilizei, eu utilizei ele assim, mas assim como “não, ponha isso em vez disso”. Não, vamos eh, se aqui tá dando problema, vamos tentar facilitar então de uma outra forma. Uma questão de escolha.
- Francisco: Como aquele exemplo do autor não usou nem uma solução nem outra, né?

- Cristiano: Hum, hum.
- Francisco: Que ele sugeriu pra você uma forma...
- Cristiano: Eu não lembro. Eu adotei essa forma?
- Francisco: Eu acho que você mudou a forma. Você colocou uma outra coisa e não exatamente o que ele te sugeriu.
- Cristiano: Mas, pra isso eu precisaria ver o texto, né?
- Francisco: Por exemplo, na sua primeira versão você escreveu “the director chose for neither of both solution”. Aí ele falou “the director” ah deixa eu ver aqui na transcrição, aqui “the director chose neither the first nor the second solution or the director didn’t choose any of these solutions”. E você escreveu “the director chose neither one solution nor the other”. Ou seja, foi outra forma em cima do que ele falou né?
- Cristiano: É. Eu achei que da forma como ele sugeriu, bom, não tenho certeza, mas eu penso assim que ficou certinha. Eu não queria passar a impressão assim de um texto feito ah pra atender certas formas gramaticais, sabe, aquele textinho bem feitinho, não. Eu queria que soasse como um texto de crítica. Então eu pus isso aqui que me pareceu mais próximo do texto que eu escrevi. Porque pondo primeira ou segunda como ele sugeriu fica parecendo assim uma análise eh metódica. Eu queria assim um pouco mais de informalidade.
- Francisco: Foi intencional, né?
- Cristiano: Foi.
- Francisco: Eh, e o que você aprendeu com essa atividade?
- Cristiano: Mais uma vez eu quero, bom, afora um ou outros conhecimentos gramaticais, eu poderia dizer até reforços gramaticais, pra mim o mais interessante mesmo foi perceber as diferenças estilísticas. Como que eu poderia atingir o objetivo? Ou como que ele fez pra que isso, pra que chegasse lá? Percebo também que a leitura que ele faz de uma crítica na forma como ela se estrutura, é uma leitura muito boa porque ele, a forma como ele introduz o texto, sem, sem ah, de uma forma mais direta, concisa, sabe? Isso se aproxima muito dos textos que ele escreve em português. Interessante isso porque muita gente tem a mania de se fingir outra coisa quando escreve em outra língua, eu mesmo tenho isso.
- Francisco: (Risos). E você preferiria que o seu texto tivesse sido corrigido pela professora, ao invés de pelo seu colega?
- Cristiano: Perderia muito. Eu acho que muitas das dúvidas, muitas das observações que eu fiz aqui, elas têm como referência o fato de haver esse contato assim muito íntimo entre eu e ele, essa amizade. Então assim, acho que enriquece muito mais. A da professora é aquela coisa assim, a não ser que ela fosse ah tivesse conhecimento muito grande acerca de estilo de resenha, mas mesmo assim seria um conhecimento que só ia passar de ela pra mim. Eu não sentiria essa troca, eu passando alguma coisa pra ela.
- Francisco: Hum, hum. Certo. Como que você compara o seu texto inicial e o seu texto corrigido após a correção com seu colega?
- Cristiano: Olha, essa pergunta aí eu vou fazer o seguinte. O texto que eu fiz não ficou, nem o primeiro, aliás o primeiro não ficou da forma como eu queria porque eu fiz ele com pressa, desanimado, com uma vontade de terminar logo, que eu tava com fome, eu queria lanchar. Então, eu não me dediquei muito ao texto não. De modo que na segunda, na segunda parte, eu ainda fiquei pensando “será que eu não poderia mentir, refazer o texto? Aí eu achei que já tinha perdido muito tempo e tinha sobrado poucos minutos. Não deu. Mas eu não gostei do texto meu não, do texto inicial. Eu teria mais coisa pra falar, eu teria uma forma mais diferente de fazer isso e eu não consegui. Então, eu acho que eu não gostei nem de um nem de outro.
- Francisco: Certo. E você se lembra de mais alguma coisa que gostaria de falar sobre a atividade?
- Cristiano: Não.
- Francisco: Não? Tá bom. Obrigado, tá?

Tempo de Gravação: 14’43”

Tempo de Transcrição: 01:40h

Entrevista com Eduarda:

- Francisco: O.k., Eduarda, eu gostaria que você comentasse sobre o processo da escrita do seu texto inicial, eh, o que que você fez pra escrever esse texto?

- Eduarda: Primeiro, a gente conversou um pouquinho sobre o que era resenha, tal, e a gente foi pra Internet pra ler alguns textos. Aí tava eu e a Antônia, a gente lendo. Aí, a professora pediu pra gente entrar num *site*, acabou entrando num outro pra ver outras opiniões e o crítico era muito engraçado que ela gostava até das *Spice Girls* (risos). Aí depois, a gente foi em sala, a gente leu umas resenhas em sala de aula e em seguida, na próxima, na seguinte aula, a gente fez o texto. A gente conversou um pouquinho, aí eu fiz o texto. Aí, depois de feito o texto, entregamos pra professora e depois foi o esquema de correção propriamente dito, né, em sala de aula.
- Francisco: Aí, você fez o texto em sala de aula....
- Eduarda: Em sala de aula.
- Francisco: E antes de entregar pra professora, você revisou o seu texto?
- Eduarda: Revisei, revisei.
- Francisco: Revisou sozinha ou com alguém?
- Eduarda: Não, com alguém eu só revisei uma palavra que era uma uma sentença porque no filme a mãe fica doente e a *stepmom* tá lá pra acompanhar. Então eu falei que era muito bom se as crianças tivessem sempre duas, quando uma morresse a outra tava lá. Aí eu queria como montar essa estrutura, eu perguntei pro Márcio, que tava do meu lado, um colega.
- Francisco: E eh como que você avalia a atividade de correção da qual você participou com a sua colega?
- Eduarda: É útil porque, às vezes, eu eu tou escrevendo, eu sou muito preocupada com isso porque eu tenho uma mania tremenda de que eu vou terminar eh curar isso com o tempo de não apertuguesar tanto as minhas sentenças, né? Eu sempre escrevi subordinadas enormes, né, e no inglês as coisas não funcionam bem assim. E, às vezes, eu pensando, mas eu não sei como eu vou formalizar, como eu vou expressar a dúvida. Aí, na hora que a gente tá corrigindo, de repente eu vejo talvez no texto dela o mesmo problema que eu tenho, eu consigo fazer a pergunta, falar “eu tenho dúvida nisso” (?), eu não sabia, eu tinha a dúvida, mas não sabia o que era propriamente, né? E isso me ajuda porque eu consigo formalizar mais as minhas dúvidas. A gente talvez nem responda juntas lá, talvez eu não saiba nem ela, mas já sei como perguntar aquilo pra poder solucionar o problema.
- Francisco: E eh você viu alguma alguma algum aspecto negativo na atividade?
- Eduarda: Não, às vezes, eu fico preocupada porque, assim, eu sou muito controladora, eu sou muito centralizadora. Eu tava conversando com a Paula “não, eu acho que fica melhor assim”, aí eu parei e falei assim “mas, você discorda? Você discorda, não aceita, só tou pensando em cima do seu texto”. Aí, eu fiquei um pouco preocupada com isso de eu tá assim impondo demais, né? Aí eu parei “não, olha. Se preocupa assim, eu tou dando uma opinião. Eu também não sei se tou certa, né? O que que você acha?” Eu falei, no início, eu fiquei meio assim, mas, no final, eu percebi o que que tava acontecendo, e tentei dar uma volta.
- Francisco: E como que você avalia o seu desempenho na atividade?
- Eduarda: Eu eu particularmente gosto de discussão. Gosto muito. Eu acho que faculdade é o lugar ideal pra isso. Então, por exemplo, a gente leu, eu li o texto dela antes “mas o que que você acha disso aqui? Você não acha que tá melhor?” Então, a discussão em si foi-é muito boa pra mim. Eu gosto muito. Então, quando a gente tá sentada lá pensando sobre um texto, eu aprendo muito mais do que eu tá vendo no quadro as regrinhas sendo apresentadas. Porque no momento assim de concreto, você vai escrever, certas expressões, certas chavezinhas, certas *linking words* que você não consegue colocar ali ainda, né? E é a hora da discussão. Então assim, eu aproveito demais sempre porque eu consigo, é o que eu falei, expressar minha dúvida e pensar um pouquinho sobre aquela estrutura no inglês, né?
- Francisco: E você acha que você foi bem na atividade?
- Eduarda: Eu acho que sim.
- Francisco: Como que você se sentiu ao corrigir o texto da da sua colega?
- Eduarda: Pra mim, foi tranqüilo, tirando esse aspecto de eu tá centralizando muito assim em cima da minha opinião, eu acho que foi tranqüilo. Não tive grandes problemas, assim, receio de falar alguma coisa pra ela, mas porque ela é uma gracinha, né, ela é muito tranqüila. Acho que isso me deu liberdade de falar com ela.
- Francisco: Como que você se sentiu ao ser corrigida por ela?
- Eduarda: Eu, na verdade, quando a correção é feita de uma maneira construtiva, eu gosto de ser corrigida. Que nem o Márcio na sala, às vezes eu falo uma palavra e ele corrige na hora a pronúncia. Então eu gosto quando ele faz isso porque eu não sei o que tá errado.

- Francisco: Certo.
- Eduarda: Eu gosto de ser corrigida pra solucionar o erro, né, e a maneira como ela falou, eu, foi bom pra mim porque eu não me senti ofendida com aquilo e eu vi minhas dúvidas ali esclarecidas, um problema que eu não sabia que eu tinha porque tem erros que a gente comete que a gente não sabe que são erros, né, que ela corrigiu numa boa. Então, eu encaro numa boa esse tipo de correção.
- Francisco: E de que forma você procurou ajudar a sua colega a melhorar o que havia escrito? O que que você deu mais ênfase: a questão de conteúdo ou a questão de forma?
- Eduarda: Conteúdo, conteúdo, na sintaxe, eu preocupo muito com a sintaxe porque, às vezes, a frase ficava longa e ela perdia o referente, perdia o sujeito, né, aí voltava “não, eu acho que aqui você pode cortar isso aqui tudo porque tá redundante”. Eu preoquepei mais com a o conteúdo mesmo.
- Francisco: Certo. E você teve alguma dificuldade durante a atividade?
- Eduarda: Ah, eu sempre tenho muitas, assim, porque a gente tá acostumado com aquela coisa formal, o texto se vai realizar um texto literário aquela linguagem e uma resenha já é um texto mais informal, cê pode brincar mais, tem um monte de expressões que você pode utilizar. Eu me senti totalmente falha nesse ponto, não conseguia lembrar de nenhuma, não tinha aprendido nenhuma, né? Aí, eu fiquei meio angustiada, eu falei assim “poxa, eu não consigo fazer o texto mais informal um pouquinho”.
- Francisco: Então, você teve dificuldade pra escrever o texto.
- Eduarda: Isso, na hora de escrever o texto de encontrar as expressões. Por exemplo, no caso da resenha de um filme, né, *roubou a cena, foi uma atuação brilhante*, esse tipo de vocabulário que a gente tem no português, mas como que será isso no inglês? Aí eu me senti um pouco, senti dificuldade é aí. Outra coisa que eu vi também quando eu fui escrever porque eu tenho um estilo assim muito contundente pra escrever. Aí, eu tento fazer isso com o inglês. Aí eu li o texto, mas depois, mas será que eu consegui isso? Porque, às vezes, eu fico angustiada com uma coisa mais cultural, será que eu fiquei clara no que eu disse? Será que isso aqui é um texto bom pra um nativo, por exemplo, ler? Eu tou sempre angustiada com isso.
- Francisco: E na na atividade de correção, você teve alguma dificuldade?
- Eduarda: Não. Até esses dias eu tava, eu falei assim “eu vou utilizar o esquema que o Francisco faz, eu fiz na sala de aula, isso no português mesmo. Eu pedi pro colega sentar junto com o outro e os dois corrigirem os próprios textos, né, trocando os textos. E funcionou porque eu percebi uma coisa interessante, que certas coisas eles não viam, né, um corrigia o texto do outro, um via problemas, o outro via problemas, mas tinha coisas dos dois deixar passar porque não sabiam que era errado. Aí, eu falei “puxa, os meus alunos têm esse problema em português e eu tenho esse problema no inglês”. Às vezes, eu escrevo acreditando piamente que está certo. Foi muito interessante porque eu me vi ali também, né, brincando de corrigir.
- Francisco: E o que que você fez quando tinha alguma dúvida ao corrigir o texto da sua colega?
- Eduarda: A gente checou o dicionário. A gente utilizou o dicionário e, às vezes, procurava a professora pra perguntar como é que é isso aqui.
- Francisco: Certo. E os comentários da sua colega foram úteis pra você?
- Eduarda: Foram, foram, porque, às vezes, eu tenho uma coisa assim, eu escrevo rápido, né, eu demoro, eu fico encubando aquilo um tempão, não consigo ir escrevendo e escrevendo, eu fico pensando naquilo um tempão. Aí, quando eu pego uma linha de pensamento, eu vou embora, eu eu começo e vou até o fim do texto sem parar. E talvez com essa pressa toda de organizar os meus pensamentos e depois na hora de eu voltar pra corrigir, eu não vejo algumas coisas. Às vezes, erros comuns, assim, que já não devia acontecer com aluno do 5º ano, né, mas que passa rápido. Aí, assim, a Paula é bom que ela é muito calma, então ela é meu oposto, né? Então, eu tou mais tranqüila na hora de revisar o texto (risos).
- Francisco: (Risos). E você utilizou os comentários dela na revisão?
- Eduarda: Utilizei todos eles.
- Francisco: E o que que você aprendeu com essa atividade?
- Eduarda: Teve uma coisa básica, assim, que eu acho que talvez foi algo pessoal mesmo assim, é a questão de estilo. Quando eu li o texto dela, eu vi que era uma coisa mais descritiva, era um texto mais tranqüilo que pisava nuns pontos mais seguros, vamos dizer assim, né? Eu descobri que, muitas vezes, os meus grandes erros em inglês é que eu não me apóio nesses pontos seguros, né? Eu já vou direto assim, eu não vou tentando uma coisa diferente e fico arriscando sempre no texto. E é

