

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – UFG
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

LÍDIA MARIA DOS SANTOS MORAIS

**O PROCESSO DE CORREÇÃO COLABORATIVA DE TEXTOS ESCRITOS POR ALUNOS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA, COM E SEM UM FORMULÁRIO DE ORIENTAÇÃO**

GOIÂNIA
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☒ Dissertação ☐ Tese ☐ Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Lidia Maria Dos Santos Moraes

3. Título do trabalho

“O processo de correção colaborativa de textos escritos por alunos da Educação Básica, com e sem um formulário de orientação”

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Lidia Maria Dos Santos Moraes, Discente**, em 24/03/2023, às 11:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Francisco José Quaresma De Figueiredo, Professor do Magistério Superior**, em 24/03/2023, às 11:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3620961** e o código CRC **3FBCE676**.

LIDIA MARIA DOS SANTOS MORAIS

**O PROCESSO DE CORREÇÃO COLABORATIVA DE TEXTOS ESCRITOS POR
ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, COM E SEM UM FORMULÁRIO DE
ORIENTAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística.

Área de Concentração: Estudos Linguísticos

Orientador: Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo

Goiânia

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Morais , Lidia Maria dos Santos
O PROCESSO DE CORREÇÃO COLABORATIVA DE TEXTOS
ESCRITOS POR ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, COM E SEM UM
FORMULÁRIO DE ORIENTAÇÃO [manuscrito] / Lidia Maria dos Santos
Morais . - 2023.
CLXXXV, 185 f.

Orientador: Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo .
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e
Linguística, Goiânia, 2023.

Inclui siglas, fotografias, abreviaturas, símbolos, gráfico, tabelas,
lista de tabelas.

1. interação. 2. colaboração . 3. correção com os pares . 4. textos
escritos . 5. língua inglesa . I. Figueiredo , Francisco José Quaresma
de , orient. II. Título.

CDU 8+7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS FACULDADE DE
LETRAS

ATA DE DEFESA DE
DISSERTAÇÃO

Ata nº 11 da sessão de Defesa de Dissertação de **Lídia Maria dos Santos Moraes**, que confere o título de Mestra em Letras e Linguística, na área de concentração em Estudos Linguísticos.

Aos nove dias do mês de março do ano de dois mil e vinte três, a partir das 14:00h, no Miniauditório Professor Egídio Turchi da Faculdade de Letras, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada “**O processo de correção colaborativa de textos escritos por alunos da Educação Básica, com e sem um formulário de orientação**”. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor Francisco José Quaresma de Figueiredo (**PPGLL-FL-UFG**) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Barbra do Rosário Sabota Silva (**PPG-IELT - UEG**) membro titular externo; Professora Doutora Santinha Neuda Alves do Lago (**PPGLL-FL-UFG**) membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata aprovada pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor Francisco José Quaresma de Figueiredo, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos nove dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e três.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

Referência: Processo nº 23070.008605/2023-15 SEI nº 3579024



Documento assinado eletronicamente por **Francisco José Quaresma De Figueiredo, Professor do Magistério Superior**, em 09/03/2023, às 16:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Santinha Neuda Alves Do Lago, Professor do Magistério Superior**, em 09/03/2023, às 16:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Barbra do Rosário Sabota Silva, Usuário Externo**, em 09/03/2023, às 16:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3579024** e o código CRC **07DEE85E**.

Aos meus filhos, Rafaela e Gabriel, a quem agradeço a oportunidade de ser mãe e, também, pelo entendimento e compreensão que tiveram ao longo da nossa vida, diante dos desafios que foram surgindo, e por serem o meu motivo de lutas, alegrias e sonhos.

À minha mãe, pelo incentivo constante e pela sabedoria infinita.

Ao meu pai, pelo apoio incondicional e força.

À minha irmã, Letícia, por estar comigo em minha caminhada.

Ao meu irmão do coração, Weslen Veloso de Assis, pelas palavras edificantes, proferidas nos momentos mais intensos desta caminhada, e por sua sincera amizade.

Ao meu amigo, professor e orientador, Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo, por sua acolhida, dedicação, orientação e parceria.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu bom Senhor.

Aos meus filhos, Rafaela e Gabriel, por me empoderarem tanto em todos os aspectos da minha vida e por serem minha motivação sempre.

Aos meus pais, José Carlos Moraes e Norma Sueli dos Santos Moraes, agradeço por toda a dedicação e o apoio incondicional; vocês são exemplos maiores de trabalho, força e fé.

Aos meus avôs, Juca e Lydio (*in memoriam*), assim como à minha querida avó Maria, que são anjos protetores no céu.

À minha querida avó e madrinha aqui na Terra, Bia.

À minha querida tia, Marlene Moraes, pelo suporte nas questões diversas desta pesquisa.

Ao meu querido amigo e orientador, Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo, pela dedicação admirável, excelente orientação, oportunidade de aprendizado pleno e diferença enorme em minha vida.

Aos meus amigos da Pós-Graduação em Letras da UFG, pois foi uma grande satisfação tê-los conhecido e aprendido com todos vocês.

Ao meu amigo Evandro, por toda a sua amizade, convivência e colaboração.

Aos meus amigos e apoiadores de novas iniciativas, Prof. Dr. Elias de Pádua Monteiro e Prof.^a Vívian de Faria Caixeta Monteiro.

Ao meu amigo e irmão na vida, Weslen Veloso de Assis, assim como a toda a sua família, por todas as orações e apoio.

Ao Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do IF Goiano, Prof. Dr. Alan Carlos da Costa, pelo incentivo e apoio nas questões diversas desta pesquisa.

Aos meus amigos e amigas da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do IF Goiano, pela colaboração e incentivo.

Às queridas companheiras do Núcleo da Editora IF Goiano Sarah Bertolli e Tatianne Silva, pelas dicas, parceria, entendimento e trocas frutíferas.

À querida amiga de trabalho e de outras horas, Sarah Bertolli, pela inspiração e pelas trocas de experiências.

À querida amiga Iraci, pelo brilhante exemplo de luz.

Às minhas queridas amigas Suelene, Paula e Glória, por seu incentivo e apoio constante.

Ao grupo de professores e alunos do projeto Freeenglish, pela colaboração e pelo aprendizado.

À secretaria e aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás.

Ao Instituto Federal Goiano, pela anuência e apoio nesta pesquisa.

Ao Instituto Federal Goiano – *Campus* Iporá e seus servidores, pela acolhida para que eu pudesse realizar a minha pesquisa.

À professora Natália Leão Prudente, por toda a sua dedicação, colaboração e enorme contribuição nesta pesquisa.

Aos alunos participantes desta pesquisa, por seu envolvimento, por todas as trocas e por todo o aprendizado.

Aos amigos da Educart – linguagens e tecnologias, que despertaram meu olhar para muitas questões de docência da Língua Inglesa que ainda não tinham sido percebidas por mim.

À professora Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva, por sua grande contribuição nesta pesquisa.

À professora Neuda Alves do Lago, por sua extrema colaboração neste projeto de pesquisa.

Aos professores Sinval, Rosane, Rosângela, Neuda e Francisco, pelos momentos contagiante, edificantes e de grande aprendizagem no processo vivenciado durante as disciplinas do Mestrado.

A todos os amigos e membros da família que, direta e/ou indiretamente, contribuíram para a realização deste estudo.

Pesquisadora: Você acredita que a utilização do formulário de orientação para correção seja benéfica? Por quê?

Homem de Ferro: Sim... eu acredito que o formulário ajuda muito... mas eu prefiro fazer uma correção antes aleatória e depois checar com o formulário... eu acho assim...

Pesquisadora: Para você, quais são os pontos positivos e negativos do formulário de correção?

Homem de Ferro: Olha... como a gente não tá acostumado com a correção... ele ajuda na correção de alguns pontos que geralmente esquecemos... mas eu corrijo sem o formulário e ele me ajuda na checagem...

Pesquisadora: Como você considera a proposta de correção colaborativa de textos escritos com os colegas, usando o formulário de correção?

Homem de Ferro: Como eu já tinha falado... ela é interativa e muito boa... não tivemos problemas nas correções tanto com o formulário quanto sem o formulário... mas só que, desta vez, tivemos que usar aqueles pontos do formulário que foi um trabalho a mais, mas que ajudou muito no texto...

(Homem de Ferro, participante desta pesquisa, em entrevista realizada em 24/06/2022)

RESUMO

Esta investigação surgiu a partir da observação de processos colaborativos de correção de textos escritos em aulas de Língua Inglesa. Objetivamos analisar o processo de correção colaborativa, realizado sem e com um formulário de orientação de correção, além de verificar as possíveis contribuições de tal formulário no contexto da sala de aula de Língua Inglesa da turma do 1º ano A do curso da Educação Básica do Ensino Médio Técnico integrado em Desenvolvimento de Sistemas do Instituto Federal Goiano de Educação, Ciência e Tecnologia do *Campus* Iporá (GO). Para isso, contamos com a participação voluntária de 8 alunos, assim como da professora da turma. A pesquisa foi desenvolvida ao longo de 2 meses – maio e junho de 2022 –, com foco nas tarefas realizadas de correção com os pares. O percurso metodológico desta pesquisa qualitativa envolve a revisão bibliográfica sobre o tema e a utilização de registros das aulas em modalidade presencial. Além disso, aplicamos também um questionário aos participantes da pesquisa, de modo a traçar perfis tanto dos discentes como da docente. As interações entre os estudantes, durante o processo de correção, foram gravadas em áudio e em vídeo, e os participantes foram entrevistados sobre sua participação no processo de correção dos textos escritos. Utilizamos notas de campo para registrar pontos importantes sobre o processo de correção e de interação entre os participantes, assim como um questionário final acerca do uso do formulário de correção. Também foram comparados os textos escritos individualmente (primeira versão do texto) e os reescritos após a correção com os pares (segunda versão do texto). Como referencial teórico da presente pesquisa, consideramos a perspectiva sociocultural de educação linguística, os fundamentos teóricos da aprendizagem colaborativa, assim como os estudos acerca da correção com os pares e o papel da correção dialogada na aprendizagem da escrita em Língua Inglesa. Adicionalmente, trazemos para estudo os tipos de erros intralingual e interlingual dentro de uma taxonomia de análise. A partir deste estudo, foi possível compreender melhor o processo de correção colaborativa no ambiente de aprendizagem da língua, no contexto da Educação Básica, e identificar o uso do formulário de orientação para correção como um instrumento mediador da interação e facilitador da revisão textual.

Palavras-chave: interação; colaboração; correção com os pares; textos escritos; língua inglesa.

ABSTRACT

This research arose from the observation of collaborative processes of correction of texts written in English language classes. We aimed to analyze the collaborative correction process, carried out without and with a correction guidance form, as well as to verify the possible contributions of such a form in the context of the English language classroom of the 1st year A class of the Basic Education course of the Technical High School integrated in Systems Development, at the Instituto Federal Goiano de Educação, Ciência e Tecnologia at *Campus Iporá* (GO), with the voluntary participation of 8 students, as well as the class teacher. The research was developed over 2 months, May and June of 2022, focusing on correction tasks performed with peers. The methodological course of this qualitative research involves a bibliographic review on the subject and the use of class records in a face-to-face environment modality. Besides that, we applied a questionnaire to the research participants, to draw profiles of both the students and the professor who are participants in this study. Interactions between students during the correction process were audio and video recorded. Participants were interviewed about their participation in the process of correcting written texts. The researcher made use of field notes to record important points about the correction process and interaction between the participants as well as a final questionnaire about the use of the correction form. The texts that were written individually (1st version of the text) and those rewritten after correction with the peers (2nd version of the text) were also compared. As a theoretical framework for this research, we used the sociocultural perspective of language education, the theoretical foundations of collaborative learning, as well as studies on peer correction and the role of dialogical correction in learning to write in English. Additionally, we bring to the study the types of intralingual and interlingual errors within a taxonomy of analysis. With this study, it was possible to better understand the process of collaborative correction in the language learning environment, in the context of Basic Education as well as to identify the use of the guidance form for correction as an instrument that mediates the interaction and facilitates the textual review.

Keywords: interaction; collaboration; peer correction; written texts; English language.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadros

Quadro 1 – Sugestão de formulário para ser usado em atividades de correção com os pares 34

Quadro 2 – Convenções para transcrição das interações e das entrevistas 60

Tabelas

Tabela 1 –Número de erros sem utilização de formulário de orientação para correção 64

Tabela 2 – Número de erros com a utilização de formulário de orientação para correção 65

Tabela 3 – Comparação dos erros apontados e corrigidos sem e com formulário de orientação para correção.....66

Tabela 4 – Erros detectados nas duas versões dos textos escritos durante a correção dialogada sem formulário de orientação 68

Tabela 5 – Tipos de erros existentes nos textos durante a correção realizada sem o formulário de orientação para correção 68

Tabela 6 – Erros detectados nas duas versões dos textos escritos durante a correção dialogada com o uso do formulário 71

Tabela 7 – Tipos de erros existentes nos textos durante a correção realizada com o formulário de orientação para correção 71

SUMÁRIO

ABREM-SE AS JANELAS: VISUALIZANDO O PANORAMA DA PESQUISA	13
Objetivos e perguntas da pesquisa	17
Metodologia	17
Organização do trabalho	19
CAPÍTULO 1 – IDENTIFICANDO OS ELEMENTOS DA PAISAGEM: A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DESTE ESTUDO	21
1.1 A teoria sociocultural: histórico e principais construtos	21
<i>1.1.1 A zona de desenvolvimento proximal (ZDP)</i>	<i>24</i>
<i>1.1.2 Scaffolding</i>	<i>26</i>
<i>1.1.3 Estratégias mediadoras da aprendizagem de uma língua</i>	<i>28</i>
<i>1.1.4 A teoria sociocultural e a aprendizagem colaborativa</i>	<i>29</i>
1.2 A correção de textos escritos em LE/L2	29
<i>1.2.1 A escrita como processo e a importância da reescrita</i>	<i>30</i>
1.3 A correção dialogada de textos escritos em LE/L2: pesquisas e metodologias desenvolvidas	31
<i>1.3.1 A correção dialogada de textos escritos sem formulário de correção e com formulário de orientação para correção</i>	<i>34</i>
1.4 O processo de interação durante a correção dialogada	35
<i>1.4.1 As estratégias mediadoras da interação</i>	<i>37</i>
<i>1.4.2 A colaboração e a aprendizagem no processo de interação durante a correção dialogada</i>	<i>37</i>
1.5 Os erros no processo de correção dialogada de textos escritos em LE/L2	38
<i>1.5.1 Os tipos de erros</i>	<i>39</i>
<i>1.5.2 As formas de correção de erros no processo de correção dialogada de textos escritos</i>	<i>41</i>
<i>1.5.3 A relevância do processo de correção dialogada de textos escritos em LE/L2</i>	<i>42</i>
<i>1.5.4 As lacunas do processo de correção dialogada de textos escritos em LE/L2</i>	<i>43</i>
CAPÍTULO 2 – APROXIMANDO-SE DA PAISAGEM: OS ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	46
2.1 A metodologia de pesquisa	46
2.2 O contexto da pesquisa	47

2.2.1 O local e a duração da pesquisa	47
2.2.2 O currículo e as atividades utilizadas na pesquisa	48
2.2.3 Os participantes da pesquisa	50
2.2.3.1 Os alunos	51
2.2.3.2 A professora	53
2.3 Os procedimentos e instrumentos utilizados para a geração dos dados na pesquisa	54
2.3.1 A ficha cadastral e o questionário inicial	57
2.3.2 Os textos escritos pelos alunos	58
2.3.3 As gravações do processo de correção dialogada sem e com formulário de orientação para correção	59
2.3.4 Transcrição das gravações das interações ocorridas durante o processo de correção com os pares sem e com formulário de correção e das entrevistas	60
2.3.5 Gravações das entrevistas	60
2.3.5.1 Entrevista com os alunos	61
2.3.5.2 Entrevista com a professora	61
2.3.6 As notas de campos da pesquisadora	62
CAPÍTULO 3 – FAZENDO PARTE DA PAISAGEM : ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	63
3.1 O produto: análise dos textos escritos e reescritos	63
3.1.1 Análise dos erros	63
3.1.2 Análise das modificações e revisões efetuadas na segunda versão dos textos escritos sem formulário de correção	67
3.1.3 Análise das modificações e revisões efetuadas na segunda versão dos textos escritos com o formulário de correção	70
3.2 O processo: análise das interações ocorridas entre os participantes durante as tarefas de correção com os pares	75
3.3 A percepção sobre o processo e o produto	81
3.4 As percepções dos alunos acerca do processo de correção dialogada	86
3.4.1 Avaliação dos alunos sobre o uso do formulário	87
3.4.1.1 Pontos positivos	87
3.4.1.2 Pontos negativos	88
3.5 A percepção da professora acerca do processo de correção dialogada	90

À GUIA DE CONCLUSÃO.....	94
Revisitando as perguntas da pesquisa.....	94
<i>De que forma ocorre o processo de correção dialogada realizado por estudantes da Educação Básica?.....</i>	<i>93</i>
<i>Quais são as especificidades da modalidade de correção com os pares, realizada sem e com a utilização do formulário de orientação para correção?.....</i>	<i>94</i>
<i>Quais são as percepções dos estudantes e da professora da turma sobre a correção realizada sem e com a utilização do formulário de orientação?.....</i>	<i>95</i>
Alcances do estudo.....	96
Limitações do estudo	97
Sugestões para futuras pesquisas.....	98
Considerações finais	98
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICES	113
APÊNDICE A – TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)	114
APÊNDICE B – TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido)	119
APÊNDICE C – Roteiro da etapa de coleta de dados da pesquisa	123
APÊNDICE D – Ficha cadastral dos participantes voluntários da pesquisa	136
APÊNDICE E – Questionário	137
APÊNDICE F – Perguntas da entrevista sobre as sessões de correção realizadas sem o formulário de orientação	139
APÊNDICE G – Perguntas do questionário a ser preenchido pelos alunos da turma do 1º A de Desenvolvimento de Sistemas, participantes e não participantes da pesquisa:	142
APÊNDICE H – Amostragem das transcrições das interações durante o processo de correção dialogada	143
APÊNDICE I – Amostragem das transcrições das entrevistas realizadas com os alunos participantes da pesquisa	146
APÊNDICE J – Transcrição da entrevista com a professora	152
APÊNDICE K – Notas de campo da pesquisadora	158
APÊNDICE L - Registro fotográfico do local da pesquisa	160
ANEXOS	161

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás	
162	
ANEXO B – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano	166
ANEXO C – Plano de Ensino da Disciplina de Língua Inglesa – 1º ano	176
ANEXO D – Amostragem de textos (1ª e 2ª versão) do processo de correção dialogada sem o formulário de orientação para correção	179
ANEXO E – Amostragem de textos (1ª e 2ª versão) do processo de correção dialogada com o uso do formulário de orientação para correção	183

ABREM-SE AS JANELAS: VISUALIZANDO O PANORAMA DA PESQUISA

Não há saber mais ou saber menos,
há saberes diferentes.
(FREIRE, 2013, p. 49)

Ao longo da minha carreira docente atuando no ensino da Língua Inglesa, um dos principais questionamentos realizados por mim esteve sempre atrelado ao aspecto da correção de textos escritos. Como tornar o processo de correção mais significativo e efetivo para os meus alunos? Eu observava que os moldes tradicionais de correção de textos escritos em Língua Inglesa distanciavam o aluno do processo da correção efetiva, por não contar com ampla interação e diálogo em prol do processo de correção. De que forma, então, mudar essa realidade para uma melhor escolha pedagógica e linguística, com o intuito de contemplar um processo de correção de textos escritos mais dinâmico, significativo e efetivo, aproveitando os conhecimentos e as estratégias de aprendizagem dos alunos?

Ao considerarmos a relevância de se pensar a correção de textos em moldes interacionais e as pesquisas já desenvolvidas sobre o assunto (ARAÚJO; FIGUEIREDO, 2015; BOLZAN, 2017, 2021; CARSON; NELSON, 1994; 1998; CARVALHO, 2002; GRABE; KAPLAN, 1996; FIGUEIREDO, 1999, 2001, 2002, 2005, 2012, 2015, 2016; HANSEN; LIU, 2002; NEWKIRK, 1984; PAULUS, 1999; RIGONATO, 2015; RODRIGUES, 2003; SOARES, 2008; TSUI; NG, 2000; VIEIRA, 2015, entre outros), amparamo-nos na correção com os pares como uma metodologia capaz de promover um processo interacional e colaborativo, por meio do qual os alunos corrigem os textos escritos uns dos outros com vistas a melhorá-los tanto no que se refere à forma quanto ao conteúdo.

Pesquisadores apontam que, quando trabalham em grupos, os alunos têm a oportunidade de desenvolver sua aprendizagem de forma mais produtiva (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991; ANDERSON, 2003; FIGUEIREDO, 2002; KOCH, 1992; MARCUSCHI, 2006; MATUSOV, 1996; NUNAN, 1992; SUPIANI, 2017; WIGGLESWORTH; STORCH, 2012; ZAMEL, 1987; ZAMEL; SPACK, 1998; ZHANG, 1995). Isso se dá pelo fato de os estudantes poderem trocar não apenas informações, mas também estratégias de aprendizagem que são consolidadas por intermédio da interação e da colaboração, o que pode conduzi-los a uma maior autonomia.

Nesse sentido, almeja-se detalhar o processo de correção com os pares, com base em outras pesquisas realizadas, cujo modelo proposto se relaciona à verificação dos possíveis benefícios do uso de um formulário de orientação durante o processo, fazendo, desse modo, um contraste entre duas modalidades de correção, a saber: sem e com a utilização de um formulário que oriente os estudantes no processo de revisão textual (FIGUEIREDO, 2001, 2002, 2005, 2012, 2015, 2016; RIGONATO, 2015).

A ideia da presente pesquisa surgiu, então, a partir da constatação de pesquisas realizadas, no Ensino Superior, sobre a correção com os pares, com o foco em textos escritos em Língua Inglesa em uma perspectiva colaborativa e dialogada (FIGUEIREDO, 2001, 2002, 2005, 2012, 2016; HANSEN; LIU, 2002, 2005; HARWOOD, 2022; NUR, 2021; PAULUS, 1999; RIGONATO, 2015; RODRIGUES, 2003), assim como também da possibilidade de ampliar o processo de correção para a Educação Básica, de modo a tornar os estudantes desse ambiente mais autônomos e reflexivos sobre o processo de revisão textual.

Os processos de correção de textos escritos em Língua Inglesa, segundo Figueiredo (2015), são ainda caracterizados por uma dinâmica predominantemente tradicional, na qual o(a) professor(a) corrige o texto dos alunos, fazendo a devolutiva com o registro das correções e observações no próprio texto. Desse modo, não há espaço para um diálogo posterior sobre os erros e informações adicionais ao texto.

Algumas pesquisas já realizadas (AHMADOVA, 2019; FIGUEIREDO, 2001, 2002, 2005, 2012, 2016; RIGONATO, 2015; TSUI, 2000; WIGGLESWORTH; STORCH, 2012) trazem dados que enfatizam o processo da correção dialogada de textos escritos como aspecto relevante para a revisão textual, pois possibilita, aos aprendizes, a utilização de várias estratégias mediadoras da aprendizagem enquanto desempenham a(s) tarefa(s) de correção, de modo que essas estratégias colaborem para a aprendizagem mútua dos pares e valorizem o processo colaborativo e construtivo.

Constata-se também, por observação e levantamento de pesquisas, que não há estudos sobre a proposta de correção com pares no âmbito do ensino da Língua Inglesa na sala de aula da Educação Básica, principalmente no Ensino Médio Técnico Integrado de uma Instituição da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, ou seja, os Institutos Federais, tampouco no *locus* desta pesquisa, o IF Goiano. Em termos de pesquisas sobre a correção com os pares no âmbito da Educação Básica, cita-se o estudo realizado por Bazarim e Colaço (2021) na sala de aula de Língua Portuguesa, e o estudo realizado por Moreira, Silva e Rodrigues (2015) na sala de aula de Língua Inglesa do 2º ano do Ensino Médio de um Colégio da Rede Estadual de Ensino, porém não há registros mais atuais sobre pesquisas em andamento na sala de aula

de Língua Inglesa, considerando o *locus* da Rede Federal e esta temática específica. Algumas pesquisas realizadas, como a de Rodrigues (2003), avaliam como alunos adolescentes, àquela época, desenvolveram atividades de escrita utilizando os estágios de planejamento, revisão individual e com os pares em uma turma de um Centro de Cultura e Idiomas do Centro Federal e Tecnológico de Goiás (Cefet-GO), mas não propriamente na sala de aula de Língua Inglesa do Ensino Médio Técnico Integrado de um Instituto Federal. Outras pesquisas, como a de Ferreira (2016), avaliam os componentes curriculares da disciplina de Língua Inglesa nos diversos cursos da Rede Federal dos Institutos, mas não há proposição específica de pesquisas sobre práticas e aspectos metodológicos, procedimentais, na sala de aula, como, por exemplo, a proposição do presente estudo, que consiste em investigar a correção com os pares realizada por alunos da Educação Básica, sem e com um formulário de orientação.

Na Rede Federal, as aulas de Língua Inglesa dos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia são planejadas e conduzidas em uma perspectiva e abordagem geral, com respaldo em análise documental das Orientações Curriculares do Ensino Médio e Diretrizes Institucionais do Ensino Médio Integrado (MEC; Secretaria de Educação Básica, 2008), do projeto pedagógico dos cursos de ensino técnico (MEC; Secretaria de Educação Básica, 2016), com análise das ementas da disciplina de Língua Inglesa que compõem a grade curricular de disciplinas do Ensino Médio e a observância da própria realidade desse contexto escolar, que irá portanto incluir a diversidade metodológica e curricular.

Constata-se também que, na sala de aula de Língua Inglesa do referido contexto, as tarefas realizadas são, em boa parte, atividades de leitura com a utilização de textos em Língua Inglesa, geralmente vinculados à área técnica do Curso do Ensino Médio Técnico Integrado (IF GOIANO, 2019).

Apesar se serem referendados, nos documentos elencados acima, quando da menção da Língua Inglesa em sua matriz, autores e pesquisas advindas, majoritariamente, da Abordagem Instrumental do Ensino de Línguas, observamos que o ensino da Língua Inglesa na sala de aula dos Institutos Federais segue práticas e metodologias diversas que se relacionam não só ao Inglês Instrumental (SOUZA, 2014), mas também à Abordagem Comunicativa de ensino aprendizagem de Línguas.

Em consulta ao PPC – Projeto Pedagógico dos Cursos de Ensino Médio Técnico Integrado (BRASIL, 2016), no que tange à ementa da disciplina de Língua Estrangeira – Língua Inglesa, integrante do Plano de Ensino (ver anexo C), observa-se que, dentro da concepção de língua, considera-se os aspectos histórico-culturais da língua inglesa no contexto mundial, assim como as estruturas básicas de tempos verbais (passado, presente e

futuro) e o desenvolvimento da competência comunicativa nas quatro habilidades (produção oral, leitura, escrita e compreensão oral) através das funções da linguagem em nível básico.

Encontra-se também, em tal documento, que a língua inglesa é uma disciplina que abrange diversos gêneros textuais, ou seja, a compreensão oral e escrita de diversos gêneros textuais de acordo com suas práticas sociais de referência. Sendo assim, os assuntos e temáticas das aulas podem ser integrados com diferentes disciplinas cujos assuntos trabalhados podem variar de acordo com o contexto, se adequando às necessidades do docente e dos aprendizes.

Apesar da menção acerca de desenvolvimento da competência comunicativa nas quatro habilidades linguísticas, observa-se que há uma tendência de priorização da habilidade de leitura nas aulas de Língua Inglesa dos cursos de Ensino Médio Técnico Integrado e a ocorrência de tarefas com práticas comunicativas pautadas em funções específicas da linguagem

Dessa forma, a dinâmica da sala de aula e os objetivos do processo de aprendizagem da Língua Inglesa não incluem a exploração ampla de tarefas de propostas de escrita e de revisão de textos.

Observa-se, portanto, um déficit em relação ao desenvolvimento da habilidade de escrita e de revisão textual nesse contexto. Neste sentido, a sugestão de ampliação dos processos de tarefas que também priorizem a escrita e a revisão textual dialogada pode ser considerada benéfica para se obter um maior alcance dos objetivos da aprendizagem da língua, além de ser pautada por moldes interacionais e colaborativos, que agregam o caráter construtivo da aprendizagem e poderão auxiliar os aprendizes a desenvolver sua autonomia.

As tarefas de correção dialogada são caracterizadas, em sua proposição, por processos que integram várias habilidades que o aprendiz poderá desenvolver ao participar dessas tarefas: habilidades de escritura textual, de revisão textual, habilidades comunicativas, interacionais, psicossociais, interpessoais, entre outras.

