

## **OS BENEFÍCIOS DA CORREÇÃO EM PARES NA PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA**

Arleane Cardoso dos Santos Moreira<sup>1</sup>

Marianne Cardoso dos Santos Silva<sup>2</sup>

Selma Martins de Jesus Rodrigues<sup>3</sup>

**Resumo:** Este estudo tem como temática os benefícios que a aprendizagem e a revisão colaborativa trazem para o processo de aquisição de uma língua estrangeira. Tem por meta principal averiguar e 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. Para a coleta dos dados foram utilizados os pressupostos da pesquisa qualitativa. Fundamentando este estudo temos a teoria sociointeracionista de Vygotsky, as teorias sobre aprendizagem colaborativa, erros, correção e reescrita dos textos. Tais teorias postulam que a interação e a colaboração e a reescrita dos textos favorecem a aquisição de uma segunda língua. Dessa forma, nas análises dos dados, demonstramos que a correção em pares mudou a concepção de erros dos alunos, tornando o ato de ser corrido mais prazeroso, e deixando também os alunos mais motivados, reflexivos e colaboradores durante as aulas de língua inglesa.

**Palavras-chave:** Correção em pares, Aprendizagem Colaborativa, Erro.

**Abstract:** This study has as its theme the benefits that learning and collaborative review back to the process of second language acquisition. And the main goal is to investigate and analyze the negotiations held during the correction with peers, and how these negotiations influence the process of revising texts written in English. To collect data, we used the assumptions of qualitative research. Underlying this study Vygotsky's sociointeracionist. the theories of collaborative learning, error correction and rewriting of texts. Such theories postulate that the interaction and collaboration and rewriting of texts promote the acquisition of a second language. Thus, the analysis of the data, we demonstrate that the correction has changed in pairs to design errors of the students, making the act more pleasurable to be run, and also leaving students more motivated, reflective and employees during English language lessons.

**Keywords:** Correction in pairs, Collaborative Learning, Error.

## **INTRODUÇÃO**

Sabe-se que a maioria dos professores de língua inglesa (doravante LI) efetua um tipo de correção que não envolve o aluno, pois geralmente corrigem os textos dos alunos

---

<sup>1</sup> Aluna do curso de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília e bolsita CAPES.

<sup>2</sup> Professora do Centro de Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás e da rede particular de ensino da cidade de Piranhas – Goiás.

<sup>3</sup> Professora da Secretaria de Municipal de Ensino de Iporá.

atribuindo-lhes uma nota e alguns comentários, sem, no entanto, solicitar que estes reescrevam os seus textos e reflitam sobre os erros cometidos (FIGUEIREDO 2001, p.15). A revisão e a reescrita são atividades vistas como atípica e artificial, respectivamente, no contexto brasileiro e que são sem nenhum propósito (COHEN 1990, p. 158). Sabe-se, também, que, de um modo geral, o aluno, ao aprender uma língua estrangeira (doravante LE), já teve contato com textos escritos na língua materna (doravante L1), entretanto, as pesquisas mostram que, em relação a correção, os alunos continuam a cometer erros, pois pouco se sabe sobre a forma “ideal” de se proporcionar uma correção de modo a não podar o desejo do aluno de realmente se expressar em uma LE. Pouco se sabe, também, sobre a eficácia da correção com os pares, visto que sua utilização é rara ou até mesmo inexistente no contexto de sala de aula, mas sabemos que os alunos podem tornar-se bons produtores e críticos se lhes forem dadas oportunidades para esse fim. Ante toda essa exposição e inquietação é que esta pesquisa se realizou.

É fato que o ensino público sempre vivenciou um ensino hierárquico, com a atenção voltada somente para o professor, e com alunos passivos, pois não participavam ativamente do processo de aprendizagem, tal passividade deve-se ao fato de fazermos parte de um método de ensino totalmente behaviorista onde características comportamentais são levadas a sério ao invés de processos mentais. Paiva (2008, p.05) postula que a aprendizagem pode ser vista como um comportamento observável, por meio de estímulos e respostas (condicionamento e o reforço) adquiridas de forma mecânica e automática segundo a perspectiva behaviorista. Nessa perspectiva, o que se prezava eram atitudes de reprodução colocando o desempenho do aprendiz em segundo plano gerando resultados não satisfatórios principalmente quando o assunto era correção. Neste contexto, o erro na aula de Língua inglesa era visto como um produto final e não como resultado de um processo (FIGUEIREDO, 2004), acarretando nos alunos o medo de errar ou de assumir o erro, pois a forma como era corrigido, fazia com que os alunos tivessem medo de produzir output. Atualmente tem se verificado que o processo de ensino/aprendizagem acontece de forma dinâmica, pois é resultado das interações do professor, dos alunos, e das atividades desenvolvidas em sala de aula, diante disso, o trabalho em pares é de extrema relevância, segundo Vygotsky (1998) essa interação possibilita que os alunos participem ativamente não só da sua aprendizagem, mas também da dos colegas.

A pesquisa teve como objetivo analisar a postura dos alunos durante a revisão colaborativa, especificamente na correção em pares, os benefícios que este tipo de correção indireta traz para o processo de aprendizagem de LE, levando alunos e professor a refletirem

sobre o processo da escrita e sobre a utilização da correção com os pares na sala de aula de LI, detectando estratégias utilizadas pelos alunos que venha contribuir e desenvolver o processo da escrita em LE, sistematizando os pontos positivos no processo de correção em pares, fornecendo subsídios para o professor continuar com algumas estratégias de correção (as que forem mais viáveis) quando a proposta for atividade de produção escrita e desmistificando o erro tornando-o herói e não vilão.

### **O erro (correção) dentro do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa**

Durante o processo de aquisição de uma nova língua é inevitável errar. No entanto, percebe-se uma relação antagônica entre o valor atribuído ao erro e à correção. Pois nas abordagens de ensino mais tradicionais, que concebem a língua apenas como um sistema de normas, o erro é visto como algo negativo e é tratado implacavelmente. Já a partir de 1960, após a teoria de Chomsky, em que a língua é vista como um instrumento de comunicação, o erro é concebido positivamente, pois fornece pistas sobre a interlíngua<sup>4</sup> do aprendiz. Por meio de análises das produções de aprendizes de L2, percebeu-se que os erros cometidos na interlíngua forneciam informações sobre quais estratégias eram usadas pelos aprendizes durante o processo de aquisição, e que a consciência do ato de errar, pode ajudar o aprendiz a ter mais competência linguística na língua alvo (FIGUEIREDO, 2004).