- você encontrar um equilíbrio nisso, né, de você se apoiar no que te deu o suporte pra você ousar. Pra mim, não foi muito a estrutura, mas foi a questão de estilo. Que eu vendo o texto dela, todos esses passinhos, né, e eu querendo fazer coisa diferente. Aí, eu falei “quem sabe se eu unir uma coisa a outra, o texto fica melhor fundamentado”, né? Então, foi mais por esse ângulo dessa vez.
- Francisco: Certo. E você preferiria que o seu texto tivesse sido corrigido pelo professor ao invés de pela sua colega?
- Eduarda: Eu acho que as duas correções são boas. Primeiro, com a conversa com a colega, eu posso, como eu falei, eu posso formalizar mais as minhas dúvidas, essa conversa, aí, depois, seria legal sentar com o professor porque talvez, foi o que aconteceu com os meus alunos, né, os erros que eles não viam, eles veriam e poderia explicar melhor pra gente. Ou então o dicionário, a gente usa muito o esquema do dicionário, às vezes o dicionário não, a palavra tá lá isolada de contexto, num contexto talvez ela não caiba naquele significado, né, então é bom que o professor esteja por trás, depois, né, num segundo momento de correção.
- Francisco: Certo. E como que você avalia o seu texto inicial e o seu texto rescrito a partir da correção com a colega?
- Eduarda: Mais claro acho que por todas as coisas, acho que o meu estilo, aí tem uma coisa assim que eu acho que me influencia muito, não sei como é isso, tá querendo alguma coisa, é porque o meu estilo ele é muito denso. A Mercedes uma vez me falou que eu sou hermética, que o meu estilo...
- Francisco: Quem falou?
- Eduarda: A Mercedes, num texto de português, ela falou, assim, que eu escrevo muito fechadinho. Meu texto se fecha em si mesmo. Ela falou que não, que o ideal seria eu ter mais tranquilidade pra escrever, com mais clareza, apresentação de dados quando fosse fazer pesquisa, né? Então, tou tentando me desvencilhar disso agora. Porque chega no primeiro ano, você tem aquela pretensão de escrever de uma maneira tão rebuscada pra chamar a atenção do professor e falar que é o máximo com aquilo. Aí, foi chegando no 5º ano, e eu tou chegando à conclusão que os melhores autores, os que eu li, os melhores até hoje, foram aqueles que escreveram numa linguagem clara e direta. Então, eu tou tentando me desvencilhar disso agora. E eu vejo que isso no inglês vai vai pegando também. Eu fiz um texto pra Margarida, análise do poema do Eliot, aí eu fiquei a mesma coisa incubando aquilo o dia inteiro, o dia inteiro e eu sentei pra escrever e escrevi. Aí eu fui olhar o texto, faltava aquela clareza que eu tou buscando, né, de pegar uma *quotation* e colocar ali, desenvolver a partir dali a minha idéia, tá faltando isso pra mim, e eu acho que isso influencia também nos meus textos em inglês. Ele vai se fechando sobre ele mesmo.
- Francisco: Certo. E você lembra de mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre a atividade?
- Eduarda: Eu acho assim que, talvez isso é bem pessoal de novo, mas acho que essa vai ser minha válvula de escape. Um momento de você sentar e aprender realmente porque a angústia minha ao chegar no 5º ano, Francisco, é assim será que está valendo a pena os últimos anos do meu curso? Porque muitas vezes eu me sinto impotente. Por exemplo, eu vou falar pra você, às vezes, a gente vai apresentar um seminário, cê vê que o próprio professor não tem condição de te avaliar naquele seminário. A gente fez um seminário sobre *Shakespeare* esses dias assim, fizemos uma análise tremenda, falamos sobre comédia, tragédia, uma coisa muito boa, achei muito boa, o Cristiano tava no grupo também, o angustiado, né? Foi uma coisa boa, mas eu senti no final da aula que a própria professora perdeu o inglês dela, ela não conseguia nem se argu-argumentar mais. É como se ela visse ali que ela também tava incapaz de avaliar (referindo-se a uma professora substituta). Então, chega num ponto que você bate de frente com certos problemas do tipo não tou aprendendo muito mais porque os primeiros anos foram os três primeiros anos com você, o inglês meu, tem coisa que eu lembro de quando eu vi com você. Aí, depois, teve aquele problema do 4º ano e foi um ano inteiro de problemas e agora a angústia do final de curso, pra salvar tudo isso de uma vez é problemático, né? Então, tem uma série de problemas. Então, pra mim, tá difícil aprender alguma coisa pra pra eu falar assim “não, eu tou produzindo aqui”. Eu sinto muito angustiada quando eu não tou produzindo. E na hora dos textos, a gente tá corrigindo e pensando sobre aquilo, eu falo “não, isso aqui é um trabalho universitário”. Tou pensando sobre o que eu faço, é um pensamento metalingüístico, eu tou rendendo. Então eu tou aprendendo assim fica mais tranquilo pra falar, tá abaixando um pouco o meu filtro afetivo. Isso pra mim tá sendo ótimo.
- Francisco: Por causa da atividade?
- Eduarda: Isso, porque é um momento assim que eu tou parando, eu tou com o colega do lado, não tou

sendo pressionada por ninguém. Então eu posso aprender com mais tranquilidade e aprender realmente sem ter que ficar preocupada com quem tá me ouvindo, se o professor tá gostando ou não. Então pra mim tá sendo ótimo. Tá resgatando um pouco o meu inglês que eu tinha perdido um tempo por aí.

Francisco: Mais alguma coisa que você queria falar?

Eduarda: Parabéns pra você, né, você sabe que a gente fala assim o Cristiano, Márcio, eu, o Hugo, a gente é da turma do Francisco, né?

Francisco: Obrigado, viu.

Tempo de Gravação: 13'16''

Tempo de Transcrição: 02:42h

Entrevista com Hugo:

Francisco: O.k., Hugo, eu gostaria que você comentasse sobre o processo da escrita do seu texto inicial. Como que você escreveu essa resenha do filme?

Hugo: Eu já tenho alguma experiência em eh de resenhas em português, né? O assunto me atrai, que é cinema, eu gosto muito, leio a respeito e foi baseado nas resenhas que eu leio em revistas especializadas de cinema, naquelas folhas especiais de jornal, né, que falam de revistas e tudo o mais. E em inglês eu não tenho muita experiência, eu não leio muito resenha. Às vezes eu leio algumas revistas como *Time*, *Newsweek*, mas eu não tenho muito acesso. Quando eu tinha acesso à Internet, eu lia mais. Mas hoje em dia nem tanto.

Francisco: E você pesquisou na Internet também alguma coisa a respeito?

Hugo: Eu tentei, mas o micro lá em baixo é muito moroso, aí eu desisti.

Francisco: Aí você escreveu em sala de aula esse texto?

Hugo: Foi.

Francisco: E quando você entregou pra professora a primeira versão, eh você revisou seu texto antes, você eh fez a revisão com algum colega, como é que foi?

Hugo: Não, eu morro de preguiça de revisar texto. Morro de preguiça. E raramente eu faço. Mas não, eu eu terminei de escrever e entreguei pra professora. Eu li uma vez, não, duas vezes, e entreguei.

Francisco: Certo. E como que você avalia a atividade de correção da qual você participou? Quais pra você foram os pontos positivos, os pontos negativos?

Hugo: Quando se já tem um um conhecimento médio da língua, que é o meu caso, um aluno formando, é é é mais confortante, quer dizer, você não tem tantos problemas lingüísticos, né? Eu fico imaginando se fosse um aluno novato, ia passar muita coisa, né? Ou se eu me deparasse com um problema que eu não soubesse a resposta, mas foi foi bacana porque você já tem um conhecimento, quando o colega mostra pra você, você pára e reflete.

Francisco: Você viu algum aspecto negativo?

Hugo: Você sente insegurança. Por exemplo, uma dúvida, cê nunca sabe se o colega é a melhor pessoa pra dizer, somente isso.

Francisco: Certo. E como que você avalia o seu desempenho na atividade? Como que o Hugo se saiu na atividade de correção?

Hugo: Pelo resultado ou pelo processo?

Francisco: Pelo processo.

Hugo: Ah, eu eu não sou de discutir tanto, né? Por exemplo, se realmente eu estou com dúvida, eu me calo. Se eu tenho certeza daquilo, eu tento convencer a colega. E se ela não se convencer e eu não tiver nenhum-nenhuma gramática pra eu consultar, eu deixo e digo que vou olhar, como aconteceu da outra vez. Na redação, ela, tinha uma palavra que ela dizia que era *intruser*, e eu disse que era *intruder*. Eu falei assim “eu tenho quase certeza que é *intruder*”, e ela não se convenceu muito. Aí, na hora que a fita acabou, ela olhou no dicionário e era *intruder* mesmo. “Eu te disse que era *intruder*”.

Francisco: Certo. E como que você se sentiu ao corrigir o texto da sua colega?