Uma das principais motivações que justificam a proposição desta pesquisa é o fato de, por intermédio deste estudo, ser possível apontar caminhos alternativos para uma prática mais interativa e colaborativa no âmbito da correção, que desperte o aluno para a potencialidade do uso de suas estratégias de aprendizagem, da colaboração e da sua autonomia. Ainda majoritariamente, de acordo com diálogos estabelecidos com profissionais da linguagem participantes deste estudo, os professores lidam com o aspecto da correção de forma não dialogada na sala de aula de Língua Inglesa e esta pesquisa almeja incentivar e propor uma

metodologia de correção que conduza o aprendiz a estabelecer mais interação, comunicação e autorregulação.

Para Vygostsky (19981b), a autorregulação é uma independência psicológica que o indivíduo passa a ter em uma tarefa específica. A partir da análise do desenvolvimento psicológico da criança e de sua relação com a interação social, Vygostky (19981b) observa o processo autorregulatório, pelo qual o indivíduo em formação passa até alcançar um comportamento independente diante da resolução de uma tarefa (LANTOLF; APPEL, 1994).

Considerando o processo de aprendizagem, ressalta-se que a autorregulação é vista como um requisito para a aprendizagem, visto a existência de uma dinâmica social em constante mudança e os anseios de formação de indivíduos mais autônomos.

Objetivos e perguntas da pesquisa

Este estudo tem por objetivo geral analisar o processo de correção com os pares sem e com a utilização de formulário de orientação para correção.

Em relação aos objetivos específicos desta pesquisa, nos propusemos a:

- a) analisar o processo de correção com os pares, realizado sem a utilização de um formulário de orientação de correção;
- b) analisar o processo de correção com os pares, realizado com a utilização de um formulário de orientação de correção;
- c) averiguar as percepções dos alunos e da professora em relação ao processo de correção dialogada sem e com o uso do formulário de orientação para correção.

Com base nesses objetivos, propusemos as seguintes perguntas de pesquisa:

- a) De que forma ocorre o processo de correção dialogada, realizada por estudantes da Educação Básica?
- b) Quais são as especificidades da modalidade de correção com os pares, realizada sem e com a utilização do formulário de orientação de correção?
- c) Quais são as percepções dos estudantes e da professora da turma sobre a correção realizada sem e com o formulário de orientação?

Metodologia

O trabalho busca, por meio de uma pesquisa de campo, utilizando a metodologia de um estudo de caso, analisar o processo de correção colaborativa de textos escritos por alunos da Educação Básica, realizado sem e com a utilização de formulário de orientação para a correção.

O contexto da pesquisa é o IF Goiano, *campus* da cidade de Iporá, cujo município se localiza na região oeste do estado de Goiás e na Mesorregião do Centro Goiano. O *Campus* Iporá do IF Goiano se consolidou como um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano em 1º de fevereiro de 2010, a partir de uma reestruturação da Rede Federal de Educação profissional e tecnológica (IF GOIANO, 2019).

O *Campus* Iporá IF Goiano é uma unidade da rede federal de educação e sua criação resultou da intensa mobilização da população do município de Iporá. Dessa maneira, desde sua implantação, o *campus* busca responder às demandas por formação profissional e difundir conhecimentos científicos e tecnológicos para oferecer suporte aos arranjos produtivos não só de Iporá, mas de toda a região oeste de Goiás, que ainda possui baixos indicadores de desenvolvimento econômico e social em relação ao restante do estado. O Instituto Federal Goiano, *Campus* Iporá, possui ensino verticalizado e oferece cursos e formação desde a educação básica até programas de pós-graduação (Especialização, Mestrado e Doutorado), ou seja, oferta cursos de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada em educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino (IF GOIANO, 2019).

Esta pesquisa, no que tange a seu contexto específico, ocorre na sala de aula do 1º ano da disciplina de Língua Inglesa, que compõe a grade curricular do curso de Ensino Médio Técnico Integrado a Desenvolvimento de Sistemas, cujas aulas são ministradas uma vez por semana, com a duração de 1 hora-aula, totalizando uma carga horária total de 40 horas. Os participantes são 8 alunos que se voluntariaram a participar da pesquisa. Os alunos do 1º ano do Curso de Ensino Médio Técnico Integrado têm 15 anos. A professora de Língua Inglesa também é participante voluntária da pesquisa, e a pesquisadora é observadora do processo. A geração de dados aconteceu no primeiro semestre de 2022, durante os meses de maio e junho, nas aulas presenciais de Língua Inglesa, no momento de realização de tarefas de correção com os pares. A pesquisadora teve a responsabilidade de gerar e lidar com os dados de forma imparcial e em consonância com as políticas de ética em pesquisa vigentes, preconizadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição.

Foram utilizados, na geração de dados, os seguintes instrumentos: a) questionário individual para mapeamento do perfil dos discentes e da docente, participantes desta pesquisa; b) entrevistas individuais semiestruturadas sobre a participação dos participantes no processo de correção colaborativa de textos escritos; c) gravações das aulas com a utilização de filmadora, bem como do aplicativo *Smart Recorder*¹ para gravações de áudio, visando à observação e ao entendimento de como os participantes interagem nas discussões e como utilizam estratégias mediadoras da aprendizagem no momento de realização das tarefas de correção com os pares; d) registros escritos dos participantes provenientes das atividades de revisão textual (1ª e 2ª versões dos textos escritos); e) notas de campo registradas pela pesquisadora durante a observação das aulas.

Ressalta-se que os registros em notas de campo, durante esse período, sobre o contexto da sala de aula de Língua Inglesa, focaram principalmente no âmbito da correção e das tarefas de correção dialogada com os pares.

Organização do trabalho

Além desta Introdução, este estudo está organizado em quatro partes.

A fundamentação teórica é apresentada no Capítulo 1, no qual analisamos estudos que tratam da teoria sociocultural e de seus principais construtos. Relacionamos também alguns estudos sobre a correção dialogada de textos escritos em LE²/L2³, assim como pesquisas sobre a aprendizagem colaborativa no processo de interação durante a correção dialogada.⁴

No Capítulo 2, descrevemos a metodologia, os critérios e procedimentos para a geração e a análise dos dados da pesquisa. Primeiramente, expomos o método de pesquisa, o contexto e os participantes. A seguir, fazemos uma descrição dos procedimentos e instrumentos utilizados na pesquisa e empregados na análise dos dados.

No Capítulo 3, mostramos os resultados obtidos nas análises realizadas e discutimos os dados por meio da análise dos textos escritos, dos erros, das modificações e revisões efetuadas na segunda versão dos textos escritos sem formulário de correção e análise das modificações e revisões efetuadas na segunda versão dos textos escritos com formulário de orientação para

¹ O aplicativo *Smart Recorder* é gratuito e consiste em um gravador de áudio, licenciado pela empresa Google Play e projetado para som de alta qualidade e longas gravações (GOOGLE PLAY, 2019).

² LE – Língua Estrangeira: o termo é usado para se referir à língua que é ensinada nas escolas mas que não é usada como meio de comunicação em determinado país (FIGUEIREDO, 2015)

³ L2 – Segunda Língua: qualquer língua adquirida após a primeira língua ou língua materna, sendo a língua materna a L1 (SILVA, 2020).

⁴ Todos os textos em uma língua estrangeira foram traduzidos por nós para o português, para tornar a leitura deste trabalho mais fluida.

correção. Adicionalmente, discorreremos sobre os dados obtidos a partir da transcrição das interações ocorridas entre os participantes durante as atividades de correção com os pares, as entrevistas, o questionário aplicado aos discentes e à docente e as notas de campo.

Ressaltamos também, no terceiro capítulo, as análises obtidas a partir de dados levantados acerca das percepções dos alunos sobre o processo de correção dialogada, a percepção da professora a respeito do processo de correção dialogada e análise do processo da aprendizagem através da colaboração e interação entre os alunos durante a realização das atividades de correção com os pares.

Além dos três capítulos descritos, este trabalho possui uma seção intitulada “Considerações Finais”, na qual retomamos as perguntas da pesquisa, discutimos também as implicações e limitações do presente estudo e fazemos sugestões para futuras pesquisas.

Nesta Introdução, abriam-se as janelas para que o leitor pudesse visualizar o panorama da pesquisa. No próximo capítulo, serão identificados os elementos da paisagem, ou seja, apresentamos os pressupostos teóricos que auxiliarão na análise dos dados deste estudo.

CAPÍTULO 1 – IDENTIFICANDO OS ELEMENTOS DA PAISAGEM: A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DESTE ESTUDO

O ser humano não é apenas ativo, mas interativo, porque por meio de relações dialógicas com outras pessoas, coconstrói conhecimentos e se constitui a partir de relações inter- e intrapessoais.
(FIGUEIREDO, 2019, p.107)

Este capítulo apresenta a base teórica desta pesquisa e está dividido em cinco partes. A primeira traz um breve histórico e os principais construtos da teoria sociocultural, enfatizando o conceito da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), *scaffolding*, estratégias mediadoras da aprendizagem de uma língua, além de abordar os principais aspectos da teoria sociocultural, em diálogo com a aprendizagem colaborativa. Na segunda parte, fazemos um traçado sobre as pesquisas relativas à correção de textos escritos em LE trazendo uma distinção entre a escrita como produto e processo; ressaltamos, ademais, a importância da reescrita de textos. Na terceira parte, analisamos as pesquisas sobre a correção de textos escritos em pares entre alunos de LE, assim como pesquisas relacionadas à correção dialogada de textos escritos sem formulário de correção e com formulário de orientação para correção. Na quarta parte, tratamos do processo de interação durante a correção dialogada, enfatizando o *input* e o *output*, as estratégias mediadoras da interação e questões sobre a colaboração e a aprendizagem no processo de interação durante a correção dialogada. Na quinta parte, destacamos os principais erros que podem ser registrados no processo de correção dialogada de textos escritos em LE, fazendo um levantamento sobre as tipologias de erros, as formas de correção de erros no processo de correção dialogada de textos escritos, a relevância do processo de correção dialogada de textos escritos em LE; apontamos, ainda, as lacunas do processo de correção dialogada de textos escritos em LE.

1.1 A teoria sociocultural: histórico e principais construtos

A teoria sociocultural se desenvolveu a partir dos estudos de Vygotsky nas primeiras décadas do século XX e vem sendo amplamente inserida no arcabouço teórico de várias pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo humano e o papel-chave da interação social nesse processo, considerando o contexto cultural, institucional e histórico no qual o indivíduo

se situa (BROOKS; DONATO, 1994; DONATO; MCCORMICK, 1994; FIGUEIREDO, 2019; LANTOLF; APPEL, 1994; LANTOLF; PAVLENKO, 1995; LANTOLF; THORNE, 2006; OLIVEIRA, 2001; PERRET-CLERMONT, 1980; REGO, 2012; VYGOTSKY, 1979, 1981a, 1981b, 1998; VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1992, entre outros).

Segundo Oliveira (2001), Vygostky (1998) enfatiza a importância dos processos de aprendizagem considerando que, desde o nascimento da criança, a aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento, sendo um aspecto necessário e universal do processo evolutivo das funções psicológicas superiores⁵ culturalmente organizadas e especificamente humanas.

A partir dessa visão, acrescenta-se que a teoria sociocultural parte do pressuposto de que o ser humano cresce em um ambiente social no qual interage com outras pessoas e tem, nessa interação, o dispositivo essencial ao seu desenvolvimento.

Oliveira (2001) menciona ainda que a aprendizagem é um processo que possibilita o despertar de outros processos internos do indivíduo, promovendo o diálogo entre o desenvolvimento da pessoa, a sua relação com o ambiente sócio-histórico-cultural em que vive e a sua situação de ser constituinte que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie. Esse fato ressalta, nos estudos vygotskianos, a importância do papel do outro no desenvolvimento dos indivíduos.

Ainda sobre a teoria sociocultural, Lantolf e Pavlenko (1995, p. 108) enfatizam que

[o] objetivo da TSC (Teoria Sociocultural) é entender como as pessoas organizam e usam suas mentes para realizar os processos da vida. De acordo com Vygostky, sua própria unidade de estudo são as formas superiores de atividade mental ou consciência, incluindo a atenção voluntária, a memória lógica, o pensamento racional e o planejamento, a execução e o monitoramento de processos mentais.⁶

A partir da teoria sociocultural, compreendemos que Vygotsky propõe uma nova compreensão ontológica dos homens (LANTOLF; THORNE, 2006) como seres mediados por

⁵ Funções psicológicas superiores (FPS): exemplificadas pela atenção, memória, imaginação, pensamento e linguagem, se referem às experiências que são adquiridas durante a vida do sujeito, considerando este um ser que se relaciona com o mundo, sua cultura, por meio de instrumentos físicos e simbólicos. Tais funções são organizadas em sistemas funcionais cuja finalidade é organizar adequadamente a vida mental de um indivíduo em seu meio. (VYGOTSKY, 1987). As funções psicológicas superiores são de origem social, estão presentes somente nos seres humanos. Por sua vez, as funções psicológicas inferiores são de origem biológica, estão presentes nos seres humanos e nos animais e caracterizam-se por ações involuntárias ou reflexas, como por exemplo, piscar, respirar etc. (FIGUEIREDO, 2019).

⁶ Tradução nossa de: “The goal of SCT (Sociocultural Theory) is to understand how people organize and use their minds for carrying out the business of living. According to Vygostky its proper unit of study is the higher forms of mental activity or consciousness, including voluntary attention, logical memory, rational thought, and the planning, execution and monitoring of mental processes.” (LANTOLF; PAVLENKO, 1995, p. 108).

sua capacidade de linguagem e pensamento, ao vincular essa capacidade não apenas aos dotes biológicos e genéticos ou ao ambiente social e discursivo, mas à interação entre ambos.

Assim, como explica Figueiredo (2019, p. 18-19),

[d]e acordo com Vygotsky (1998a), os fatores biológicos não são suficientes para fazer com que a criança adquira uma língua e se desenvolva cognitivamente. É necessária uma contribuição do meio social, concretizada nas interações que os adultos têm com a criança. Essas interações têm, de acordo com Vygotsky (1998a), uma função de ensino, na medida em que o adulto usa a língua para se comunicar com a criança e para guiá-la em algumas tarefas.

Dessa forma, Vygotsky (1998) reforça que a concepção de desenvolvimento deve estar ancorada no envolvimento da pessoa com o outro e com seu entorno, num processo de constituição mútua.

Segundo Colaço *et al.* (2007), essa concepção leva o indivíduo a uma transformação dialógica do mundo e de si através de ricas mediações em diferentes contextos sócio-histórico-culturais, de intensas e múltiplas constituições, em que desenvolvimento e aprendizagem entrelaçam-se, ganhando contornos e significados na cultura e na sociedade.

Considerando a teoria sociocultural, ressalta-se a relevância e a continuidade de pesquisas desenvolvidas no Brasil desde aproximadamente 1971 sob o prisma dessa base teórica que muito tem colaborado com a Linguística Aplicada. Citando autores brasileiros, destacamos as pesquisas e toda produção advinda das pesquisas (livros, periódicos, artigos, seminários, congressos, projetos, programas etc) de Figueiredo (2001, 2009, 2012, 2019), Oliveira (1992), Paiva (2019), entre outros.

A teoria sociocultural também tem sido revisitada, mais recentemente, por vários autores e utilizada de modo instrumentalizado em relação ao alcance de uma mudança social e de desenvolvimento humano. Muitas pesquisas atuais têm sido respaldadas pelos princípios e conceitos norteadores da Teoria Sociocultural, tais como: o reconhecimento das funções psicológicas superiores, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem e a zona de desenvolvimento proximal. Esses conceitos se relacionam, principalmente, ao fato de que, por intermédio da língua como instrumento de comunicação e da contribuição do meio social concretizada nas interações, ocorra o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, ou seja, a aprendizagem. Esses princípios, agregados a perspectivas sociais e críticas, têm possibilitado a ampliação de outros estudos, como, por exemplo, na Psicologia Social e nas práxis⁷

⁷ Segundo Paulo Freire (2006), a práxis remete à ideia de um conjunto de práticas visando à transformação da realidade e a produção da história, havendo uma dialogicidade entre a teoria e prática.

pedagógicas e linguísticas, como forma de expandir esse legado para as necessidades contemporâneas globais da dinâmica social, do desenvolvimento humano, das situações ético-políticas de ação do poder, da relação dialética do ser humano com a sociedade, das contradições do indivíduo e da vida do indivíduo, assim como também da consciência do ambiente social para ativamente mudar as formas de vida existentes (NETO; LIBERALI; DAFERMOS, 2020).

Dessa forma, consideram-se relevantes as contribuições advindas dos estudos de Vygostky (VYGOSTKY, 1979, 1981a, 1981b, 1998; VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1992), seguido de seus colaboradores, que passaram a difundir, de modo mais amplo, os construtos da Teoria Sociocultural a partir dos anos 1970. Dentre os principais construtos da teoria sociocultural priorizamos, nesta pesquisa, as questões relacionadas à zona de desenvolvimento proximal (ZDP), ao *scaffolding*,⁸ às estratégias mediadoras da aprendizagem de uma língua, fazendo também uma relação entre essa teoria e a aprendizagem colaborativa.

1.1.1 A zona de desenvolvimento proximal (ZDP)

Para compreendermos o conceito da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que se caracteriza como um dos principais construtos da teoria sociocultural, não podemos deixar de discorrer sobre a questão da mediação, que consiste em um conceito central para a compreensão das concepções vygostskianas sobre o funcionamento psicológico e o alcance das funções mentais superiores (VYGOSTKY, 1979, 1981a, 1981b, 1991, 1998).

De acordo com Oliveira (2001), Vygostky trabalha com a função mediadora dos instrumentos e signos na atividade humana: isso significa que o homem passou a criar instrumentos para que, com eles e a partir da interação com os outros indivíduos, pudesse agir no mundo e desenvolver suas tarefas, dominando e controlando a natureza.

O uso dos signos como meios auxiliares para solucionar dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar etc.) é análogo à invenção e ao uso de instrumentos de trabalho, só que se volta para o âmbito psicológico (OLIVEIRA, 2001).

Diferentemente dos instrumentos de trabalho externos ao indivíduo, os signos são instrumentos psicológicos, voltados para o interior do indivíduo (VYGOSTKY, 1991, 1998), dirigindo-se ao controle das ações psicológicas e configurando-se como ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos.

⁸ *Scaffolding(s)*: andaime(s) – estratégias de apoio para a aprendizagem (LANTOLF; APPEL, 1994).

O conceito de mediação é importante, pois, ao observarmos os processos de mediação, percebemos que eles também se transformam ao longo do desenvolvimento do indivíduo devido à constituição de funções psicológicas mais sofisticadas, culturalmente mediadas e que emergem da interação assistida, como, por exemplo, em processos de aprendizagem de uma língua (DONATO; MCCORMICK, 1994). Segundo Figueiredo (2019), essas interações assistidas e mediadas são enfatizadas no conceito de zona de desenvolvimento proximal.

De acordo com Vygostky (1981b), a criança passa por três fases de desenvolvimento cognitivo:

- a) regulação pelo objeto: o ambiente exerce sua influência sobre a criança;
- b) regulação pelo outro: a criança é capaz de realizar tarefas específicas, mas apenas com a assistência mediada linguisticamente apropriada de um dos pais ou de alguém mais velho e mais capaz;
- c) autorregulação: a criança desenvolve, de forma independente, algumas estratégias para realizar uma tarefa específica.

Para Lantolf e Appel (1994), a transição da regulação pelo outro, ou atividade intermental, para a autorregulação, ou atividade intramental, é favorecida por diversas estratégias (*scaffoldings*) e ocorre na zona de desenvolvimento proximal, na qual a criança e o adulto se envolvem em uma interação.

A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é definida como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com indivíduos mais capazes” (VYGOTSKY, 1998b, p. 112).

De acordo com Wells (1999, p. 313),⁹ “a zona de desenvolvimento proximal é criada na interação entre o aluno e os coparticipantes da tarefa, incluindo as ferramentas disponíveis e as práticas selecionadas, e depende da natureza e da qualidade dessa interação tanto quanto do limite superior da capacidade do aprendiz.” Ademais, também afirma que, de acordo com Vygostky, “processos psicológicos superiores exclusivos dos humanos podem ser adquiridos apenas por meio de interações com os outros”¹⁰ (WELLS, 1999, p. 313).

⁹ Tradução nossa de: “The zone of proximal development is created in the interaction between the student and the coparticipants in the activity, including the available tools and the selected practices, and depends on the nature and quality of that interaction as much as on the upper limit of the learner's capability (WELLS, 1999, p. 313).

¹⁰ Tradução nossa de: “...‘higher psychological processes unique to humans can be acquired only through interactions with others.’” (WELLS, 1999, p. 313).

Portanto, compreende-se que é na situação de interação por meio dos processos dialógicos e dialéticos que o potencial de desenvolvimento do indivíduo é alcançado. Dessa forma, quanto mais o indivíduo interagir nas situações de aprendizagem, mais autonomia poderá desenvolver, pois o conhecimento será internalizado para outras situações e esse aprendiz conseguirá realizar tarefas de forma mais autônoma com o passar do tempo, sem depender do auxílio do outro (DONATO; MCCORMICK, 1994; GRABE; KAPLAN, 1996; SOARES, 2008; VIEIRA, 2015; VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1992).

Nesse processo de construção da autonomia do aprendiz, as estratégias de apoio para a aprendizagem exercem papel determinante, constituindo-se o *scaffolding* em uma dessas principais estratégias.

1.1.2 Scaffolding

O termo *scaffolding* (andaime ou andaimento) surgiu a partir dos estudos de Wood, Bruner e Ross (1976) e é usado como metáfora para descrever a assistência oferecida por um tutor, um adulto ou um colega para auxiliar a criança em um processo de aprendizagem.

Compreende-se que o *scaffolding* é um auxílio temporário de um adulto fornecido a um indivíduo durante a realização de tarefas, de modo que, a partir do momento em que o indivíduo recebe as instruções e orientações para realização da tarefa e vai, portanto, assimilando e realizando a tarefa, ele não mais precisará desse *scaffolding*, se tornando mais autônomo e autorregulado.

Ressalta-se, ainda, que o termo *scaffolding* (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976) refere-se a técnicas instrucionais usadas para ampliar a compreensão dos alunos/aprendizes e para promover sua independência no processo de aprendizagem.

Yildiz e Celik (2020, p. 148) demonstram, por meio de seus estudos, que há inúmeras vantagens sobre a utilização de técnicas de *scaffolding* em processos de aprendizado de línguas e ressaltam que

[a]s técnicas de *scaffolding* permitem que os professores esclareçam o propósito (das tarefas) e deem instruções. Além disso, os professores as utilizam para promover tarefas colaborativas e incentivar interações saudáveis. Essas técnicas ajudam os alunos a ampliar seu nível de compreensão e a concluir tarefas com sucesso.¹¹

¹¹ Tradução nossa de: “Scaffolding techniques allow teachers to clarify the purpose and give instructions. Furthermore, teachers use them to promote cooperative tasks and encourage safe relationships. These

Os autores acrescentam ainda que os alunos poderão desenvolver novas habilidades para realizar tarefas por conta própria, a partir do auxílio previamente recebido em tarefas semelhantes, pois, à medida que apreendem novos conceitos e solidificam sua compreensão, o apoio do professor pode ser retirado paulatinamente do processo.

Observamos, portanto, que as técnicas de *scaffolding* são eficazes quando a assistência do professor ou do outro mais competente é fornecida no momento da necessidade do aprendiz. Dessa forma, o professor deve estar atento para exercer a intervenção pedagógica necessária no momento da realização das tarefas, de modo a prover o auxílio com foco na demanda do aprendiz ou promover oportunidades para que o aprendiz aprenda com o outro, auxiliando-o para que atinja mais independência e autorregulação.

O *scaffolding* ocorre na ZDP, ou seja, dentro do espaço entre aquilo que o indivíduo consegue realizar sozinho e o que consegue realizar com o auxílio de outra pessoa mais competente.

O outro mais competente, ou seja, aquele que irá auxiliar o aprendiz na consecução das tarefas, poderá ser outro aluno, pois, na sala de aula, espera-se que haja uma priorização das propostas colaborativas de realização das tarefas, especialmente no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, visto o potencial de uso de atividades e tarefas caracterizadas por moldes interacionais e colaborativos.

Considerando esse caráter colaborativo de consecução das tarefas, Figueiredo (2019, p. 48) afirma que “o fato de os alunos trabalharem em grupo, independentemente de haver um ou mais capaz entre eles, faz com que eles, juntos, consigam resolver problemas que não conseguiriam sozinhos.”

Segundo Wells (1999b, p. 331, citado em FIGUEIREDO, 2019), por meio da interação todos aprendem, e não simplesmente o menos habilidoso ou o que tem menos conhecimento.

Nessa perspectiva, na qual todos aprendem por meio da interação, observamos que o *scaffolding* é um processo interativo e recíproco (FIGUEIREDO, 2019, p. 57), ou seja, durante sua ocorrência existe um diálogo instrucional que possibilita uma troca, já que o aprendiz não recebe ajuda passivamente, atuando no diálogo e colaborando na realização da tarefa e na resolução de problemas.

Quando ocorre o mecanismo de *scaffolding*, são utilizadas várias estratégias social e culturalmente mediadas pela linguagem (COELHO, 1992; DONATO; MCCORMICK, 1994;

techniques help learners extend their level of understanding and complete tasks successfully.” (YILDIZ; CELIK, 2020, p. 148).

FIGUEIREDO; SABOTA, 2009; KOCH, 1992; HALL, 2001; OHTA, 2000; PAIVA, 2005; PICA, 1994; SILVA, 2011; SWAIN; LAPKIN, 1998). Essas estratégias são as mediadoras da aprendizagem.

1.1.3 Estratégias mediadoras da aprendizagem de uma língua

As estratégias mediadoras da aprendizagem de uma língua estão vinculadas às ações ou aos meios que facilitam a realização de tarefas no processo de aprendizagem de LE/L2 (FIGUEIREDO, 2002, 2019).

De acordo com Donato e McCormick (1994), a mediação no processo de aprendizagem de LE/L2 é diversificada e pode ter a forma de um livro didático, de oportunidades de interações, de materiais audiovisuais, de instruções e orientações.

Bolzan (2017) acrescenta ainda que o uso de estratégias mediadoras da aprendizagem de LE/L2 engloba a utilização da L1 como ferramenta de mediação, o uso de fontes externas – como o dicionário, o livro didático, as anotações do aprendiz, a consulta ao professor e/ou ao colega, o uso de *scaffolding* (estratégias de andaimeito) –, o apoio do conhecimento metalinguístico (uso do conhecimento da L2 para falar da L2), o uso do discurso privado (quando os aprendizes, por exemplo, leem seus próprios textos e/ou frases, quando dialogam consigo mesmo sobre suas hipóteses...), o uso da língua-alvo mediando a aprendizagem de língua e tornando-se uma atividade cognitiva e social (SWAIN, 1997, p. 117).

Menciona-se, ainda, que o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem de uma língua é majoritariamente fruto de uma mediação e socialização (DONATO; MCCORMICK, 1994).

Dessa forma, ressalta-se a importância da interação e do diálogo entre os aprendizes para que eles possam desenvolver suas estratégias de aprendizagem e se autorregular, pois a autorregulação deriva de um processo de internalização de operações que ocorre em interações no meio social, que servem de base para a aprendizagem colaborativa de línguas (FIGUEIREDO, 2019; LANTOLF, 2000; LANTOLF; THORNE, 2006; SWAIN; LAPKIN, 1998; VYGOTSKY, 1978, 1998).

1.1.4 A teoria sociocultural e a aprendizagem colaborativa

Segundo Figueiredo (2001), os pressupostos da aprendizagem colaborativa estão fundamentados na teoria vygostskiana, uma vez que os moldes colaborativos pressupõem situações nas quais duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas, ressaltando o papel da interação.

Considerando o enfoque sobre o processo de aprendizagem de uma língua, menciona-se, com base em estudos anteriores, que a interação em sala de aula de línguas propicia oportunidades de trocas de informações e de estratégias de aprendizagem entre os aprendizes, com vistas a promover um avanço no seu processo de desenvolvimento rumo à sua autonomia (ANDERSON, 2003; ARAÚJO; FIGUEIREDO, 2015; BENSON, 1997; BROWN, 2007; BRUFFEE, 1999; COELHO, 1992; DILLENBOURG, 1999; EHRMAN; DÖRNYEI, 1998; FIGUEIREDO, 2001, 2002, 2012, 2015, 2018, 2019; SABOTA, 2006; SHIELD; WEININGER; 1999).

Acrescenta-se, ainda, que, de acordo com Swain (2000), os aprendizes, por meio da interação, podem checar suas hipóteses sobre a língua que estão aprendendo, visto que o diálogo colaborativo pode ser identificado como o lugar onde o uso da língua e a aprendizagem da língua poderiam coocorrer.

Ao considerarmos esses pressupostos da abordagem colaborativa, acreditamos que a escrita textual em língua inglesa e a correção de textos, visando à revisão textual, possa ser uma grande oportunidade para a aprendizagem, inserida em um processo colaborativo. A seguir, detalhamos os aspectos acerca da escrita como processo, a importância da reescrita e da correção dialogada.