Na segunda metade do século passado, a partir dos estudos de Corder (1967) os erros dos aprendizes passaram a ser vistos sob uma perspectiva bastante peculiar. Deixou de se ser indicativo de não-aprendizagem e passou a ser concebido como reflexo das diferentes etapas pelas quais os aprendizes passam durante o processo de aprendizado, ganhando, dessa foi uma conotação positiva.

Corder (1967), um dos primeiros linguistas a destacar a importância dos erros no processo de ensino/aprendizagem, mostrou a necessidade de analisar e identificar os erros no processo de aprendizagem de uma L2. A partir de então, o erro é valorizado como um passo obrigatório para chegar até a língua-alvo e, desde então, o estudo dos erros vem sendo o centro de muitas pesquisas.

Atualmente, os erros são considerados como manifestações do processo de aprendizagem e servem para provar hipóteses sobre a L2. São inevitáveis e revelam estratégias de aprendizagem muito valiosas. Corder (1967: in FIGUEIREDO, 2004, p. 11)

---

4 A interlíngua é um sistema linguístico, que evidencia o desenvolvimento linguístico entre a língua materna e a língua alvo.

afirma que os erros cometidos por aprendizes de L2 são significativos de três maneiras. São importantes para o professor, pois informam a ele o progresso feito pelo aluno e o quanto ainda necessita aprender, dão evidências ao pesquisador sobre o processo de aquisição e aprendizagem de língua, ainda, quais estratégias e procedimentos o aprendiz usa para ativar esse processo. Esse autor ressalta como o aspecto mais importante o fato de cometer erros ser um mecanismo de aprendizagem. Cometendo erros, o aprendiz testa suas hipóteses sobre a língua-alvo, assim como uma criança o faz ao adquirir a L1.

### **Conceitos de Erro**

O conceito de erro se desenvolveu ao longo do estudo sobre o ensino/aprendizagem de L2 como objeto de estudo constante. Este conceito evoluiu desde sua visão como um elemento totalmente negativo, até o extremo oposto, ou seja, seu papel como indicador do processo de aprendizagem. Em 1967 Corder foi o primeiro a valorizar o conceito como uma das principais fontes de informações sobre o processo de aprendizagem de uma L2. Também Fernández (1997) está de acordo com este ponto de vista positivo sobre o erro e afirma que “se professores e alunos estivessem convencidos de que os erros não só são inevitáveis, mas também necessários, evitar-se-iam muitas inibições, facilitando assim a superação do erro, e ganhar-se-ia tempo para criar as condições favoráveis para o desenvolvimento da língua.”<sup>5</sup>

Os erros, segundo Selinker (1992), são originados a partir do comportamento estratégico do estudante. Em seu artigo, esse autor analisa certas classes de erros cometidos pelos aprendizes de uma L2, considerando-os um subproduto da tentativa, por parte do aprendiz, de se comunicar utilizando um discurso espontâneo sem um conhecimento adequado do sistema da língua-alvo.

Até o início de 1990, o erro possuía uma visão mais negativa do que positiva dentro das teorias linguísticas. Após esse período, os erros passam a ser considerados como sinônimos de tentativas de uso da língua-alvo, passíveis de serem investigados e utilizados em favor da aprendizagem (ALLWRIGHT e BAILEY, 1991; LEE, 1997, FIGUEIREDO, 1997).

Erro é tudo aquilo que foge à variedade que foi eleita como exemplo de boa linguagem. (ILARI e POSSENTI, 1985. In: FIGUEIREDO, 1997, p. 44).

---

5 Texto original da tradução: Si profesores y alumnos estuviéramo convencidos de que los errores no solo son ineludibles, sino también necesarios, se evitaría muchas inhibiciones, facilitando así la superación del error, y se ganaría tiempo para crear las condiciones favorables donde pudiera desarrollarse la lengua.

Lima (1999) diz que os erros podem ser vistos como um output<sup>6</sup> modificado ou hipóteses que os aprendizes fazem sobre as regras da língua-alvo. Chaudron (1986) define o erro como forma linguística que difere das normas usadas pelos nativos da língua; outrossim, o erro depende do contexto e da intenção do aprendiz.

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”.

Por outro lado, uma definição de erro em L2, decorrente da gramática descritiva, elaborada por linguistas, é proposta por Lennon (1991, p. 182). Segundo o autor, o erro em L2 é “uma forma linguística – ou combinações de formas – que, no mesmo contexto e sob condições semelhantes de produção, não seria, de forma alguma, produzida pelos falantes nativos”.

Em termos gerais, o “erro” é considerado como toda transgressão involuntária da “norma” estabelecida em uma dada comunidade. Para Corder (1992, p.32), o erro é um produto inevitável e necessário no processo de aprendizagem. Os erros são uma fonte importante de informação a respeito do processo de aquisição de uma língua estrangeira. Fora das salas de aula de idioma, muitas pessoas diriam que erro é “tudo o que soa errado” ou “coisas que as pessoas dizem quando não são falantes nativas do idioma”. No entanto, é perceptível que mesmo falantes nativos de um idioma às vezes falam e escrevem de forma “incorreta”. Segundo Dunn e Lantolf (1998), os erros é um modo pelo qual os aprendizes tentam ganhar auto-regulação por intermédio de meios linguísticos.

Um erro surge quando os alunos se comunicam em uma linguagem mais complicada do que a que aprenderam até o momento. Fazendo um paralelo com um falante nativo, os erros poderiam ser comparados à maneira como uma criança fala seu primeiro idioma generalizando uma regra (dizendo, *brang* para *brought*, por exemplo).

Corder (1980) e Figueiredo (2004) veem o erro como um produto inevitável e necessário no processo de aprendizagem.