Hugo: Ué, ela foi bem receptiva. Então, quando ela é receptiva, você vai com mais calma, tal. E nós corrigimos na verdade juntos, né? Às vezes, ela percebia, quando ela revisa o texto da gente lendo com aquela perspectiva de professora, de quem tá corrigindo, você se atém mais a essas coisas, né? É uma leitura mais cuidadosa. Você presta mais atenção na estrutura. Então, foi foi, a

- gente fez praticamente juntos, né, a minha e a dela. Apesar que eu que corriji a dela, mas ela também me ajudava a corrigir a dela.
- Francisco: E como que você se sentiu ao ser corrigido por ela?
- Hugo: Ué, ela é ela é uma pessoa que também tenta levar a correção da melhor maneira possível. Se ela pode provar, ela prova. Se ela não pode, nós ficamos de checar depois.
- Francisco: Você se sentiu tranqüilo, então?
- Hugo: Tranqüilo. Nessa última experiência, a gente teve mais, assim, discordâncias. Eu dizia que era uma coisa, ela dizia que era outra, e a gente não chegava num, às vezes ficou uma informação, assim, pendente. Nós pulamos alguma coisa, desistimos de corrigir um determinado erro porque eu e ela discordávamos. Então, ficou.
- Francisco: Certo. E de que forma que você procurou ajudar a sua colega a melhorar o texto que havia escrito? Você procurou ver mais a questão de forma ou a questão de conteúdo?
- Hugo: Acho as coisas também tão, são tão intrínsecas. Eu não me lembro da redação dela. Eu acho que eu tenho aqui. Por exemplo, ela começava a redação dela com uma abordagem assim muito genérica, né? (o aluno lê a redação da colega) “Have you ever had a bad relationship with your stepmother or ex-husband’s girlfriend?”. Então, eu disse, assim, “mas isso aqui vai me excluir se eu não tiver nenhum desses dois”, né, se eu não tiver namorada ou se eu não tiver pai, né? Então, aí eu falei “eu começaria de outro jeito”. Por exemplo, assim, você já teve algum problema com seus pais ou com, uma maior ocorrência, que ela escolhesse um tipo de relação que fosse mais, de maior ocorrência. Ela se atentou pra isso, é verdade.
- Francisco: Hum, hum. Certo. E você teve alguma dificuldade durante a atividade?
- Hugo: Não, nenhuma.
- Francisco: Não? Eh e quando vocês tinham alguma dúvida, quando você teve alguma dúvida ao corrigir o texto da sua colega, como que você procedeu? Vocês olharam o dicionário, alguma coisa?
- Hugo: Não. Dessa vez, a gente não utilizou muito o dicionário não porque os textos eram simples, né? Não tínhamos problemas com vocabulário. Quando ela tinha, me perguntava o que era no meu texto, e eu perguntava sobre o texto dela. Que palavra é essa? Era mais de vocabulário.
- Francisco: Aí, vocês explicavam um pro outro?
- Hugo: Isso.
- Francisco: E os comentários da sua colega foram úteis pra você?
- Hugo: Não, ela não faz tanto, ela não faz ponderação ao meu estilo ou a minha estrutura. É mais a erros gramaticais mesmo. Ela não faz nenhuma-
- Francisco: E você utilizou as correções que ela fez?
- Hugo: Na correção sim, claro.
- Francisco: E o que que você aprendeu com essa atividade?
- Hugo: Em termos de quê?
- Francisco: Em termos gerais.
- Hugo: Ué, aquilo que eu te disse no início, se você ler o seu texto com uma perspectiva de professor, né, o que a gente é, naquele momento, você não é professor, você é aluno. Mas cê vai se atendo a essas coisas, à estrutura, a quem tá recebendo seu texto. Se ele terá maior ou menor compreensão. Pra quem você escreve, né? Como eu te falei, antes de entregar, eu li umas duas vezes e depois que eu fui revisando, tinha uns erros tão básicos aqui. Você se envolve muito emocionalmente com o seu texto. O o o autor não é o melhor corretor do texto. Acho que não é.
- Francisco: E, aí, quando você, quando você faz essa correção, você sente que você deixa de ser autor do texto pra ser um corretor?
- Hugo: Não. Eu acho que as duas coisas estão juntas porque eu vejo o meu texto lá, são as minhas palavras, entendeu?
- Francisco: Hum, hum.
- Hugo: Então, por isso que eu acho que passa algum erro de estrutura. Porque eu me familiarizei com aquela forma. Ao escrever e ao ler. Isso me lembra de um negócio interessante que eu queria colocar (porém, o aluno se mantém em silêncio).
- Francisco: Eh você preferiria que seu texto tivesse sido corrigido pela professora ao invés de pela sua colega?
- Hugo: Ah, olha, a correção do professor, eu pra ser sincero eu, cê lê as coisas e depois cê esquece, guarda, quer dizer, você recebe um papel com um monte de coisas, um monte de correções e cê vê, olha, cê aprende naquele momento, mas a correção ficou ficou pra trás.

- Francisco: E com a colega, qual foi a diferença então?
- Hugo: Não é que, a correção com a colega é que ela te desperta a atenção ao escrever. Então, por exemplo, nós vimos aqui, porque os problemas são discutidos, entendeu? Então, se eu cometer, por exemplo, utilizei uma palavra que prejudicou o significado da frase, da próxima vez quando eu vou escrever, eu me lembro disso. Quando você se envolve no processo da correção é diferente do que você ser somente um receptor da correção, né? Até o que eu queria falar era assim (lembrando-se da colocação que pretendia fazer), a minha disponibilidade de corrigir o texto dela é muito maior do que corrigir o meu. Eu me sinto entediado...
- Francisco: De corrigir o seu?
- Hugo: É.
- Francisco: Hã.
- Hugo: O dela parece que eu já tenho assim aquela postura de professor mesmo. Olho com um maior cuidado, tal.
- Francisco: Com o seu você ficou meio apático?
- Hugo: É. É, assim, nada. Lê o texto novamente, tal, né? Aí, você acaba descobrindo erro de novo. Mas como é que eu não percebi esse erro?
- Francisco: Hum, hum. E como que você avalia o seu texto inicial e o seu texto eh reescrito após a correção com a colega?
- Hugo: Não sei. Eu não achei tanto erro, né, no meu texto. Mas eu acho que ele ficou, ele ficou mais enxuto, mais claro, ficou melhor. Acho que foi isso.
- Francisco: Certo. E você se lembra de mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre a atividade de correção da qual você participou?
- Hugo: Não. Acho que não. É só isso mesmo.
- Francisco: Então, tá bom. Obrigado, tá?
- Hugo: Por nada.

Tempo de Gravação: 10'00"

Tempo de Transcrição: 02:00h

Entrevista com Márcio:

- Francisco: O.k., Márcio, eu gostaria que você comen-comentasse um pouco sobre o processo da escrita da sua eh resenha do filme. Como que essa resenha surgiu?
- Márcio: Bom, a gente, foi nos dado um texto, né, uma uma resenha já sobre sobre filme, mais de uma aliás, em inglês, né, que a gente pôde ver como mais ou menos, como se estrutura, mais ou menos as características gerais como construir uma resenha. Aí, depois, a gente viu o filme, eu olhei em um outro, um outro exemplo em um livro, assim, sobre outra resenha pra ter mais embasamento, assim, e quanto a diferente diversificação dos textos em si. E, aí, esses foram os instrumentos que eu tive, assim, como base para fazer a resenha. Só que, aí, você eh tenta optar, né, optar por ser me-mais descritivo ou menos, ah falar mais sobre o filme ou criticá-lo mais positivamente ou negativamente, e eh cada uma varia. Isso foi o que eu pude observar de forma geral e eu me ative a isso aí. Observar como como são diferentes umas das outras, né, pra mim produzir a minha mesmo. Eu não vim com nada, assim, pré-fabricado, pré-pensado não. Eu vi as outras e no momento que eu fui escrever, a minha foi surgindo naturalmente.
- Francisco: O.k., e antes de você entregar o seu texto pra professora, você o revisou antes?
- Márcio: Não, esse último eu não revisei não. Esse eu escrevi direto e entreguei pra pra ela, assim, direto.
- Francisco: E como que você avalia a atividade de correção da qual você participou com o seu colega?
- Márcio: Eu reafirmo, é muito bom e válido, né? Como eu disse, eu não revisei. Então, se alguém revisa pra mim, é bom, né? Porque ele-essa pessoa vai me apontar pros meus possíveis problemas, possíveis erros.
- Francisco: E você viu algum aspecto negativo na atividade?
- Márcio: Não, até agora eu não vi aspecto negativo nenhum, nenhum mesmo. Nenhum constrangimento, nenhum empecilho, nada, nada, nada, nada. Tudo perfeito.
- Francisco: Certo. E como que você avalia avalia o seu desempenho na atividade? Como que você se saiu ao corrigir o texto do colega?
- Márcio: Bom, eu avalio da seguinte forma. Eu acho, eu acho bom ser avaliado e acho bom também avaliar porque você tem a oportunidade de ver, por exemplo, sobre um mesmo tema, no caso

aqui a resenha de um mesmo filme, a opinião do outro e poder ter a possibilidade de corrigir o texto do outro. Então, é bom isso. Só que a gente fica, assim, ah, não inseguro, mas você não fica numa posição muito confortável porque, às vezes, você fica, assim, meio ah receoso e corrige isso aqui ou não porque o texto do Cristiano é um texto muito bom. Ele tem um domínio da escrita muito bom, né? Então, tem muitas coisas que você poderia, assim, se você tivesse escrevendo, você não escreveria do jeito dele, só que você tem que respeitar a forma como a pessoa escreve. Então, durante a correção, a gente, tem vários momentos em que eu falo uma coisa, aí ele fala “mas não tá bom assim?” E ele fica naquela, né? É possível ficar daquela forma? É. Então, fica daquela forma, o texto é dele, não é meu. Então, tem, assim, esse meio receiozinho, assim, mas o que eu considero isso normal, né? Porque são diferentes pessoas, diferentes opiniões e diferentes formas de escrever. Ele tem o léxico dele, eu tenho o meu, a estrutura dele. Então, é mantida. Ah, assim, eu só falo assim “ó, eu acho que deveria mudar isso aqui” quando há, assim, realmente um problema que tá atrapalhando, que eu vi, que eu acho que tá atrapalhando mesmo o entendimento. Aí, sim, eu falo “olha, é bom mudar”. Mas quando não, aí não há necessidade.

Francisco: E como que você se sentiu ao corrigir o texto do colega?

Márcio: Eu me sinto tranquilo, assim, seguro, não tenho quanto, assim, à pessoa dele, não tenho problema nenhum. A gente já é acostumado a fazer isso, a gente já tá fazendo isso há algum tempo. Então, sai assim, a gente dialoga ah com uma fluência muito boa, com uma, assim, uma igualdade muito boa de idéias. No plano de idéias, é de discussão mesmo, a gente discute sobre o texto, que que o texto tá, ali a gente tá em prol de uma melhora do texto. E não, assim, pra apontar erros, pra falar “ó, você tá errado”. A gente tá vendo uma coisa em benefício do próprio texto que é a a o aspecto, que é a coisa mais importante ali naquele momento, né? Cê tem um texto muito bom e um texto revisado, né? Então, é isso aí. Eu creio que a gente deve, assim mesmo fora essas atividades assim, fazer isso com com outros textos também que não esses, né? A atividade é muito boa.

Francisco: E como que você se sentiu ao ser corrigido por ele?

Márcio: Eu me senti bem também, é recíproco. Ele ele sente também naturalidade ao me corrigir e eu me sinto bem sendo corrigido por ele. Ele aponta uma umas coisas que a gente não vê, você, por mais que você escreva e que possivelmente você revise, há coisas que você não consegue ver mesmo e que uma outra pessoa vê. Porque é uma outra opinião, uma outra pessoa com outro *background*, né? Então, essa pessoa vai te dar uma posição diferente. E quando essa pessoa te apresenta essa posição diferente, você vê que o seu texto poderia ser melhorado. Aí que eu acho que tá a maior vantagem de você ter uma oportunidade dessas. É que você pode, o seu texto pode ficar melhor do que o que você fez. E isso não é com correção, eu friso isso, não é uma correção por correção, por indicação de erro, eh de uma forma maléfica, prejudicial não, de uma forma benéfica, de melhoramento e de enriquecimento do texto escrito.

Francisco: E de que forma você procurou ajudar o seu colega a melhorar o que ele havia escrito? Você priorizou o quê: mais a questão de forma, a questão de conteúdo?