1.2 A correção de textos escritos em LE/L2

O aspecto da correção de textos escritos tem se pautado, ainda predominantemente, no processo de ensino de línguas (LE/L2), em modelos e abordagens tradicionais nas quais o aprendiz produz um texto, faz a devolutiva para o professor, o professor corrige (geralmente por intermédio de marcações/registros escritos de correções no próprio texto) e devolve o texto para o aluno sem nem mesmo dialogar com ele sobre os erros apontados e as sugestões elencadas para a melhoria do texto (ARAÚJO; FIGUEIREDO, 2015; BARTRAM; WALTON, 1994; BOLZAN, 2017, 2021; HANJANI, 2019). O aluno, na maioria das vezes, apenas observa as correções realizadas pelo professor, mas não reedita ou revisa o texto. O processo se torna ineficaz e desmotivador, além de não possibilitar o desenvolvimento do processo de escrita e reescrita. Um modelo inovador e significativo, esperado em um aspecto construtivo e

colaborativo da aprendizagem e da correção de textos, deve incluir o diálogo e a interação. Nesses moldes tradicionais e fechados, a escrita é vista como produto, e não como processo. Almeja-se, porém, que a escrita e a revisão textual sejam contempladas como processo.

Apesar da observância, ainda predominante, de moldes tradicionais de correção de textos, como ressaltado, nota-se também que, por outro lado, no âmbito de escrita e revisão de textos em línguas estrangeiras e segundas línguas, há vastas pesquisas consolidadas que propõem uma alternativa inovadora para o processo de correção, constituindo-o como colaborativo e valorizando o aspecto social da linguagem (AHMADOVA, 2019; BYRNE, 1988; BARTRAM; WALTON, 1994; CARSON; NELSON, 1994, 1998; CONNOR; ASENAVAGE, 1994; DELLAGNELO; TOMITCH, 1999; FIGUEIREDO, 1999, 2001, 2002, 2012, 2015, 2016, 2018, 2019; HAN; HYLAND, 2015; KAMBERI *et al.*, 2021; MANGELSDORF, 1992; MCGROARTY; ZHU, 1997; MELLO, 2002; MENDONÇA; JOHNSON, 1994; SOARES, 2008; SUPIANI, 2017).

A seguir, discorreremos sobre a escrita como processo e a importância da reescrita.

1.2.1 A escrita como processo e a importância da reescrita

De acordo com Figueiredo (2012) e em consonância com Perl (1983),

[a] escrita é reconhecida como um processo recursivo 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., ou seja, o escritor pensa, escreve, apaga, reescreve, revisa, reescreve, revisa; a escrita é, portanto, um processo cíclico de geração e integração de ideias. (FIGUEIREDO, 2012, p. 365).

Isso significa que a escrita textual deve ser sempre respaldada pela revisão textual, pela intervenção no texto, para que haja eficácia no compartilhamento das ideias (discursividade), na coesão e coerência, oportunizando a comunicação fluida por meio da escrita. Por isso, mencionamos que se faz necessário reconhecer a importância da reescrita de textos e considerar a revisão textual como prática inerente ao processo da escrita.

No caso da escrita como processo, devemos valorizar o aspecto colaborativo da correção com os pares (FIGUEIREDO, 2001; HANSEN; LIU, 2002, 2005; PAULUS, 1999; RIGONATO, 2015; ROLLINSON, 2005; SILVA, 2011; SOARES, 2008; SOUSA *et al.*, 2019; SPEAR, 1988; SWAIN, 1998; TSUI; NG, 2000; ZAMEL, 1982, 1987; ZHANG, 1995), pois há uma sociabilização de textos escritos em sala de aula e correções partilhadas, encorajando

os aprendizes a planejar, produzir, rever e refazer seus textos, recebendo sistematicamente *feedback* sobre o que foi feito (PRESSLEY *et al.*, 2007).

A reescrita de textos abre espaço para processos construtivos de formação do escritor e de aprendizagem constante da habilidade de escrita de texto, visto seu componente cíclico. Sem a reescrita, não há como valorizar esse aspecto cíclico e não há como também enfatizá-la como processo.

1.3 A correção dialogada de textos escritos em LE/L2: pesquisas e metodologias desenvolvidas

A correção dialogada de textos escritos também pode ser denominada de “*peer correction*” ou correção com os pares e é um processo no qual os alunos corrigem os textos escritos uns dos outros com o objetivo de melhorá-los, tanto na forma como no conteúdo, dialogando sobre a correção por meio de *feedback*¹² e de *peer feedback*.¹³

Segundo alguns pesquisadores (ARAÚJO; FIGUEIREDO, 2015; BOLZAN, 2017, 2021; CARSON; NELSON, 1994; CONNOR; ASENHAGE, 1994; EHRMAN; DÖRNYEI, 1998; FIGUEIREDO, 2005; LONG; PORTER, 1985; LIU; HANSEN, 2002; SPEAR, 1988, SWAIN, 2000, entre outros), a correção dialogada, por ser uma atividade interativa, promove a aprendizagem colaborativa, pois através dessa interação dialógica, os aprendizes negociam significados e refazem hipóteses sobre a língua e sobre a aprendizagem da língua que estão aprendendo, construindo e refazendo esses significados dentro e a partir da interação (VIGOSTKY, 1998).

Considerando a perspectiva colaborativa e dialogada da correção de textos, vários autores (FIGUEIREDO, 2001, 2002, 2005, 2016; HALL, 2001; HANSEN; LIU, 2002, 2005; PAULUS, 1999; RIGONATO, 2015) abordam, em suas pesquisas, os benefícios da interação nesse processo, visto que o caráter interacional facilita não só a aprendizagem da língua, mas também o desenvolvimento de estratégias nos aprendizes que irão desempenhar seus papéis sociais ao ressignificar a linguagem.

¹² O *feedback* em atividades com os pares pode ser definido como o uso dos alunos como fontes de informação e interação uns com os outros, de tal forma que os alunos assumam papéis e responsabilidades normalmente assumidos por um professor, tutor ou editor formalmente treinado ao comentar e corrigir os rascunhos (primeira edição de textos) uns dos outros em ambos os formatos escrito e oral no processo de escrita (HANSEN; LIU, 2005, p. 31).

¹³ Segundo Alhomaidan (2016), as pesquisas indicam que o *peer feedback* é um recurso valioso e eficaz para o desenvolvimento da escrita dos aprendizes.

Por intermédio da correção dialogada, os aprendizes desenvolvem várias habilidades (de leitura, de revisão da escrita, de comunicação etc.) e podem usar várias estratégias mediadoras da aprendizagem (*scaffoldings*, uso da L1, orientações e sugestões escritas e/ou verbalizadas etc.), tornando-se mais autônomos, fazendo escolhas linguísticas e tomando decisões para revisar o texto do colega e dar-lhe *feedback*.

Wigglesworth e Storch (2012) ressaltam que a correção com os pares promove o processamento de *feedback* colaborativo, que pode ser assumido para encorajar os alunos a se envolverem mais profundamente com a correção, já que, em uma perspectiva sociointeracionista, ao processar *feedback* em pares e testando hipóteses sobre a língua, os alunos têm a oportunidade de obter *feedback* imediato de seus colegas sobre várias hipóteses da língua que eles testam por meio de *feedback* positivo (confirmatório) e negativo.

Sendo assim, no processo de correção dialogada reforça-se a ideia da colaboração e do conhecimento coconstruído a ser apropriado pelo aprendiz, tornando-se um recurso linguístico disponível para uso individual subsequente.

Além dos benefícios apontados sobre a correção dialogada de textos escritos, pesquisas também relatam haver restrições e alguns problemas observados e registrados no processo, tais como as limitações para identificar os erros, a ineficácia e ineficiência do processo comunicativo no ato da correção e dificuldades na realização da correção com os pares (AHMADOVA, 2019; BYRNE, 1988; BARTRAM; WALTON, 1994; CARSON; NELSON, 1994, 1998; DELLAGNELO; TOMITCH, 1999; KAMBERI *et al.*, 2021; MELLO, 2002; MENDONÇA; JOHNSON, 1994; ROLLINSON, 2005; SILVA, 2011; SOARES, 2008; SPEAR, 1988; SUPIANI, 2017; SWAIN, 1998; TSUI; NG, 2000; ZAMEL, 1982, 1987; ZHANG, 1995).

Segundo estudos de Brocco (2014), em consonância com as pesquisas desenvolvidas por Cavalari e Aranha (2016), na modalidade de escrita e no momento do *feedback* escrito oferecido pelo parceiro em provável posição de linguisticamente mais competente, pode ocorrer ausência de *feedback* oferecida por este parceiro, ou seja, os parceiros mais competentes nem sempre oferecem *feedback* e quando o fazem, consideram principalmente questões gramaticais, restringindo o aspecto global da correção.

Acrescenta-se ainda que, segundo Figueiredo (2002), alguns aprendizes podem não confiar nos comentários e nas correções realizadas pelos colegas por questionar se os erros apontados estariam realmente errados e, portanto, não usar a correção na revisão textual.

Kinsella e Sherak (1998) destacam também que alguns alunos podem relutar durante a sua adaptação inicial em relação às atividades propostas de correção dialogada com os pares,

visto possuírem um referencial hierárquico em relação ao papel do professor, entendendo essa figura como a única capaz de desempenhar o papel de corretor do texto. Nesse sentido, podem sentir-se desconfortáveis na modalidade de interação com os pares.

Hansen e Liu (2002) ressaltam que, no momento da correção, alguns aprendizes podem utilizar linguagem crítica em demasia, ou linguagem não clara e vaga, fazendo com que haja ruptura na comunicação efetiva e um compartilhamento de boas ideias durante o processo de correção.

Apesar das ressalvas a respeito da modalidade de correção com os pares, sabe-se que mesmo as situações de conflito apontadas propiciam desenvolvimento cognitivo, social e afetivo para os aprendizes envolvidos, especialmente levando-se em conta que, ao discordar, explicar, exemplificar, se comunicar, negociar e defender pontos de vista os aprendizes estão se desenvolvendo na língua e com a língua, fazendo uso de suas capacidades sociais, psicossociais, interacionais, comunicativas e discursivas.

Sobre a questão dos erros que passam despercebidos no processo de correção dialogada, pesquisas enfatizam que os erros fazem parte do processo natural de aprendizagem da LE/L2, pois esse processo se constitui por hipóteses corretas e incorretas sobre a língua (SWAIN, 1998) e se caracteriza por desenvolvimento constante.

Inferimos, então, considerando a revisão da literatura, que os benefícios dessa modalidade de correção são majoritários. Reforçamos também que a correção com os pares se baseia na perspectiva interacional da linguagem e na colaboração, sendo esta sugerida por vários autores por propiciar o alcance de processos sociocognitivos.¹⁴

Algumas pesquisas mostram, ainda, que a correção com os pares amplia a possibilidade de se ter vários leitores que não somente o professor (ARAÚJO; FIGUEIREDO, 2015; BRUFFEE, 1999; CLARK; IVANIČ, 1995; DILLENBOURG, 1999; DONATO; MCCORMICK, 1994; FIGUEIREDO, 1999, 2001, 2002, 2005, 2006, 2015, 2019).

O processo de correção dialogada também cria oportunidade para ampliar a motivação e a autonomia dos aprendizes, visto que, quando eles leem seu texto para o colega, podem se autocorrigir.

Estudos recentes apontam que as metodologias existentes de correção dialogada de textos escritos podem ser propostas sem a utilização de formulário de correção e/ou com a utilização de formulário de orientação para correção (FIGUEIREDO, 2001, 2002, 2005, 2012, 2016; RIGONATO, 2015; ROLLINSON, 2005). Nessa perspectiva, Figueiredo (2005, p. 19)

¹⁴ Processos sociocognitivos são as relações leitor-escritor (sócio) e os pensamentos (cognitivos) que são codificados no texto (CLARK; IVANIČ, 1995).

indica, sobre a utilização do formulário de orientação para correção, que este pode servir como um auxílio para os alunos nas discussões sobre seus textos e dar-lhes mais segurança em relação a critérios de correção, sendo também um instrumento para ampliar a visão dos alunos sobre a correção de erros e a escritura de um bom texto. Nesta pesquisa, almejamos analisar o processo de correção com os pares sem e com a utilização de formulário de orientação para a correção, de forma comparativa, e verificar a eficácia da utilização do formulário de orientação para a correção.

1.3.1 A correção dialogada de textos escritos sem formulário de correção e com formulário de orientação para correção

A correção dialogada de textos escritos, independentemente da forma como é conduzida, em sua abordagem metodológica (sem ou com a utilização de formulário de orientação para correção), torna-se uma abordagem sugestivamente construtiva e colaborativa, pois atém-se ao aspecto da interação, ao desenvolvimento da autonomia dos aprendizes, ao fomento dos processos sociocognitivos, ao desenvolvimento das habilidades comunicativas etc.

Além dessas premissas, almeja-se identificar, nessa metodologia de correção, um processo que possua eficácia em sua assertividade e modelagem. Isso significa que se intenta agregar ao caráter da interação elementos que possam aprimorar a metodologia de correção dialogada. Nesse sentido, a inclusão do formulário de orientação para correção poderá ser um instrumento que irá agregar valor e eficácia no desenvolvimento do processo de correção.

Sobre a proposição de um formulário de orientação para a correção de textos escritos, utilizamos o seguinte modelo, composto a partir da observância de um modelo de formulário utilizado em pesquisas anteriores sobre correção com os pares (FIGUEIREDO, 2005).

Quadro 1 – Sugestão de formulário para ser usado em atividades de correção com os pares

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

Pontuação / Ortografia	Observe os sinais de pontuação, uso de letras maiúsculas (adjetivo pátrio, dias da semana, por exemplo), ortografia das palavras etc.
-------------------------------	---

Fonte: Figueiredo (2005, p. 194).

O objetivo desta pesquisa é observar o processo de correção dialogada de textos escritos produzidos pelos participantes deste estudo durante as tarefas realizadas nas aulas de Língua Inglesa sem e com a utilização de um formulário de orientação de correção. Desse modo, pretendemos verificar como tal modelo influencia (ou não) o processo de escrita em língua inglesa. Para tanto, nos propusemos a observar as interações colaborativas entre os alunos (participantes deste estudo) e investigar o processo de correção de textos escritos, realizado por pares de alunos, com o objetivo de descrevê-lo, caracterizá-lo e avaliar sua eficácia.

Pretendemos, também, investigar o modelo proposto de correção com os pares em aulas de Língua Inglesa, na Educação Básica, de modo que a correção colaborativa seja uma via para: a) direcionar e motivar o aluno durante o desenvolvimento do seu processo de aprendizagem da língua; b) auxiliar o estudante no desenvolvimento e na “descoberta” de suas estratégias de aprendizagem, entre outras estratégias psicossociais e cognitivas; c) propor uma metodologia de correção das tarefas que seja construtiva e facilitadora da ampliação da interação; e d) promover mais autonomia e consciência dos participantes acerca do processo de produção e de revisão textual.

1.4 O processo de interação durante a correção dialogada

De acordo com Hall (2001), quando se trata de aprendizagem de uma língua, valoriza-se o papel que a interação possui na aprendizagem. Nesse sentido, a interação em sala de aula gera oportunidades para que se obtenha o conhecimento por meio de *input* compreensível,¹⁵ assim como também para que ocorra a produção de *output*¹⁶ (SWAIN, 1995).

Krashen (1985) afirma que só adquirimos uma língua se entendermos estruturas que estejam um nível um pouco além do que já sabemos. Dessa forma, para que a aquisição se processe, é necessário que o *input* esteja um pouco além do estágio em que se encontra o indivíduo em fase de aquisição e deve conter $i + 1$ (KRASHEN, 1985).

¹⁵ ‘*Input*’ consiste em dados linguísticos que recebemos nos momentos da atividade conversacional inconsciente. Krashen (apud LIGHTBOWN; SPADA, 1999, p. 39) afirma que “a única forma de adquirirmos uma língua é a partir da exposição a inputs compreensíveis”

¹⁶ Segundo Swain (1995), o *output* é a produção da língua-alvo falada ou escrita durante o aprendizado. De acordo com a Hipótese do Output, o aprendiz pode perceber lacunas, testar hipóteses cognitivas e pensar de forma metalinguística ao produzir a língua.

Para Krashen (1985), a hipótese do *input* afirma que primeiro se adquire o significado, e, como resultado, se adquire a estrutura, de tal forma que o indivíduo que está adquirindo uma língua não está preocupado com a forma, mas com o uso.

Sabemos que o *input* compreensível ocorre quando há condições favoráveis à aprendizagem, tais como ambiente salutar para o aprendizado e interações construtivas (KRASHEN, 1985).

Quando há a realização de tarefas em pares, os aprendizes têm, portanto, a oportunidade de negociar informações. Nesse caso, mencionamos o *input* negociado pelos alunos durante as atividades de interação em sala de aula como fator relevante para a construção da aprendizagem, visto que uma das formas de tornar o *input* compreensível é pela negociação de seu significado, que se dá, entre outras formas, por um processo de simplificação ou contextualização (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991; DULAY; BURT; KRASHEN, 1982; HINKLE, 2005; LIGHTBOWN; SPADA, 1994; SELINKER, 1972; SWAIN, 1995, 1998, 2000).

Porém, como nos esclarece Swain (1995, 1998, 2000), o *input* sozinho não é suficiente para a aprendizagem de línguas; é necessária, também, a produção linguística do aprendiz, ou seja, que haja *output*.

O *output* se refere à produção oral ou escrita da língua alvo (SWAIN, 1995) e, de acordo com a hipótese do *output* proposta por Swain (1995), este contribuirá para a aquisição da língua em diversos aspectos, pois quando o aprendiz produz a língua, ele:

- acaba percebendo a lacuna existente entre aquilo que ele quer dizer e aquilo que sabe dizer, levando-o a perceber o que não sabe e/ou sabe parcialmente;
- testa suas hipóteses linguísticas a todo momento, de forma consciente e/ou inconsciente;
- e reflete sobre a língua-alvo, considerando a função metalinguística¹⁷ da linguagem, tornando-se hábil para internalizar conhecimento linguístico.

Portanto, ao considerarmos a hipótese do *output*, pode-se dizer que, quando os aprendizes participam de tarefas de correção dialogada, eles têm oportunidades diversas de produzir a língua naquela interação, tornando-se aptos também a testar suas hipóteses da

¹⁷ Segundo Bezerra e Reinaldo (2020), nas atividades metalinguísticas os interlocutores tomam a linguagem como objeto, construindo conceitos, classificações, entre outras operações sobre a linguagem, usando-se a língua para falar dela mesma.

língua e sobre a língua e a refletir sobre ela. Todo esse processo é facilitado por intermédio das estratégias mediadoras da interação (DONATO; MCCORMICK, 1994), como abordamos a seguir.

1.4.1 As estratégias mediadoras da interação

As estratégias mediadoras da interação podem ser compreendidas como as estratégias utilizadas pelos aprendizes (meios instrumentais e/ou simbólicos) para intermediar as suas atividades, as quais envolvem interação com o outro e com o mundo (DONATO; MCCORMICK; 1994; HALL, 2001; HANJANI, 2019; LANTOLF; APPEL, 1994; LANTOLF; THORNE, 2006).

Quando os aprendizes realizam tarefas de correção dialogada, recorrem aos meios simbólicos¹⁸ que poderão facilitar a sua comunicação com o outro, buscando mais entendimento das informações e efetivação da tarefa a ser realizada de forma colaborativa.

Ressalta-se ainda que, ao participarem das tarefas de correção dialogada, os aprendizes recorrem a várias estratégias mediadoras da interação para resolverem as questões e os problemas apresentados no decorrer das tarefas, uma vez que as construções cognitivas, sociais, psicossociais, interpessoais e emocionais serão possíveis com a negociação de significados realizada com o uso dessas estratégias. Nesse contexto, a linguagem atuará como ferramenta simbólica e psicológica.

Além da utilização da língua-alvo como ferramenta para o desenvolvimento cognitivo e meio para a interação nas tarefas de correção dialogada, pesquisas indicam que os aprendizes recorrem também ao uso da L1 e de recursos adicionais, tais como dicionários, como estratégias mediadoras da interação (BOLZAN, 2017, 2021).

1.4.2 A colaboração e a aprendizagem no processo de interação durante a correção dialogada

A correção dialogada de textos escritos é uma tarefa que oportuniza vivências colaborativas aos participantes do processo, visto que, ao corrigirem os textos escritos uns dos outros com o objetivo de melhorar os textos, tanto na forma como no conteúdo, dialogam

¹⁸ Meios simbólicos podem ser constituídos de artefatos simbólicos (livros, computador etc.) e ferramentas simbólicas por extensão (música, arte etc). O signo linguístico é uma ferramenta simbólica e psicológica, uma vez que serve como mediadora para a atividade mental do indivíduo (LANTOLF; APPEL, 1996; LANTOLF; THORNE, 2006).

sobre a correção por meio de *feedback*, ampliando as oportunidades de diálogo, interação e aprendizagem.

Nessa modalidade de correção, não há como desenvolver a aprendizagem da língua de forma efetiva sem recorrer à colaboração, pois, ao se engajarem no processo de correção dos textos, os aprendizes se apoiam nesse auxílio recíproco de informações advindas das correções para ampliar as possibilidades de melhoria dos textos e manter a troca de informações por meio dos diálogos (HANSEN; LIU, 2002, 2005; KAMBERI *et al.*, 2021; MANGELSDORF, 1992; MCGROARTY; ZHU, 1997; MELLO, 2002; MENDONÇA; JOHNSON, 1994; PAULUS, 1999; RIGONATO, 2015; ROLLINSON, 2005; SILVA, 2011; SOARES, 2008, 2018; SOUSA *et al.*, 2019; SPEAR, 1988; SUPIANI, 2017). Segundo Swain (2000, p. 97), é por meio do diálogo colaborativo que o uso e a aprendizagem da língua podem ocorrer.

Notadamente, as pesquisas sobre a correção dialogada de textos escritos (ARAÚJO; FIGUEIREDO, 2015; BRUFFEE, 1999; CLARK; IVANIČ, 1995; DILLENBOURG, 1999; DONATO; MCCORMICK 1994; FIGUEIREDO, 1999, 2001, 2002, 2005, 2006, 2015, 2019) também apontam que os aprendizes se tornam mais aptos linguisticamente, já que, ao longo do desenvolvimento das tarefas de correção dialogada, testam conjuntamente suas hipóteses linguísticas e se tornam mais motivados e seguros por perceberem que podem contar com ajuda mútua no processo de identificação e correção dos erros na revisão textual.

Nesse sentido, a correção dialogada se faz como uma grande oportunidade para o aprendizado de uma língua. Isso porque, sempre que as tarefas de correção dialogada forem propostas e os aprendizes se engajarem como participantes ativos, elas constituirão vivências interacionais, colaborativas e de múltiplas aprendizagens, uma vez que o diálogo e a interação são elementos essenciais e favoráveis à aprendizagem (FIGUEIREDO, 2018, 2019; HALL, 2001; KESSLER, 1992; KINSELLA; SHERAK, 1998; LARSEN-FREEMAN, 2020; LEFFA, 2006; OXFORD, 1990, 1997; PAIVA, 2005; PRABHU, 1987; RUBIN, 1987; SABOTA, 2006; SOUSA *et al.*, 2019).

1.5 Os erros no processo de correção dialogada de textos escritos em LE/L2

O contexto da correção dialogada de textos escritos em LE/L2 proporciona aos aprendizes oportunidades de se engajarem com a língua de forma consciente, de modo que possam testar suas hipóteses ao redigirem seus textos e/ou ao produzirem os diálogos provenientes da interação, quando fornecem ou recebem *feedback* dos seus textos (ARAÚJO;

FIGUEIREDO, 2015; BRUFFEE, 1999; CLARK; IVANIČ, 1995; DILLENBOURG, 1999; DONATO; MCCORMICK, 1994; HENDRICKSON, 1978; FIGUEIREDO, 1999, 2001, 2002, 2005, 2006, 2015, 2019).

Na perspectiva colaborativa da correção dialogada (AHMADOVA, 2019; BARTRAM; WALTON, 1994; BOLZAN, 2017, 2021; BYRNE, 1988; CARSON; NELSON, 1994, 1998; CONNOR; ASENAVAGE, 1994; DELLAGNELO; TOMITCH, 1999; FIGUEIREDO, 1999, 2001, 2002, 2012, 2015, 2016, 2018, 2019; HAN; HYLAND, 2015), o erro, em sua concepção, é reconhecido como uma hipótese que o aprendiz está testando, ao construir o seu sistema linguístico, chamado por Selinker (1972) de interlíngua. Trata-se de um sistema linguístico separado, que evidencia o desenvolvimento linguístico do indivíduo entre a língua materna e a língua-alvo, refletindo padrões sistemáticos de erros e de estratégias comunicativas durante esse processo.

Ressalta-se que, mesmo reconhecendo-se o erro como parte integrante e construtiva do processo de aprendizagem de uma língua, sabe-se da importância de identificar-se os erros para aprimorar as habilidades linguísticas, enfatizando o aspecto didático da correção de erros.

Os erros devem ser identificados, categorizados para uma maior compreensão de razões de sua ocorrência e ser trabalhados no processo de aprendizado da língua por intermédio de metodologias que, preferencialmente, favoreçam a interação.

Nesta pesquisa, estudamos uma metodologia de correção dialogada que favorece o aspecto da interação pois, ao considerarmos a correção de erros, devemos dar importância não só aos tipos de erros encontrados em um texto, mas, principalmente, à forma como eles serão corrigidos, isto é, as metodologias de correção de erros que podem ser mais eficazes e assertivas para a correção, favorecendo, assim, a aprendizagem real.

1.5.1 Os tipos de erros

Considerando os estudos realizados acerca dos principais tipos de erros existentes, destacamos as pesquisas desenvolvidas por Figueiredo (1991, 2002, 2015), Dulay, Burt e Krashen (1982), Lennon (1991) e Richards (1971, 974). De acordo com esses autores, os erros podem ser:

- 1) Erros interlinguais: são erros que refletem a interferência da língua materna na produção da língua-alvo. Um exemplo de erro dessa categoria se faz em “*My

favorite sport is natation”(FIGUEIREDO, 2015, p.74), pelo uso da hipótese incorreta do termo *natation*, não existente na língua inglesa, que deve ser substituído por *swimming* (termo correto). Nesse exemplo, a palavra *natation* está sendo utilizada de forma errônea, como se fosse “natação”, pois o erro se dá por analogia com o processo de sufixação de outras palavras da língua inglesa que apresenta o sufixo *-ation*, cuja tradução em Português é a desinência – ação (*nation*, *combination*, *compensation* etc.).

- 2) Erros intralinguais: não refletem a interferência da língua materna, podendo ser erros desenvolvimentais ou únicos. Os erros desenvolvimentais se assemelham aos erros produzidos por crianças adquirindo sua língua. Já os únicos são os produzidos unicamente por aprendizes, sem, no entanto, refletir a influência de sua língua materna. Em **I falled* (FIGUEIREDO, 2018, p. 83), temos um exemplo de erro intralingual desenvolvimental, em que o aprendiz generaliza o passado do verbo usando o morfema *-ed*, fato esse também observado no discurso de crianças falantes de inglês. Como sabemos, a conjugação correta do passado simples desse verbo é a forma irregular *fell*. Por sua vez, um exemplo de erro único seria *I can to swim*, em que a adição desnecessária da partícula de infinitivo *to* não seria realizada por crianças nativas de inglês, nem reflete a influência do português, visto que, em português, não juntamos verbos por meio de uma partícula.
- 3) Erros ambíguos: são aqueles que podem ser considerados resultantes da influência da língua materna (erros interlinguais) ou semelhantes aos erros cometidos por crianças que adquirem a língua inglesa como L1 (erros desenvolvimentais). No exemplo **My father and my mother ø¹⁹ not live far from here* (FIGUEIREDO, 2015, p. 92), há uma omissão do verbo auxiliar para construção da forma negativa, fato esse encontrado no discurso de crianças nativas de inglês, considerado, portanto, como um erro desenvolvimental. A mesma sentença pode ser considerada como fruto da tradução literal do português para o inglês, podendo ser considerado como interlingual. Como o mesmo erro pode ser tanto desenvolvimental quanto interlingual, ele é caracterizado como sendo ambíguo. A forma correta para a sentença em questão é *My father and my mother don't [do not] live far from here*.

¹⁹ O símbolo *ø*, na análise de erros, indica omissão/ ausência de termo linguístico.