Interpretamos estas produções 'incorretas', como evidências do processo de aquisição da linguagem e de fato, para aqueles que querem descrever este conhecimento da língua não importa em qual estágio do seu desenvolvimento, são os 'erros' que proporcionam as provas importantes (CORDER, 1980, p.13)

---

6 Output: são as informações que o aprendiz produz a partir da assimilação das mensagens ou informações linguísticas recebidas.

Dessa forma, os erros devam ser vistos como algo positivo e significativo, pois refletem as estratégias utilizadas pelos alunos para chegar à proficiência na língua-alvo, resultado de um processo e não como o produto final. Visto como algo natural que ocorre também entre os falantes nativos da língua.

### **Classificação dos Erros**

Muitos autores classificam os erros de acordo com suas causas, ou segundo suas conseqüências; entretanto, os erros refletem a tentativa do aprendiz de fazer uso da língua que está aprendendo.

- **Erros Interlinguais** são também chamados de erros de interferência ou de transferência. Eles refletem a interferência e/ou influência da LM na produção da língua-alvo (Dulay, Burt e Krashen, 1982; Figueiredo, 2004). Exemplificando tais erros encontra-se em Brown (1994:213) "the book of Jack ao invés de Jack's book" ( o livro de Jack). Segundo a maioria dos estudiosos, esses erros são mais comuns nos estágios iniciais do aprendizado de uma língua estrangeira. Para esses pesquisadores, até que o aprendiz se familiarize com o sistema da língua-alvo, a LM é a única experiência prévia com que o aluno pode contar. Na classificação proposta por Durão (2002, p. 69-71), os erros de interferência podem ter relação com: extensão por analogia; semelhanças ortográficas e/ou fonológicas; inabilidade para distinguir léxicos da LE com relação à LM; inabilidade para distinguir aspectos gramaticais da LE com relação à LM; emprego de palavras ou expressões da LM em enunciados da LE; emprego de estrangeirismos; emprego da técnica da tradução literal e transferência de estruturas sintéticas da LM.

- **Erros Intralinguais** refletem o uso de estratégias de aprendizagem que são universais, evidentes em todos os aprendizes independentemente de sua LM. Refletem, pois, as características gerais da aprendizagem de regras de forma incompleta, ou a incapacidade de aprender as condições sob as quais determinadas regras se aplicam. Esse tipo de erro é resultante da aprendizagem deficiente ou parcial da língua-alvo. Podem ser causados pela influência de um item da língua-alvo sobre o outro, misturando-se estruturas ou morfemas, como por exemplo, o uso de *eated* no lugar de *ate*, como passado do verbo comer. Esses erros são resultados da aprendizagem da língua-alvo em si mesma e não estão relacionados à língua materna do aprendiz. A origem de tais erros não está na língua nativa do aluno, e sim na própria estrutura interna da LE, e tem relação com a estratégia pela qual uma L2 é adquirida e ensinada.

De acordo com Figueiredo (2004 p.77) os erros intralinguais compreendem os desenvolvimentais, que são semelhantes aos produzidos por crianças que adquirem a língua alvo como L1, assim como os erros únicos, que são produzidos unicamente por aprendizes de L2, sem contudo, refletirem a influência da língua materna.

- **Erros Ambíguos** podem representar um erro produzido por crianças falantes nativos de inglês e por aprendizes de segunda língua, como reflexo de um processo desenvolvimental da aquisição da LM. Como exemplo, “\*I no have a car”, que pode representar também uma tradução literal do português (Eu não tenho um carro).

- **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. Erros induzidos se dá, pois, pela forma inadequada de se ensinar a língua-alvo.

### **Erro e seus efeitos na comunicação**

Considerando a função social da língua, percebeu-se que os erros em muitas ocasiões não impossibilitam que haja comunicação. Dessa forma, vários estudos foram feitos afim de explorarem os efeitos dos erros na comunicação, e seguindo esse paradigma os erros foram categorizados em três tipos:

- **Erros que pouco afetam a comunicação:** são erros que afetam alguns elementos em uma sentença, sem conturbar a significação da mensagem a ser expressa Figueiredo (2004). São clamados de “erros locais” por se limitarem a uma única parte de uma sentença, podendo ser erros nas flexões verbais e nominais, artigo, verbos auxiliares, quantificadores, etc. São, então, erros do tipo que dão problemas apenas em uma pequena parte da mensagem

- **Erros que causam certa irritação:** são erros que não comprometem a comunicação global da sentença, mas causam certa irritação no interlocutor, pois este tem que fazer esforço para compreender a mensagem Figueiredo (2004). Podem ocorrer complementos verbais, concordância verbal, certas colocações indevidas de palavras na sentença, etc. O que deixa o leitor em dúvida sobre a real intenção da mensagem do escritor. Esses são erros recorrentes

que se transformam em barreiras realmente sérias para a comunicação, como nunca pronunciar encontros consonantais ao final das palavras, como, [ka] para *can't*.

- **Erros que impedem a comunicação:** São também chamados de “erros globais”, por comprometerem a compreensão da mensagem em sua globalidade. São erros que afetam a organização geral de uma sentença, impedindo ou tornando a comunicação extremamente difícil. Estes 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, etc.

### **Erro e correção**

Muitos professores acreditam que uma de suas funções seja ainda a de corrigir, fornecer ao aluno um retorno (*feedback*) sobre sua produção. Contudo, quais erros corrigir, como e quando corrigi-los e a eficácia da correção são algumas das dúvidas que acompanham o ensino comunicativo de línguas. Segundo Horner (1988) a correção, tal como o cometimento de erros, faz parte do processo de aprendizagem, portanto não priva o aluno de sua criatividade e confiança, pois a observação dos erros cometidos pelos aprendizes apresenta ao professor o tipo de *input*<sup>7</sup> compreensível ao qual os alunos necessitam se expostos.

Riolfi (1991) sugere que tanto a severidade demasiada na correção de erros, quanto a falta de correção podem ser prejudiciais ao aprendizado. Se a correção excessiva pode desestimular alguns alunos, a falta de correção pode causar ansiedade naqueles que gostam de reparar os erros após a produção oral ou escrita.