Márcio: Eu procuro ver tudo. Agora quanto ao conteúdo, ele não tem problema nenhum. Isso aí ele, o conteúdo dele é muito bom. Aí, então, vai mais quanto à forma, quanto à forma. Vez ou outra aparece um probleminha mesmo de gramática, uma coisinha aqui, outra coisinha ali, ou a a a *spelling* ah ah de uma palavra, né, que tá *misspelt*, coisas, assim, pequenas. E e que quando você, eu mesmo falo pra ele, aponto e ele mesmo, na maioria das vezes, ele se autocorrige, ou seja, ele tem noção, aliás mais do que noção, ele tem assim conhecimento da coisa, né, do que ele tá fazendo, do trabalho que ele tá desenvolvendo. Então, em termos de estrutura também de textos, quando eu falo forma, aí no caso, é mais de estrutura de sentenças em si. No plano das idéias, ele é bom, no plano de estrutura textual eh introdução, desenvolvimento e conclusão, isso aí o texto dele assim tem amarramento, amarração de idéias, sabe, muito bem construído, coeso, coerente. Então, não não eu não preciso ficar me atendo a essas coisas assim porque o texto dele é bem estruturado.

Francisco: Certo. E você teve alguma dificuldade durante a atividade?

Márcio: Você fala dificuldade na correção mesmo?

Francisco: É.

Márcio: Eu senti, assim, uma certa, uma certa dificuldade na hora, na hora que ele me, ele me perguntou sobre algumas palavras se tinham plural ou não, se elas poderiam ir pro plural ou não. Na hora

que eu escrevi, eu não tive dúvida nenhuma, tanto é que eu coloquei no plural. Aí, quando a pessoa questiona, você fica, assim, a a minha tendência é ficar em dúvida. Eu prefiro ficar em dúvida do que falar “não, é assim” e dar certeza. Aí, então, assim, eu acho que isso é um probleminha e eu acho bom também porque me questiona. Eu falo “bom, eu tou sendo questionado e aí?” Eu tenho que dar uma resposta. Aí é bom que a gente checa, né?

Francisco: E o que que você fez quando você tinha alguma dúvida ao corrigir o texto do seu colega?

Márcio: A gente olhou no dicionário, a gente recorreu ao dicionário. A gente recorreu aos nossos próprios conhecimentos também, né? E a gente discutiu esse esses possíveis problemas aí. Aí, então, a gente recorreu muitas vezes a nós mesmos e ao dicionário.

Francisco: E vocês eh recorreram à professora?

Márcio: Dessa vez não. Dessa vez não, eu não me lembro.

Francisco: Certo. E os comentários do seu colega foram úteis pra você?

Márcio: Foram, foram úteis e ele e ele fala lá que eu não tenho muitos erros, né? Eu vejo isso como um elogio, acho bom, né, e ele falou ele falou que o meu texto tava bom. Até brincou lá que eu seria crítico de cinema (risos).

Francisco: (Risos). E você utilizou eh as sugestões dele na sua revisão?

Márcio: Ah, utilizei. Ele ele me sugeriu lá colocar aspas nos nomes dos personagens, né? Então, eu utilizei isso. Aí, teve uma hora que eu não utilizei a sugestão dele, ela até tem procedimento que ele falou que “olha, não ficou bem explícito o casal que era”, né, o casal lá em questão. Porque tinha, era um casal divorciado e o o mesmo homem era, eh ele casou novamente. Ele tava junto com uma outra pessoa. Então, eu não especifiquei muito bem isso naquele parágrafo. Mas, só que eu falei pra ele que mais abaixo ia aparecer a explicação mais detalhada, né? E aí ele concordou que poderia ser assim, continuar assim. Então, ficou assim.

Francisco: E o que que você aprendeu com essa atividade?

Márcio: Bom, eu aprendi palavras novas porque eu pesquisei, né, quanto a vocabulário, palavras novas. Eu aprendi ah mais algumas coisinhas, por exemplo, como que você tem que prestar atenção nesses detalhes, por exemplo, da aspas das aspas. Então, eu acho isso é uma forma é uma forma de aprendizagem também. Só de eu só de eu estar escrevendo e estar sendo revisado e de eu estar revisando, eu estou aprendendo. Mesmo que você não tenha uma coisa assim palpável, eu estou aprendendo isso aqui especificamente, mas o todo é um aprendizado muito grande. Só a experiência em si já é um aprendizado muito grande. E um enriquecimento muito bom pra gente que tá, que tem preocupação com a língua e em se desenvolver. Eu acho que a pessoa que procura se desenvolver, é uma oportunidade excelente pra ela.

Francisco: E você preferia-preferiria que o seu texto tivesse sido corrigido pela professora ao invés de pelo seu colega?

Márcio: Não, se fosse por opção, se a correção com o professor ou com a professora fosse feito do jeito que foi com ele, pra mim não haveria assim preferência, seria de forma igual. Mas da forma com que agente tá fazendo com ele, eu prefiro ser corrigido por ele do que eu dar o texto pro professor, pro professor ou professora e ele ou ela levar pra casa e trazer corrigido, porque, muitas vezes ela não vai entender o que eu quis dizer, não porque ela não tem capacidade pra entender e não porque o meu texto está-esteja mal escrito, mas é porque, às vezes, tem umas coisas que só você que escreveu, você não formulou bem, aí você cai, assim, de ele tá mal escrito, é um probleminha ali. Mas, aí, se você tem a oportunidade de estar perto da pessoa e discutindo com ela, você dialoga. Mesmo assim não ficou bom, aí você muda. É o que tem acontecido. Então, a proximidade, nesse caso, o tempo disponível que você tem com a outra pessoa ali do seu lado é muito mais produtivo, seja ela professor ou não, né? Não quanto assim à hierarquia de professor e aluno não, mas assim a proximidade, a situação em si é muito mais produtiva, muito, indiscutivelmente, na minha opinião.

Francisco: E como que você valia o seu texto inicial e o seu texto corrigido a partir da correção a partir da revisão com o seu colega?

Márcio: Não houve muitas mudanças não. O que me deixa feliz porque então o texto não apresentou muitos problemas. Apesar de ter sido revisado, né, pelo colega, ele não apresentou muitos problemas, mas o fato de ele ter sugerido as aspas, eh o fato de ele ter me questionado algumas palavras, algumas idéias, isso, aí, já tá bom. Então, ah eu poderia ter mudado também mais coisa ainda no meu texto. Não só o aspecto das aspas e tal. Mais eu poderia ter mudado mais coisas, né? O que já é bom, eu acho que já é válido já. Então, eu acho que o meu texto tá bom, só que

- ele foi ainda melhorado.
- Francisco: Hum.
- Márcio: Só de eu ter sido questionado, já tá sendo melhorado.
- Francisco: E você se lembra de mais alguma coisa que gostaria de falar sobre a atividade?
- Márcio: Eu acho que de forma geral é isso aí mesmo. É frutífero, o que eu gostaria de ressaltar é isso. É frutífero, é produtivo, sabe, enriquece, engrandece a gente mesmo como pessoas envolvidas no caso em inglês. Eu poder ver o texto dele, poder ver um texto sobre o mesmo tópico escrito de uma forma diferente. Como eu disse, eu tinha visto outros textos antes, o meu texto é diferente dos que eu vi, e o dele é diferente dos outros que eu tinha visto e diferente do meu. Então, é isso. Há de se ressaltar assim, você tem uma visão muito ampla daquela atividade ali, escrita e na hora que você tá corrigindo, cê tá corrigindo oralmente uma coisa escrita. É como se você tá integrando habilidades ali e e e isso é válido.
- Francisco: Certinho. Mais alguma coisa?
- Márcio: Não, tá bom.
- Francisco: Então, obrigado.
- Márcio: De nada?

Tempo de Gravação: 14'45''

Tempo de Transcrição: 02:13h

Entrevista com Paloma:

- Francisco: O.k., Paloma, eu gostaria que você comentasse sobre o processo da escrita da resenha do filme. Como que essa resenha surgiu no papel?
- Paloma: Eh, eu pesquisei na Internet, né, fiquei várias horas lá procurando algumas críticas, tal, eh eu não achei o que é resenha, sabe, procurei, fiquei muitas horas e não consegui achar resenha. Eu achei assim críticas de filme, mas não resenha, aquelas resenhas curtinhas, tal. E aí depois eu li, né, achei interessante o filme, gostei. Aí, eu li, e quando eu comecei a ler as resenhas, eu achei melhor ainda porque tem algumas amigas minhas acharam resenhas negativas. Eu não consegui achar nenhuma negativa. Eu queria achar uma crítica, aliás, resenha não, uma crítica assim negativa. Eu não achei nenhuma. Eu só achei positiva. Aí, eu comecei, eu gostei do filme, já tinha gostado, mas eu achei melhor ainda, né, pela experiência que eu tive.
- Francisco: Hum, hum. E aí você escreveu esse texto na sala de aula?
- Paloma: Foi.
- Francisco: Foi?
- Paloma: Hum, hum.
- Francisco: E quando antes de entregar pra professora, no primeiro dia que você fez o texto, você revisou o seu texto?
- Paloma: Revisei, eu sempre reviso. Quando eu tou parada, eu volto e toda hora tou revisando.
- Francisco: Hum, hum. Você revisou sozinha ou com a ajuda de alguém?
- Paloma: Algumas coisas eu perguntei pra Nina.
- Francisco: Hum, hum. Certo.
- Paloma: Tipo assim, eu ia lá perguntar “essa palavra fica boa aqui nesse lugar?” e tal. Coisa assim.
- Francisco: Hum, hum. E como que você avalia a atividade de correção da qual você participou com a sua colega?
- Paloma: Eu acho positivo porque, por exemplo, a Pollyana, eu lembro que ela teve muito erro de *Present* eh *Simple Present*. E e quando a gente tá corrigindo, eu pelo menos quando tou corrigindo, eu fico assim “hossa, eu tenho que ter maior atenção quando eu tou escrevendo”. Tá vendo? Tou pensando desse jeito. Então, aí eu lembro. Logo depois, eu fui fazer alguma coisa da Margarida, não sei o que que foi, aí eu lembro que eu fiquei prestando atenção nisso, nesse ponto, entendeu? Mas depois que eu corriji, que ela tava passando a limpo, ela ainda achou um monte de erro. Eu falei “viche, meu Deus, essa correção então não foi boa, eu devia ter sido mais atenciosa”. Eu acho que eu fiquei, assim, muito, fixei muito nesse nesse *Simple Present* que ela errou muito e as outras coisas, por exemplo, eu lembro que foi eh ela eh eh “Susan’s father”, por exemplo, uma coisa assim, eu não fiz essa correção. Eu sei que depois eu falei “viche, minha correção então não foi boa”, né? Achei que tivesse sido e não foi porque depois ela descobriu outros erros que eu não tinha visto. Mas é positivo porque a gente fica atenta nessas coisas.