Além de os erros poderem ser classificados como interlinguais, intralinguais e ambíguos, quando levamos em conta que processo o causou, também podemos classificar os erros de acordo com seu efeito na comunicação. Assim, temos:

- a) Erros que têm pouco efeito na comunicação: são erros que afetam alguns elementos na sentença, não comprometendo a significação da mensagem a ser expressa. Como exemplo, temos: **I'm studying at the morning* (FIGUEIREDO, 2015, p.103), cuja forma correta seria *I'm studying in the morning*. Nesse exemplo, houve uma alternância entre as preposições *at* e *in*.
- b) Erros que causam alguma irritação no interlocutor: são erros que, apesar de não comprometerem a comunicação global de uma sentença, causam certa irritação por parte do leitor, ou ouvinte, que é obrigado a fazer certo esforço para compreender a mensagem (FIGUEIREDO, 2015, p.110). Como exemplo, temos: **My last holidays went wonderful*, em que o interlocutor ficará em dúvida e terá de fazer um esforço para compreender se o emissor da sentença quis dizer *My last holidays were wonderful* ou *My last holidays went wonderfully*.
- c) Erros que impedem a comunicação: são erros que têm influência na organização geral da sentença e impedem a comunicação ou a tornam extremamente difícil pela falta de compreensão da mensagem. A exemplo de erro ocasionado por tradução literal temos **My best friend is a fellow of labor*, sendo a forma correta *My best friend is a colleague* (FIGUEIREDO, 2015, p. 114).

Essas são as principais categorias elencadas neste estudo sobre os tipos mais comuns de erros cometidos por aprendizes de uma LE/L2.

Segundo Hendrickson (1978), grande parte dos professores de línguas sugere que os erros capazes de impedir a inteligibilidade de uma mensagem devem receber prioridade para a correção e, dentre as diversas estratégias e metodologias para correção de erros, a correção com os pares (*peer correction*) ou a autocorreção (*self-correction*) podem ser alternativas viáveis para correção.

1.5.2 As formas de correção de erros no processo de correção dialogada de textos escritos

No processo de correção dialogada de textos escritos em Língua Inglesa, os aprendizes corrigem os textos uns dos outros previamente, marcando as correções no texto e, em seguida, dialogam sobre a correção realizada.

Por ser uma tarefa de correção, os aprendizes se utilizam de estratégias mediadoras para cumprir o objetivo proposto e, dessa forma, todo o processo de correção se ampara por essas estratégias mediadoras.

Pesquisas sobre correção de textos escritos com os pares demonstram que, dentre as estratégias mediadoras comumente observadas nessa modalidade de correção, se encontram, majoritariamente, o uso de símbolos (asteriscos, setas, círculos para marcar as correções nos textos), de fontes externas (consulta ao dicionário e ao professor), da L1, a utilização de *scaffolding* (auxílio temporário durante a realização de uma tarefa) e o apoio no conhecimento metalinguístico (conhecimento da língua para falar da própria língua) (ARAÚJO; FIGUEIREDO, 2015; BRUFFEE, 1999; CLARK; IVANIČ, 1995; DILLENBOURG, 1999; DONATO, 1994; FIGUEIREDO, 1999, 2001, 2002, 2005, 2006, 2015, 2019).

Ressalta-se também que, na correção dialogada, o aprendiz também é levado à autocorreção, pois, durante a correção dos textos, as pesquisas sobre o tema indicam que os pares também registram comentários e/ou perguntas no próprio texto para discutirem com o colega; isso acontece, ainda, por intermédio do diálogo no momento da interação. Nesse sentido, as perguntas, os comentários e as dúvidas geradas no processo de correção levarão os aprendizes à reflexão, à autocorreção e ao aprendizado.

1.5.3 A relevância do processo de correção dialogada de textos escritos em LA/L2

Considerando o levantamento advindo de pesquisas sobre a relevância do processo de correção dialogada de textos escritos (ARAÚJO; FIGUEIREDO, 2015; BRUFFEE, 1999; CLARK; IVANIČ, 1995; DILLENBOURG, 1999; DONATO, 1994; FIGUEIREDO, 1999, 2001, 2002, 2005, 2006, 2015, 2019), podemos mencionar que:

- A correção dialogada poderá promover a troca efetiva de informações por meio dos comentários realizados no cumprimento da tarefa, de modo que o aprendiz possa se autorregular no processo. Dessa forma, segundo Tsui e Ng (2000, p. 147),

[o]s comentários dos colegas durante a correção aumentam o senso de audiência, conscientizam os alunos sobre seus próprios pontos fortes e

fracos, incentivam a aprendizagem colaborativa e promovem o senso de propriedade do texto e escrita textual. Isso significa que mesmo para alunos de L2 menos maduros, os comentários dos colegas desempenham um papel importante.²⁰

- A correção dialogada poderá estimular a reescritura textual, visto que a articulação do diálogo, o apontamento dos erros e as soluções para melhoramento do texto são feitos de forma realística, dinâmica, interativa e contextualizada (AHMADOVA, 2019; ARAÚJO; FIGUEIREDO, 2015).

- A correção dialogada poderá fomentar habilidades sociocognitivas e autorregulatórias, além de motivar o desenvolvimento de estratégias linguísticas, comunicativas, interacionais e psicossociais entre os aprendizes (FIGUEIREDO, 2012; GUO, 2022).

- Por intermédio da correção dialogada, os aprendizes também poderão encontrar um contexto favorável para compreenderem melhor o alcance do potencial colaborativo na realização das tarefas (LUCENA, 1997; MOREIRA; *et al*, 2022; TSUI; NG, 2000)

Outro aspecto relevante da correção dialogada se refere ao potencial que os revisores (aprendizes) dos textos do colega passam a desenvolver para corrigirem seus próprios textos, visto que se tornam mais atentos ao aspecto da revisão textual e reedição (LUNDSTROW; BAKER, 2009).

De acordo com Wigglesworth e Storch (2012), a correção dialogada promove o processo da escrita como ferramenta para a aprendizagem considerando fatores tanto cognitivos quanto afetivos, pois, quando os aprendizes processam o *feedback* em pares, eles se envolvem em deliberações sobre a forma e o léxico da língua, sobre as escolhas linguísticas, fornecem sugestões e contrassugestões uns aos outros, questionam as sugestões uns dos outros e explicam suas escolhas baseando-se em seu conhecimento de convenções e hipóteses linguísticas. Desse modo, ao desempenhar todas essas ações, os aprendizes precisam desenvolver habilidades não somente linguísticas, mas também interpessoais, psicossociais e afetivas para que contemplem seus objetivos em comum por meio da interação.

²⁰ Tradução nossa de: “Peer comments enhance a sense of audience, raise learners' awareness of their own strengths and weaknesses, encourage collaborative learning, and foster the ownership of text. This suggests that even for L2 learners who are less mature L2 writers, peer comments do play an important part.” (TSUI; NG, 2000, p. 147-170).

1.5.4 As lacunas do processo de correção dialogada de textos escritos em LE/L2

As pesquisas de Carson e Nelson (1998) acerca da correção dialogada de textos escritos em L2 apontam o papel fundamental do *feedback* (*peer response* ou *peer feedback*), visto como uma atividade ou ação pedagógica no momento da interação entre os pares, mas também questionam a sua eficácia em virtude de dados obtidos por intermédio desses mesmos estudos.

De acordo com Carson e Nelson (1994, 1998), a escrita deve ser vista “como abordagem processual”,²¹ caracterizada por criatividade, fases de rascunho-reedição, pré-escrita e *peer feedback*.

Nesse contexto, os mesmos autores apontam que se deve criar um ambiente no qual os alunos possam atuar como escritores encorajados a correr riscos no processo criativo da escrita e de negociação de significados. Com isso, a escrita e a correção dialogada podem ser enfatizadas como processo construtivo.

Vimos, anteriormente, que o processo de correção dialogada de textos escritos oferece várias oportunidades para que os aprendizes acessem seus conhecimentos de forma colaborativa, mas faz-se necessário também ressaltar sobre algumas lacunas percebidas no processo a partir dos estudos realizados (CARSON; NELSON, 1998; HANSEN; LIU, 2002; VILLAMIL; GUERRERO, 1996).

Para Carson e Nelson (1998), há uma lacuna no que se relaciona à percepção e atuação dos aprendizes, na tentativa de considerar a escrita como processo, pois, ao corrigirem os textos uns dos outros na modalidade de correção dialogada, eles se atêm, muitas vezes, apenas em encontrar os erros nos textos, fixá-los e corrigi-los, não ampliando as possibilidades de reconhecimento da escrita como processo a ser construído. Os estudos de Carson e Nelson (1998) discorrem que, muitas vezes, os aprendizes se limitam apenas a corrigir os erros dos colegas no texto, enfatizando a questão de produto textual, e não de processo textual.

Essa visão de foco apenas na correção dos erros, percebida a partir dos estudos de Carson e Nelson (1998), também é observada nos estudos de Villamil e Guerrero (1996, p. 58): “[...] comentários sobre potenciais problemas, erros ou deficiências no texto, consiste e orientou a principal preocupação dos alunos durante a sessão de revisão”.²²

²¹ Tradução nossa de: “as a process approach”.

²² Tradução nossa de: “ comments about potential problems, errors, or deficiencies in the text constituted the students' main concern during the revision session” (VILLAMIL, DE GUERERO, 1996, p. 58).

Ao observarmos essa lacuna existente de concepção e valorização da correção dialogada como processo, parte-se do pressuposto de que o contexto colaborativo e o ambiente pedagógico voltado para a valorização de processos interacionais na sala de aula poderão servir de suporte para práticas linguísticas efetivas e que levem à construção de processos, e não à obtenção de um produto.

Considerando, ainda, algumas pesquisas sobre correção escrita (HAN; HYLAND, 2015), sabe-se que, em uma perspectiva sociocultural, os aprendizes são agentes ativos do seu próprio aprendizado mais do que recipientes passivos de *feedback* proporcionado pelo professor (HAN; HYLAND, 2015; LANTOLF; PAVLENKO, 2001). Nesse sentido, por mais que haja lacunas observantes no processo de correção dialogada, a situação de *feedback*, situada na interação entre os pares poderá servir de *scaffolding* capaz de promover assistência ao aprendiz no que tange ao uso de estratégias da aprendizagem para que ele se torne mais independente.

Adicionalmente, menciona-se que, ao reconhecermos o potencial ativo e reflexivo dos aprendizes de uma língua, poder-se-á ainda explorar esse potencial de forma estratégica de acordo com proposições de instrução de escrita estratégica mencionada nos estudos de Isaac (2020, p. 57):

a instrução de escrita estratégica, simultaneamente, incentiva os alunos a prestar mais atenção aos objetivos particulares de uma tarefa de escrita específica e os orienta durante o desenvolvimento de futuras habilidades, processos e hábitos, visto que, por meio da correção com os pares, os alunos podem pedir e/ou indicar os tipos de *feedback* que são ou que serão mais úteis para eles.²³

Reforça-se, portanto, a ideia de que a correção com os pares poderá se constituir como uma metodologia favorável para o fomento da aprendizagem, haja vista as possibilidades do desenvolvimento de estratégias por parte do aprendiz que nela se envolve, assim como do desenvolvimento de estratégias diversas por parte do professor (mediador), que poderá utilizar a metodologia sem e com o formulário de orientação para correção, verificando sua eficácia.

Tendo apresentado o referencial teórico que servirá de base para nossas análises, no próximo capítulo, aproximamo-nos da paisagem e discorremos sobre os aspectos metodológicos desta pesquisa.

²³ Tradução nossa de: “[...] strategic writing instruction simultaneously encourages students to pay heed to the particular objectives of a specific writing assignment, and it equips them with future oriented skills, processes, and habits We can meet these goals if we use peer review to teach students to ask for the kinds of feedback that are most helpful to them or to help build bridges between school-sponsored peer review and self-sponsored peer review” (ISAAC, 2020, p. 57).

CAPÍTULO 2 – APROXIMANDO-SE DA PAISAGEM: OS ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Em outras palavras, é preciso encarar a linguagem não apenas como representação do mundo e do pensamento ou como instrumento de comunicação, mas sim, acima de tudo, como forma de interação social.

(KOCK, 1997, p. 110)

Este capítulo apresenta os aspectos metodológicos da pesquisa e está subdividido em quatro subitens: o método de pesquisa, o contexto da pesquisa (local, currículo, atividades, participantes), os procedimentos e instrumentos utilizados para a geração dos dados; e os procedimentos empregados para a sua análise.

2.1 A metodologia de pesquisa

Esta pesquisa qualitativa²⁴ (DEVERS, 1999; PAIVA, 2005, 2019; PERRY, 2011; REES, 2009) conta com a participação de aprendizes de Língua Inglesa do 1º ano do curso da Educação Básica do Ensino Médio Técnico Integrado a Desenvolvimento de Sistemas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, IF Goiano, *Campus* Iporá-GO, e também com a participação da professora da turma. Segundo Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa qualitativa utiliza, geralmente, dados qualitativos, coletados a partir de eventos reais, com o objetivo de explicar, explorar ou descrever fenômenos atuais inseridos em seu próprio contexto, sendo um método de pesquisa ampla sobre um assunto específico.

Destacamos como metodologia da pesquisa o estudo de caso, um tipo de pesquisa que investiga um caso particular constituído por um indivíduo ou um grupo de indivíduos em um contexto específico. É também um estudo naturalístico, pois investiga um acontecimento em um ambiente natural e não criado exclusivamente para a pesquisa (PAIVA, 2019, p. 65).

A partir da análise da definição e caracterização do estudo de caso (GIL, 2002; LAVILLE; DIONE, 1994; MARCONI; LAKATOS, 2001, 2008; YIN, 2015), delimitamos os métodos prioritariamente qualitativos e adicionalmente quantitativos (na contabilização das modificações realizadas na segunda versão dos textos dos participantes desta pesquisa), para a análise dos dados, visto que as unidades de análise deste estudo são as interações linguísticas

²⁴ “A pesquisa qualitativa acontece no mundo real com o propósito de compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos, incluindo também análise de experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos etc.” (PAIVA, 2019, p. 13).

que ocorreram durante o processo de correção com os pares, os textos escritos pelos participantes, bem como as percepções dos alunos e da professora sobre o processo de correção com os pares.

2.2 O contexto da pesquisa

Nesta seção, apresentamos as informações sobre o contexto no qual a pesquisa foi realizada, assim como as informações sobre seus participantes.

2.2.1 O local e a duração da pesquisa

Esta pesquisa, como foi mencionado anteriormente, ocorreu em uma sala de aula de Língua Inglesa do 1º ano da Educação Básica do Ensino Médio Técnico Integrado a Desenvolvimento de Sistemas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, no *Campus IF Goiano Iporá-GO*.

A pesquisa foi desenvolvida ao longo de dois meses, maio e junho de 2022, com foco nas tarefas realizadas de correção com os pares em duas sessões de correção dialogada, sendo uma sem a utilização de formulário de orientação para correção e uma utilizando-o, das quais participaram oito estudantes do Curso de Ensino Médio Técnico Integrado, com idade de 15 anos, que se voluntariaram. Participaram quatro pares (oito alunos), que se voluntariaram de forma imediata no início da aula em que foi feito o convite para participar da pesquisa. Todos os alunos (participantes e não participantes) foram inseridos no processo de correção dialogada sem e com a utilização de formulário para orientação de correção. A diferença consiste no fato de que os participantes da pesquisa realizaram a correção dialogada em uma sala B para que a interação fosse gravada; já os alunos não participantes da pesquisa fizeram a correção dialogada na sala A e, portanto, não tiveram a interação gravada. Ao término da pesquisa, os participantes preencheram um questionário final sobre o processo. Informa-se também que os participantes da pesquisa foram entrevistados para falar sobre o processo de correção dialogada na finalização de cada sessão, além de realizarem o preenchimento da ficha cadastral, do questionário inicial de perfil discente, do questionário final e de participarem da gravação da correção dialogada.

A professora de Língua Inglesa da turma pesquisada também atuou como participante voluntária da pesquisa. A pesquisadora, por sua vez, foi observadora do processo e teve a responsabilidade de gerar e lidar com os dados de forma imparcial e em consonância com as

políticas de ética em pesquisas vigentes, preconizadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição.

Destacamos que a presente pesquisa está assistida por dois Comitês de Ética em Pesquisa: o da Universidade Federal de Goiás, visto que tem essa instituição como proponente, e o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, visto que o IF Goiano é instituição parceira deste estudo.

A pesquisa, portanto, passou pela análise e anuência dos dois Comitês mencionados, conforme pareceres (ver Anexos A e B), pois “[...] toda Pesquisa que envolve seres vivos [...] deve ser submetida a um Comitê de Ética. Ao falar em seres vivos, a referência é tanto aos seres humanos quanto aos não humanos, ou seja, aos animais” (WITIUK *et al.*, 2018, p. 16).

Tendo em vista os procedimentos e protocolos vigentes para desenvolvimento de pesquisas, mencionamos que a Direção do *Campus* do IF Goiano em Iporá assinou o Termo de Anuência/Autorização para Execução de Pesquisa; a docente da turma, por sua vez, assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – ver Apêndice A) e o mesmo documento fora assinado pelos responsáveis dos alunos, por serem menores de idade. Os discentes também assinaram o documento adicional, que consiste no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE – ver Apêndice B).

2.2.2 O currículo e as atividades utilizadas na pesquisa

As aulas da disciplina de Língua Inglesa que compõem a grade curricular do curso de Ensino Médio Técnico Integrado a Desenvolvimento de Sistemas são ministradas uma vez por semana, na segunda-feira, com a duração de uma hora-aula, totalizando uma carga horária total de 40 horas.

De acordo com a ementa da disciplina de Língua Inglesa 1, encontrada no Plano de Ensino²⁵ (ver Anexo C), devem-se ressaltar aspectos histórico-culturais da língua inglesa no contexto mundial, estruturas básicas de tempos verbais (passado, presente e futuro), o desenvolvimento da competência comunicativa nas quatro habilidades (produção oral, compreensão oral, leitura e escrita) através das funções da linguagem em nível básico.

O plano de ensino da disciplina possui os seguintes objetivos:

²⁵ O Plano de Ensino é um plano de ação; é o registro do planejamento das ações pedagógicas para o componente curricular em questão, dentro do período letivo. É um instrumento didático-pedagógico e administrativo de elaboração e uso obrigatórios. BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2013.

- Objetivo geral: ensinar a língua estrangeira considerando as cinco dimensões da linguagem: fonológica, morfológica, sintática, semântica e pragmática, aliadas às questões culturais, no intuito de cooperar na formação profissional e cidadã do público-alvo.
- Objetivos específicos: trabalhar produção oral, estimulando a interação em língua inglesa entre os alunos; ensinar a estrutura da língua e suas nuances semânticas, levando em consideração o uso da língua em países diferentes; apresentar os aspectos linguísticos e socioculturais da língua, prezando pela preservação da identidade cultural do aluno.

O material utilizado na sala de aula é selecionado e elaborado pela professora da turma em razão de se considerar a realidade de cada turma e a adaptação de materiais que possam colaborar com essa realidade, assim como com a escolha de uma abordagem eclética de uso de materiais e recursos didático-metodológicos. Nessa perspectiva, considerando as palavras da professora proferidas em entrevista para esta pesquisa, “não utilizamos um livro didático apenas, não seguimos um livro didático. Utilizamos vários materiais e recursos para promover a diversidade em sala de aula e contemplar os objetivos do processo de ensino-aprendizagem da turma.”

O conteúdo programático da disciplina prioriza os seguintes tópicos e aspectos:

- 1) What's your name? – Alfabeto, saudações, informações pessoais, números.
- 2) Where are my keys? – Caso genitivo, objetos de escola, itens pessoais, preposições de lugar.
- 3) Where are you from? – Cidades e países, adjetivos de personalidade e aparência, idades.
- 4) Is this coat yours? – Roupas, cores, clima e estações.
- 5) What time is it? – Tempo, atividades cotidianas.
- 6) I ride my bike to school – Transportes, relações familiares, rotinas diárias, dias da semana.
- 7) Does it have a view? – Casas e apartamentos, móveis.
- 8) Where do you work? – Profissões e ambiente de trabalho.

Quanto a questões de metodologia, estratégias de ensino e avaliação, consta, no plano de ensino, que: as aulas serão expositivas e dialogadas, com discussões sobre os assuntos abordados, de modo a construir o conhecimento de forma colaborativa; as atividades em sala versarão sobre as quatro habilidades; além das discussões e do uso do material didático adotado, é preciso trabalhar com algumas atividades *online*, usando a plataforma Moodle.

Menciona-se, ainda, que o aluno também é atendido de forma individualizada fora da sala de aula, por intermédio de: monitoria; fórum de dúvidas no Moodle; atendimento individual ao aluno ou em grupo, conforme cronograma estabelecido no ambiente virtual de aprendizagem.

Ademais, segundo a professora da turma, propõe-se uma abordagem majoritariamente comunicativa de ensino-aprendizagem da língua inglesa, mas ela também agrega a instrumentalização da língua por meio de algumas atividades específicas de escrita e leitura. Atenta-se também para a manutenção de um ambiente salutar na sala de aula de Língua Inglesa que incentiva a colaboração e o respeito mútuo.

As atividades de escrita utilizadas nesta pesquisa especificamente referem-se à produção textual de um primeiro texto descritivo acerca de dados pessoais dos alunos e um segundo texto, sobre a descrição de dados de pessoas da família.

A turma possui 18 alunos matriculados e, destes, oito são alunos participantes da pesquisa.

A seguir, trazemos informações sobre os participantes da pesquisa.

2.2.3 Os participantes da pesquisa

Para realizar a pesquisa no *Campus* Iporá IF Goiano, entabulamos um diálogo prévio com a gestão da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do IF Goiano, manifestando o interesse em realizar a pesquisa no *Campus* Iporá e obtendo anuência do Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação. A partir dessa confirmação, estabelecemos contato com a professora da turma antes mesmo de submeter o projeto para o Comitê de Ética em Pesquisa, de modo a saber da possibilidade de a pesquisa ser feita na sala de aula de Língua Inglesa do Ensino Médio Técnico Integrado do IF Goiano, *Campus* Iporá. A professora da turma, que já havia participado de algumas ações específicas de pesquisa e extensão no IF Goiano, aceitou o convite para ser professora voluntária na pesquisa, indicando a turma do 1º ano A do Ensino Médio Técnico Integrado em Desenvolvimento de Sistemas para a sua realização. Logo, prosseguimos com os procedimentos e protocolos, de

maneira a submeter o projeto de pesquisa aos Comitês de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás e do Instituto Federal Goiano para análise e parecer, com a inclusão de todos os documentos necessários para tal submissão. Tendo em vista a aprovação tanto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFG quanto pelo Comitê de Ética em pesquisa do IF Goiano, vide respectivos pareceres de aprovação (ver Anexos A e B), deu-se início às etapas da pesquisa para a coleta de dados, conforme roteiro de pesquisa disposto como documento no Apêndice C.

Em consulta a pesquisas e autores do campo da metodologia do trabalho científico, tais como Gil (2002, 2008), Marconi e Lakatos (2008), entre outros, observamos a caracterização do roteiro de pesquisa como sendo o conjunto de perguntas, organizadas para que se possa compreender um tema, uma realidade, uma experiência, um contexto ou uma história de vida, servindo de orientação metodológica.

O roteiro que elaboramos para esta pesquisa, consiste em um cronograma ampliado para a coleta de dados, pois descreve um conjunto de ações orientadas metodologicamente para apreender e elaborar informações, cuja finalidade é organizar um conhecimento e dados (GIL, 2002). Nesse roteiro, trazemos a organização temporal (data das ações da pesquisa para coleta de dados), ações propostas, procedimentos, instrumentos metodológicos, duração das ações propostas, local da realização das ações, participantes envolvidos e informações adicionais.

Esclarecemos também que sempre tivemos o pensamento proativo em consonância com o planejamento estratégico das ações para a boa condução da presente pesquisa, até mesmo em consideração ao relativo curto espaço de tempo destinado às tarefas de correção dialogada. Consideramos, dessa forma, ser oportuno, viável e estratégico planejar de forma detalhada as ações da pesquisa e registrá-las previamente no Roteiro da Pesquisa.

Esse pensamento e registro nos conduziu à ações exitosas na pesquisa como um todo e principalmente, na fase de coleta e análise dos dados.

Vejamos, a seguir, informações sobre os discentes que participaram desta pesquisa.

2.2.3.1 Os alunos

Os nomes a seguir são pseudônimos escolhidos pelos participantes da pesquisa e registrados na ficha cadastral (ver Apêndice D). As informações adicionais foram obtidas a partir dos registros do questionário inicial do perfil discente (ver Apêndice E). Informamos que todos os participantes da pesquisa têm 15 anos de idade, são alunos do Curso de Ensino

Médio do 1º ano Técnico Integrado a Desenvolvimento de Sistemas e mencionaram que, no atual momento, não realizam aulas de Inglês fora do ambiente escolar do IF Goiano, ou seja, o estudo da Língua Inglesa, como disciplina, se formaliza na grade curricular do curso do IF Goiano e, adicionalmente, se beneficiam do contato informal com a Língua Inglesa por intermédio de recursos da mídia (*YouTube*, *Instagram*, *Facebook*) e apps como o Duolingo.

- Vasco da Gama: escolheu a modalidade de Ensino Médio Técnico Integrado em Desenvolvimento de Sistemas porque se interessa por tecnologias. Estuda a Língua Inglesa desde os 3, 4 anos de idade, informalmente e também, posteriormente, pelo acesso da disciplina no currículo da escola regular.
- Violeta: escolheu a modalidade do curso por se interessar por computação. Estuda a Língua Inglesa desde os 4 anos de idade, de modo informal e posteriormente formalizado por intermédio do currículo da escola regular.
- Margarida: escolheu a modalidade de Ensino Médio Técnico Integrado, pois não optou, por exclusão, pelos demais cursos oferecidos – Química e Agropecuária. Estuda Inglês desde os 4 anos de idade.
- James Bond: escolheu esta modalidade de Ensino por ter sido este o curso que se encaixou com suas metas futuras. Estuda Inglês desde os 8 anos de idade.
- Super Mário: escolheu a modalidade de Ensino Médio Técnico Integrado em Desenvolvimento de Sistemas em razão do seu interesse em conhecer mais sobre a área em tese. Estuda a Língua Inglesa desde 2017.
- Florzinha: escolheu a modalidade de Ensino Médio Técnico Integrado por ter três opções de curso (Desenvolvimento de Sistemas, Química e Agropecuária) e, dentre elas, optou por Desenvolvimento de Sistemas por considerar o curso mais útil. Estuda a Língua Inglesa desde o quarto ano do Ensino Fundamental.
- Docinho: escolheu a modalidade de Ensino em virtude das oportunidades no *campus* e fora dele, segundo sua visão. Estuda a Língua Inglesa desde o quarto ano do Ensino Fundamental.
- Homem de Ferro: escolheu a modalidade de Ensino Médio Técnico Integrado em Desenvolvimento de Sistemas por ser a melhor opção, em sua opinião, em comparação aos demais cursos oferecidos (Química e Agropecuária). Estuda a Língua Inglesa desde o sétimo ano do Ensino Fundamental.

2.2.3.2 A professora

A professora da turma é professora de Língua Inglesa desde 2012 e iniciou sua carreira docente como professora substituta do Instituto Federal Goiano, *Campus Iporá*, tornando-se efetiva do quadro permanente de professores do mesmo instituto em 2015, por aprovação em Concurso Público. Possui graduação em Letras pela Unidade Universitária de Iporá, da Universidade Estadual de Goiás, no *Campus Iporá*, especialização em Docência Universitária e Mestrado em Teoria Literária pela Universidade de Brasília, e Doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais.

A professora da turma mencionou, durante a entrevista concedida à pesquisadora, que acredita no ecletismo metodológico como forma de contemplar e variar os objetivos de estudo da Língua Inglesa e que, anteriormente à prática proposta de correção dialogada de textos escritos, priorizava atividades de produção oral (*speaking*), nas quais os alunos desenvolviam funções comunicativas específicas de uso da língua.

A professora também ressaltou que os alunos precisam desenvolver suas habilidades tanto de fala quanto de escrita e que o domínio linguístico para a produção de sentenças ainda é desafiante para grande parte da turma.

A professora caracteriza sua prática como majoritariamente comunicativa com a inserção de uma abordagem instrumental, a depender do foco dado aos objetivos da aprendizagem e da realização das tarefas propostas. A professora também ressaltou que acredita na produção de materiais específicos para a turma, considerando a realidade da turma e afirmou que, sempre que possível, ela mesma elabora e cria os materiais utilizados em sala de aula.

2.3 Os procedimentos e instrumentos utilizados para a geração dos dados na pesquisa

Para a realização desta pesquisa, utilizamos, na geração de dados, os seguintes instrumentos: a) ficha cadastral e questionário individual para mapeamento do perfil discente e docente da pesquisa; b) gravações das aulas, por meio de filmadora, bem como do uso de aplicativo de gravadores de áudio de alta qualidade do tipo *Smart Recorder*, c) entrevistas individuais semiestruturadas²⁶ sobre a participação dos participantes no processo de correção

²⁶ Para Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semiestruturada foca em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. De acordo com o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

colaborativa de textos escritos, visando à observação e ao entendimento sobre como os participantes interagem nas discussões e como utilizam estratégias mediadoras da aprendizagem no momento de realização das tarefas de correção com os pares; d) registros escritos dos participantes provenientes das atividades de revisão textual (1ª e 2ª versões dos textos escritos); e) notas de campo registradas pela pesquisadora durante a observação das aulas.