Quanto às formas de correção, podem-se apresentar:

**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 parciais, na qual se escolheriam alguns erros para serem corrigidos (Hendrickson, 1980). Nesse tipo de correção, o aluno não participa do processo, uma vez que o professor já fornece a forma correta, não oferecendo e ele a oportunidade de

---

7 Input significa as mensagens ou informações linguísticas que o aprendiz recebe e que podem ou não ser assimiladas. Figueiredo (2004).



tentar corrigir seus próprios erros. Figueiredo (1997) ainda acrescenta que há dúvidas quanto ao fato de que corrigir todos os erros seja uma atitude positiva, pois um texto todo marcado de vermelho pode ser mais prejudicial do que favorável à aprendizagem. Para o autor, tanto a correção direta parcial dos erros quanto a total revelam um dado negativo à aprendizagem de L2: a exclusão do aprendiz nesse processo.

**Correção Indireta:** os próprios alunos corrigem os seus erros. Tem por finalidade envolver os alunos no processo de correção (Lee, 1997), 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; Makino, 1993). Existem várias maneiras de se fazer uma correção indireta. Dentre elas, destacam-se a autocorreção, a correção no quadro negro, a conferência e a correção com os pares.

- **Autocorreção**

Na autocorreção o professor não corrige os erros diretamente, apenas indica que eles foram cometidos, então o aluno se torna autor do ato de correção e tenta reconhecer seus erros e corrigí-los. Esse tipo de correção pode ser feito 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, usando um modelo de códigos. 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. Não importa que códigos o professor use ao propor tal correção, desde que sejam consistentes e sem ambigüidades.

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. Para tanto, os alunos precisam saber não apenas as regras, mas também como usá-las em determinados contextos. Outra forma de promover a autocorreção é por meio de comentários ou perguntas sobre o texto. 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. Então, nesse processo, os alunos podem corrigir e avaliar seus próprios trabalhos. O que aumenta a independência dos alunos em relação ao professor, pois os alunos se lembram melhor se eles mesmos tiverem descoberto seus erros e economiza tempo em turmas grandes.

- **Correção no quadro-negro**

Na correção no quadro-negro os alunos mencionam um aspecto do feedback que eles planejam acompanhar, e o professor anota isso na quadro-negro. É possível organizar as sugestões em forma de um mapa lexical, é um tipo de correção na qual o professor realiza juntamente com os alunos. Após selecionar alguns dos erros cometidos por eles, o professor escreve os erros no quadro-negro e incentiva os alunos a descobrir o porquê de cada um deles. Como os alunos que cometeram os erros não são identificados, evita-se o desconforto de uma exposição individual frente ao grupo. Essa correção também é positiva por oferecer a possibilidade de sanar dúvidas de alunos que, por ventura, não se sintam confortáveis em pedir esclarecimentos ao professor.

- **Conferência**

As conferências são um tipo de correção dialogada entre professores e alunos, que tem como vantagem a interação entre o professor e o aluno. 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).

A conferência é vantajosa por oferecer tanto ao aluno quanto ao professor a oportunidade de esclarecimento não apenas de uso de formas mais apropriadas, como também de idéias, pois o professor e o aluno são os interlocutores na construção do conhecimento. Mesmo que haja o domínio do discurso por parte do professor, esse fato não implica imposição de correções, mas a voz de alguém mais experiente que abertamente oferece seus conhecimentos a outro alguém menos experiente.

- **Correção com os pares**

A correção com os pares é um processo no qual os alunos leem os textos escritos por seus colegas e dão sugestões para melhorar. Os alunos corrigem os textos uns dos outros. É um momento de interação entre os alunos, pois eles compartilham com seus colegas as suas dificuldades. 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 (Villamil e Guerrero, 1996, 1998). 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. Figueiredo (2002, p. 126) percebeu, em sua pesquisa sobre correção com os pares, que esse tipo de correção

[tem] o potencial de aumentar a auto-estima dos aprendizes na medida em que percebem que são capazes de ajudar os seus colegas a melhorar os seus textos. Ela favorece também a reflexão, pois os alunos atuam ativamente no processo de correção em vez de recebê-la passivamente do professor.

Muitos autores advogam o uso de atividades em grupo (Bourghey, 1997) por permitir uma interação maior entre os alunos, o que pode, conseqüentemente, levá-los a co-construir o seu conhecimento. Pois revisar o trabalho de outra pessoa prepara-o para revisar o seu próprio trabalho.

Segundo Lee (1997), 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. 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 (Johnson, 1995). 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 Ivanič, 1995, p. 169).

Além disso, 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 (Holt, 1992; Lee, 1997). Eles aprendem a negociar e a cooperar (Vatalaro, 1990). Ler os textos para os colegas pode, inclusive, ajudar os alunos a se autocorrigirem (Hedgcock e Lefkowitz, 1992), na medida em que estes percebem que o que realmente está escrito não corresponde às suas intenções ao escrever.

### **Aprendizagem colaborativa**

A aprendizagem colaborativa é um processo no qual os aprendizes se reúnem a fim de aprenderem algo junto. Essa interação pode feita ser em sala de aula ou mediada pelo computador. Embasada no construtivismo e na teoria sócio-interacionista de Vygotsky, essa teoria pressupõe que alunos e professores utilizem das atividades propostas em sala de aula para desenvolver a competência linguística.

Considerando a teoria elaborada por Vygotsky, a interação tem um fator importantíssimo no processo de aprendizagem de línguas, pois propicia aos aprendizes oportunidades reais de usarem a língua alvo através do trabalho em grupo. De acordo com Tsui (apud Figueiredo 2006 p.17), “a interação é ainda mais importante nas salas de aulas de línguas, pois a língua é tanto o objeto do conhecimento quanto o meio para a aprendizagem.” Como a aprendizagem colaborativa promove a interação em sala de aula, conseqüentemente oferece também oportunidades tanto de input quanto de output aos estudantes de L2/LE. Possibilita também que os alunos se certifiquem se sua aprendizagem foi bem sucedida ou se ainda tem dificuldades em relação ao que foi aprendido. Oferece também aos alunos a possibilidade de se usarem como recursos durante o processo de aprendizagem, promovendo dessa forma a autonomia em sala de aula. Para Liu e Hansen ( apud Rodrigues, 2003, p. 234):

o uso dos aprendizes como fontes de informação e agentes interativos um do outro, de maneira que os aprendizes assumam papéis e responsabilidades normalmente atribuídos a um professor, tutor ou editor formalmente capacitado em comentar e criticar as versões um do outro em ambos os formatos, oral e escrito, no processo de escrita.