- Francisco: E você viu algum aspecto negativo na atividade?
- Paloma: Não, nenhum. Acho que era positivo.
- Francisco: E como que você avalia o seu desempenho, você falou que você achou que tivesse corrigido bem e não corrigiu tão bem assim...
- Paloma: Ah, isso me mostra que eu não tou tão boa assim no inglês ainda (risos). Quer dizer, às vezes eu não tava assim com atenção pra pros lados que ela tava errando, mas então quer dizer que eu não tou dominando a gramática da da língua. Eu vejo assim.
- Francisco: E como que você se sentiu ao corrigir o texto da sua colega?
- Paloma: Agora eh, eu acho que eu tinha te falado na primeira vez, eu fiquei meio assim que nem por causa que eu fico com medo de abalar a Pollyana. Mas agora não, achei normal, eu mostro pra ela normal e tal. Eu não sinto frustrada, com medo de frustrar ela não.
- Francisco: Hum, hum. E como que você se sentiu ao ser corrigida por ela?
- Paloma: Não, normal também. Não teve problema nenhum.
- Francisco: Certo. E de que forma você procurou ajudar a sua colega a melhorar o que ela havia escrito?
- Paloma: Hum, tá. Eu não corriji, eu marquei onde tava errado. Marcava às vezes aqui “lê isso aqui, Pollyana, onde tá errado aqui”, entendeu? Eu não mostrei o erro, deixei ela achar, que eu achei que era positivo essa forma de corrigir porque você faz o aluno enxergar, né, do que chegar e colocar o certo. O *s* que tá faltando, essas coisas, eu só mostro onde tá errado, “onde é que tá errado aqui?”. Aí, ela mesmo fez a correção.
- Francisco: Aí ela mesma descobria?
- Paloma: Hum, hum. Aí, tinha vezes que ela não via, eu falava “não, olha aí direito em tal lugar”, aí eu apontava mais especificamente. Eu acho que esse tipo de, eu pelo menos, quando eu lembro quando o Barbosa dava aula, ele fazia, ele colocava aqueles os simbolozinhos assim, tal. Eu lembro que eu gostei muito, achei assim positivo você encontrar o seu erro. Cê aprende mais, pelo menos pra mim é assim.
- Francisco: E você teve alguma dificuldade durante a atividade?
- Paloma: De correção?
- Francisco: É.
- Paloma: Ah, eu lembro que eu fui perguntar alguma coisa pra Nina. Perguntei alguma coisa pra Nina da correção dela. Não lembro o que que é. Deixa eu ver por aqui (olhando a transcrição da atividade). Aqui, por exemplo aqui ó “for example, the cancer of Jackie”, aí eu não sabia se colocava “Jackie’s cancer”. Isso aqui eu lembro que nós perguntamos pra ela porque eu fiquei em dúvida. É essas coisinhas assim. Gramática.
- Francisco: E vocês eh utilizaram o dicionário também?
- Paloma: Pra corrigir? Hum, não lembro, não lembro não. A Pollyana falou se a gente utilizou?
- Francisco: Eu não lembro agora.
- Paloma: Não lembro se nós usamos não.
- Francisco: E os comentários da sua colega foram úteis pra você?
- Paloma: Eh, o que ela o que ela tinha apontado que eu tinha errado é isso aqui ó eh “Jackie and her ex-husband new wife”, quando eu fiz isso aqui, eu falei “eu tenho que voltar aqui”, né? Eu escrevi com a intenção de voltar, mas depois eu não voltei e ela falou assim que tava errado. Ela até sugeriu uma outra forma de colocar a frase. Aí, eu peguei e disse “não, eu acho que isso aqui não tá errado não, é só colocar o *s* *apostrofo* aqui”. São, assim, essas coisas que confirmou que o que eu tinha pensado realmente tinha que voltar, né, aí eu voltei. Só isso que eu lembro.
- Francisco: E você utilizou alguns comentários dela na correção?
- Paloma: Sim, o que ela falou que tava errado, eu refiz.
- Francisco: E o que que você aprendeu com essa atividade em termos gerais?
- Paloma: Ah, eu achei super interessante fazer a *review in English* porque você só vê em português, né, nunca tinha visto mda em inglês. Até mesmo assim de eu pesquisar na Internet, saber onde que é o *site*. Igual eu tava falando, quando eu for ver algum filme agora, sempre eu vou pegar as *reviews* porque essas, pelo menos essas *reviews* lá são mais completas do que as que vêm por (?), né? Então, os críticos são mais completos. Eu achei super interessante essa atividade. Gostei muito.
- Francisco: E ...
- Paloma: Que é uma coisa que a gente vai sempre, você vai sempre no cinema, é muito, assim, ligado com a vida da gente, com o dia-a-dia da gente.

- Francisco: E da atividade de correção, o que você aprendeu?
- Paloma: O que que eu aprendi? A prestar atenção, eh eu fiquei mais atenciosa pro *Present Simple*, né, que a Pollyana errou muito. Foi o que eu mais, que eu lembro de ela ter errado foi isso. Também esse negócio do *apostrofo* que eu não fiz a correção no dela. Só que no meu, eu também não vi.
- Francisco: Certo. E você preferiria que o seu texto tivesse sido corrigida corrigido pela professora ao invés de pela sua colega?
- Paloma: Não, ah eu não me importo se a professora corrigir ou se a Pollyana corrigir, pra mim tanto faz. Mas o bom que a Pollyana corrigindo é que a gente discute o nosso erro, entendeu? Agora, quando a professora corrige, às vezes ela corrige e te entrega, né? Às vezes, assim, eu só dou uma olhadinha assim e pluft e nem olho muito, sabe, e guardo. Agora se uma fala pra outra o erro, aí é melhor, cê discute, cê vê o que que cê errou. Aí cê põe em dúvida o que ela tá falando, entendeu, pergunta pro professor, cê aprende mais, né, se tem uma pessoa, um amigo corrigindo. A não ser que o seu professor pegue você e faça “Paloma, senta aqui”, né, e vai mostrando. Mas esse negócio de você corrigir e entregar, eu pelo menos, tem aluno, a Pollyana mesmo ela olha tudo que errou. Eu não, eu olho a nota. Os erros, às vezes eu olho, às vezes eu nem olho, entendeu? (risos).
- Francisco: (Risos).
- Paloma: Eu não queria ser assim, mas eu sou assim.
- Francisco: E como que você avalia o seu texto inicial e o seu texto revisado após a correção com a colega?
- Paloma: Eu tive poucos erros no meu texto inicial. Não sei se fez muita diferença não. Acho que eh na compreensão do texto em si, não fez diferença os meus erros não, eu acho. Foram poucos erros que eu tive.
- Francisco: Certo. E você se lembra de mais alguma coisa que gostaria de falar sobre a atividade de correção da qual você participou?
- Paloma: Hum, não. Eu achei super interessante ter esse *review* desse jeito, eu gostei muito. Só isso.
- Francisco: Então, tá bom. Obrigado, viu?
- Paloma: De nada.

Tempo de Gravação: 08'30”

Tempo de Transcrição: 01:50h

Entrevista com Paula:

- Francisco: O.k., Paula, eu gostaria que você comentasse sobre o processo da escrita do seu texto inicial. Como que esse a resenha do filme surgiu?
- Paula: Hum. Bom, eh a idéia surgiu de um comum acordo. Lá nós escolhemos o filme e reunimos, discutimos o filme e daí nós anotamos, né, as partes principais do filme e a gente já sabia que nós teríamos que fazer a resenha porque a professora já tinha dito, né? Então, que era pra gente observar eh todos os pontos principais, né, profissão, eh como é que foi desenvolvido, tal, os personagens, eh a história em geral. Daí nós marcamos o dia, né, que iríamos fazer o trabalho, a escrita, e cada um fez o seu, né, tal. A professora também deu as dicas, né, do filme, os nomes certinhos dos personagens, tal e e nós tivemos uma orientação com o nosso livro, como se fazer uma resenha. Então, nós fomos seguindo os passos do livro.
- Francisco: E vocês também pesquisaram em outros locais?
- Paula: Hum. Sim, na Internet, nós buscamos informações.
- Francisco: Certo. E você revisou o seu texto antes de entregar pra professora?
- Paula: Ah, revisei. Agora eu aprendi (risos).
- Francisco: (Risos).
- Paula: Revisei, dei uma olhada. Não, assim, não mudei muita coisa não, só passei o olho e fiz algumas correções.
- Francisco: E como que você avalia a correção a atividade de correção da qual você participou? Quais pra você foram os pontos positivos e os negativos dessa atividade?
- Paula: Bom, negativo eu acho que não porque no início, né, igual eu te falei, eu me sentia constrangida de minha colega estar corrigindo o meu texto, né? Mas, hoje não. Acho natural, bem natural. E positivo porque ali vão surgir idéias, né, pra melhorar o texto dela, nosso. Às vezes, igual ela fala “aqui, acho que ficaria melhor assim”, né? Então, tem aquele acordo ali no momento e a gente troca. Eu achei positivo.

- Francisco: Eh e como que você avalia o seu desempenho na atividade?
- Paula: Como que, o meu desempenho?
- Francisco: É.
- Paula: Ué, ótimo.
- Francisco: Foi bem?
- Paula: Fui, hum, hum.
- Francisco: E como que você se sentiu ao corrigir o texto da sua colega?
- Paula: Hum, bom, eu gostei do texto dela, assim chega a ter poucos erros, né, alguma coisa ou outra, é caso de preposição. Umás vezes ela pensava um pouco assim como português, né, e a gente tentou mudar um pouquinho, mas foi isso.
- Francisco: Você se sentiu tranqüila pra fazer a correção?
- Paula: Tranqüila, hum, hum.
- Francisco: E ao ser corrigida por ela?
- Paula: Também.
- Francisco: E de que forma você procurou ajudar a sua colega a melhorar o que havia escrito? Você procurava mais o quê: questão de conteúdo, questão de forma?
- Paula: Não, mais a forma, conteúdo não. O conteúdo dela eu achei muito bom porque a resenha, vai fazer depois, vai dar opinião, né? Então, isso aí acho que é pessoal, é a opinião dela. Não tem como você mudar o conteúdo disso aí. A gente olhou mais a forma.
- Francisco: E você teve alguma dificuldade durante a atividade?
- Paula: Hum, uns termos de vocabulário que, assim, no caso, eu ia pensar, é uma resenha. Eu teria que convencer um lei-um um leitor a ver aquele filme. Então, eu me preocupei mais com o vocabulário.
- Francisco: Certo.
- Paula: Nesse sentido aí. Aí, eu busquei no dicionário algumas palavras que eu não conhecia, né?
- Francisco: E o que que você fez quando tinha alguma dúvida durante a atividade de correção?
- Paula: A gente checava no dicionário.
- Francisco: E checou o professor também?
- Paula: Hum, será que teve? Não, dessa vez não.
- Francisco: Não?
- Paula: Acho que não.
- Francisco: Certo.
- Paula: Só a nossa experiência (risos).
- Francisco: (Risos). E os comentários da sua colega foram úteis pra você?
- Paula: Foram, hum, hum.
- Francisco: Você os utilizou na sua correção?
- Paula: Utilizei, hum, hum. Coloquei as idéias dela lá, idéia não, né, a correção na forma, eu aproveitei e coloquei no texto.
- Francisco: E foram úteis em que sentido?
- Paula: Em que sentido?
- Francisco: É.
- Paula: Bom, ficou melhor a estrutura, né, o parágrafo. Eu dividi um parágrafo e fiz outro. Então, na na, ficou melhor, na organização ficou melhor. Às vezes, eu repetia, né, alguma frase com a outra, a idéia, a mesma idéia eh em dois parágrafos. Aí eu eliminei.
- Francisco: Certo. E o que você aprendeu com essa atividade?
- Paula: Aprendi? Aprendi muito, a melhorar, né, a prestar mais atenção (risos) na forma, hum reler o que faz (risos). Acho que é isso aí o básico.
- Francisco: E você preferia que a sua resenha tivesse sido corrigida pela sua professora ao invés de pela sua colega?
- Paula: Não. Agora sim. Agora pode corrigir (risos). Ai, ai, não.
- Francisco: Depois de ter passado pela colega?
- Paula: É depois que passa pela colega, eu acho que eu sinto mais segura.
- Francisco: Certo. E como que você avalia o seu texto inicial e o seu texto revisado após a correção?
- Paula: Ah, bem melhor. Bem melhor.
- Francisco: Melhor em que sentido?
- Paula: Que sentido? Na organização, né? Hum, quanto à forma. Hum, algumas palavras, né, que

- chequei o dicionário, o vocabulário. Então, melhorou muito.
- Francisco: Certo. E você se lembra de mais alguma coisa que gostaria de falar sobre a atividade?
- Paula: Hum, bom, esse trabalho, né, que tá sendo feito é, pra mim, pessoal, tá ótimo, tá sendo ótimo porque eu tou crescendo, eu sei que eu tou crescendo na escrita, né? Então, só tenho que agradecer ao seu trabalho (risos) e por ser escolhida a participar desse seu trabalho.
- Francisco: Tem mais alguma coisa que gostaria de falar?
- Paula: Não. Tenho muita coisa pra falar (risos), mas no momento é só.
- Francisco: Tá bom, obrigado, tá?
- Paula: De nada.