Enfatizamos que, de acordo com a literatura acerca dos estudos de metodologia científica (DÖRNYEI, 2006; GIL, 2002; LAVILLE; DIONE, 1994; MARCONI; LAKATOS, 2001, 2008; YIN, 2015), o pesquisador precisa reunir registros de diferentes naturezas, como observação direta, entrevistas, questionários, gravações de áudio e vídeo, análise de documentos, fotos, entre outros, para obter os dados necessários para checar suas hipóteses de pesquisa. Nenhum instrumento isolado é suficiente para levantar dados numa pesquisa de natureza qualitativa. Dessa forma, optamos por diferentes instrumentos que viessem a favorecer a análise dos dados.

Ressaltamos, ainda, que, na escolha de entrevistas semiestruturadas como um dos instrumentos para esta pesquisa, amparamo-nos nas características de tal instrumento, pois ele “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Ademais, considerando a anuência prévia do Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação do IF Goiano e da professora da turma, assim como os pareceres consubstanciados favoráveis dos Comitês de Ética em Pesquisa tanto da UFG quanto do IF Goiano, elaboramos o roteiro para coleta de dados da pesquisa (ver Apêndice C) juntamente com a professora da turma. Para realizar essa ação, a pesquisadora se reuniu com a professora via webconferência, tendo em vista que a pesquisadora reside em Goiânia e a professora em Iporá, tendo sido agendados dois encontros virtuais de 45 minutos cada um, em média, para esse planejamento, em 18 de março e 27 de abril de 2022. Após a etapa de planejamento do roteiro, iniciamos os procedimentos para a geração de dados, no dia 2 de maio de 2022.

Ressaltamos que a escolha do *locus* da pesquisa o *Campus* Iporá IF Goiano, a sala de aula de Língua Inglesa, se deu por afinidade metodológica e interpessoal com docentes da área das Linguagens desse *campus* e por vivências anteriores com os mesmos docentes em processos formativos no IF Goiano, além da boa receptividade do contexto do *Campus* Iporá por questões de pesquisa, ensino e extensão a serem desenvolvidas no âmbito do ensino aprendizagem de Língua Inglesa.

Apontamos também que sempre realizamos o deslocamento para Iporá um dia antes da ocorrência do dia e horário da aula, pois a aula de Língua Inglesa da turma do 1º ano A se iniciava logo às 7h da manhã e, por medidas de segurança, sempre procuramos estar em Iporá previamente, para evitar atraso ao chegar ao *campus*.

Em 2 de maio de 2022, ocorreu o nosso primeiro contato com a turma do 1º ano A do Ensino Médio Técnico Integrado em Desenvolvimento de Sistemas. Nesse dia, estabelecemos um diálogo com a turma e obtivemos ótima receptividade. A professora chegou, estabeleceu o diálogo na língua Inglesa e percebemos que os alunos usufruem de um ambiente salutar, favorável a interações. Nos minutos iniciais da aula, ela nos apresentou e tivemos a chance de dialogar com todos sobre a pesquisa. Na época, explicamos aos discentes, informações sobre: o que é a pesquisa, como seria realizada, os objetivos, o que é ser voluntário nela, o motivo de sua realização e seus principais procedimentos. Explicamos também aos alunos sobre a questão de voluntariar-se e as tarefas que iriam realizar como voluntários. Ademais, a professora da turma enfatizou que, se tivessem alguma dúvida sobre a pesquisa, poderiam expô-la.

Conseguimos oito alunos que se voluntariaram para participar da pesquisa e solicitamos a eles que preenchessem uma ficha cadastral de participante voluntário da pesquisa com suas informações pessoais (nome, telefone, e-mail, pseudônimo), assim como um questionário de perfil discente, recebendo, ainda, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), para que assinassem o TCLE e encaminhassem o TALE para assinatura dos responsáveis, por serem menores de 18 anos. Os alunos foram instruídos que tais documentos deveriam ser assinados e devolvidos na aula em 9 de maio, para que tivessem tempo de realizar leitura detalhada e solicitar assinatura dos responsáveis.

Após a checagem dos alunos que manifestaram interesse imediato em se tornarem participantes voluntários da pesquisa, a pesquisadora definiu, com eles, as duplas que trabalhariam juntas, recolheu a ficha cadastral e o questionário do perfil discente. Nesse momento, entregou o questionário do perfil docente e o TCLE para preenchimento e assinatura da professora, combinando a devolutiva dos documentos, posteriormente, na mesma data dos discentes, em 9 de maio de 2022.

O segundo momento ocorreu em 9 de maio de 2022. Nesse dia, checamos se havia novos voluntários para participar na pesquisa e constatamos o mesmo número de oito participantes. O TALE e o TCLE foram recolhidos conforme combinado em aula anterior, e todos os alunos participantes da pesquisa cumpriram com a devolutiva dos documentos

assinados. A pesquisadora sugeriu a criação de um grupo de WhatsApp, em consonância com a sugestão da professora, a ser composto pelos participantes da pesquisa (alunos, professora e pesquisadora) para compartilhamento de informações exclusivamente inerentes aos procedimentos do estudo. Os alunos aprovaram a ideia e, dessa forma, a pesquisadora criou o grupo no qual puderam tirar dúvidas e receber orientações sobre os procedimentos da pesquisa. A aula do dia 9 de maio foi destinada à realização de produção textual (texto descritivo sobre informações pessoais). Todos os alunos da turma fizeram essa tarefa e tiveram o tempo integral da aula para dedicar-se a essa tarefa individual. A docente xerocou os textos dos participantes da pesquisa para que a pesquisadora pudesse ter essa primeira versão. A pesquisadora então, solicitou à professora que corrigisse o texto dos participantes da pesquisa e desse uma nota a essa primeira versão do texto.

O terceiro momento da pesquisa ocorreu em 6 de junho de 2022, sendo a aula destinada para a correção de textos e ocorrência do processo de correção dialogada, em duplas, sem o formulário de orientação para correção. A correção dialogada ocorreu com todos os alunos da turma, participantes e não participantes da pesquisa, em salas distintas; a pedido da professora da turma, acompanhei o processo na sala de aula B com os participantes da pesquisa, enquanto a professora acompanhou os demais alunos da turma na sala A. A docente solicitou que gostaria que eu estivesse com os alunos participantes da pesquisa nesse primeiro momento da correção dialogada sem o formulário de orientação para correção, visto que eu poderia esclarecer alguma dúvida que surgisse. Já no segundo processo – com o uso do formulário de orientação para correção –, a professora disse que faria o acompanhamento dos alunos participantes da pesquisa. Os alunos participantes da pesquisa gravaram suas falas por meio do aplicativo *Smart Recorder*, via celular, utilizado por um dos componentes das duplas, compartilhando a gravação com a pesquisadora via WhatsApp. Ao final da aula, a pesquisadora informou-lhes que iria contactá-los individualmente, pelo aplicativo, para agendamento de uma entrevista *on-line* pela plataforma Google Meet, de acordo com a disponibilidade de cada um. Os agendamentos foram feitos para os dias 8 e 10 de junho, de acordo com a disponibilidade de horário dos participantes. As entrevistas, ocorridas individualmente com os alunos, cujas perguntas se encontram no Apêndice F, ficaram gravadas no *link* individual na plataforma Google Meet para acesso da pesquisadora. Além dessa gravação, também foi utilizado o aplicativo *Smart Recorder* para gravação do áudio durante as entrevistas, colocando o seu celular, no qual o aplicativo se encontra instalado, próximo ao computador de acesso ao *link* para, adicionalmente, gravar o som via *Smart*

Recorder. Os textos da primeira e segunda versão desse processo de correção dialogada foram fotografados e xerocados.

A aula do dia 13 de junho de 2022 foi destinada à realização de produção textual (texto descritivo sobre informações dos membros da família). Todos os alunos da turma realizaram essa tarefa e tiveram o tempo integral da aula para se dedicar a essa tarefa individual. A professora xerocou os textos dos alunos participantes da pesquisa para que a pesquisadora pudesse ter essa primeira versão. A pesquisadora solicitou à docente que pudesse corrigir o texto dos participantes da pesquisa e desse uma nota aos textos redigidos pelos alunos (primeira versão) sem terem passado pela correção dialogada.

Em 20 de junho de 2022, foi feito o processo de correção dialogada, em duplas, dos textos, com a utilização do formulário de orientação para correção. A correção dialogada ocorreu com todos os alunos da turma, participantes e não participantes da pesquisa, em salas distintas. Dessa vez, a professora da turma acompanhou o processo na sala de aula B com os alunos participantes da pesquisa, enquanto a pesquisadora juntou-se aos demais alunos da turma, na sala A, pois a docente sugeriu acompanhar os participantes para ter a chance de observar o processo. Os discentes gravaram suas falas por meio do aplicativo *Smart Recorder*, via celular, utilizado por um dos componentes das duplas, compartilhando a gravação com a pesquisadora via WhatsApp. Ao fim da aula, a pesquisadora reforçou a informação de que iria contactar os alunos individualmente, pelo WhatsApp, para agendar uma entrevista *on-line* pela plataforma Google Meet, de acordo com a disponibilidade de cada um. A pesquisadora contactou os alunos e agendou entrevista para os dias 22 e 24 de junho, de acordo com a disponibilidade de horário de cada um. As entrevistas ficaram gravadas no *link* individual, no Google Meet, para acesso da pesquisadora. Além da gravação via *link*, a pesquisadora também utilizou o aplicativo *Smart Recorder* para gravar o som durante as entrevistas, colocando o seu celular, no qual o aplicativo se encontra instalado, próximo ao computador de acesso ao *link*. Os textos da primeira e da segunda versão desse processo de correção dialogada foram fotografados e xerocados.

No dia 27 de junho de 2022, a professora participou de entrevista com a pesquisadora, e os alunos participantes da pesquisa preencheram o questionário final (ver Apêndice G), por escrito, acerca do processo de correção dialogada. Os alunos participantes da pesquisa agendaram com a pesquisadora a entrevista final. Nos dias subsequentes, em 28 e 29 de junho, eles realizaram a entrevista final *on-line* sobre o processo de correção dialogada.

2.3.1 A ficha cadastral e o questionário inicial

Como instrumentos iniciais desta pesquisa, utilizamos uma ficha cadastral e um questionário inicial para traçar os perfis dos discentes e da docente. Tais instrumentos serviram para a obtenção de informações a respeito dos participantes da pesquisa. Os modelos de ficha cadastral e questionário inicial para se traçar o perfil dos pesquisadores foram elaborados pela pesquisadora. Em consulta à definição advinda de alguns autores, como Gil (1999, p. 128), o questionário pode ser definido como: “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

2.3.2 Os textos escritos pelos alunos

Os alunos redigiram dois textos durante o processo e foram coletados 32 textos (originais e revisados). A produção de texto sempre ocorreu durante a aula de Língua Inglesa e as duas propostas de produção textual se relacionaram ao gênero descritivo (texto 1 – descrição de informações pessoais – e texto 2 – descrição da família).

Para melhorar a leitura dos textos, eles foram digitados, mantendo-se a escrita original. Negritamos as partes do texto que se configuram como foco de análise.

As temáticas das produções textuais foram discutidas em sala de aula, contextualizando os aprendizes para adentrarem ao universo da produção escrita. Além dos diálogos sobre as temáticas das produções textuais, a professora sempre fornecia um texto voltado também para tais temáticas, que auxiliasse nessa contextualização e modelo para a escrita para auxiliar o aprendiz no desenvolvimento de suas estratégias.

Os textos foram avaliados pela professora nas duas versões (originais e revisados). Os alunos não tinham conhecimento da avaliação de seus textos originais para que isso não lhes causasse algum tipo de ansiedade durante o processo. Além do mais, as notas referentes a essa primeira versão eram exclusivamente de interesse desta pesquisa, pois era importante saber se houve ou não progresso na avaliação dos textos após serem revisados pelo colega. A nota do texto revisado fez parte da avaliação processual e isso estimulou e incentivou mais os alunos.

Após a correção com os pares, os textos eram recorrigidos pela professora. As amostras dos textos (primeira e segunda versão) se encontram nos Anexos D e E.

2.3.3 As gravações do processo de correção dialogada sem e com formulário de orientação para correção

As gravações do processo de correção dialogada sem e com formulário de orientação para correção ocorreram, respectivamente, nos dias 6 e 20 de junho de 2022, com a participação dos oito alunos, atuando em pares. As quatro duplas foram distribuídas nos quatro cantos de uma sala destinada para esses dois momentos. Os alunos haviam sido previamente consultados e orientados, pela pesquisadora, sobre a possibilidade de utilizarem o celular de um dos participantes da dupla para gravar a interação durante as correções dialogadas, por intermédio do aplicativo gratuito *Smart Recorder*. Ademais, eles foram orientados sobre como proceder com o aplicativo para realizar a gravação e, conseqüentemente, sobre como compartilhar o arquivo salvo no aplicativo. Por fim, não tiveram nenhuma dificuldade no manejo do processo, já que estão familiarizados com o uso de diversos aplicativos, para variados fins.

No início de cada gravação, os aprendizes se identificaram com a seguinte frase: “Início da gravação da dupla XX e XX. Eu me apresento e sou o (a) XX”, ou simplesmente falaram, de modo mais informal, seu pseudônimo. Os procedimentos de gravação de dados e transcrição dos dados desta pesquisa seguiram parâmetros sugeridos pelos manuais de metodologia científica, principalmente em consulta aos manuais de metodologia da pesquisa em ciências humanas e estudos linguísticos (DÖRNYEI, 2006; LAVILLE; DIONE, 1994; GIL, 2002; PAIVA, 2019). Os alunos não receberam instruções sobre como efetuar a correção, pois um dos objetivos era verificar as diferentes estratégias mediadoras utilizadas por eles durante o processo (de forma natural) e como procedimentos e orientações advindos do estudo da metodologia científica em pesquisas qualitativas. Como afirma Dörnyei (2006), entre outros autores, o pesquisador deve ter uma postura de intervir minimamente durante o processo da pesquisa.

A correção dialogada foi monitorada pela pesquisadora no processo de correção com os pares sem formulário de orientação para correção e pela professora, no processo de correção com os pares com a utilização do formulário de orientação para correção. O processo de gravação e compartilhamento dos dados ocorreu sem intercorrências operacionais e totalizou um tempo de gravação de 92 minutos.

2.3.4 Transcrição das gravações das interações ocorridas durante o processo de correção com os pares sem e com formulário de correção e das entrevistas

Para a transcrição das interações ocorridas durante o processo de correção dialogada sem e com a utilização de formulário de orientação para correção e das entrevistas, adotamos os símbolos utilizados por Marcuschi (2006), de modo a atender aos propósitos deste estudo. Seguem, a seguir, os símbolos utilizados nas transcrições.

Quadro 2 – Convenções para transcrição das interações e das entrevistas

Símbolos	Significados
?	Subida rápida de entonação, sinalizando uma interrogação
...	Pausa curta ou continuação de um tópico
“palavra em inglês”	Palavra em inglês sendo lida do texto durante a interação
<i>palavra em inglês</i>	Sugestão de alteração a ser feita no texto
(pausa)	Pausa prolongada
XXX	Trecho incompreensível
:	Alongamento de vogal
MAIÚSCULAS	Ênfase dada à palavra, sílaba e/ou acento forte
>palavra<	Fala mais rápida
<palavra>	Fala mais devagar
Hhh	Expiração, risos, ou outros fenômenos

Fonte: Marcuschi (2006).

A amostragem da transcrição das interações ocorridas durante a primeira e a segunda atividades de correção dialogada encontra-se no Apêndice H. A amostra da transcrição das entrevistas realizadas após as atividades de correção dialogada e entrevista final encontra-se no Apêndice I.

2.3.5 Gravações das entrevistas

As gravações das entrevistas com os participantes da pesquisa (alunos e professora) foram realizadas em português e geradas dentro do ambiente virtual, por intermédio do acesso das gravações da plataforma Google Meet. Além disso, a pesquisadora também utilizou o aplicativo *Smart Recorder* instalado em seu celular, colocando o aparelho próximo ao computador de acesso ao *link* para, adicionalmente, gravar o som, visto que o aplicativo é de alta performance. A modalidade inicial de proposta das entrevistas era que elas pudessem ser realizadas presencialmente. Entretanto, devido ao acúmulo de atividades e à carga horária dos

alunos dentro e fora do *Campus* Iporá, a professora orientou que, preferencialmente, a pesquisadora pudesse acessar os alunos em outro momento, agendando um *link* em dia e horário disponibilizado por eles. As entrevistas foram realizadas de modo individual, de acordo com a disponibilidade de agendamento dos participantes, pela disponibilização de *link* da plataforma Google Meet, distribuído para cada entrevistado. O agendamento ocorreu por WhatsApp: a pesquisadora entrou em contato com cada participante e agendou um dia e horário para realizar as entrevistas, conduzidas de acordo com as perguntas do Apêndice F, e totalizando 4 horas e 50 minutos. Foram realizadas três entrevistas com os alunos participantes da pesquisa e uma com a professora, conforme detalhamos a seguir.

2.3.5.1 Entrevista com os alunos

Os alunos foram entrevistados individualmente por três vezes. A primeira entrevista ocorreu logo após a realização da primeira seção de correção dialogada sem o formulário de orientação para correção. A segunda entrevista aconteceu depois da realização da seção de correção dialogada com o formulário de orientação para correção. Por fim, a terceira entrevista deu-se ao final do processo de coleta de dados. As perguntas das entrevistas se encontram no Apêndice F.

A amostragem da transcrição das entrevistas com os alunos participantes da pesquisa está no Apêndice H.

A duração total, em minutos, registrada em relação às entrevistas com os alunos participantes da pesquisa foi de 225 minutos.

2.3.5.2 Entrevista com a professora

A entrevista com a professora teve como objetivo obter informações pessoais, bem como informações a respeito de suas percepções sobre o processo de correção com os pares. As perguntas, disponíveis no Apêndice F, foram baseadas nas da entrevista com a professora da turma da pesquisa de Figueiredo (2001), cujo alcance se localiza no mesmo contexto deste estudo. A entrevista, caracterizada como semiestruturada, foi realizada de forma presencial, no final do processo da coleta de dados (no dia 27 de junho), e gravada por intermédio dos recursos do aplicativo *Smart Recorder*. A transcrição da entrevista com a professora se encontra no Apêndice J, e essa ação teve a duração de 20 minutos.

2.3.6 As notas de campos da pesquisadora

As notas de campo (ver Apêndice K) foram utilizadas como instrumentos, nesta pesquisa, para registro da rotina da sala de aula de modo geral (descrição do ambiente e minhas percepções sobre as interações observadas entre alunos e professora no contexto do aprendizado da língua), assim como também para registro de informações mais detalhadas com foco na proposição das tarefas de correção dialogada de textos escritos em Língua Inglesa.

Após termos apresentado os aspectos metodológicos da pesquisa, expomos, no capítulo a seguir, a análise e a discussão dos dados.

CAPÍTULO 3 – FAZENDO PARTE DA PAISAGEM : ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O importante não é o que se aprende, mas a forma
de aprendê-lo.
(SAVATER, 1998, p.39)

Este capítulo apresenta a análise e a discussão dos dados, considerando-se a) o produto (análise dos textos escritos e reescritos); b) o processo (análise das interações); e c) a percepção sobre o processo e o produto (análise das entrevistas). As categorias de análise foram definidas a partir de uma análise de conteúdos²⁷ de forma majoritária, buscando explicações a partir de uma codificação própria dos dados (CAREGNATO; MUTTI, 2006; ROSA; MACKEDANZ, 2021) e complementadas por uma análise temática que segundo Minayo (2008), deve ser validada dentro da pesquisa qualitativa por abranger o relato de experiências, significados e a realidade dos participantes.

3.1 O produto: análise dos textos escritos e reescritos

Esta pesquisa tem como um dos seus principais objetivos verificar de que maneira a correção em pares colaboraria ou não para uma melhoria dos textos revisados nos seus diversos aspectos (organização, pontuação, forma, conteúdo e criatividade). Dessa forma, a seguir descrevemos as análises dos textos escritos (primeira e segunda versões).

3.1.1 Análise dos erros

Com relação aos erros, utilizamos a norma padrão²⁸ para sua análise/classificação e fizemos o levantamento dos erros de forma desmembrada: primeiramente, analisando os erros no processo de correção dialogada sem o formulário de orientação para correção, e, em seguida, em relação ao processo de correção dialogada com a utilização do formulário de orientação para correção.

²⁷ A Análise de Conteúdo (AC) tem sua origem no campo das investigações sociais, e busca explicações a partir de uma codificação própria dos dados, a qual permite inferências a partir da maior ocorrência de determinadas palavras (BARDIN, 1977, p. 5).

²⁸ A norma padrão foi escolhida para fins da análise e classificação dos erros, com base em Figueiredo (2015), e seu uso não foi o único critério de checagem de melhoria dos aspectos textuais, pois, entre esses aspectos, destacamos: organização, pontuação, forma, conteúdo, criatividade, entre outros.

Um primeiro passo foi contar os erros existentes nas duas versões dos textos dos participantes e o total de erros corrigidos pelos participantes, levando-se em consideração tanto os registros escritos realizados nos textos durante a interação quanto as verbalizações feitas na interação. Os registros escritos foram levantados comparando-se a 1ª e a 2ª versão dos textos, e o registro das verbalizações com intervenção na correção foi obtido na transcrição das gravações das interações.

Diante disso, considerando a primeira sessão do processo de correção dialogada sem o formulário de orientação para correção, no qual os alunos produziram um texto sobre informações pessoais, temos os seguintes dados:

Tabela 1 – Número de erros sem a utilização de formulário de orientação para correção

Número de erros encontrados no texto (1ª versão) em números	Número e percentual de erros apontados pelos alunos considerando os registros escritos no texto	Número e percentual de erros apontados pelos alunos considerando as verbalizações na interação	Número e percentual total de erros efetivamente corrigidos observados na segunda versão
51	(6) 11,76%	(10) 19,60%	(13) 25,49%

Fonte: elaborada pela autora.

Esse levantamento demonstra que os alunos apontaram os erros de forma majoritária, verbalizando-os por meio de sugestões e exemplificações, mais do que registrando por escrito o erro no texto do colega. Observamos, portanto, o potencial da interação e do diálogo para a resolução da correção no apontamento dos erros e informações adicionais sugeridas pelos pares no que tange, por exemplo, à sugestão de ampliação do texto (escrever mais). Ademais, nessa sessão de correção dialogada sem o uso do formulário de orientação para correção, 74,51% (setenta e quatro vírgula cinquenta e um por cento) dos erros observados não foram corrigidos pelos alunos, ou seja, os alunos não corrigiram todos os erros apontados. Por isso, na tabela temos o percentual de erros corrigidos observados na segunda versão de 25,49% e não de 31,36% que seria o somatório de 11,76% + 19,60%. Porém, 25,49% (vinte e cinco vírgula quarenta e nove por cento) de erros que foram corrigidos indicam um bom parâmetro, levando-se em consideração que os alunos passaram pelo processo de correção dialogada pela primeira vez. Assim, a professora pôde corrigir textos com menos erros e os alunos aprenderam ao corrigir seus erros.

Considerando a segunda sessão do processo de correção dialogada com o uso do formulário de orientação para correção, no qual os alunos produziram um texto sobre a família, temos os seguintes dados:

Tabela 2 –Número de erros com a utilização de formulário de orientação para correção

Erros encontrados no texto (1ª versão) em números	Número e percentual de erros apontados pelos alunos considerando os registros escritos no texto (em números)	Número e percentual de erros apontados pelos alunos considerando as verbalizações na interação (em números)	Número e percentual total de erros efetivamente corrigidos observados na segunda versão (4) 19,04%
21	(3) 14,28%	(1) 4,76%	

Fonte: elaborada pela autora.

Os dados da Tabela 2 trazem um quantitativo de erros corrigidos pelos alunos considerando-se a verbalizações na interação, além dos dados sobre os registros escritos no texto. Apesar de os dados de registros no texto serem maiores em relação aos erros corrigidos nas verbalizações, foi possível observar, por intermédio das transcrições das interações e das entrevistas, que os alunos também teceram comentários construtivos e sugestivos com vistas à melhoria textual do texto do colega, como, por exemplo, incentivar o colega a escrever mais, detalhar mais o texto, não se esquecer de redigir o título etc. Esse fato confirma as afirmações de Flower *et al.* (1986) de que revisar não é apenas corrigir erros. É um processo no qual novas ideias podem ser geradas e velhas ideias descartadas. É ainda “um processo no qual as ideias são reorganizadas e reformuladas” (TSUI, 1996, p. 108). Como afirma Lucena (1997), a revisão ajuda os alunos a refletir sobre a língua e a perceber a necessidade de tornar os seus textos mais claros.

Dessa forma, no ato da interação, essas sugestões ocorreram de forma colaborativa e não estão quantificadas em números na tabela, pois são sugestões feitas por meio de comentários adicionais sobre os textos, como notamos nos trechos a seguir, oriundos das interações com os pares do processo de correção dialogada com o uso do formulário, assim como também em um trecho da entrevista com a professora da turma acerca de suas percepções sobre a correção dialogada:

[1]

Super Mário: Vamos lá, vamos começar com quais pontos aqui... começar com a organização... a organização tá tranquila... o texto tá pequeno, né?... Você podia melhorar, mas tá ok... uma visão geral do texto... o texto está falando do seu pai só... não tá ruim, não... O vocabulário não tá tão bom... precisa melhorar nisso...

Vasco da Gama: ...Tá bom...

Super Mário: Quanto à pontuação e à ortografia, está tudo certinho... vírgula ok... e em Gramática tinha que melhorar sua letra, mais nada... é isso...

(Transcrição de fala da interação da correção dialogada com formulário).

[2]

Margarida: Seu texto ortograficamente está bom... A única coisa que está faltando é a quantidade de vírgulas... além de estar faltando também título no texto...

Violeta: Sim... eu acho que, no seu texto, você poderia colocar... mais aspectos do que seus irmãos gostam de fazer... e alguma coisa do tipo... você colocou... você podia ter especificado o que cada um é... se são corajosos... características mesmo, sabe?

Margarida: Sim... em geral seu texto ficou bom...

(Transcrição de fala da interação da correção dialogada com o formulário).

[3]

Professora: [...] ele vai aprender com o par dele... ele vai aprender com o colega e eles vão conversar sobre o texto e conversar dentro de tópicos. Então, ele vai mostrar pro colega não só o que ele errou... porque às vezes é o que a gente se concentra mais... “ah, você errou isso...” “você errou aquilo...” e tal... não só o que ele errou, mas também o que pode ser melhorado... o que ele poderia ter feito no texto que ele não fez, sabe? Então, assim... é uma coisa... eu acho que é bem bacana ter essa correção dialogada, que é essa coisa do melhorar, sabe, o que você poderia fazer que você não fez... que você não se afetou... como foi, sabe?

(Transcrição da fala da professora em trecho da entrevista sobre o processo de correção dialogada).

Enfatizamos, portanto, a importância da interação para a aprendizagem com o outro, pois o indivíduo, em sua relação com o ambiente sócio-histórico-cultural, irá desenvolver-se nas suas capacidades cognitivas, apreendendo em situações diversas com o suporte de outros indivíduos, como ressaltam os estudos vygotskianos (VYGOSTKY, 1979, 1981a, 1981b, 1992, 1998).

Com o intuito de reforçar algumas premissas depositadas nas questões da interação e detalhar informações sobre o processo da correção dialogada, trazemos, a seguir, a tabela comparativa dos erros apontados e corrigidos sem e com o uso do formulário de orientação para correção:

Tabela 3 – Comparação dos erros apontados e corrigidos sem e com formulário de orientação para correção

Erros encontrados sem formulário em números	51
Erros encontrados com formulário em números	21
Total de erros apontados sem formulário (percentual)	29,48%
Total de erros apontados com formulário (percentual)	19,04%
Erros efetivamente corrigidos sem formulário (percentual)	25,48%
Erros efetivamente corrigidos com formulário (percentual)	19,04%

Fonte: Elaborada pela autora

Ao compararmos as Tabelas 1 e 2 e ao observarmos a Tabela 3, verificamos que, no segundo momento de correção, realizado com o formulário de orientação para correção, houve menos erros nos textos dos alunos. Esse dado pode ser explicado pelo fato de, no

segundo momento, os alunos já terem experienciado o processo de correção com o colega, o que pode ter feito com que se tornassem mais atentos ao escrever.

Ressalta-se também que o formulário de orientação para correção só fora entregue para os alunos, no momento da correção dialogada e não previamente, quando foram produzir o texto em sua primeira versão.

Quanto ao percentual de erros efetivamente corrigidos e conforme discutido, o fato do percentual menor de erros efetivamente corrigidos com o uso do formulário não indica ineficácia, pois os dados da interação demonstraram que os alunos ampliaram o potencial da correção enfatizando aspectos globais do texto (tamanho, titulação, etc.), colaborando entre si para aquisição de maior consciência sobre a melhoria textual.