Outro fator que merece destaque dentro da aprendizagem colaborativa é a nova postura do professor, a de mediador, na qual tanto alunos quanto professores são ativos e buscam a ajuda mútua dentro de sala de aula. De acordo com Figueiredo, 2006,p. 20, o que importa na aprendizagem colaborativa “não é apenas o sucesso do grupo em realizar uma determinada tarefa, mas a co-construção do conhecimento, advindos de intercâmbios significativos de informações e de sugestões entre os interlocutores.” Diante disso, o ensino resultará em alunos mais reflexivos e autoconfiantes, pois esse tipo de aprendizagem faz com que os alunos de arrisquem mais e percam o medo de errar, de corrigir e de serem corrigidos. No entanto, mesmo com tantos benefícios, alguns autores da área de lingüística aplicada, acreditam que as vantagens de usar a aprendizagem colaborativa em sala de aula não são tão grandes, e resistem a usá-la, abordando como fatores negativos o fato de os alunos não terem atitudes iguais em relação a uma única atividade, o que poderia gerar conflitos. Entretanto, os conflitos são necessários para que haja a co-construção do conhecimento, cabe ao professor orientar os seus alunos durante esse percurso.

Outros fatores abordados são a falta de confiança que alguns alunos tem em relação à correção feita pelo colega, e apatia de fazer trabalhos em grupos. Neste caso, o professor deve orientar os seus alunos a serem mais críticos e reflexivos, e em casos de alunos

que não gostam de trabalhar em grupo, cabe ao professor respeitá-lo, e entender que nós, seres humanos somos feitos de particularidades.

Como foi dito anteriormente, a aprendizagem colaborativa pode ser usada também no ambiente virtual, alunos de vários países podem se ajudarem a aprender uma L2. No entanto, o trabalho por via internet é um pouco restrito, por não promover a interação face a face, o que pode ocasionar falta de colaboração e compromisso.

Diante de todos os fatores que foram aqui apresentados, pode-se perceber a aplicabilidade desse tipo de aprendizagem e do quanto ela é benéfica para a aprendizagem de línguas, pois propicia aos alunos um crescimento não só cognitivo, mas também social e afetivo. Dessa forma, cabe a nós, professores ou futuros professores de LE/L2 a repensar o seu papel em sala de aula, e procurar criar um ambiente em que a colaboração tenha o seu lugar.

### **Análise contrastiva e análise de erros**

A análise contrastiva foca o erro comparando a língua materna e a língua alvo, dando ênfase nas suas diferenças. E a causa dos erros é interferência da L1 na aprendizagem da L2/LI. Nesta perspectiva, se o professor é ciente dessas diferenças do sistema linguístico de uma língua para a outra, ele é capaz de prevê os possíveis erros que seus alunos podem cometer. Porém, tal análise caiu em desuso, pois, foi se percebendo que nem sempre os erros previstos eram realizados pelos aprendizes.

Já na análise de erros, o foco não está nas diferenças de língua para a outra, mas sim em elucidar os erros cometidos pelos aprendizes. Na perspectiva desse tipo de análise, os aprendizes erram ao criar hipóteses na interlíngua. Dessa forma, a análise de erros passou a ser mais utilizada nas pesquisas feitas, por ser mais abrangente, pois ela procura descrever com que frequência o erro acontece, quais são as causas, e as consequências. Outro fator que influencia na questão do tratamento do erro em sala de aula é a abordagem usada pelo professor, pois como se sabe nas abordagens de ensino mais tradicionais, que concebem a língua apenas como um sistema de normas, o erro é visto negativamente, e seu tratamento implacável é considerado positivo. Enquanto em abordagens mais contemporâneas em que a língua é vista como um instrumento de comunicação, o erro é concebido positivamente, pois fornece pistas sobre a interlíngua do aprendiz, sendo o papel da correção e do tratamento subestimado.

## **Como os métodos de ensinios focam a questão do erro**

Visto que o erro recebe tratamento diferente de acordo com a abordagem de ensino em que está inserido, dessa forma será feito um aparato de como o erro é tratado dentro de cada método ou abordagem focando o trabalho de Larsen-Freeman (2000). De acordo com a autora são 10 métodos ou abordagens de ensino de L2/LI.

Método Gramática e tradução - O erro neste tipo de ensino é tratado como algo inadmissível, e deve ser corrigido imediatamente. As correções são feitas diretamente pelo professor, que destaca os erros encontrados e escreve a forma correta ao lado. Nesta perspectiva o processo de ensino e aprendizagem é focado no professor, e consequentemente os alunos são passivos durante todo o processo.

Método direto - nesse método, para indicar que o aluno errou, o professor repete a estrutura ou vocábulo de forma correta, evidenciando com o tom de voz, até que o aluno perceba que errou em determinado ponto, e se auto-corrija.

Método audiolingual - O professor deve evitar o erro em sala de aula, mas caso aconteça, deve ser corrigido imediatamente, para que não se repita mais e impeça a formação do hábito.

Abordagem cognitivista - Neste tipo de abordagem o erro é visto como algo inevitável, e é indicador das hipóteses criadas pelos aprendizes.

Método Silencioso - O professor só corrige os erros dos alunos de forma direta em último caso, somente quando já usou a autocorreção e a correção em pares e os alunos não conseguiram compreender. O professor observa os erros dos alunos, pois estes servem para mostrar em qual ponto os alunos tem mais dúvidas, e assim usar como base para elaborar suas aulas.