Tempo de Gravação: 07' 14"

Tempo de Transcrição: 01:02h

Entrevista com Pollyana:

- Francisco: O.k., Pollyana, eu gostaria que você comentasse sobre o processo da escrita do seu texto inicial. Como que essa resenha do filme surgiu?
- Pollyana: A a professora Nina, ela primeira ela deu no nosso livro que nós adotamos este ano tem a respeito de filmes. Então, ela pediu pra gente dar uma olhada, dar uma olhada nos filmes que tinha e depois ela levantou, né, vamos assistir um filme? Vamos fazer uma resenha a respeito disso? Qual filme vocês querem? E cada um ficou falando “ah, vamos assistir esse” e o outro “não, assistir outro”. Cada um queria assistir um filme diferente. Aí, depois, agente vai, é melhor assistir um filme só. E nós demos uma listinha pra ela, pedimos pra que ela pudesse olhar e dentro dessa listinha ela escolheu o que ela mais gostava. Aí, nós escolhemos o *Stepmom*. E ela pediu pra que a gente pudesse consultar na Internet a respeito, né, de review e nós fomos em casa, no caso eu olhei em casa, e depois, na próxima aula, ela já nos levou pro laboratório de computação e agente também olhou alguns *reviews* e pegamos os dados também do *Stepmom*. O filme não foi assistido em casa, ela deu o filme pra gente assistir aqui mesmo na faculdade. Então, a turma toda assistiu junto, e, depois de assistir, ela pediu pra que a gente pudesse fazer a preparação dessa resenha em casa, né, os dados, observar é o que que, os temas principais do filme, só que a escrita seria feita em sala de aula. Aí, então, nós fizemos na sala de aula a nossa resenha, o nosso *review*.
- Francisco: E eh antes de você entregar pra professora, você revisou o seu texto?
- Pollyana: Ah, não, claro, né, que, nós fizemos em sala de aula e depois de entregar pra professora, eu dei uma olhada, vi o que que podia estar errado e também nós fizemos uma revisão eu e a Paloma. Então, eu olhei as coisas que eu tinha errado eh através da Paloma ela falou isso aqui. É uma coisa incrível, é o presente simples. Eu sei que a gente coloca *s* na terceira pessoa do singular, tal. Quando eu estou escrevendo, eu não sei o que acontece na minha mente que eu não coloco, então e às vezes que eu tou escrevendo rápido num observei. Então, eu tenho que ~~tr~~ o texto umas duas três vezes pra eu ir só colocando *s*, né, arrumando a terceira pessoa. Então, quando a gente corrigiu, eu e a Paloma, ela olhou isso, né, a parte principal dos meus erros na minha composição foi o presente simples, né? Coisa que eu sei e tudo, mas algum processo mental tá acontecendo. Então, foi esse erro. E essa foi a parte que ela pôde observar na minha composição, né? (?) deixa eu ver outra coisa aqui.
- Francisco: Mas, no dia que você escreveu a sua resenha...
- Pollyana: Ah, o dia.
- Francisco: Em sala de aula sem a sua colega, sem ser a atividade de correção, você revisou sozinha?
- Pollyana: Isso, revisei. Eu dei uma, eu li umas duas três vezes, né?
- Francisco: E não percebeu o *s*?
- Pollyana: Não percebi o *s*. É incrível, não percebi. Aí ainda olhei assim e entreguei pra professora. Aí, depois que a professora devolveu pra gente poder corrigir juntas, né, então aí a Paloma pôde observar e é engraçado que ela observou dois erros de terceira pessoa e depois que ela já tinha me entregado pra eu passar a limpo, eu ainda achei mais erros de terceira pessoa, eu sozinha, eu fui detectando. Outra coisa também que eu detectei na minha resenha foi o caso possessivo que num a Paloma me corrigiu e no outro ela não me corrigiu, mas eu achei o erro também no caso possessivo. Então, na minha resenha foi basicamente só o presente simples e o caso possessivo. Já no da Paloma, ela depois que ela corrigiu sozinha depois que passou pra mim pra gente tá

olhando, eu na na no início da composição dela, eu achei meio confuso o que ela quis dizer, né? Então, eu, por exemplo, quando ela coloca assim que eh (lendo o texto da colega) “is a story of relationship between divorced Jackie and her husband ex-husband new girlfriend Isabel”. Eu achei eh o contexto, assim, meio confuso. Então, eu peguei e falei pra ela que seria mais, seria melhor eh ela deixar mais claro, quem é o marido, quem é a namorada, quem, e ela e ela, como sempre ela não concorda, ela “ah que eu esqueci um *apostrofo s* aqui, então agora acho que fica melhor, né?” Então, ela colocou. E outra coisa que eu olhei também no erro da Paloma foi o pronome que ela colocou *her* e eu falei pra ela colocar *his* ou se era pra colocar *her*, eu não me lembro, deixa eu ver aqui. É porque, foi o pronome *her* mesmo, né, eu acho que ela tinha colocado *his* e eu falei pra ela colocar *her*, coisa assim desse tipo. Ela concordou comigo. No mais, foi isso mesmo aqui ó (lendo o texto da colega) “Isabel is career-minded fashion photographer forced into a role as not welcome stepmother to her Luke’s two children”, fiquei pensando mais nesse Luke que é o pai, então os filhos dele, então é *his*, ela tinha colocado *her*. E no mais, foi só a respeito da...

Francisco: E como que você avalia a atividade de correção da qual você participou com a sua colega?

Pollyana: *Excellent!* (Risos). *Good for me.*

Francisco: (Risos). Por quê?

Pollyana: Porque assim, sabe, quando vai te dando aquele choque térmico “Pollyana, como é que você faz esses erros de terceira pessoa, caso possessivo? Isso é coisa assim de primário, erro primário”. Então, assim, dá um choque e parece que te desperta mais, aumenta mais a sua percepção sobre o erro. Enquanto, às vezes, você fica adormecido nesse erro, né? Então, pra mim, nossa, a minha escrita tá melhorando cem por cento.

Francisco: Porque você tá ficando mais...

Pollyana: É, pra mim tá sendo ótimo.

Francisco: E você viu algum aspecto negativo na atividade?

Pollyana: Não, nenhum, não vejo nenhum.

Francisco: E como que você avalia o seu desempenho na atividade? Como que você se saiu?

Pollyana: Agora, parece que eu estou melhorando mais a minha escrita porque eu sempre tive muitos erros de gramática, de estrutura, né? Não sei se é porque algumas vezes eu fico tentando colocar o português com o inglês. Então agora parece que o inglês tá entrando na minha cabeça. Tá fluindo melhor, né? Não tá vindo muito português, mas tá vindo a estrutura de inglês mesmo. Então, eu tou tendo mais percepção, mais discernimento, mais astúcia pra escrever.

Francisco: E o que que você acha que causou essas mudanças suas?

Pollyana: Eh, assim, eu sempre tive mais facilidade quando eu tenho o monitor do meu lado. Quando a pessoa chega e fala assim “ó Pollyana, é isso aqui que você tá errando”. Ele fala é isso que eu tou errando. Então eu sinto mais segura quando a pessoa chega pra mim e fala. Então, eu eu sinto perto pra isso. Então, quando eu tou sozinha, eu olho, eu posso até procurar no dicionário, na gramática, mas fica uma coisa muito interna, eu olhei lá e pronto acabou. Mas quando vem uma voz falando no meu ouvido que tá errado, parece que o desempenho é melhor.

Francisco: E como que você se sentiu ao corrigir o texto da sua colega?

Pollyana: Quando eu pego o texto de uma pessoa, assim, que sabe mais do que eu, que já morou até fora e tal, eu fico, assim, “ah, não vou achar nada mesmo, difícil eu achar” e às vezes eu acho porque, como eu já falei, a estrutura de português pra mim é fácil. Então, quando eu observo, assim, muito, que não tem uma coesão, uma coerência no texto, eu sou mais fácil de achar isso no texto do que os erros de gramática. Então é bom. E uma coisa que me despertou porque eu sempre tive dúvida das colocações de *her*, de *his*, de *them*, de *that*, eu tive eu sempre tive dúvida. E eu fiquei espantada quando eu achei esse problema de *his* e *her*. Eu falei assim “será que é mesmo? Será que eu que não tou errada de novo?”

Francisco: E como que você se sentiu ao ser corrigida por sua colega?

Pollyana: Eh eu não eh por ela eu tenho, assim, mais liberdade, a gente sempre estudou juntas. Eu senti bem porque ela me corrigiu, igual eu te falei, fiquei mais feliz de poder aprender.

Francisco: E de que forma você procurou ajudar a sua colega a melhorar o que havia escrito?

Pollyana: Eu refiz o primeiro parágrafo dela todinho, né? Eu coloquei diferente. Inclusive na na fita, você fez (?) do jeito que eu queria. Mas, ela não concordou muito e ela só pôs um *apostrofo s* e disse que tava bom. Eu tentei ajudar que eu achei que ficou confuso, mas ela achou que não ficou tão confuso.

- Francisco: E você teve alguma dificuldade durante a atividade?
- Pollyana: Se eu tive dificuldade? Não. Não tive não, achei claro, fácil.
- Francisco: E você teve alguma dúvida ao corrigir o texto da sua colega?
- Pollyana: Eh se eu tive dúvida? Eh a minha dúvida ficou depois que eu refiz a o primeiro parágrafo da composição dela e ela colocou aquele *apóstrofo s*. Eu fiquei “será que pode ser mesmo?” Eu não concordei, mas também não discordei. E depois até eu queria que você falasse pra mim. Então essa foi a minha dúvida. Será que fica bom ou não fica?
- Francisco: E quando você teve dúvida, você teve outra dúvida sem ser essa?
- Pollyana: Não.
- Francisco: Vocês recorreram ao dicionário, ao professor?
- Pollyana: Ah, algumas dúvidas que eu tive, que quando ela que tava corrigindo a a ela corrigiu a minha composição, mas depois na hora que eu fui passar a limpo, eu fui observando outros erros. Então, nesse momento eu tive dúvidas na minha composição. Aí, eu perguntava pra ela, ela também não sabia muito bem. Ela “pergunta pra professora”, né? Aí que eu perguntei pra professora. Então foram dúvidas na minha composição.
- Francisco: Certo. E os comentários da sua colega foram úteis pra você?
- Pollyana: Foram mito bons, né, porque ela falou assim “Pollyana”, até o *please*, eu coloquei o *please* sem o *a*, né? Isso é coisa normal, pra mim é erro de digitação (risos). Ela “Pollyana, please”, como se diz, por favor, como é que você esquece um *a*? Foi bom, né, eu gosto desse tipo de correção que choca de vez em quando. Mas foi esquecimento mesmo, não foi erro não.
- Francisco: E você utilizou as sugestões dela na sua revisão?
- Pollyana: Utilizei porque eu eu concordei porque eu tinha errado mesmo, né?
- Francisco: E o que você aprendeu com essa atividade em termos gerais?
- Pollyana: Que eu tenho que prestar mais atenção quando eu tiver escrevendo meus textos, né? Agora toda vez que eu tou escrevendo, inclusive eu tenho que entregar uma composição hoje pra Margarida. Então, agora toda vez eu vou ficar lendo e vou ficar procurando onde que tem que pôr *s* no presente. Pelo menos, vou prestar mais atenção pra escrever. Às vezes, você sabe e você faz de preguiça de arrumar.
- Francisco: E você preferiria que o seu texto tivesse sido corrigido pelo professor ao invés de pela sua colega?
- Pollyana: Me dá mais segurança quando a professora corrige porque eh muitas coisas que a colega poderia falar “não é assim”, e talvez não seja, né? Então, eu tenho medo de aprender errado, ainda mais que eu tou num processo de aprendizagem. Então, quando a professora corrige, inclusive na segunda vez, na hora que ela tá corrigindo comigo, eu sinto mais segura.
- Francisco: E como que você avalia o seu texto inicial e o seu texto corrigido a partir da correção?
- Pollyana: O meu texto original, eu daria um sete pra ele. O meu texto corrigido eu daria um oito pra ele. Aumenta um pouquinho por causa dos presentes simples, né?
- Francisco: Certo. E você lembra de mais alguma coisa que gostaria de falar sobre a atividade?
- Pollyana: Não. Assim, só que eu acho interessante foi o momento que eu tava passando a limpo e eu observei que muita coisa a Paloma não viu na minha composição errada e quando eu tava passando a limpo eu pude observar e corrigir, né?
- Francisco: Certo. Obrigado, viu?
- Pollyana: Nada.