Acrescenta-se ainda que, para melhor detalhamento do processo de correção dialogada, e com base no modelo de verificação de erros utilizado por Dellagnelo (1997), citado por Figueiredo (2001), que aponta os erros existentes, erros corrigidos, erros não corrigidos e erros criados, fizemos uma comparação das duas versões dos textos e apresentamos esses dados na seção seguinte.

3.1.2 Análise das modificações e revisões efetuadas na segunda versão dos textos escritos sem formulário de correção

Considerando o foco da presente investigação no processo de correção, e não apenas no produto, realizamos uma nova análise de erros existentes na segunda versão dos textos, considerando também as transcrições das interações realizadas pelos alunos durante o processo de correção, para verificar se os erros foram corrigidos ou não, ou se novos erros foram criados. Esse procedimento foi aplicado tanto para a análise dos erros no processo de correção dialogada sem a utilização de formulário de orientação para correção quanto no processo com o formulário de orientação para correção.

Dos 51 erros existentes nos 16 textos escritos (primeira e segunda versão) e corrigidos sem formulário de orientação para correção, 38 permaneceram na segunda versão e nenhum foi criado na segunda versão do processo de revisão textual.

Na Tabela 4, comparamos 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:

Tabela 4 – Erros detectados nas duas versões dos textos escritos durante a correção dialogada sem formulário de orientação

	Número	Percentual com aproximação
Erros existentes na primeira versão	51	100%
Erros corrigidos na segunda versão	13	25%
Erros não corrigidos na segunda versão	38	75%
Erros criados na segunda versão	0	0%

Fonte: elaborada pela autora.

Quanto à classificação dos erros existentes nas duas produções textuais que fizeram parte dos dois processos de correção dialogada sem e com a utilização de formulário de orientação para correção, levamos em conta a categorização proposta pelos estudos realizados por Figueiredo (1991, 2002, 2015), Dulay, Burt e Krashen (1982), Lennon (1991) e Richards (1971, 1974), com a distribuição em erros dos tipos interlinguais e intralinguais.

A Tabela 5 a seguir mostra os tipos de erros corrigidos, não corrigidos e/ou criados pelos participantes durante a tarefa de correção sem a utilização de formulário, levando-se em consideração a sua classificação em interlinguais e intralinguais:

Tabela 5 – Tipos de erros existentes nos textos durante a correção realizada sem o formulário de orientação para correção

	1ª versão		2ª versão	
Tipos de erros	Erros existentes	Erros corrigidos	Erros não corrigidos	Erros criados
Erros interlinguais	32 (62,75%)	8	24	0
Erros intralinguais	19 (37,25%)	5	14	0
Total	51 (100%)	13	38	0

Fonte: elaborada pela autora.

Podemos perceber, nessa tabela, que 37,25% (trinta e sete vírgula vinte e cinco por cento) dos erros foram classificados como intralinguais, ou seja, não refletem a interferência da língua materna, mas sim a testagem de hipóteses dentro do próprio sistema da língua em desenvolvimento, e, ao testar as hipóteses linguísticas, o aprendiz comete erros que são inerentes ao processo de aprendizagem (BARTRAM; WALTON, 1994; DULAY; BURT; KRASHEN; 1982; FIGUEIREDO, 1999, 2015; HENDRICKSON, 1978; LENNON, 1991; LIGHTBOWN; SPADA, 1990, 1994; LONG; PORTER, 1985).

Como exemplos de erros intralinguais, apontamos as ocorrências destacadas e comentadas a partir dos extratos de textos seguintes.

[4]

I like play a football and play a truco. My phone number is 999000818 and my e-mail address is married1101@gmail.com. In my bag I have a notebook, pencilcase, pen and pencil...
(Super Mario – Primeira versão – 1ª tarefa)

[5]

I have notebook, pencilcase, pen, and keys in my backpack
(Homem de ferro – Primeira versão- 1ª tarefa)

Observa-se no início da sentença *I like play*, no extrato 4, que houve a ocorrência de um erro intralingual por conta da omissão do marcador *to*, podendo a forma correta ser *I like to play* ou *I like playing*. Essa omissão também ocorre no discurso de crianças adquirindo o Inglês como L1. Se o estudante estivesse se apoiando no português, escreveria algo como “*I like of play*”, o que representaria um exemplo de erro interlingual, originado pela interferência do português. Assim, como não houve a interferência do português, trata-se de um exemplo de erro intralingual, causada pelas diversas possibilidades de perífrase verbal em inglês, ou seja, verbo + *to* + verbo (*I need to study*); verbo + verbo sem a partícula *to* (*I can swim*); verbo + verbo + *ing* (*I like dancing*), (FIGUEIREDO, 2015).

No extrato 5, nota-se outro exemplo de erro intralingual ocasionado pela omissão do artigo indefinido “a”. Nota-se que, nas exemplificações, “*I have ø notebook, ø pencilcase, ø pen and keys in my backpack*”, não há a menção necessária do artigo antes dos substantivos em sua forma singular “*a notebook*”, “*a pencilcase*”, “*a pen*”. Portanto, a forma correta da sentença deveria ser “*I have a notebook, a pencilcase, a pen and keys in my backpack*”. Outra possibilidade linguística seria o uso da construção “*There is a notebook, a pencilcase, a pen and keys in my backpack*”.

A exemplificação de omissão do artigo descrita acima, também foi recorrente em outros textos redigidos pelos participantes desta pesquisa.

Desse modo, se faz sugestivo ao professor que possa utilizar esse levantamento de erros mais comuns, observados nas produções textuais e correções realizadas, e faça uma checagem de correção, incluindo, por exemplo, a colaboração dos próprios alunos para ampliar ainda mais o processo de aprendizagem com a análise dos próprios erros.

Quanto ao percentual de erros interlinguais, percebemos que 62,75% dos erros foram classificados como tal, o que demonstra que os alunos, na fase inicial de aprendizagem de L2/LE, apoiam-se muito na sua L1 para produzir na língua-alvo.

No exemplo a seguir, vemos um exemplo de um erro interlingual, ou seja, que reflete a interferência da língua materna na produção da língua-alvo. Assim, destacamos a forma *I have fifteen years old*, observada no extrato de texto 6, proveniente da primeira produção escrita de um dos participantes da pesquisa. Esse tipo de erro foi um erro recorrente, observado na produção escrita dos alunos, e retrata uma tradução literal do português para o inglês pelo uso do verbo *have* (ter) ao invés do verbo *be*: *I am 15 years old* ou *I'm 15 years old*.

[6]

I have fifteen years old. My city is Iporá. I like video game, run and walk.
(Homem de Ferro – Primeira versão – 1ª tarefa)

Ressaltamos que esse levantamento de ocorrência predominante de erros interlinguais e, mais especificamente, de erros cometidos por considerável parte dos alunos participantes desta pesquisa, como o exemplo de utilização do verbo *have* para descrever idade, deve ser considerado na sala de aula, como já exposto, como oportunidade para a aprendizagem da língua e reformulação das hipóteses linguísticas. Sabemos que, de acordo com Figueiredo (2015) os erros cometidos pelos alunos, principalmente nos estágios iniciais, são inevitáveis e até mesmo necessários. Porém como sugere o autor, a correção tem o potencial de levar os aprendizes à forma correta.

Dentro dessa perspectiva, os erros devem ser encarados como parte integrante do processo de aprendizagem da língua e não como obstáculo pois, segundo o mesmo autor, os erros refletem as estratégias empregadas pelos alunos em relação à língua-alvo²⁹ e caberá ao professor selecionar diferentes metodologias que possam beneficiar a aprendizagem dos alunos na correção dos erros.

3.1.3 *Análise das modificações e revisões efetuadas na segunda versão dos textos escritos com o formulário de correção*

Consideramos agora a análise dos textos provenientes da segunda produção textual, na qual os alunos tiveram de descrever dados sobre a família. Os textos escritos dessa etapa

²⁹ Língua-alvo: é a língua que o indivíduo está aprendendo, em oposição à língua materna (FIGUEIREDO, 2001).

passaram pelo processo de correção dialogada com o uso do formulário de orientação para guiar os estudantes no processo de correção.

Dos 21 erros existentes nos 16 textos escritos (primeira e segunda versão) e corrigidos com o uso do formulário de orientação para correção, 17 permaneceram na segunda versão e nenhum foi criado.

Na Tabela 6, comparamos as duas versões dos textos, usando como parâmetro a quantidade de erros existentes na primeira versão para verificar quantos foram e quantos não foram corrigidos na segunda versão:

Tabela 6 – Erros detectados nas duas versões dos textos escritos durante a correção dialogada com o uso do formulário

	Número	Percentual
Erros existentes na primeira versão	21	100%
Erros corrigidos na segunda versão	4	19%
Erros não corrigidos na segunda versão	17	81%
Erros criados na segunda versão	0	0%

Fonte: elaborada pela autora.

A tabela a seguir mostra os tipos de erro corrigidos, não corrigidos e/ou criados pelos participantes durante a tarefa de correção com a utilização do formulário de orientação para correção, levando-se em consideração a sua classificação em interlinguais e intralinguais:

Tabela 7 – Tipos de erros existentes nos textos durante a correção realizada com o formulário de orientação para correção

	1ª versão		2ª versão	
Tipos de erros	Erros existentes	Erros corrigidos	Erros não corrigidos	Erros criados
Erros interlinguais	11 (52,38%)	4	7	0
Erros intralinguais	10 (47,62%)	0	10	0
Total	21 (100%)	4	17	0

Fonte: elaborada pela autora.

Percebemos, tal como na análise anterior realizada na correção de textos sem o formulário, que nessa atual análise (com o formulário) houve um predomínio de ocorrência de erros do tipo interlinguais. Dessa forma, foram classificados e quantificados 52,38% (cinquenta e dois vírgula trinta e oito por cento) de erros interlinguais e 47,62% (quarenta e sete vírgula sessenta e dois por cento) de erros intralinguais.

Trazemos um exemplo, a seguir, de erro intralingual, extraído de um dos textos da segunda produção textual:

[7]

I live with my parents and my brother. I have three brothers. **They're names** are Cristovão, Thiago and Lorenzo. **They're have** respectively twenty, twenty one and seven years old.
(Violeta – Primeira versão – 2ª tarefa)

Neste exemplo registramos a forma *they're names are*, que consiste em uma hipótese errada sobre a grafia de *their* e utilização do pronome incorreto, pois a forma correta se constrói no uso do pronome possessivo adjetivo *their names are* e não do pronome pessoal *they* acrescido do uso do verbo *be*. Esta confusão se justifica porque *they're* e *their* têm a mesma pronúncia, o que pode fazer com que os estudantes escolham a grafia incorreta.

Exemplificamos, ainda, o erro interlingual, cuja ocorrência também pode ser notada no extrato 7: *They're have respectively twenty, twenty-one and seven years old*, cuja forma correta é *They are respectively twenty, twenty-one and seven years old*. Neste erro, observamos a inserção do verbo *have* para designar idade e tal hipótese é incorreta, visto que o uso do verbo *be* é o uso correto para menção de informações acerca da idade. A inserção do verbo *have*, de forma errônea, para menção da idade também fora observada no extrato abaixo (cf. exemplo 8), retirado da primeira versão, segunda tarefa “*I have fifteen years old*”, no qual a forma correta seria “*I am fifteen years old*” ou “*I'm fifteen years old*”.

[8]

I live with my parents and my sister. My father is Wesley. He's forty-six years old. He's nice and pretty. My mother is Luciana. She's thirty-nine years old. She's pretty and nice. My sister is Thamires. She's seventeen years old. **I have fifteen years old**. I'm joyful and happy.
(Margarida – Primeira versão – 2ª tarefa)

Os dados sobre o predomínio de erros do tipo interlingual, nesta análise, nos direcionam para a percepção de que os aprendizes recorrem, muito comumente, ao sistema da língua materna para testar suas hipóteses na língua-alvo, e a língua materna constitui-se, nesse processo, como ferramenta de mediação, como estratégia mediadora do processo de aprendizagem da língua-alvo, pois a utilizam para poderem se expressar, transferindo sua estrutura para a língua que estão aprendendo (BOLZAN, 2017, 2022; COLAÇO, 2007; KRASHEN, 1981, 1982; OXFORD, 1990; SELINKER, 1972).

As questões de recorrência à língua materna também fazem parte das percepções da professora da turma ao ser indagada sobre os desafios para os alunos de Língua Inglesa do 1º ano A na questão da escrita, como podemos notar, a seguir, no extrato de fala da entrevista concedida por ela à pesquisadora:

[9]

Professora: Eu acho que o desafio deles é que eles estão assim... no início das estruturas... então, eles ainda... eles estão com as frases... mas as frases deles ainda são simples, né... não são frases que tenham conjunções... coisas assim mais elaboradas..., né, assim, em Língua Inglesa... Mas, assim, o que eu vejo que eles têm mais dificuldade é que, às vezes, eles pensam... eu acho que é a maior dificuldade de quase todos os alunos do nível básico... eles pensam em português primeiro pra depois transformar para o Inglês... eles não conseguem ainda fazer essa questão... mas tem coisas já automáticas... você chega na sala... você viu... eles já chegam e perguntam... *"How are you?"* *"I'm fine"*. Eles até mesmo já perguntam *"How are you?"* rsrsrs... É uma coisa automática pra eles... Então, assim... é uma coisa que já entrou na cabeça deles...

Ao analisarmos as informações levantadas nas tabelas de dados sobre os erros nas duas etapas de correção dialogada (sem e com o formulário), podemos inferir que, apesar do percentual maior de erros não corrigidos na tabela acerca da correção com o formulário, observamos que a quantidade total de erros no primeiro processo de correção de textos foi 51 e o número total de erros no segundo processo de correção foi de 21 erros. Notamos, portanto, que, na primeira etapa, existiram mais erros do que na segunda em termos da totalidade. Percebemos, pela análise contextual e observância dos processos de correção dialogada, que os alunos estiveram mais atentos na segunda tarefa de correção dialogada (com o uso do formulário) e puderam se monitorar mais, tanto pelo fato de estarem munidos de um formulário de orientação para correção, quanto por já terem vivenciado o processo anterior de correção dialogada (sem o formulário), tornando-os mais conscientes quanto ao aspecto da revisão textual e monitoramento para evitar a produção de novos erros.

No que tange à correção de erros existentes, os percentuais entre as duas etapas foram: 25% dos erros foram corrigidos na primeira etapa (permanecendo 38 erros) e 19%, na segunda (restando 17 erros). Os dados percentuais da correção dos erros (25% e 19% de erros corrigidos, ver tabelas 4 e 6 respectivamente) são um indicativo favorável ao processo da correção dialogada. Essa foi a primeira experiência de correção dialogada sem e com o uso do formulário de orientação para correção vivenciada pela turma do 1º ano, e, nela, percebemos que os erros corrigidos pelos alunos facilitaram o trabalho da professora na correção dos textos e são indicativos da aprendizagem, pois, os alunos aprendem muito ao corrigir e serem corrigidos.

Ainda sobre o fato de os alunos terem corrigido um percentual menor de erros com o uso do formulário, ao compararmos o percentual da correção sem o formulário (19%, ver tabela 6 - 25%, ver tabela 4), sabe-se que, ao longo do processo de correção dialogada, e amparados pelos critérios do formulário, os alunos adquiriram maior consciência do processo de correção e puderam colaborar com a revisão textual do colega ao elencar pontos importantes como “escrever mais”, “não esquecer do título”, “explorar habilidades e criatividade”, reforçando a ideia de que revisar um texto envolve mais do que corrigir erros (FIGUEIREDO, 2015). Além do mais, devemos enfatizar o fato de que, no segundo momento, houve um número menor de erros produzidos, o que, consequentemente, leva a um menor percentual.

Para ilustrar tal fato, trazemos, a seguir, dois extratos de falas provenientes das interações, durante o processo de correção dialogada, no qual os alunos incentivam uns aos outros quanto ao aspecto de ampliação de seus textos e exploração das suas habilidades linguísticas:

10]

Violeta: Hum... minha sugestão para você é você adicionar mais informações no seu texto sobre você... tipo... quais são seus antepassados... qual é a cidade que você nasceu... e... você também afirmou que tinha uma irmã..., mas não falou se ela é mais velha ou mais nova que você...

Nesse exemplo (10), Violeta sugere à colega que adicione mais informações ao texto, e para tornar essa sugestão mais clara, e ao mesmo tempo para colaborar efetivamente com a revisão textual, utiliza-se da exemplificação.

Observamos, claramente, que Violeta preocupou-se em tornar o processo de correção textual, colaborativo ao apontar não somente a necessidade de ampliação das informações no texto da colega, mas, também, mencionando as possíveis inserções que poderiam ser utilizadas para a melhoria textual.

No exemplo (11) a seguir, Super Mário também sugere ao colega que amplie a extensão do texto e indica informações faltantes em relação aos dados pessoais que poderiam estar presentes no texto, apontando-as por intermédio da exemplificação.

[11]

Super Mário: (Pausa)... (olhando para o texto). Seu texto ficou bom..., porém faltou o e-mail e poderia ser um pouco maior...

James Bond: Hum... concordo... não coloquei o e-mail por questão de privacidade mesmo... privacidade mesmo... isso... pode continuar... Super Mário... daquele joguinho... hhh (risos)... Super Mário (referindo-se ao Super Mário, personagem de um jogo).

Do mesmo modo, percebemos que há um intuito do participante em colaborar de forma efetiva na revisão textual, provendo alternativas para o colega. Nota-se também uma transformação na relação dos aprendizes com o processo de escrita, não restringindo a revisão à correção de erros.

Enfatizamos que, ao longo do processo de desenvolvimento das tarefas de correção dialogada, os participantes da pesquisa tiveram a chance de ampliar a sua percepção em relação a dois aspectos importantes: o primeiro, em relação ao fato de que revisar um texto é mais do que corrigir erros; o segundo, sobre a importância da colaboração no processo da revisão textual.

Na próxima seção, trazemos a análise da transcrição das interações ocorridas durante o processo de correção dialogada.

3.2 O processo: análise das interações ocorridas entre os participantes durante as tarefas de correção com os pares

A análise das interações ocorridas entre os participantes durante as tarefas de correção com os pares trouxe ao nosso conhecimento aspectos enriquecedores da presente pesquisa.

Conforme mencionado anteriormente, as interações entre os pares foram gravadas por meio do aplicativo *Smart Recorder* e posteriormente transcritas. A partir da análise da transcrição das gravações entre os pares, foi possível realizar o levantamento das seguintes informações, destacadas a seguir e exemplificadas com extrato das falas:

Os participantes da pesquisa corrigiram os erros, priorizando majoritariamente a forma (aspectos gramaticais e ortográficos), mas também levaram em consideração aspectos do conteúdo (ideias), além de realizarem sugestões pontuais de melhoria do texto durante a interação. No exemplo a seguir, Margarida pede alguns esclarecimentos à Violeta de modo que o texto desta fique mais claro. Por sua vez, Violeta sugere à Margarida que ela acrescente mais informações sobre ela no texto.

[12]

Margarida: Eu não entendi essa frase no texto porque não faz sentido... “*which is my parent’s city*”... porque não faz sentido... é... a minha sugestão é que você tivesse colocado... como no contexto você colocou antes “*I go to Caiapônia*”... que, no caso, é eu vou para Caiapônia...

minha sugestão é que você colocasse... onde meus pais moram, no caso seria *where my parents live...* (exemplificando).

Violeta: Certo... minha sugestão para você é você adicionar mais informações no seu texto sobre você...

(Transcrição de fala da interação da correção dialogada sem formulário).

De acordo com Villamil e Guerrero (1998), os aprendizes tendem a se preocupar mais com a correção de erros, observando majoritariamente a forma em detrimento do conteúdo. Outros pesquisadores, tais como Figueiredo (2012), evidenciam, em seus estudos, que os alunos possuem essa preocupação em corrigir os erros, procurando resolver as inadequações gramaticais de forma imediata, deixando de refletir de forma mais ampla sobre o conteúdo.

Já outras pesquisas acerca da correção dialogada, como as de Guo *et al.* (2022) apontam que os aprendizes realizaram comentários em prol da correção, considerando majoritariamente o aspecto do conteúdo dos textos escritos em detrimento da forma da língua (estrutura).

Considerando a questão de preocupação majoritária com a inadequação gramatical, apontada anteriormente, e predominante nos estudos do tema, tal fato decorre da importância que se vem dando, dentro da realidade das salas de aula de língua inglesa, às correções gramaticais para a construção de um bom texto, não considerando a relevância de adequações quanto ao conteúdo e outros aspectos linguísticos, tais como organização e pontuação, que inclusive são apontados também no formulário de orientação para correção proposto nessa pesquisa.

Constatamos que os participantes desta pesquisa se engajaram em tecer comentários construtivos acerca de sugestões quanto à extensão dos textos, incentivando o colega a explorar mais suas habilidades linguísticas, como expusemos anteriormente. Essas ações implementadas pelos aprendizes durante o processo de correção dialogada de textos escritos ofereceram oportunidades para que os aprendizes possam refletir mais sobre suas potencialidades e acessar os seus conhecimentos de forma colaborativa (FIGUEIREDO, 2002, 2019; SWAIN; LAPKIN, 1998; WIERSEMA, 2015).

Durante o processo de correção dialogada, os participantes também fizeram uso de *scaffodings* (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976), ao buscar e dar explicações, sugestões, solucionar suas dúvidas linguísticas de forma colaborativa, com a utilização de estratégias mediadoras da aprendizagem e *feedback*, como podemos observar nos trechos abaixo, em que Docinho ajuda a sua colega a dizer que os irmão dela são mais velhos que ela e, por sua vez, Florzinha explica à colega a como dizer a palavra “muitas” em inglês.

[13]

Docinho: Florzinha.... (sorrindo) aqui no seu texto, no final, você não soube escrever que seus irmãos são mais velhos que você... eu pesquisei [por meio do celular] e vi que o que você gostaria de dizer em Inglês era a forma *they are older than me* (apontando para a reedição redigida no texto), que significa que eles são mais velhos que eu...

Florzinha: Sim... eu vi... Docinho (pausa), você teve dificuldade com a palavra muitas... eu gosto de muitas coisas... e muitas se fala *many... many things...* (apontando para a reedição redigida no texto).

(Transcrição de fala da interação da correção dialogada com o formulário).

Nesse trecho, podemos observar que Docinho pesquisou, com a utilização do celular,³⁰ sobre o uso da forma comparativa do adjetivo *old* (*older than*), anotando a informação no texto da colega e dando explicações sobre o termo aprendido por ambas, pois, na interação, o conhecimento é coconstruído. De fato, por intermédio da interação, os aprendizes testam conjuntamente suas hipóteses linguísticas em atos colaborativos (ANTÓN; DICAMILLA, 1999; ARAUJO; FIGUEIREDO, 2015; BRUFFEE, 1999; DONATO, 1994).

Sobre a tecnologia nesses moldes interacionais, Tran e Pham (2023) reforçam que a tecnologia serve como um facilitador social por encorajar a colaboração, a realização de atividades em pares e/ou em grupos e promover a interação entre os estudantes durante tarefas de revisão textual.

Ademais, mencionamos que as estratégias mediadoras, tais como a consulta *on-line* de questões linguísticas por meio do celular e a descoberta do novo conhecimento compartilhado, atuam na interação e fomentam aquilo que, para Lantolf e Appel (1994), seria um exemplo da regulação pelo outro que pode levar à autorregulação, em que a regulação ocorre na zona de desenvolvimento proximal, quando a interação possibilita aos estudantes se proverem de *scaffoldings* (COELHO, 1992; DONATO; MCCORMICK, 1994; FIGUEIREDO; SABOTA, 2009; WOOD; BRUNER; ROSS, 1976).

Durante as interações, destacamos a importância do *feedback*, que é a técnica de diálogo utilizada pelos aprendizes de forma sistemática na correção dialogada, que reforça o caráter colaborativo do processo (HANSEN; LIU, 2002; KAMBERI *et al.*, 2021; PAULUS, 1999). No exemplo a seguir, percebemos que Super Mário elogia o texto do seu parceiro, alertando-o, todavia, de que o texto, apesar de bem escrito, está muito curto. Essa atitude de Super Mário vai ao encontro do que afirmam Flower *et al.* (1986) ao advogar que revisar não é apenas corrigir erros. Vejamos o exemplo 14.

³⁰ Nota da pesquisadora: durante o processo de correção dialogada, os participantes da pesquisa sempre estiveram munidos dos seus aparelhos celulares e conectados à rede de internet do *Campus Iporá IF Goiano*. Segundo relatos dos participantes da pesquisa, em entrevista, sempre que necessário, utilizavam o celular e o acesso à internet para entrar em *sites*, apps, e fazer, então, consultas linguísticas, buscar o significado de uma palavra em Inglês etc.

[14]

Super Mário: Rsrtrs... não há muita coisa a ser corrigida, mas o texto ficou muito pequeno... você resumiu onde mora... onde vive... idade... resumiu muito do que eu esperava, sabe? Eu esperava mais..., mas achei bem interessante... achei... tipo... a única coisa que tem que ficar ligado é com a produção de texto... por questão de ser muito pequeno, sabe? Mas nada contra... foi muito bem escrito... muito bem redigido... a leitura boa...

(Transcrição de fala da interação da correção dialogada sem o formulário).

A observação dos processos de correção dialogada reforçou também a premissa de que a aprendizagem se faz na interação, pois esta motiva os aprendizes a buscar soluções para as questões linguísticas que surgem no contexto e a refletir sobre elas. Nos trechos a seguir, as estudantes estão corrigindo os textos de seu par por intermédio do uso do formulário de correção. Podemos observar que as estudantes focalizam em seu diálogo alguns pontos abordados no formulário, como, por exemplo, pontuação, ortografia, o que demonstra que o formulário serviu de instrumento mediador para o processo de correção (FIGUEIREDO, 2005; RIGONATO, 2015; TSUI, 2000; WIGGLESWORTH; STORCH, 2012), auxiliando-as nesse processo, como exemplificamos no trecho a seguir:

[15]

Florzinha: No seu texto, eu vi que teve muita falta de pontuação... vírgula... de... letra maiúscula...

Docinho: Sim... Eu vi que o meu texto estava com vocabulário muito curto... eu não sabia... muitas palavras pra complementar o texto... e nem pra conjugar muito as coisas... e também essa falta de vírgula também deixou o meu texto não tão bom... e como você falou da letra maiúscula... quando eu fui falar sobre todos... de resto as palavras estão escritas corretamente... e o texto tá organizado né? A única coisa que pegou mesmo foi a pontuação e ortografia... (apontando para o texto).

(Transcrição de fala da interação da correção dialogada com o formulário).

Nesse diálogo, podemos observar que Florzinha e Docinho puderam refletir sobre a língua-alvo, considerando a função metalinguística da linguagem, o que pode levá-las a internalizar conhecimento linguístico e a reproduzi-lo posteriormente (SWAIN, 1995, 1998, 2000).

Acerca dos assuntos sobre os quais os participantes dialogaram durante as interações, observamos que, majoritariamente, dialogaram sobre o texto e focaram no processo de correção propriamente dito, havendo ocorrência de comentários sobre outros assuntos de forma minoritária, como, no exemplo a seguir, em que Vasco da Gama comenta sobre o pseudônimo de seu colega.

[16]

Super Mário: Seu texto ficou bom. Porém, faltou o e-mail e poderia ser um pouco maior...

Vasco da Gama: Não coloquei o e-mail por questão de privacidade mesmo... privacidade mesmo... isso... pode continuar... Super Mário... daquele joguinho... rrsrs... Super Mário...

Super Mário: rrsrs...

(Transcrição de fala da interação da correção dialogada sem o formulário)

No que se refere ao uso da Língua Inglesa como língua-alvo, os participantes da pesquisa não a utilizaram como principal recurso linguístico durante as interações, e sim a L1 como principal língua de instrução e diálogo. Entendemos que tal fato deve-se à questão de estarem construindo seu sistema linguístico em um processo inicial de aprendizagem da língua inglesa e, por mais que sejam incentivados à prática da oralidade em sala de aula e nas suas interações, ainda não a consolidaram de forma natural, de modo que, no processo de correção dialogada, a língua de instrução foi a L1, e não a Língua Inglesa.

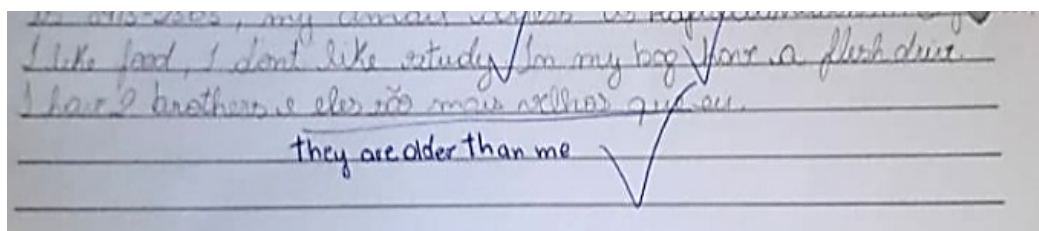
Destacamos, todavia, nas notas de campo (Apêndice K), que a professora cobra o uso da Língua Inglesa o tempo todo na sala de aula, incentivando os alunos, deixando claro para os alunos que devem utilizá-la sempre que possível e estimula a comunicação em língua inglesa de forma majoritária, fazendo uso do português, de forma específica, para checar orientações, dar recados e explicações.