De-suggestopédia - O professor corrige os erros dos alunos de forma amigável, com tom de voz gentil. Neste tipo de ensino os erros são considerados naturais durante o processo de ensino-aprendizagem.

Método Comunitário de Línguas - Dessa forma, o modo de tratar o erro também não é diferente, as produções são corrigidas, mas os erros detectados não são ressaltados e a relação professor-aluno é pautado no respeito.

Resposta Física Total - O professor sempre procura corrigir os erros dos alunos de modo que não os intimide, sendo que os alunos iniciais são menos cobrados do que os que já estão em estágio final.

Abordagem Comunicativa - Os erros são tolerados pois o foco é que a comunicação se estabeleça.

Abordagem baseada em conteúdo ou em tarefas - nesse tipo de ensino, o erro é visto como algo positivo, o aluno elabora hipóteses sobre o conteúdo que se está aprendendo, e por não possuir conhecimento para tanto erra. O papel do professor é fazer a correção procurando dar subsídios aos alunos para que modifiquem o que erraram.

## **Metodologia**

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, pois documenta e investiga o processo de escrita/correção colaborativa – correção com os pares. 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” (SELINGER E SHOHAMY 1989, p. 159), dessa forma, para a coleta de dados, foram usados instrumentos como gravações em áudio e vídeo, entrevistas e questionários, o que possibilitou a triangulação e validação dos dados.

Salienta-se ainda que dentro da perspectiva qualitativa ainda há uma proposta de intervenção, que se faz necessária quando há a intenção de transformar a situação atual em qualquer circunstância. Quanto a importância de tal abordagem, fica evidente seu uso, pois “a abordagem qualitativa de intervenção é uma das mais indicadas para tal pesquisa” (*ibidem*), uma vez que para a realização do presente estudo ficamos em contato direto e interativo com os alunos participantes que culminou na sistematização dessa pesquisa e propôs uma transformação da situação atual, sendo esse um dos principais objetivos desse estudo.

Na presente pesquisa, realizou-se como instrumentos o uso de questionários, entrevistas e observações subjetivas tanto com os alunos quanto com as professoras, buscando inicialmente responder às perguntas de pesquisa apresentando os benefícios da correção em pares percebidos durante as aulas.

Este estudo foi desenvolvido em uma sala de aula do 2º ano do ensino médio do período matutino de um Colégio Estadual numa cidade do interior de Goiás.

É nosso intuito contribuir com o aprimoramento do ensino da LE/LI no colégio, através dessa nova proposta de correção. O colégio possui um público diversificado, com alunos da zona rural e classe média. Os professores em sua maioria são formados e possuem pós-graduação na área em que atuam. Neste trabalho temos a participação dos alunos do 2º

ano B do ensino médio, no período matutino. No próximo item, apresentaremos mais detalhadamente os participantes da pesquisa.

A realidade dos alunos do ensino médio no Colégio acima citado é praticamente comum a todas as outras instituições do mesmo porte. São alunos da classe média e também da zona rural ambos fazem parte de um cenário educacional comum que prezam pela educação de qualidade acreditando nos profissionais da instituição que frequentam, que é majoritariamente graduados.

Para proteger suas identidades, os participantes serão tratados, nesta pesquisa de forma impessoal, atribuindo apenas um número que os identifique: Aluno 1, Aluno2 etc.

A importância de usar instrumentos diversificados para a coleta de dados advém da própria natureza da pesquisa qualitativa de intervenção, pois numa sala de aula encontramos pessoas distintas que constroem a realidade da instituição. Portanto é imprescindível utilizar diversas técnicas de coleta para alcançar todos os envolvidos na pesquisa. Foram utilizados para a obtenção dos dados vários instrumentos, inicialmente foram observadas as aulas como forma de perceber a relação que os alunos tinham com a escrita na LA, bem como se os mesmos eram receptivos às correções feitas pela a professora e se ainda viabilizam a correção em pares, durante aproximadamente 1 mês no segundo semestre de 2010, pela pesquisadora que culminou com as aulas da disciplina de Estagio Supervisionado, sendo assim durante essas aulas, foram desenvolvidas as estratégias de intervenção propostas por este estudo.

Os questionários e entrevista de uma forma geral, tanto para os alunos quanto para os professores foi aplicado com o objetivo de obter informações sobre como eles viam a questão do erro, bem como a receptividade da correção em pares que seria proposta. Durante a realização das atividades os alunos se sentaram em pares, e não foi usado nenhum tipo de códigos, ou marcação nos erros das produções escritas, com o objetivo de não influenciar o processo de correção proposta neste estudo.

## **Resultados e discussão**

Na presente pesquisa, foi feito o uso de questionários, entrevistas e observações subjetivas tanto com os alunos quanto com as professoras, buscando inicialmente responder às perguntas de pesquisa apresentando os benefícios da correção em pares percebidos durante as aulas.

Aspectos Positivos durante a correção:



## **A correção colaborativa incentiva os alunos a escreverem**

Durante o processo de produção da autobiography foi possível perceber que os alunos se sentiram mais incentivados a escreverem, pois tinham outro leitor em vista, descentralizando a correção somente na figura do professor concebendo assim uma atitude de interação negociando não somente a mensagem, mas também sua identidade (ELLIS, 1999) defendendo assim as idéias de Vygotsky (1998).

Muitos alunos acrescentaram informações além das propostas e procuraram elaborar um texto mais completo com o objetivo de aguçar a curiosidade dos colegas em ler os seus textos. Dessa forma, a correção colaborativa serviu de incentivo para que os alunos escrevessem algo que geralmente a maioria dos adolescentes acha difícil e chato.

O relato abaixo demonstra que os alunos gostaram da proposta de correção e se sentiram mais confortáveis pelo fato de terem suas produções corrigidas pelos próprios colegas além de perceberem uma relação mais estreita com colegas que estavam fora de seus grupos:

*P: Você gostou da proposta de correção?*

*AI: o fato de um colega corrigir meu texto?*

*P: sim.*

*AI: [...] e outra coisa como eu sabia que não era a professora que ia corrigir achei melhor arriscar fazer além do que a “tia” pediu, pesquisei no dicionário e coloquei um monte de coisas sobre mim.*

O fato de ter gostado da proposta permitiu uma maior aceitação em responder o questionário final e conseqüentemente um relacionamento mais estreito entre a mim e os alunos gerando uma facilidade em continuar a proposta de estágio e também da pesquisa.