Tempo de Gravação: 14'00”

Tempo de Transcrição: 02:04h

Anexo H

Respostas dos participantes ao Questionário de Avaliação Final

1) Qual a importância da correção para você hoje? Houve alguma mudança em relação à opinião que você tinha sobre correção no início do ano?

Ângela: A correção é sem dúvida um elemento de importância fundamental no processo de aprendizagem de uma segunda língua. Creio que a melhor forma de se lidar com as dificuldades dos alunos quanto ao ato de escrever é possibilitar durante o processo de aprendizagem maior enfoque a técnicas individuais e interpessoais de correção. A atividade de correção possibilita ao aluno desenvolver maior percepção e crítica a sua própria escrita. Qualquer atividade que promova a interação e o senso analítico-crítico e permita que o aluno se socialize e seja mais atuante no seu processo de aprendizagem é de suma importância na construção do caráter acadêmico do aluno.

Antônia: Sempre achei que a correção é de extrema importância, seja ela em qualquer parte, pois é a partir da mesma que verificamos os nossos conhecimentos. É interessante observar que geralmente aprendemos mais com os erros do que com os acertos. No início, acreditava que a correção deveria ser feita basicamente pelo professor, uma vez que o domínio do conhecimento do mesmo é mais amplo e portanto definitivo. Agora com a ajuda de colegas isso mudou completamente. É até melhor.

Bethânia: A correção hoje para mim tem uma conotação positiva. Claro, a correção monitorada por alguém que tem como objetivo ajudar o outro a crescer e aprender algo que a priori está 'errado' é a melhor maneira de corrigir. Palavras como 'você está errado', 'você não sabe nada' são expressões que ouvimos há 4 anos de curso e que eu só cheguei a conclusão este ano, que a correção não quer dizer "você é burro", mas "você pode aprender mais".

Cristiano: O modo como a correção foi trabalhada é muito diferente (alunos corrigem alunos). A correção vista por esta ótica perde parte daquele caráter um tanto autoritário e até mesmo punitivo quando cabe a professores. A diferença me pareceu mais enriquecedora quando se está no mesmo nível que o colega que vai corrigir seu texto. O fluxo e a troca de informações é maior. Diferentemente da correção conduzida pelo professor, você tem em mãos uma avaliação mais concreta. Explico melhor: quando é o professor que faz uma correção de algum texto seu ele sempre tem por modelo um padrão abstrato de comparação. Ele é "ungido" pelo saber. Quando você corrige o seu colega o modelo é mais concreto: seu texto versus o dele: as diferenças, as semelhanças, os desvios. Esta nova possibilidade abre veredas para se avaliar a correção em sala de aula.

Eduarda: Ser corrigida, para mim, sempre foi muito importante, uma vez que é assim que eu consigo detectar e sanar os meus erros. O problema era conseguir encontrar pessoas/situações que não transformassem meus erros em punição. Com estas atividades percebi que isso era possível.

Hugo: A correção da maneira que nos foi apresentada nos coloca, enquanto alunos, na posição de um professor/monitor, daí a mudança quando da produção de um texto: você escreve com mais cuidado, com uma outra perspectiva, já sabe que seu texto será

corrigido pelo colega. A maneira tradicional de correção acrescenta pouco ao seu conhecimento. Nem sempre nos atentamos às anotações do professor.

- Márcio:** Na minha opinião, a importância da correção aumentou, pois tive a oportunidade de corrigir e ser corrigido. Com o trabalho de correção em dupla eu pude observar que há mais interação no ato da correção. Este é um aspecto fundamental e que me faz ter mais visão quanto à correção. Pois ampliou meus conhecimentos e experiência sobre este aspecto.
- Paloma:** Hoje, eu tenho outra visão com relação à correção, aprendi que a correção em pares, ajuda tanto quem está corrigindo, quanto quem está sendo corrigido, porque você também aprende com os erros dos outros.
- Paula:** Sim. É importante que o aluno tenha a oportunidade de rever o seu texto antes de passar para o professor, porque assim o aluno percebe os erros e através deles aprende mais e desenvolve trabalhos melhores que os anteriores. Comparando a primeira atividade com a última, pude perceber que me preocupei mais com quem poderia ler o meu texto. Procurei ser mais clara quanto à estrutura e sintaxe.
- Pollyana:** Para mim a correção é de suma importância, uma vez que, com estas atividades pude aprender um pouco mais sobre a estrutura gramatical do inglês. A minha opinião sobre correção mudou muito, porque no início, eu tinha receio ou vergonha de que me corrigissem; hoje fico satisfeita e grata pela correção.

2) Em termos gerais, como você avalia as atividades de correção das quais você participou com o(a) colega?

- Ângela:** No primeiro momento, a atividade foi um desafio. A possibilidade de compartilhar um texto e ajudar na re-elaboração e re-escritura exige uma disposição ímpar. Não é fácil esta interação. Permitir que alguém compartilhe suas idéias e sua formação léxico-morfossintática, que estão presentes em seu texto pode ser comparado a duas pessoas que em mundos diferentes se tocam. Com o passar das atividades, a sensação foi de enlevo diante da criação de uma atmosfera de intimidade. Duas das redações foram produzidas com base em minha própria experiência de vida. Não pude desvencilhar-me de sentimento que esta correção me permitiu. De repente, eu dividia não só minha forma pessoal de escrever, mas meus sentimentos mais profundos em relação aos temas. A sensação de frustração ocorreu, pois eu queria falar mais do que eu sentia. Neste momento o conteúdo foi mais observado nas correções. Na última atividade, me encontrei em um momento diferente. Se antes eu me abria para alguém, a correção foi de igual modo compartilhada com meus sentimentos. Neste momento, a correção, como ato de reflexão em cima de um texto, teve maior importância. Já me vi como um indivíduo consciente diante do meu papel de construtora de minha aprendizagem. Já me sentia mais responsável e cônica de minha atuação. Neste momento me vi mais capaz de me criticar e me corrigir do que nos outros momentos. Contudo, fui menos atenta ao mundo textual de minha colega. É como se eu tivesse ido a uma fonte, saciado e comigo trazia mais reservas. Contudo, sozinha. Em suma, passei a ser mais sensível a minha atividade de escrita.
- Antônia:** Foram muito gratificantes as “poucas” atividades de correção das quais eu tive a oportunidade de participar com o meu colega. Embora, algumas vezes eu não tenha

concordado com as sugestões, ou seja, correções feitas por ele. Esse tipo de atividade deveria ser realizada desde o início do curso com a participação de todos e não apenas do professor com o aluno.

- Bethânia:** A partir do momento que a você é mostrado um método que tem como objetivo melhorar o seu desempenho pelo menos de escrita e não só como meio de crítica negativa, eu avalio da maneira mais positiva possível. Já de começo ‘as regras’ são expostas, como ‘estou aqui para ajudar você’ e pouco a pouco o mito da correção vai se desfazendo e o muro, o escudo que você vestiu para se defender, pouco a pouco, vai dando lugar à troca de informação, de conhecimento.
- Cristiano:** Em certo sentido a minha resposta anterior responde a esta. As atividades de correção me permitiram melhorar os meus conhecimentos gramaticais (estruturais) na língua. Mas acho que a contribuição maior foi em termos de estilo, um tópico que me toca mais pessoalmente. Ao ler um texto de um amigo procuro me encontrar no modo como que ele organiza as frases, a forma com que aborda o tema, etc. Vejo a distância que separa o estilo de seu texto de sua fala. Em suma, procuro observar, sempre, as marcas pessoais do estilo alheio.
- Eduarda:** Tranqüilas e produtivas.
- Hugo:** Foi muito interessante. A experiência nos colocou frente a uma situação inusitada: ser o corretor do trabalho do colega, uma pessoa que possui basicamente os mesmos conhecimentos lingüísticos que você. A correção em pares demonstrou que com mais ou menos conhecimentos da língua a constatação é uma só: o processo da escrita está “encoberto por uma neblina” que o impede de enxergar as mínimas ou significativas falhas. Com a ajuda você as encontra.
- Márcio:** Foi muito frutífero porque tanto eu quanto meu colega pudemos crescer com tais atividades. Eu pude ver como uma outra pessoa desenvolve sua escrita e corrigi-la com a mesma pessoa presente. Foi também muito bom ser corrigido, pois assim pude ter a visão de outra pessoa sobre o que escrevi.
- Paloma:** Acho que foi produtiva, mas se o aluno não tem um certo domínio da gramática, talvez não surja muito efeito esse tipo de atividade. Por exemplo eu só corriji minha amiga nas partes que dominava, assim pude ficar mais atenta quando ela estava escrevendo, contudo aprendi pouca coisa.
- Paula:** Estas atividades foram ótimas e tive a oportunidade de aprender e crescer com meus erros. E tive a preocupação em não cometer os mesmos erros nos trabalhos seguintes. Estas atividades deveriam ser aplicadas desde o início do curso de Letras, assim o aluno chegará no último ano com pouca deficiência na escrita em L2 ou quase sem nenhuma deficiência.
- Pollyana:** Se fosse para dar uma nota eu diria que tive um aproveitamento de 70%, pois além de interagir com o colega e aprender com o mesmo, pude observar que eu também pude ajudá-lo. Sendo que antes eu pensava que o meu inglês não poderia ajudá-lo, pensando ser o colega mais habilitado que eu. Outro ponto importante é que eu desenvolvi mais a percepção com respeito a língua inglesa.

3) Ter participado das atividades de correção com o(a) colega fez que você tivesse uma atitude mais positiva ou negativa em relação à escrita em língua inglesa? Justifique a sua resposta.

Ângela: A atividade de correção me fez uma pessoa mais consciente diante do meu papel de aprendiz. No início da atividade eu não me dedicava na construção do texto como passei a fazê-lo nas últimas atividades. Assumi um papel mais responsável. Passei a ser mais atenta a minha estrutura frasal. Propus a mim mesma a ser menos redundante e prolixa. Logo, busquei fazer sentenças menores e mais objetivas. A minha postura inicial ao escrever uma composição era de manter minha própria construção lingüística. Com isso, me mantive irredutível durante o curso. Era meu desejo melhorar. As atividades me possibilitaram a refletir mais sobre minhas dificuldades e acreditar que sou capaz de vencê-las.

Antônia: A partir das correções com o meu colega, eu passei a ter uma atitude mais positiva, porque pude verificar que de certo modo eu possuo uma certa fluência na escrita, já que o mesmo não acontece na fala. É perceptível essa diferença quando temos que fazer a correção oralmente e gravá-la ao mesmo tempo.

Bethânia: Minha atitude sempre foi a mesma, desde o momento que ficou claro que eu faria parte de uma pesquisa, e não de uma mesa julgadora. Ter participado de atividades de correção com meu colega me ajudou muito e eu aprendi outras formas de escrita, de exposição de idéias, vocabulário. Realmente, para mim, foi uma troca.