Quanto aos principais instrumentos mediadores das interações (BOLZAN, 2017, 2021), durante o processo das correções dialogadas podemos citar o uso da consulta linguística *on-line* por meio do celular e o próprio uso do formulário de orientação para correção.

Quanto às principais estratégias mediadoras das interações observadas neste estudo, destacamos as marcações e reedições nos textos e o apoio ao conhecimento metalinguístico (DONATO; MCCORMICK; 1994; HALL, 2001; HANJANI, 2019; LANTOLF; APPEL, 1994; LANTOLF; THORNE, 2006).

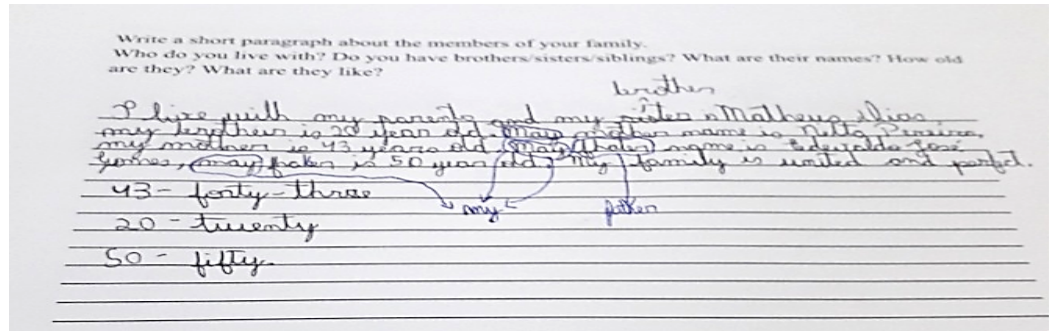
As marcações e reedições nos textos são ilustradas pelas amostras abaixo:

[17]



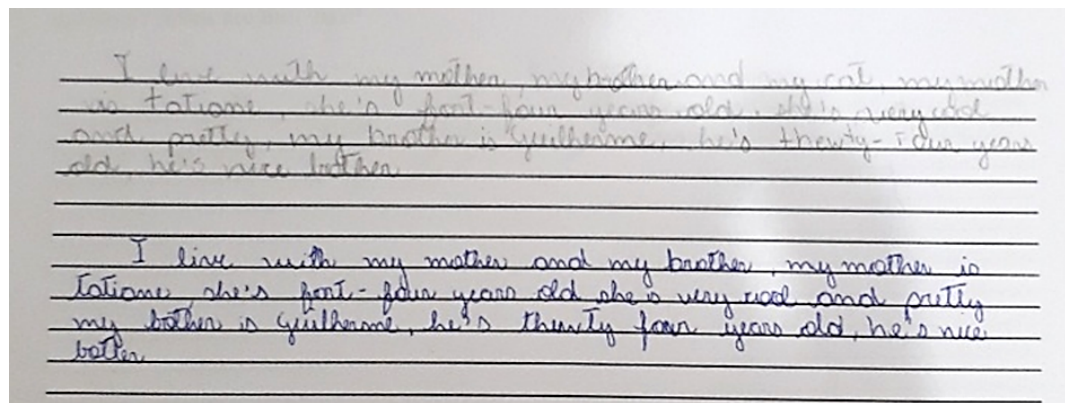
Marcação de correção – 1ª versão do texto 1

[18]



Marcação de correções – 1ª versão do texto 2

[19]



Reedição do texto – 2ª versão do texto 2

O apoio metalinguístico é destacado no excerto abaixo:

[20]

Super Mário: Vamos lá, vamos começar com quais pontos aqui... começar com a organização... A organização tá tranquila... o texto tá pequeno, né? Você podia melhorar, mas tá ok... uma visão geral do texto... o texto está falando do seu pai só... não tá ruim não... o vocabulário não tá tão bom... precisa melhorar nisso... por exemplo... olha só... você fala "I like some types of food and I don't like pasta very much"... Fica estranho você colocar assim... Você pode, ao invés de ter "and I don't like pasta", você deve colocar *but I don't like pasta*... porque, se não, vai ser adicional e você não gosta de pasta. Então, porque você não coloca assim? Eu, por exemplo, falaria *I like pasta and some foods, you like some foods, but don't like pasta*... Fica melhor porque você exemplifica melhor...
(Transcrição de fala da correção dialogada com o uso do formulário)

Nesse exemplo, podemos verificar que Super Mário percebe o erro da conjunção, dizendo "se não vai ser adicional", baseando-se em seu conhecimento metalinguístico para sugerir que o colega use a conjunção *but*, por tratar-se de uma oração adversativa e não aditiva.

Adicionalmente, destacamos que as formas de mediação, segundo Araújo (2016), vão ser vinculadas a contextos sociais. Portanto, na sala de aula de língua inglesa, “a mediação pode ser originada pelo professor, pelo material didático utilizado nas aulas, pelo discurso dos outros, e pelas oportunidades de interação entre os alunos” (ARAÚJO, 2016, p. 34).

Sendo assim, o uso da L1 pode ser considerado como estratégia mediadora nessa pesquisa, pois observamos que os alunos utilizaram a L1 de forma majoritária durante as interações, como língua de instrução e diálogo, e sua utilização facilitou a produção na L2 e promoveu uma boa relação entre alunos, auxiliando, assim, a aprendizagem e a realização das tarefas propostas.

De acordo com alguns estudos já realizados, reforça-se ainda que o uso da L1 se torna benéfico para a aprendizagem da língua-alvo, visto que possibilita ao aprendiz a utilização do seu discurso para regular a sua atividade mental, permitindo-lhe alcançar os objetivos propostos pela tarefa (ANTÓN; DICAMILLA, 1999; ARAÚJO; FIGUEIREDO, 2015; ARAÚJO, 2016; DONATO; MCCORMICK, 1994).

Acrescentamos ainda que dentre essas estratégias mediadoras, destacamos o *scaffolding* (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976), utilizado pelos estudantes durante a correção dialogada quando faziam sugestões, pesquisavam informações e as compartilhavam com o colega, explicando os fatos e exemplificações sobre a língua etc.

Salientamos ainda que, pela colaboração e interação, na correção dialogada, os aprendizes têm a possibilidade de se tornarem mais autônomos ao testar diversas hipóteses sobre a língua, pois, de acordo com Wigglesworth e Storch (2012), a correção em pares promove o processamento de *feedback* colaborativo, fazendo com que o aluno possa refletir sobre os textos que produzem por meio do *feedback* que recebem do colega.

3.3 A percepção sobre o processo e o produto

Ao analisar o processo de correção dialogada nesta pesquisa, foi possível constatar que a aprendizagem, de fato, ocorreu em várias instâncias, por intermédio da interação e da colaboração, reforçando a importância dada por Vygostky (1991, 1998) ao papel do outro no desenvolvimento dos indivíduos e o que alguns pesquisadores apontam em relação às contribuições da colaboração para a aprendizagem, pois, segundo tais pesquisadores, quando trabalham em grupos, os alunos têm a oportunidade de desenvolver sua aprendizagem de forma mais produtiva (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991; ANDERSON, 2003; FIGUEIREDO, 2002; FIGUEIREDO, SABOTA, 2009; KOCH, 1992; MARCUSCHI, 2006; MATUSOV,

1996; NUNAN, 1992; SABOTA, 2006; SUPIANI, 2017; WIGGLESWORTH; STORCH, 2012; ZAMEL, 1987; ZAMEL; SPACK, 1998; ZHANG, 1995).

Ressaltamos ainda que ao interagir e poder colaborar com o colega por meio do processo de correção em pares, os aprendizes angariaram diversas habilidades não somente linguísticas e cognitivas, mas também de caráter psicossocial e emocional. Citamos os excertos abaixo para ilustrar as diversas possibilidades de desenvolvimento de habilidades por meio da interação e colaboração:

[21]

James Bond: essa experiência foi boa e a visão do outro sempre vem agregar conhecimento... complementar... foi uma coisa tranquila, simples e interessante de se fazer e que nos aproxima... (Trecho da entrevista – James Bond).

[22]

Super Mário: Foi interessante.... (ao relatar como foi participar da tarefa de correção dialogada) é uma dinâmica interativa né? Eu nunca tinha participado e achei que funciona bem... eu ajudei o meu colega e ele me auxiliou muito também... isso foi muito bom...eu acho que podia ter mais gente da sala participando da pesquisa...

No excerto 21, James Bond ressalta a importância de construção do conhecimento com a inserção da visão do outro e essa percepção do aprendiz reforça o caráter psicossocial presente no processo da correção dialogada.

No excerto 22, Super Mário expõe a satisfação obtida (... isso foi muito bom...) por ter auxiliado o colega e ter a colaboração do colega na correção. Percebemos que essa satisfação exposta no discurso de Super Mário, ressalta não só o aspecto da responsabilidade de fazer a correção e ter cumprido a tarefa, mas de como fazer a correção, ou seja, fazer a correção de forma colaborativa, agregando um fator emocional positivo ao processo. Além da transcrição das interações, realizamos a transcrição das entrevistas realizadas logo após a ocorrência dos processos de correção dialogada sem e com a utilização do formulário de orientação para correção, além da entrevista final.

Considerando a análise dos dados provenientes das entrevistas, enfatizamos que o processo de correção com os pares nesta pesquisa foi desenvolvido em duas sessões: uma sessão sem e a outra com o uso do formulário de orientação para correção. Ao término de cada uma dessas fases, os alunos participantes da pesquisa foram entrevistados, conforme perguntas direcionadas no Apêndice F.

O intuito da realização das entrevistas foi checar, principalmente, a eficácia do uso do formulário de orientação para correção, assim como também obter informações das percepções dos alunos quanto à sua participação no processo.

Ao analisarmos a transcrição das falas dos participantes obtidas por meio das entrevistas, fizemos um recorte das falas majoritárias e coincidentes e obtivemos os seguintes dados mais relevantes, que ilustramos também por intermédio de uma exemplificação de trechos das entrevistas:

- os participantes da pesquisa ressaltaram que nunca haviam realizado a correção de textos escritos com os pares. Ilustramos esse dado com o seguinte trecho da entrevista feita logo após o processo de correção dialogada sem o formulário de orientação:

[23]

Homem de Ferro: Foi a primeira vez que participamos corrigindo o texto um do outro... como a gente quase não escreve texto... a gente não tinha feito isso ainda... Foi interessante corrigir o texto do colega... ler o texto dele e ele ler o meu...

(Transcrição de trecho da entrevista realizada com alunos participantes da pesquisa após a correção dialogada sem o formulário).

Ao analisarmos esse dado e as informações advindas de outras pesquisas (CORTÊS, 2013; RODRIGUES, 2003), pudemos confirmar que a modalidade de correção com os pares não é difundida de forma majoritária como modalidade de correção na Rede Pública de Ensino, mencionando, de forma inclusiva, a Educação Básica da Rede dos Institutos Federais.

Afirmamos, portanto, que há espaço para a inovação de modalidades e metodologias de correção capazes de favorecer a aprendizagem, permeadas pela interação, pois sabemos que, por intermédio da língua como instrumento de comunicação e da contribuição do meio social concretizada nas interações, ocorre o desenvolvimento cognitivo do indivíduo (LANTOLF; PAVLENKO, 1995; OLIVEIRA, 2001; VYGOTSKY, 1998).

- os participantes da pesquisa também afirmaram que a correção dialogada favoreceu a correção dos erros e tiveram boa receptividade ao receber as sugestões do colega, assim como para realizar sugestões e apontar os erros do colega:

[24]

James Bond: Sim, nós aceitamos e a gente até comentou sobre isso... que a gente teve bom entendimento sobre a correção um do outro...

(Transcrição de trecho da entrevista realizada com alunos participantes da pesquisa após a correção dialogada com o formulário)

Esse dado dialoga de forma semelhante com as percepções de alunos participantes de outras pesquisas (FIGUEIREDO, 2001, 2002, 2009, 2012; PAULUS, 1999; RIGONATO, 2015; RODRIGUES, 2003) que também tiveram uma boa receptividade em ter o seu texto corrigido pelo colega e o favorecimento da aprendizagem por intermédio dessa modalidade de correção.

- os participantes mencionaram que gostariam de ter os seus textos corrigidos pela professora, além da correção realizada pelo colega, como ilustramos a seguir.

[25]

Margarida: Sim... com certeza, pois eu acho que não corrigimos todos os erros no texto... eu acho que é necessário o olhar da professora e a revisão do texto... mesmo com a nossa correção que ajuda muito. Mas, eu acho importante a professora corrigir para ver o que ela dá importância no nosso texto...

No excerto 25, Margarida valida a correção realizada pela colega e por ela mesma, mas enfatiza que o olhar da professora é necessário para que se possa ampliar a quantidade de erros a serem corrigidos e detalhar os critérios de correção (ver o que ela dá importância no nosso texto).

A manifestação de ter o texto corrigido pela professora também é compartilhada por um dos aprendizes no excerto abaixo:

[26]

James Bond: Eu... a minha resposta a essa pergunta da senhora pode não ser direta..., mas eu vou tentar explicar... eu achei muito bom e muito aproveitável o colega ter corrigido para mim... além de complementar o meu ponto de vista... e ver o dele..., né?... Pude ver o conhecimento dele... pude... aprender com ele... e a gente aprendeu um com o outro... Posteriormente sim, eu gostaria que o meu texto e o dele também fossem corrigidos pela professora... pra gente ver o que tava certo e o que tava errado em outro ponto de vista pra gente melhorar...

(Transcrição de trecho da entrevista realizada com alunos participantes da pesquisa após a correção dialogada sem o formulário).

No excerto 26, James Bond considera importante a observância dos diferentes pontos de vista do(s) revisor(es) no processo de correção, considerando que o ponto de vista do colega é relevante para a correção e o ponto de vista da professora é imprescindível como uma etapa de checagem de questões chaves da revisão textual.

Essa menção da necessidade de ter o texto corrigido pela professora, além de pelo colega, se faz presente de forma majoritária nos registros das percepções dos alunos em

pesquisas que tratam do aspecto da correção dialogada (BOLZAN, 2017, 2021; CORTÊS, 2013; FIGUEIREDO, 2001, 2002, 2009, 2012; PAULUS, 1999; RIGONATO, 2015; RODRIGUES, 2003; ZHANG, 1995). Assim, gostaríamos de enfatizar que não estamos sugerindo que a correção com os pares substitua a correção do professor, mas que possa ser uma forma de correção realizada antes da correção do professor para que os estudantes possam ter um papel mais ativo no processo de correção, em vez de somente receber do professor a correção de seus textos (FIGUEIREDO, 2001, 2005; PAULUS, 1999; RIGONATO, 2015).

Salientamos ainda a importância de o professor, mesmo quando estiver dando *feedback* da correção para os alunos, em uma etapa final de checagem dos erros persistentes no texto, poder estar atento às metodologias de correção que priorizem a interação e a colaboração, pois sabemos que, caso o professor apenas registre os erros que ainda se encontram presentes no texto e não dialogue com o(s) aprendiz(es) sobre tais erros, entendemos que o processo cai na contramão do que se propõe por intermédio da etapa prévia de correção dialogada e do que se espera de um processo de revisão textual efetivo.

Mencionamos também que, por meio das entrevistas, observamos que os alunos, apesar de terem boa receptividade e engajamento quando estão corrigindo o texto do colega e recebendo o *feedback*, muitas vezes, preferem ouvir o professor, pois acreditam que ele poderá oferecer-lhes um *feedback* mais assertivo quanto ao aspecto estrutural da língua que estão aprendendo.

Sobre a utilização do formulário de orientação para correção, registramos que:

- a grande maioria dos alunos participantes da pesquisa ressaltou também a relevância da utilização do formulário de orientação para a correção, por ser um instrumento que favorece a correção na identificação dos pontos-chaves para uma melhor revisão textual. Vejamos o que Violeta diz a esse respeito:

[27]

Violeta: Achei bem melhor com o formulário, pois facilita a correção... havia pontos que eu não tinha verificado na primeira correção e que verifiquei por causa do formulário... daqueles pontos sabe...ficou mais fácil com o formulário...

No excerto 27, Violeta afirma que, caso não estivesse utilizando o formulário de orientação para correção não teria refletido sobre critérios expostos no formulário tais como (pontuação, ortografia, organização, visão geral do texto, uso correto dos tempos verbais, adequação do vocabulário, etc.) e consequentemente não teria checado esses critérios na

correção. Observamos também, nesta fala de Violeta, que o processo de correção dialogada ficou mais completo com a utilização dos critérios expostos no formulário e amplo no alcance da revisão textual.

No excerto (28) a seguir, Homem de Ferro destaca a importante função do uso do formulário de orientação para checagem de pontos-chaves (pontuação, adequação linguística, ortografia, organização etc.) que devem ser considerados na correção, e que geralmente são esquecidos pelos aprendizes:

[28]

Homem de Ferro: Olha, como a gente não tá acostumado com a correção. Ele ajuda na correção de alguns pontos que geralmente esquecemos. Mas, inicialmente, eu corrijo sem o formulário e ele me ajuda na checagem...

(Transcrição de trecho da entrevista realizada com alunos participantes da pesquisa após a correção dialogada com o formulário).

Esses dados trazidos pelos alunos participantes da pesquisa sobre o benefício do uso do formulário de orientação para correção, reforçam a praticidade desse instrumento para o direcionamento em prol de uma correção mais abrangente e criteriosa, como já apontado anteriormente nesse estudo e como também relatam pesquisas existentes sobre o mesmo instrumento (FIGUEIREDO, 2005; RIGONATO, 2015).

Na próxima seção, detalhamos informações sobre as percepções dos aprendizes acerca do processo de correção dialogada com base nas informações advindas de um questionário final aplicado e ressaltamos os pontos positivos e negativos do formulário de orientação para correção.

3.4 As percepções dos alunos acerca do processo de correção dialogada

Além das informações advindas das transcrições das interações e das falas dos participantes da pesquisa nas entrevistas, aplicamos um questionário final com a participação dos alunos participantes da pesquisa com as seguintes perguntas:

- 1 Você preferiu realizar a correção com ou sem o formulário de orientação para correção? Por quê?
- 2 Que diferenças você pôde perceber ao realizar a correção sem e com o formulário?
- 3 Você pretende utilizar esse formulário quando for revisar futuros textos? Por quê (não)?

Por intermédio desse instrumento de pesquisa foi possível analisar mais detalhadamente as percepções dos alunos quanto à correção dialogada e, de forma mais específica, os aspectos da correção dialogada com o uso do formulário de orientação para correção.

O questionário foi aplicado a todos os alunos participantes da pesquisa no dia 27 de junho de 2022. A partir das respostas redigidas obtidas, levantamos as informações expostas a seguir, realizando um recorte dessas informações. Esse recorte das informações seguiu o critério de respostas mais recorrentes.

3.4.1 Avaliação dos alunos sobre o uso do formulário

Por meio do questionário final, os estudantes puderam elencar aspectos positivos e negativos em relação ao uso do formulário de orientação para a correção.

3.4.1.1 Pontos positivos

Considerando a primeira pergunta do questionário final: Você preferiu realizar a correção com ou sem o formulário de orientação para correção? Por quê?

Os alunos que responderam favoravelmente ao uso do formulário, justificaram suas respostas considerando que ele facilita a correção, pois serve de orientação aos pontos que não podem ser omissos no processo de correção textual. O formulário de orientação foi considerado como um importante instrumento para a revisão textual pela maioria dos aprendizes:

[29]

Ele nos orientou sobre quais tópicos devemos revisar.
(Docinho – resposta da pergunta 1 do questionário final 27/06/22)

[30]

Fica mais fácil analisar os textos.
(Margarida – resposta da pergunta 1 do questionário final 27/06/22)

[31]

Auxilia em alguns pontos que podemos esquecer de observar.
(Margarida – resposta da pergunta 1 do questionário final 27/06/22)

[32]

Favoreceu uma visão melhor para a correção.

(Homem de Ferro – resposta da pergunta 1 do questionário final 27/06/22)

[33]

Me orientou sobre quais pontos devo revisar.

(Violeta – resposta da pergunta 1 do questionário final 27/06/22)

[34]

Colabora para uma correção melhor.

(Florzinha – resposta da pergunta 1 do questionário final 27/06/22)

Sobre a segunda pergunta acerca das diferenças observadas na correção sem e com o formulário de orientação, grande parte dos alunos registrou, em suas respostas, dois aspectos predominantes que mencionamos aqui em atenção às ocorrências recorrentes e majoritárias:

- a) Com o formulário, consigo identificar melhor os erros.
- b) Sem o formulário, a revisão é mais ampla e geral e, com o formulário, a correção é mais detalhada e específica.

Esses dados que foram recortados por sua predominância na fala dos alunos, não trouxeram críticas negativas em relação ao uso do formulário, mas apontaram características da correção com e sem o uso desse instrumento.

Em relação à terceira pergunta: “você pretende utilizar este formulário quando você for revisar futuros textos?”, a maioria dos alunos respondeu afirmativamente à pretensão do uso do formulário, justificando mais uma vez (na maioria das respostas) que o formulário de orientação facilita a identificação de erros diversos e auxilia o aprendiz para uma boa correção textual, como podemos observar neste recorte de fala da aluna Margarida:

[35]

“Me guia na realização de uma boa correção”.

(Margarida – resposta da pergunta 3 do questionário final 27/06/22)

3.4.1.2 Pontos negativos

Sobre a primeira pergunta do questionário acerca da preferência em realizar a correção com ou sem o formulário de orientação para correção, os alunos que responderam

desfavoravelmente ao uso do formulário de correção não foram a maioria e justificaram o não uso do formulário de forma distinta:

[36]

Sem, pois é mais dinâmico realizar a correção somente com seu conhecimento.
(James Bond – resposta da pergunta 1 do questionário final 27/06/22)

[37]

Sem, pois achamos mais interessante abordar pontos específicos conforme o avanço da correção.
(Vasco da Gama – resposta da pergunta 1 do questionário final 27/06/22)

Os alunos que responderam contrariamente ao uso do formulário afirmaram que, em princípio, não haveria a necessidade de utilização de um formulário por considerarem a correção mais livre e construída na própria correção, como aponta Vasco da Gama (excerto 36) em seu comentário acerca da pergunta 3 do questionário final: Você pretende utilizar esse formulário quando for revisar futuros textos? Por quê (não)?

[38]

Não, pois uma correção comentada deve ser mais eclética, sendo essa característica adquirida no decorrer da correção comentada.
(Vasco da Gama – resposta da pergunta 3 do questionário final 27/06/22)

Esses dados descritos pelos alunos participantes dessa pesquisa dialogam, coincidentemente, com dados da pesquisa realizada por Figueiredo (2005), na qual os alunos apontaram as seguintes questões sobre os pontos negativos do uso do formulário de orientação para correção:

- correção mais controlada;
- a correção pode restringir-se ao que está exposto no formulário;

Dados semelhantes ao controle da correção pelo uso do formulário também foram apontados em outras pesquisas (CORTÊS, 2013; RIGONATO, 2015). Nessa perspectiva, considerando o último aspecto apontado pelos alunos participantes desta pesquisa, pode-se dizer que o não uso do formulário implica uma modalidade de correção na qual o aluno prefere estar mais livre para apontar os erros de acordo, por exemplo, com o seu conhecimento prévio e suas hipóteses sobre a língua. Infere-se, contudo, que tal fato não necessariamente signifique que o uso do formulário se torne ineficaz ou prejudicial para a correção.

Percebemos, também, por intermédio das análises exaradas dos diversos instrumentos desta pesquisa, que os alunos se adaptaram bem à correção dialogada tanto sem quanto com o uso do formulário de orientação para correção, de modo que poderão se beneficiar dos dois processos, ou seja, realizar uma primeira correção sem o formulário e dar continuidade ao processo de correção com a utilização do formulário, com a oportunidade de dupla revisão textual. Desse modo, amplia-se a eficácia do processo, como os próprios alunos mencionaram em suas percepções, a título do exemplo a seguir:

[39] ... sem o formulário, a revisão é mais ampla e geral e, com o formulário a correção é mais detalhada e específica.
(Vasco da Gama – resposta da pergunta 2 do questionário final 27/06/22)

Pode-se dizer, então que seja possível a proposta de uma modalidade de correção dialogada na qual os alunos possam desenvolver o hábito de revisar o mesmo texto duas vezes, primeiramente sem o formulário e, em um segundo momento, com o formulário de orientação, até que, por intermédio dessas ações, adquiram parâmetros próprios respaldados nessa orientação prévia e se tornem aprendizes mais autônomos, seguros e conscientes do seu processo de aprendizagem (ISAAC, 2020).

Ainda segundo Isaac (2020), a correção com os pares e as estratégias envolvidas no processo (por exemplo, o uso do formulário) propiciam aos alunos uma orientação para o desenvolvimento de futuras habilidades, processos e hábitos, visto que, com isso, eles podem pedir e/ou indicar os tipos de *feedback* que são ou que serão mais úteis para eles, e/ou escolher as estratégias e instrumentos que lhes são mais eficazes.

3.5 A percepção da professora acerca do processo de correção dialogada

Com o intuito de analisar as percepções da professora acerca do processo de correção dialogada, além da revisão dos registros das notas de campo, realizamos uma entrevista com ela, no dia 20 de junho de 2022, ao final da etapa de correção. A transcrição da entrevista se encontra nos apêndices da pesquisa (Apêndice J).

A partir das informações obtidas por meio da transcrição da entrevista, podemos destacar, na fala da professora, que os alunos ainda não tinham passado por um processo de correção dialogada, assim como de produção textual, no 1º ano do Ensino Médio da turma em análise.

Dessa forma, a proposta de correção dialogada fomentou não apenas o processo de correção por meio da interação, mas também propostas de tarefas de produção textual, visto

ter a professora informado que até então enfatizava mais a prática lexical e tarefas para se trabalhar a oralidade, como podemos observar no extrato de texto da transcrição da entrevista a seguir:

[40]

Pesquisadora: Bom dia... bom... os alunos já tinham participado do processo de correção dialogada anteriormente a esta pesquisa?

Professora: Não... na verdade... nem produção de texto... foram os primeiros textos que eles fizeram, pois estão no primeiro ano, né... quando eles entraram, eu estava fazendo vocabulário... a parte de *speaking* com eles, que é uma parte que faço muito, né? E daí a parte de texto eu não tinha feito nenhuma vez... Então, assim... mas a princípio... eu também não faço muito essa correção dialogada com os alunos... eu corrijo o texto... mostro pra eles o que eles erraram... só que eles não fazem essa correção em pares... quando eu trabalho com texto, viu? Então, eu ainda não tinha feito essa correção dialogada.

(Trecho da entrevista com a professora – 20/06/22).

Outros pontos relevantes que destacamos a seguir e foram mencionados pela professora acerca do processo de correção dialogada se relacionam aos benefícios do processo como uma metodologia benéfica à revisão textual, à aprendizagem dos alunos e às crenças sobre a consistência da revisão textual, destacando não só a identificação dos erros gramaticais, mas também a melhoria textual como um todo:

[41]

Pesquisadora: E de acordo com as suas percepções, professora, essa correção dialogada é uma metodologia efetiva? Quais seriam os pontos negativos... positivos? Pode me falar acerca das suas percepções?

Professora: Acredito que sim... que seja efetivo pro aluno porque ele tem ali... ele vai aprender com o par dele... ele vai aprender com o colega e eles vão conversar sobre o texto e conversar dentro de tópicos. Então... ele vai mostrar pro colega não só o que ele errou... porque às vezes é no que a gente se concentra mais... ah, você errou isso... você errou aquilo... e tal... não só o que ele errou, mas também o que pode ser melhorado... o que ele poderia ter feito no texto que ele não fez... sabe?... Então, assim... é uma coisa... eu acho que é bem bacana ter essa correção dialogada, que é essa coisa do melhorar sabe? O que você poderia fazer que você não fez... que você não se afetou... como foi, sabe?

(Trecho da entrevista com a professora – 20/06/22).

O aspecto destacado pela professora no excerto [41] – acerca das crenças que foram renovadas em relação ao alcance da revisão textual como um processo amplo, no qual não se deve apenas e unicamente apontar erros gramaticais, mas considerar outros aspectos textuais, tais como organização, coerência e coesão etc. – dialoga com premissas apontadas em outras pesquisas, como ressalta Figueiredo (2005, p. 204): “outra crença diz respeito ao processo de revisão, que foi ampliado após o uso do formulário de orientação: revisar é encontrar erros, especialmente os gramaticais → revisar é mais do que corrigir erros.”