## **A correção colaborativa cria um ambiente participativo em sala de aula**

Como os alunos estavam trabalhando em pares, houve uma maior interação entre os mesmos, foi possível observar que eles tiravam dúvidas com os colegas que de acordo com eles tinham mais facilidade com o inglês e também os mais acanhados fizeram grupos para colaborar entre si.

O compartilhamento de *input* e *output* foi muito proveitoso por ter contribuído significativamente para aumentar a condição de produzir um texto na LA. (MENDONÇA & JOHNSON 1994).

Ante a mesma pergunta mencionada acima para outro aluno, obtemos a confirmação da criação de um ambiente participativo tanto na produção quanto na correção dos textos produzidos

*P: Você gostou da proposta de correção?*

*A1: o fato de um colega corrigir meu texto?*

*P: sim.*

*A 2: Gostei muito. Achei melhor do que se fosse o próprio professor, a gente não tem tanto medo de errar, e eu fiz par com uma colega que não tínhamos contato e hoje somos amigas, ficamos mais próximas. E até tem colegas que sabem muito o inglês eu até achava eles meio chatinhos, dai na hora que a gente tava fazendo o texto e depois quando a gente foi corrigir eu perguntei um monte de coisas que eu não sabia e eles responderam de boa, e até aprendi coisas novas, hoje acabou aquele negócio de a gente achar que eles são os melhores em inglês.*

É perceptível o contentamento da A2 em se relacionar com um colega que até então não era bem aceito pela maioria justamente pelo fato de ter maior facilidade com a LA, e que no momento o fator que antes o separava agora os une, contribuindo para aquisição vocabular na LI e que segundo Tsui, (2001) acaba maximizando tanto o *input* quanto o *output*.

### **A autoestima dos alunos aumentou**

Segundo Hines e Groves (1989) a autoestima é uma atitude de aprovação ou desaprovação do indivíduo consigo mesmo e indica o grau em que ele acredita ser capaz, importante, bem-sucedido e digno. Vale ressaltar que durante a correção em pares e pelas observação subjetivas foi notável o aumento da autoestima dos alunos que deu-se pelo fato de eles se sentirem capazes de cumprir uma tarefa a eles delegada mesmo que em alguns momentos demonstrassem certo desapontamento por não saberem o significado de uma palavra por exemplo.

Alguns alunos quando interrogados em relação aos seus sentimentos no momento da correção confirma a afirmação subjetiva da professora estagiária, corroborado pela seguinte declaração:

*P: Qual foi o seu sentimento quando você percebeu que estava realizando uma produção escrita em língua inglesa?*

*A4: Nossa eu achei um máximo nunca tinha ficado tão empolgada por ter dado conta de escrever um texto, mesmo que pequeno em inglês, tô até mais empolgada pra aprender inglês.*

*A5: Nossa e eu então? Tá certo que fiquei perguntando pra uns colegas, mas você disse que não tinha nada né? Ai eu perguntei, pedi opinião e no fim de tudo aprendi o significado de um monte de palavras e pronúncia também.*

Ter a certeza de que a autoestima dos alunos participantes aumentou durante a proposta de uma construção colaborativa é um poderoso indício de que o interesse em aprender/adquirir uma LA foi reforçado na consciência da importância do *World English*<sup>8</sup>.(RAJAGOPALAN, 2005)

### **O ato de produzir/corrigir em pares se tornou mais prazeroso**

Durante as primeiras aulas os alunos responderam a um questionário abordando a questão do erro/correção durante as aulas de LI, no qual disseram que nunca tinham vivenciado um tipo de correção colaborativa, somente a direta, e que gostariam de participar de um momento no qual pudessem corrigir ou ter uma produção corrigida pelos colegas.

Quando foi proposto aos alunos que no momento da correção eles tinham a liberdade de construir seus textos com a ajuda do colega houve um ar de admiração entre os mesmos, mas eles aceitaram e comprovaram os benefícios dessa nova proposta, porém no momento em que eles foram informados que teriam seus textos corrigidos pelos colegas, não houve somente um ar de admiração, mas um tom de descrédito no que estava sendo proposto, foi necessário uma conversa amistosa entre mim e os discente que aos poucos foram se sentindo mais confortáveis durante a correção, no final, todos se propuseram a participar e trataram esse momento com seriedade, ficando perceptível o interesse em participar desse tipo de atividade, na qual fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, e descentraliza a figura do professor “possibilitando criar circunstâncias que aumentam as probabilidades de aprendizagem” (CARDOSO, 2003, p. 17).

### **Considerações finais**

---

<sup>8</sup> Termo usado para definir a língua inglesa enquanto língua mundial, não propriamente de países falantes de LI.

Este estudo analisou os benefícios que a correção em pares proporciona para a aquisição de L2, estabelecendo relações com as percepções dos alunos sobre a correção em pares, com as teorias da área que são pertinentes ao tema deste estudo.

Considerando que os erros são essenciais para o aluno e para o professor, pois os ajudam a aprender a LE, essa desmistificação do erro, não trouxe benefícios somente no momento em que a pesquisa estava acontecendo, mas também proporcionará benefícios futuros, pois professor e alunos não terão mais a visão distorcida do erro, mas o verão como uma estratégia de aprendizagem. Por tal razão, a questão do erro deve ser tratada com muita seriedade. Professores e futuros professores devem ter consciência dessa importância, para utilizarem essas novas formas de correção dentro de sala de aula, beneficiando assim a aprendizagem.

Todavia, se o professor não tem conhecimento desses tipos de correções, que não intimidam o aluno, mas que os ajuda a aprender, o ensino fica hierarquizado, centralizado no professor, prejudicando a interação entre alunos, e criando um ambiente em que infelizmente a aprendizagem colaborativa não terá o seu lugar.