Cristiano: Positiva. O problema de aquisição de língua estrangeira pode implicar numa anulação daquela marca pessoal que eu falava. É difícil manter o mesmo estilo em outro idioma (pelo menos p/ mim). Durante as atividades de correção percebi que isto pode ser alcançado sem “traumas”. A identidade do sujeito e a língua que ele fala são conceitos que mutuamente se definem. O grande choque ao se aprender uma nova língua (e dela dependermos em certa medida) mexe com nossa insegurança-maior: me imito enquanto pessoa no ato de falar ou a pessoa que sou condiciona a minha fala? Me apavora saber que o meu estilo, a minha forma de exprimir poderia sofrer uma mudança c/ a aquisição de outra língua. Através das correções eu vi que este fator pode ser superado com sucesso.

Eduarda: Mais positiva. Percebi que é possível estabelecer uma situação de correção sem medos de “represálias” nas notas. Sempre tive uma grande preocupação em melhorar a minha escrita, principalmente em inglês. Posso continuar errando, mas agora estou mais atenta a eles (os erros).

Hugo: Eu tenho uma boa resposta para esta questão. O que eu posso dizer é que há muito tempo que eu aprendi a respeitar a escrita em inglês. Não é como português e pronto! Isso me conforta e me encoraja a continuar tentando aprender.

Márcio: Certamente mais positiva, pois eu fiquei mais atento aos aspectos lingüísticos que estão presentes nos textos. Ao saber que seria corrigido procurei caprichar mais nos meus textos, melhorá-los. Conseqüentemente eu também melhorei, fazendo com que minhas atitudes fossem e sejam mais positivas.

Paloma: Essa atividade me mostrou que os alunos, de modo geral, tem dificuldade de redigir em língua estrangeira, que sempre temos que buscar palavras no dicionário, coisa que

não gosto, para enriquecer a composição. Mas por outro lado, percebi que na última composição estava bem melhor do que na primeira, por isso acho que p/ mim este trabalho foi positivo com relação à escrita.

Paula: Na minha opinião com esta atividade de correção com a colega, tive uma atitude mais positiva em relação à escrita porque pude perceber os meus erros quanto à estrutura, coesão e coerência. E tornar a estrutura mais clara e mais simples para que o leitor possa compreender melhor o texto.

Pollyana: Claro que foi positiva. Pois pude parar, refletir sobre os meus erros, como por exemplo esquecer de colocar “s” na 3ª pessoa do singular. Também cheguei à conclusão de que inglês não é tão difícil assim, basta estudar mais e ter pessoas que aguçam ou a despertam para o aprendizado. Hoje estou mais motivada e confiante que desenvolverei melhor a atividade de escrever.

4) Você acha que a participação nas atividades de correção com o(a) colega teve um efeito positivo ou negativo no seu processo de aprendizagem? Justifique a sua resposta.

Ângela: Sem dúvida, duas reflexões tomaram maior atuação na minha vida acadêmica. Primeiramente, passei a ser mais consciente na minha atuação diante de um texto. Com isso, me vi mais confiante em meu potencial e minha capacidade como alguém que produz um texto.

Antônia: A participação nas atividades de correção com o meu colega teve um efeito positivo no meu processo de aprendizagem uma vez que durante as correções os erros ficavam mais visíveis. Muitas das vezes ríamos dos absurdos ou ficávamos perplexos ao mesmo tempo, além da troca de conhecimentos que havia.

Bethânia: Foi positivo porque me ajudou a compreender que eu não era ‘burra’ como me haviam colocado por anos aqui dentro da universidade. Confesso que o meu processo de aprendizagem estava quase totalmente aniquilado por tantas críticas, ora sem fundamento, ora sem resposta. Com essas atividades de correção eu pude aprender que nem todo ‘você está errado’ quer dizer ‘desista’ e sim ‘vamos encontrar outro caminho?’

Cristiano: As considerações acima respondem a esta questão!

Eduarda: Positivo. Baixou um pouco o meu filtro afetivo. Com os problemas da universidade, acabei criando uma barreira entre mim e a língua inglesa. Com a atividade, alguns tijolos foram quebrados...

Hugo: Digamos que foi positivo, pois trata-se de uma relação equitativa (aluno-aluno). Porém nem sempre é fácil aceitar críticas de uma pessoa que AINDA está aprendendo também. Isso pode ser visto como egocentrismo, mas não é. É um caso de gênios de mesma proporção, e você fica exposto a julgamentos e críticas. Não foi o meu caso, mas é crível de acontecer.

Márcio: Positivo também. Estou certo que aprendi ao ter meus textos corrigidos e, a partir das citadas correções, eu evolui. Logo, o efeito foi positivo e permanecerá assim porque o que eu assimilei eu procurarei manter e utilizar durante minha vida. Só gostaria que as

atividades continuassem, mas não é possível. Porém, continuarei com este processo (correção) mesmo fora da pesquisa.

- Paloma:** Como disse na resposta anterior, para mim foi positivo, porque percebi meu crescimento e da minha amiga também. Tanto a última composição dela, quanto a minha foram bem melhores que a 1ª.
- Paula:** Positivo. Porque quando tínhamos dúvidas quanto à correção, procurávamos checar com a professora e assim ela esclarecia diferenciando o uso adequado dos termos ou não. E procuramos checar também o vocabulário no dicionário.
- Pollyana:** Positivo, porque a medida que íamos corrigindo as composições, a colega ajudava-me com pronúncias e estruturas gramaticais. Deste modo, observei que preciso desenvolver melhor as quatro habilidades, E devido a esta atividade que participei, vou fazer um cursinho extra.

5) Você, enquanto professor, já utilizou, utiliza ou utilizaria essa forma de correção (correção com os pares) com os seus alunos? Justifique a sua resposta.

- Ângela:** Após as atividades de correção em que participei, passei a usar com meus alunos de 6ª série a correção em grupos e em pares. Observei que as três melhores alunas se moveram na sala após a atividade e trocaram as redações. Houve uma completa interação entre elas. Todas queriam expressar suas idéias sobre o texto das outras. Nas aulas de inglês, os alunos tiveram que compartilhar suas dificuldades e corrigir uma “short composition” em pares. Notei que estavam mais dedicados.
- Antônia:** Essa é uma atividade que deveria ser feita em todas as áreas porque dessa forma os conhecimentos seriam compartilhados por todos. Sim, eu usaria essa forma de correção com os meus futuros alunos.
- Bethânia:** Achei interessante essa forma de correção. Sempre usei com meus alunos de Redação no 1º e 2º grau e sempre trouxe bons resultados, apesar que a correção adolescente-adolescente pode ser perigosa, pois eles não têm maturidade para criticar conscientemente e de forma positiva, muitas vezes. Mas, o mais interessante é que eu não utilizava a interferência natural do próprio professor na correção, o que dá mais segurança ao aluno. Isso é bom!
- Cristiano:** Com o maior prazer. Acho que o sucesso deste processo está na posição em que ficam alunos e professores. A idéia implícita é a de que o professor não é o único detentor de conhecimento. Quando os alunos também percebem estar num mesmo nível o conhecimento e a troca de experiências entre eles fluem melhor.
- Eduarda:** Após o início das atividades, resolvi testá-las em minhas salas de aula. O resultado foi positivo, já que os alunos começaram a perceber o colega como alguém que também tem informação ao mesmo tempo que se descobriram “conhecedores” também. A ênfase ao que se sabe é muito importante para motivar os alunos a aprenderem coisas novas.
- Hugo:** Eu já faço isso há um ano e meio e o resultado é satisfatório. Às vezes eles preferem que eu faça a correção, mas não se importam de ter seu trabalho corrigido pelo colega.

- Márcio:** Já usei, mas não muito por falta de tempo disponível. Gostaria de utilizar mais este processo porque ele propicia mais conhecimento e desenvolvimento aos alunos.
- Paloma:** Sim, porque desta forma eles podem aprender, e também eu posso avaliar o quanto eles tem aprendido.
- Paula:** Como professora hoje eu usaria. Porque aprendi com esta atividade a importância que o aluno tem ao deparar com seu erro e ter a chance de corrigir este erro. Também perceber os deslizes que um aprendiz comete na escrita da L2.
- Pollyana:** Sim, porque creio que eles também aprenderão com os seus erros e os erros dos colegas. Também se sentirão mais motivados.

6) Que diferenças você percebe entre a correção que você recebe do seu professor e a do(a) seu(sua) colega?

- Ângela:** O professor não interage durante uma correção. Sua postura é mais autoritária e não há tempo para o aluno fazer sua própria reflexão e descobrir a solução para seu erro. O colega respeita os seus limites, permite que você pense e formule sua própria solução. Também o trabalho de correção em par permite que duas cabeças pensem juntas e achem a melhor estrutura.
- Antônia:** Percebo que as correções realizadas diretamente com o colega são mais descontraídas e passíveis de comentários persuasivos na tentativa de fazer com que o seu colega mude a idéia, o pensamento dele e aceite o seu como verdadeiro. Há uma interação maior entre nós. Já com o professor, isso não ocorre tão espontaneamente. Há uma tensão que chega a ser palpável e a tendência é aceitarmos a correção dele sem questionamento, embora algumas vezes a gente perceba os erros que ele também comete. Em resumo, ninguém é perfeito.
- Bethânia:** Eu acho que depende da postura de ambos. Como eu já disse, meu escudo foi cedendo aos poucos quando eu fui percebendo que era uma pesquisa e não de um júri que eu estava participando. Eu adorei ser corrigida por um colega e poder consultar meu professor como se ele fosse minha fonte mais segura. Ele era um livro aberto para que eu pudesse consultar. Isso me deu um prazer enorme.
- Cristiano:** Como já disse, a correção do professor passa a impressão de ser algo autoritário e determinativo. Não há pé de igualdade. O fato de o professor proceder a correção por um paralelo abstrato e ideal corrobora para esta imagem dominante e cheia de conhecimentos que tem a sua figura em sala de aula. Há uma certa intimidação. Já com o colega, você não tem do que se envergonhar, ambos são aprendizes, ambos estão no mesmo patamar. Um dá a mão ao outro.
- Eduarda:** A do colega é um bom estágio intermediário até se chegar ao professor, ou seja, tendo sido discutidos alguns aspectos do meu texto, já “chego” no professor com dúvidas melhor elaboradas e com ele descubro problemas de que nem eu, nem a colega suspeitávamos da existência.
- Hugo:** Na correção em pares a lida com o material é mais atenta e prolongada. E a correção do professor é lida, checada de maneira superficial.

- Márcio:** Com o meu colega há diálogo e mais negociação do texto, pois estamos perto um do outro. Quando o professor corrige um texto, ele/ela está em “casa” sozinho e não tem a possibilidade de conversar com o autor do texto. Na minha opinião, a correção em pares é melhor, seja com um colega ou professor. Pena que para tal atividade é preciso mais tempo.
- Paloma:** Quando estava sendo corrigida pela minha colega, nós discutíamos e eu ficava sabendo porque, em que errei, assim aprendia no momento da correção, ao passo que quando corrigida pelo professor só olho a nota, às vezes o erro e muitas vezes eu não questiono o meu erro, ou seja, eu não aprendo com meu erro da mesma forma de quando estou sendo corrigida pela minha amiga.
- Paula:** O professor ao corrigir o meu texto indiretamente não consigo perceber sozinha os meus graves erros, porque às vezes esses erros passam despercebidos ou não os entendo na observação deixada pelo professor ao longo do texto. E quando o recebo de volta já está com a nota e não dá mais para refazer. Já na correção com o colega, tenho a oportunidade de rever e mesmo reescrever o texto antes de passar definitivamente ao professor. Com esta atividade sinto mais segura e vejo que o número de erros pode ser menor. E ainda, durante a correção posso observar e aprender mais com as idéias que a colega sugere sem alterar o conteúdo, tornando o texto mais coerente e claro para o professor e outros possíveis leitores.
- Pollyana:** Quando um colega corrige, às vezes tenho dúvida se ele está correto. Quando o professor corrige sinto mais segurança com suas respostas. Porém quando o colega corrige não tenho tanta vergonha de ouvir meus erros.