Outros fatores positivos envolvem a aprendizagem e a revisão colaborativa, como foi constatado na escola campo, pois a sala de aula tornou-se interativa. O clima foi de compartilhamento de conhecimentos, chegou a aproximar colegas que mesmo estudando juntos não se conheciam e não se ajudavam em sala de aula. De acordo com o relato de uma aula dessa pesquisa, aqueles alunos que tem mais facilidade com a LI, se aproximaram dos que tem dificuldade com a língua. Outro aluno relatou que, saber que um colega iria ler o seu texto, o deixou motivado, pois tinha outro leitor em vista que não o professor. Diante todos esses aspectos, é perceptível que a correção em pares é realmente benéfica para a aquisição de uma segunda, trazendo benefícios não só cognitivos, mas também afetivos e sociais.

## **Referências**

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. **Focus on the language Classroom: an introduction to classroom research for language teachers**. Orxford: Orxford University Press, 1991.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O professor de Língua Estrangeira em formação**. Campinas, SãoPaulo: Pontes, 2ª edição, 2005.

BENESCH, S. Improving peer respons: collaboration between teachers and students. **Journal of Teaching Writing**, v.4, n.1, p.87-94, 1985.

- BROWN, H. D. **Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy.** Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall Regents, 1994.
- BYRNE, D. **Teaching writing skills.** London: Longman, 1988.
- CARDOSO, R. C. T. **The communicative approach to foreign language teaching: managing theory and practice in the classroom.** São Paulo: Pontes, 2003.
- CARDOSO-BRITO, S. A. Correção e tratamento de erros e seus possíveis efeitos na produção oral no processo de aprendizagem/aquisição de língua estrangeira em classes de adolescentes. In: CONSOLO, A. C.; VIEIRAABRAHÃO, CHAUDRON, C. **Second language Classroom > research on teaching and learning.** Cambridge: CUP, 1995.
- CHOMSKY, N. **Linguagem e mente.** Brasília: Universidade de Brasília, 1998;
- COHEN. A. D. Comentários em Composições: uma comparação dos pontos de vista do professor e do aluno. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. **15**, p. **7-23**, **1990**.
- CORDER, S. P. The significance of learners' errors. **IRAL**, v. 5, p. 161-170, 1967;
- \_\_\_\_\_, S. P. **Que signifient les erreurs des apprenants?** Traduction de Clive Perdue et Rémy Porquier, *Languages*, n°57, p.9-15, 1980.
- \_\_\_\_\_, S. P. Dialectos idiosincrásticos y análisis de errores. In: LICERAS, J. M. **La adquisición de las lenguas extranjeras.** Madrid: Visor, 1992;
- DULAY, H., BURT, M., & KRASHEN, S. (1982). **Language two.** Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. **The study of second language acquisition.** Oxford: OUP, 1994;
- FERNANDEZ, S. **Interlengua y análisis de errores em el aprendizaje del español como lengua extranjera.** Madrid; Edelsa grupo didascalía, 1997;
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Estudos 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.
- \_\_\_\_\_. Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa. 2001. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- \_\_\_\_\_. Formas diferentes de correção: o que cada uma delas pode dizer ao professor de línguas? In: V Seminário de Línguas Estrangeiras, 2003, Goiânia. *Anais do V Seminário de Línguas Estrangeiras.* Goiânia: Gráfica e Editora Vieira, 2003. p. 189-201.
- \_\_\_\_\_. **Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas.** Goiânia: Editora da UFG, 2004;
- \_\_\_\_\_. **Semeando a interação: a revisão dialogica de textos escritos em língua estrangeira.** Goiânia: Ed. UFG, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Aprendizagem colaborativa de línguas.** Goiânia: Ed. UFG, 2006.
- 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;

- GRABE, W.; KAPLAN, R.B. **Theory & practice of writing**. New York: Longman, 1996;
- HENDRICKSON, J. M. The treatment of error in written work. **The Modern Language journal**, v.64, p.216-221, 1980;
- HINES, S.; GROVES, D. Sports competition and its influence on self-esteem development. **Adolescence**, v.34, p.861-869, 1989;
- HORNER, D. **Classroom Correction: is it Correct System?** v.16, n.2, p.213-220, 1988;
- LANLANDE, J. F. Reducing Composition erros: an experiment. **The Modern language Journal**, v.66, p.140-149, 1982;
- LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2<sup>nd</sup> Edition, 2000;
- LEE, I. ESL Learnes' Performance in error correction in writing; Some Implications for Teaching. **System**, v.25, n.4, p.465-477, 1997;
- LIMA, M. S. Error Treatment: How learners see it. In Anais do XIV Enpuli. Belo Horizonte: UFMG, 1999, p.250-261.
- MELO, H. A. B. Dalacorte, M. C. F., **A sala de aula de língua estrangeira**. Goiânia: Editora UFG, 2000.
- PAIVA, V. L. M. O. **Ensino de língua inglesa**. Campinas, SãoPaulo: Pontes, 1996.
- RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y. & RAJAGOPALAN, K. (orgs). **A Geopolítica do Inglês**. Parábola, 2005, p. 135-159.
- RIOLFI, C. R. Escrever em língua estrangeira: a interação professor/aluno através de diários dialogados. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n.17, p.99-112, jan-jun. 1991;
- RODRIGUES, K. A. Do Planejamento a revisao: uma investigação de textos escritos em língua inglesa por Alunos Adolescentes. 2003. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003;
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SILVA, S. V. Erro e correção: as crenças de dois professores de escola pública e de alguns de seus alunos. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras e Lingüística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- SELINGER, H. W.; SHOHAMY, E. **Second Language Research Methods**. Oxford: Oxford University Press, 1989
- SELINKER, L. Interlanguage. In: RICHARDS, Jack C. **Error Analysis – Perspectives on Second language Acquisition**. Assex; Longman Group Limited, 1972. Biblioteca da UNICAMP.
- \_\_\_\_\_ Interlengua. In LINCERAS, J. M. **La adquisicion de las lenguas extrajeras**. Madrid: Visor, 1992.
- TSUI, A B. M. Classroom iterection. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Ed). **The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages**. Cambridge University Press, 2001. p. 120-125.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.