Durante a entrevista também dialogamos com a professora sobre suas percepções da realização da correção dialogada com o uso do formulário de orientação para correção. Nesse contexto, as observações elencadas por ela foram favoráveis ao uso do formulário para a correção dialogada:

[42]

Pesquisadora: Observando nosso estudo, que ele é comparativo, sem o formulário e com o formulário de orientação para correção... você acredita na eficácia do formulário... poderia fazer um comentário a respeito? O formulário de orientação para correção, ele contribuiu?

Professora: Sim... eu acredito que ficou mais fácil..., porque com o formulário... eles já sabem... os passos que eles têm que fazer, né?, O que que eles têm que observar... Às vezes, sem o formulário fica... muito assim, aberto... Eles vão falar de um aspecto, mas não vão falar do outro, sabe? Então, eu acho assim, que o formulário já ajuda mais... mais nesse direcionamento para eles... para fazer a correção.

(Trecho da entrevista com a professora).

O caráter de haver mais possibilidades de apontamentos e amplitude de revisão textual com o uso do formulário de orientação para correção apresenta-se também como dado proveniente de outras pesquisas (CORTÊS, 2013; FIGUEIREDO, 2005; PAULUS, 1999; RIGONATO, 2015; RODRIGUES, 2003). Conforme nos esclarece Figueiredo (2005, p. 201), “[o] formulário de orientação serviu, conseqüentemente, para ampliar o foco das conversações sobre os textos, visto que direcionava os alunos para outras possibilidades de revisão textual.” Tais possibilidades de revisão textual se caracterizam não só pelo aspecto gramatical, como apontado anteriormente, mas pelo aspecto da pontuação, da contextualização, do aspecto lexical, título e pontuação do texto e desenvolvimento das ideias.

Importante ressaltar que tivemos a oportunidade de dialogar frequentemente com a professora acerca da pesquisa, em todas as etapas deste estudo e sobre os aspectos da correção dialogada no desenvolvimento desse processo. A professora mencionou ainda sobre as possibilidades de ampliação da correção, considerando que a metodologia de correção dialogada amplia a correção da própria professora, pois quando se tem a proposição de diversos critérios que devem ser observados no texto para correção, o foco não é mais somente no aspecto gramatical e sim nos demais quesitos apontados, tal qual pontuação, organização etc.

A professora, em conversa informal com a pesquisadora, mencionou que ao corrigir os textos dos alunos após a correção dialogada, observou que eles adquiriram notas maiores, sendo esse fato também um dado construtivo do processo.

No que tange mais especificamente à segunda proposta de escrita textual e a segunda versão dos textos escritos, a professora percebeu maior zelo com a organização da escrita e

organização do texto. Essa melhoria no aspecto da organização textual fez com que tanto qualitativamente como quantitativamente os aprendizes pudessem obter maior desenvolvimento no processo e maiores notas de uma etapa para a outra, pois os textos receberam notas em suas primeiras e segundas versões. Dessa forma, a média das notas prevaleceu como crescente.

Reforçamos ainda que os alunos não tinham o hábito recorrente de produção de textos e de revisão e, ao praticarem mais a escrita e ao discutirem com seus pares sobre seus textos, puderam escrever textos mais claros e corretos.

A professora também ressaltou que, quanto mais os alunos forem habituados a realizar correções dialogadas, se tornarão cada vez mais participantes afetivos e efetivos do processo, pois a correção dialogada insere e renova as habilidades cognitivas, psicossociais e emocionais. A professora observou também que, a partir da experiência vivenciada pelos alunos e professora nas tarefas de correção dialogada, uma expectativa por parte dos alunos e também da docente, se consolidou, para a continuidade do processo de correção, considerando essa modalidade.

Na parte final seguinte, retomamos as perguntas da pesquisa e trazemos as considerações finais.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Através dos outros, nos tornamos
nós mesmos.
(VYGOSTKY, 1991, p. 56)

Esta seção final do trabalho apresenta cinco subdivisões: na primeira, retomamos as perguntas de pesquisa que motivaram a realização deste estudo; na segunda, relacionamos os seus alcances; na terceira, apresentamos algumas de suas limitações para, na quarta, apresentarmos algumas sugestões para estudos posteriores. Finalmente, na quinta subdivisão, traçamos algumas considerações finais desta dissertação.

Revisitando as perguntas da pesquisa

Nesta seção, com base nos resultados apresentados no capítulo anterior, procuramos responder às seguintes perguntas:

De que forma ocorre o processo de correção dialogada, realizada por estudantes da Educação Básica?

Observando o que fora descrito em estudos anteriores acerca do processo de correção com os pares, constatamos também, neste estudo, por meio da observação, análise e discussão dos dados, que a correção dialogada é marcada genuinamente pela interação e colaboração, sendo essas suas principais premissas.

De acordo com as percepções e observações do processo, ao dialogar com o colega, os aprendizes ampliaram várias questões relacionadas ao seu processo de aprendizagem, tais como o desenvolvimento de habilidades linguísticas, sociais, comunicativas e a capacidade de colaborar com o outro (leitor/escritor/revisor), usufruindo também do *feedback* proveniente da interação.

A correção dialogada, portanto, renova a colaboração entre os pares (SOUSA, 2019; SWAIN, 1997, 1998, 2000) por meio das diversas interações desenvolvidas ao longo do processo. Esse potencial colaborativo está latente entre os aprendizes e é fomentado por essa proposta de revisão textual, mesmo que ela ocorra sem ou com o uso do formulário de orientação para correção.

Acrescenta-se, ainda, que as estratégias linguísticas utilizadas pelos aprendizes nesta pesquisa foram, antes de tudo, estratégias de colaboração para a revisão textual. Ressalta-se, logo, que as tarefas propostas de correção com os pares são estimuladoras do diálogo colaborativo e garantidas pela interação.

Quais são as especificidades da modalidade de correção com os pares, realizada sem e com a utilização do formulário de orientação de correção?

Após a análise dos dados coletados, ao compararmos a modalidade de ocorrência da correção com os pares sem e com o formulário, foi possível estabelecer o seguinte recorte: a correção dialogada se torna efetiva sem e com o uso do formulário de orientação para correção, pois, em ambos os casos, os alunos fizeram uso das negociações e trocas inerentes ao processo. Ademais, esse processo se torna também mais livre, de acordo com a percepção dos alunos, sem o uso do formulário, e mais amplo e consciente no que tange ao uso específico de critérios e estratégias, com o uso do formulário.

Observamos, ainda, por intermédio da análise dos dados desta pesquisa, que a proposição dos critérios elencados no formulário, na correção dialogada, levou os aprendizes a buscar soluções linguísticas para cada item apontado nele, mostrado pelos pares como checagem na correção, ressaltando a importância do formulário de orientação para essa atividade, como instrumento mediador do processo (FIGUEIREDO, 2005; RIGONATO, 2015; TSUI, 2000; WIGGLESWORTH; STORCH, 2012).

Notamos, além disso, que a maioria dos aprendizes, assim como a professora da turma, ressaltou a relevância da utilização do formulário de orientação para correção, de modo que este se tornou um instrumento facilitador do processo de revisão textual ao longo da correção dialogada (FIGUEIREDO, 2005; RIGONATO, 2015). Nesse sentido, a maioria dos alunos alegou, em entrevista, que faria uso do formulário de orientação para correção em futuras tarefas, por reconhecer a eficácia desse instrumento.

Retomando o que já fora proposto em sessão anterior, nos atentamos para o fato de que é possível propor uma modalidade de correção dialogada na qual os alunos possam revisar o mesmo texto duas vezes: primeiramente, sem o formulário, e, em um segundo momento, com o uso do formulário de orientação, até que se desenvolvam no processo e alcancem mais autonomia (ISAAC, 2020).

Desse modo, os aprendizes estarão cada mais aptos a focar no processo de revisão textual, e não só na correção de erros, revisando seus textos de forma colaborativa, quantas

vezes forem necessárias, e utilizando-se de diversas possibilidades e estratégias, inclusive com a possibilidade de apontarem, no texto, o que o colega deveria checar.

Segundo Isaac (2020), os aprendizes vão se tornando mais autônomos e conscientes no decorrer do processo de correção dialogada e prospectam habilidades e hábitos com a necessidade de *feedback* contínuo, pois, quanto mais o processo se amplia, mais *feedback* é requerido pelos aprendizes e mais trocas ocorrem.

Quais são as percepções dos estudantes e da professora da turma sobre a correção realizada sem e com o formulário de orientação?

Conforme ressaltamos previamente, a correção dialogada sem e com o uso do formulário de orientação para correção garante a interação e a colaboração entre os pares. Adicionalmente, reforçamos que os dados da pesquisa apontaram, favoravelmente, para o reconhecimento, por parte da maioria dos aprendizes e da professora, da eficácia do uso do formulário de orientação para correção como instrumento mediador da revisão textual.

Apesar de terem se adaptado ao modo de correção com os pares sem o formulário de orientação para correção e mencionarem, ainda, que desse modo a correção se tornou menos controlada do que com esse instrumento, a maioria dos aprendizes mencionou que o formulário cria, por intermédio de seus critérios, uma correção mais ampla, logo, de maior alcance e eficácia.

Ainda nesse prisma, a inclusão do formulário de orientação para correção agregou valor e eficácia ao desenvolvimento do processo de correção (FIGUEIREDO, 2005; RIGONATO, 2015), o que fora também ressaltado pela professora da turma em entrevista: “o formulário já ajuda mais nesse direcionamento para que os alunos possam fazer a correção... sem o formulário a correção fica muito aberta...”

Dessa forma, concluímos que o uso do formulário é um instrumento eficaz na mediação do processo de correção dialogada.

Alcances do estudo

Esta pesquisa vem colaborar para ampliar o olhar para a realidade da sala de aula de Língua Inglesa da Educação Básica da Rede Federal, no âmbito de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, pois sabe-se que, segundo Ciavatta (2005), ainda há um déficit de pesquisas desenvolvidas no âmbito do Ensino Médio Integrado à Educação

Profissional, cuja forma de articulação – que conjuga as demandas do Ensino Médio e as da Educação Profissional Técnica de nível médio – só passou a existir a partir de 2004, por força do Decreto n. 5.154 (BRASIL, 2004), segundo Lima (2012).

Este estudo, portanto, possui um caráter de ineditismo em relação à temática da correção dialogada no contexto da Educação Básica da Rede Federal, no âmbito do Ensino Médio Técnico Integrado à Educação Profissional (BRASIL, 2007, 2008), mais especificamente em um Instituto Federal do Estado de Goiás.

A pesquisa também se insere em um contexto diversas possibilidades, no ambiente escolar que é, hoje em dia, permeado por processos de Educação e Inovação, com práticas educacionais inovadoras e com o uso das tecnologias, pois sabe-se que, segundo Costa *et al.* (2022), não podemos conceber uma educação isolada, distante do contexto sociocultural em que está inserida. Isso porque as tecnologias digitais da informação e da comunicação estão cada vez mais presentes no mundo e interferem estruturalmente na forma de se comunicar, nas relações sociais e na forma de pensar, propagando-se em todos os ambientes.

Nesta dissertação, mostrou-se que a interação entre os aprendizes, no momento de realização das tarefas de correção dialogada, foi realizada de modo presencial, entretanto, o ambiente que os circundava estava influenciado, também, por artefatos digitais, como o celular – “que abre as portas para o mundo” –, o *Smart Recorder* (aplicativo utilizado para gravação das interações), entre outros.

Nesse ambiente, permeado por todas essas diferentes interações, os aprendizes se beneficiaram da correção dialogada para reforçar a ideia de que realizar uma correção, uma revisão textual, não é somente corrigir erros gramaticais, é mais: é ampliar as possibilidades textuais, é tornar o texto mais significativo, é usar mais a criatividade, é explorar mais o aspecto do conteúdo, é acrescentar mais informações, de modo a deixar o texto cada vez mais claro para o leitor.

Limitações do estudo

Considera-se que todo estudo possui suas limitações, e este não é uma exceção.

Em relação a esta pesquisa, sabemos que, caso fosse possível contar com mais oportunidades de realização da correção dialogada, em mais duas sessões além das que foram feitas, poder-se-ia ter uma visão ainda mais ampla do processo estudado. Tal ação não foi possível em decorrência do cronograma de aulas da disciplina e do calendário institucional. Sem embargo, como estávamos cientes desse fato antes mesmo de iniciarmos o projeto de

pesquisa e a coleta de dados, utilizamo-nos de um planejamento estratégico para condução da pesquisa, via roteiro anexo a este trabalho, de modo que as sessões planejadas ocorreram de forma satisfatória.

Sugestões para futuras pesquisas

Devido às limitações encontradas ao realizar esta pesquisa, no que se referem ao número de participantes e ao número de sessões observadas, sugerimos que outros estudos sejam realizados de modo a tornar possível refutar ou ampliar os resultados aqui apresentados.

Considerações finais

A correção dialogada de textos escritos tornou os alunos, ao final do processo, mais autônomos e reflexivos sobre a própria revisão textual e sobre as possibilidades de expansão da correção, inclusive quando estão utilizando o formulário de orientação para correção, considerando-se que o formulário não é hermético, e sim fomentador de procedimentos de e para a revisão textual.

Enxerga-se, então, na correção dialogada, o uso do formulário de orientação para correção como um instrumento problematizador da correção, já que traz critérios que tornarão os aprendizes mais reflexivos, criteriosos e assertivos na revisão textual, a ponto de elencarem novos critérios além daqueles nele dispostos.

O uso do formulário de orientação para correção potencializa a revisão textual, considerada como um processo cíclico de integração de ideias, para que ela se torne cada vez mais eficaz, propiciando um campo frutífero para maturação dos aprendizes no desenvolvimento de suas habilidades linguísticas, interpessoais e intercolaborativas, sendo também autorregulatório.

Menciona-se, ademais, ser importante destacar o papel do professor em sua intervenção, para auxiliar os aprendizes a avançar ainda mais no desenvolvimento de suas diversas habilidades e na colaboração, quando estiverem participando da correção com os pares. O professor poderá auxiliar os aprendizes, principalmente na reflexão acerca da melhora no processo de correção dialogada e das estratégias desenvolvidas, além de incentivar a autoavaliação para que os alunos possam ter ainda mais facilidade no momento de realizarem análises, avaliações e correções em pares e/ou em grupos.

Ao desenvolver esta pesquisa, nossa percepção é que, para os alunos, a proposta da realização da correção dialogada foi uma “novidade boa”, capaz de ocasionar um movimento produtivo de conscientização do processo de correção e de produção textual.

A professora da turma percebeu que essa experiência representou um momento de reflexão sobre sua atuação no que se refere ao processo de correção de textos e às possibilidades de exploração de moldes interacionais.

Para mim, pesquisadora e professora de Língua Inglesa, a pesquisa acadêmica e aplicada no contexto da sala de aula de Língua Inglesa trouxe ainda mais possibilidades para as minhas escolhas em sala de aula, considerando o aspecto da correção textual. Isso ocorreu porque sempre me questionava sobre a necessidade de a correção textual ser contemplada por um processo mais dinâmico, significativo e efetivo, aproveitando os conhecimentos e as estratégias de aprendizagem dos alunos. Esta pesquisa apontou, nesse sentido, mais possibilidades dessas escolhas, como já abordado.

Acrescenta-se, ainda, algo muito relevante e imprescindível: para mim, pesquisadora, o fato de ter escolhido a temática da correção dialogada para o desenvolvimento desta pesquisa foi muito positivo, especialmente no que se refere à construção do próprio texto desta dissertação, pois, ao ter o meu texto revisado por meu orientador, seguimos a escolha da correção dialogada para o compartilhamento das informações e revisão textual. A própria temática e modalidade de correção textual investigada na pesquisa fora aplicada no momento de interação entre o orientador e a orientanda em uma abordagem construtiva, colaborativa e muito assertiva. Desse modo, ao estar inserida em um contexto investigativo de correção dialogada de textos escritos, beneficiei-me também da reflexão sobre o que é corrigir um texto e pude realizar uma correção mais detalhada e efetiva, cada vez que revisava o meu texto e o compartilhava com o orientador para discussão e colaboração na correção.

A escrita da minha dissertação se tornou um processo construtivo, de melhoria textual e de mais consciência sobre a escrita acadêmica, contemplado por uma abordagem de correção dialogada e, também, por uma tomada de consciência da pesquisadora sobre o que é construir o texto de uma dissertação. Percebo, claramente, uma grande evolução da minha escrita ao longo desta produção textual.

Aproveito, portanto, essa exemplificação adicional para reforçar a importância da reescrita, do papel do outro na revisão para melhoria textual e da interação no processo de correção.

Ressalta-se uma observação importante também revelada em outras pesquisas (CARR; WICKING, 2022): mais tempo deve ser disponibilizado para as tarefas de correção com os

pares para que os aprendizes possam ter a oportunidade de memorizar, realizar diversos registros e aprender (internalizar) sobre o novo conhecimento compartilhado.

Os resultados deste estudo revelam que a correção dialogada traz inúmeros benefícios para a aprendizagem da língua inglesa, para a sala de aula de língua inglesa, para as tarefas de correção e produção textual.

Como em toda pesquisa, esta também possui novas paisagens a serem apreciadas, já que são muitos os processos vivenciados ao longo da vida, sob diversos olhares, em diversos contextos! Avante!

REFERÊNCIAS

- AHMADOVA, G. An encouraging strategy in peer correction. *World Science*, v. 4, n. 11, p. 12-14, 2019.
- ALHOMAIDAN, A. M. A. ESL Writing students attitudes towards peer feedback activities. *International Journal of Research and Review*, v. 3, n. 3, p. 74-88, 2016.
- ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. *Focus on the language classroom*. New York: Cambridge University Press, 1991.
- ANDERSON, T. Modes of interaction in distance education: Recent developments and research questions. In: MOORE, M.; ANDERSON, W. (ed.). *Handbook of Distance Education*. New Jersey: Laurence Erlbaum Association, 2003. p. 169-180.
- 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.
- ARAÚJO, M. A. F. de; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Interação e colaboração no processo de escrita e reescrita de textos em Língua Inglesa. *Revista Desempenho*, v. 1, n. 24, p. 1-20, 2015.
- ARAÚJO, M. A. F. de *Let's play games: o jogo como atividade interativa e colaborativa na aprendizagem de inglês por alunos adolescentes de uma escola pública..* 2016. 153 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARTRAM, M.; WALTON, R. *Correction: a positive approach to language mistakes*. London: Language Teaching Publications, 1994.
- BAZARIM, M.; DE SOUSA COLAÇO, J. Correção textual-interativa como um andaime para a ampliação da competência escritora dos alunos da educação básica. *Educação: Teoria e Prática*, 2021, v. 31, n. 64, p. 47.
- 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.
- BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. *Análise linguística: afinal, a que se refere?* 2. ed. Recife: PIPA Comunicação/EDUFCG, 2020.
- BOLZAN, D. B. O uso de estratégias mediadoras na prática de revisão de produção escrita por pares. *Revista Internacional de Formação de Professores*, v. 2, n. 1, p. 160-173, 2017.
- BOLZAN, D. B. A mediação na prática de revisão por pares de produção escrita em uma perspectiva sociocultural de aprendizagem de L2. *The ESpecialist*, v. 42, n. 1, p. 1-19, 2021. <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2021v42i1a4>. Acesso em: 18 set. 2022.

BRASIL. *Documento base*. Educação profissional, Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Projeto político pedagógico dos cursos técnicos do Instituto Federal Goiano Campus Iporá*. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. 2 de fevereiro de 2016. Resolução CNE/CEB n. 1, 3ª Edição, 2016. Acesso em 03/02/23. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/455-governo-1745665505/ogaos-vinculados-627285149/34011-resolucao>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Decreto nº 5.154 de 23 de Julho de 2004 - Diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BROCCO, A. S. *Avaliação de produções escritas em português como língua estrangeira em contexto teletandem*: contribuições para a formação de professores. 2014. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2014

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. *Principles of language learning and teaching*. New York: Pearson Education, 2007.

BYRNE, D. *Teaching writing skills*. London: Longman, 1988.

BRUFFEE, K. A. *Collaborative learning*: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge. London: The Johns Hopkins University Press, 1999.

CAREGNATO, R. C. A., MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Contexto*, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679- 684, 2006.

CARR, N.; WICKING, P. Learning outcomes generated through the collaborative processing of expert peer feedback. *Journal of Language & Education*.v.8, n.4, p. 22-35,2022.

CARSON, J. G.; NELSON, G. L. Writing groups: Cross-cultural issues. *Journal of Second Language Writing*, v. 3, n. 1, p. 17-30, 1994.

CARSON, J. G.; NELSON, G. L. ESL Student's perception of effectiveness in peer response groups. *Journal of Second Language Writing*, v. 7, n. 2, p. 113-131, 1998.

CARVALHO, G. O. *Revisão colaborativa de textos escritos em língua inglesa por alunos iniciantes do curso de Letras*. 2002. 169 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

CAVALARI, S. M. S.; ARANHA, S. Teletandem: integrating e-learning into the foreign language classroom. *Acta Scientiarum: Language and Culture*, Maringá, v. 38, n. 4, 2016.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: *Trabalho Necessário*. ano. 3, número 3, 2005.

CLARK, R.; IVANIČ, 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.

COELHO, E. Cooperative learning: Foundation for a communicative curriculum. In: KESSLER, C. (ed.). *Cooperative language leaning: A teacher's resource book*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1992. p. 31-49.

COLAÇO, V. F. R. *et al.* Estratégias de mediação em situação de interação entre crianças em sala de aula. *Estudos de Psicologia*, v. 1, n. 12, p. 47-56, 2007.

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.

CORTÊS, L. M. *Correção de erros em língua inglesa: do colaborativo ao individual*. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

COSTA, A. C. da; SILVA, I. B. G.; SANTOS, L. N. S. dos; MORAIS, L. M. S. *Educação e Inovação: práticas educacionais inovadoras com o uso das tecnologias*. Goiânia: Ed. IFGoiano, 2022.

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, 1997.

DELLAGNELO, A. de C. K.; TOMITCH, L. M. B. Preferências de alunos-escretores em L2 com relação a estratégias de revisão de texto. *Linguagem e Ensino*, v. 2, n. 1, p. 73-86, 1999.

DEVERS, K. J. How will we know “good” qualitative research when we see it? Beginning the dialogue in health services research. *Health Service Research*, v. 34, n. 5, p. 1153-1188, 1999. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1089058/pdf/hsresearch00022-0076.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

DILLENBOURG, P. *Collaborative learning, cognitive and computational approaches*. Oxford: Elsevier, 1999.

DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (ed.). *Vygostkian approaches to second language research*. New Jersey: Ablex, 1994. p. 33-56.

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. *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

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

EHRMAN, M. E.; DÖRNYEI, Z. *Interpersonal dynamics in second language education: The visible and invisible classroom*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1998.

FERREIRA, E. P. O não-lugar da língua inglesa nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: discursos constitutivos e constituintes. *Cadernos Discursivos*, n. 1, v. 1, p. 1-30, 2016.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Aprendizagem de uma segunda língua: a relação erro X comunicação. In: BIGONJAL-BRAGGIO, S. L. (org.). *Contribuições da linguística para o ensino de línguas*. Goiânia: Ed. UFG, 1999. p. 79-93.

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

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

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

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 2006.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Uma revisão das pesquisas sobre a escrita em L2/LE: em busca de temas e metodologias. *Polifonia*, Cuiabá, v. 19, n. 25, p. 301-332, jan./jul. 2012.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Aprendendo com os erros – uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. 3ª Edição ampliada. Goiânia: Editora UFG, 2015.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. The influences of collaboration on the learning of a foreign language. *MOARA*, Belém, n. 30, p. 117-134, 2016.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas*. São Paulo: Parábola, 2019.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de.; OLIVEIRA, E. C. de. Sobre métodos, técnicas e abordagens. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (org.). *Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas*. Goiânia: Ed. da UFG. 2012. p. 11-40.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de; SABOTA, B. do R. Em busca da leitura colaborativa na aula de L2. *Signótica*, Goiânia, v. 14, p. 25-59, 2009.

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

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. *Como elaborar projeto de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

GUO, K. et al. Exploring a collaborative approach to peer feedback in EFL writing: how do students participate? *RELC Journal*.v. 53 n.3, p. 1-15, 2022.

HALL, J. K. Classroom interaction and language learning. *Ilha do Desterro*, v. 41, p. 18-38, 2001.

HAN, Y.; HYLAND, F. Exploring learner engagement with corrective feedback in a Chinese tertiary EFL classroom. *Journal of Second Language Writing*, n. 30, p. 31-44, 2015.

HANJANI, A. M. Collective peer scaffolding, self-revision and writing progress of novice EFL learners. *Tehran International Journal of English Studies*, v. 19, n. 1, p. 41-57, 2019.

HANSEN, J. G. E.; LIU, J. *Peer response in second language writing classrooms*. Second Edition. Michigan: Belcher and Jun Liu, 2002.

HANSEN, J. G. E.; LIU, J. Guiding principles for effective peer response. *ELT Journal*, Oxford, p. 31, 2005.

HARWOOD, N. 'Teaching the writer to fish so they can fish for the rest of their lives': Lecturer, English language tutor, and student views on the educative role of proofreading. *English for Specific Purposes*, v. 68, p.116–130, 2022.

HENDRICKSON, J. M. Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research and practice. *The Modern Language Journal*, v. 62, n. 8, p. 387-398, 1978.

HINKLE, E. *Handbook of research in second language teaching and learning*. v. II. London: Eli Hinkle Editor, 2005.

IF Goiano – Instituto Federal Goiano. *Diretrizes do Ensino Médio Integrado do IF Goiano*. Define as Diretrizes Institucionais para o Ensino Médio Integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, aprovadas pela Resolução n. 007/2019, de 22 de fevereiro de 2019, do Conselho Superior do IF Goiano. Disponível em: chromextension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fsuap.ifgoiano.edu.br%2Fmedia%2Fdocumentos%2Farquiv. Acesso em: 23 set. 2021.

ISAAC, M. L. Peer review and the writer: Teaching students agency. *Journal of Teaching Writing*, v. 35, n. 1, p. 36-84, 2020.

KAMBERI, L. *et al.* The relevance of peer feedback in EFL classes for tertiary language learners. *International Journal for Quality Research*, v. 15, n. 3, p. 727-732, 2021.

KESSLER, C. (ed.). *Cooperative language learning: A teacher's resource book*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1992.

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.

KOCH, I. V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

KRASHEN, S. D. *Principles and practices in second language acquisition*. New York: Pergamon Press, 1982.

KRASHEN, S. D. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

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

LANTOLF, J. P. 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.; APPEL, G. (ed.). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex, 1994.

LANTOLF, J.; PAVLENKO, A. Second language learning as participation and the reconstruction of selves. In: LANTOLF, J. (ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2001. p. 155-177.

LANTOLF, J. P.; PAVLENKO, A. *Sociocultural theory and second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

- LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. Second Edition. Oxford: Oxford University Press, 2000. Disponível em: https://www.academia.edu/25428308/Techniques_and_Principles_in_Language_Teaching_2nd_Edition_-_Diane_Larsen_and_Freeman. Acesso em: 17 jul. 2020.
- LAVILLE, C.; DIONE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1994.
- LEFFA, V. J. Interação simulada: um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual. In: LEFFA, V. J. (org.). *A interação na aprendizagem das línguas*. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2006. p. 181-218.
- LENNON, P. Error: some problems of definition, identification and distinction. *Applied Linguistics*, v. 12, p. 180-196, 1991.
- LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, n. 12, p. 429-447, 1990.
- LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. Instruction, first language influence, and developmental readiness in second language acquisition. *Modern Language Journal*, v. 83, n. 1, p. 1-22, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00002>. Acesso em: 19 set. 2022.
- LIMA, B.F. de *O ensino de Inglês em um Instituto Federal: uma análise das recomendações documentais e das perspectivas dos professores*. 2012. 119 f. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2012.
- 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 Linguística Aplicada*, Campinas, v. 29, p. 5-19, 1997.
- LUNDSTROW, K.; BAKER, W. To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing*, n. 18, p. 30-43, 2009.
- MANGELSDORF, K. Peer reviews in the ESL composition classroom: What do the students think? *ELT Journal*, v. 46, p. 274-284, 1992.
- MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *A metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto, relatório, publicações e trabalhos científicos*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

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

MATUSOV, E. Intersubjectivity without agreement. *Mind, Culture, and Activity*, v. 3, n. 1, p. 25-45, 1996.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2006.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOREIRA, A. C. dos S.; SILVA, M. C. dos S.; RODRIGUES, S. M. de J. Os benefícios da correção em pares na produção escrita em Língua Inglesa.. *Revista Desempenho*, [S. l.], v. 2, n. 20, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9665>. Acesso em: 16 nov. 2022.

NUNAN, D. (ed.). *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

MELLO, H. A. B. de. “*O português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês*”: eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma “escola bilíngüe”. 2002. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2002.

NETO, A. T.; LIBERALI, F.; DAFERMOS, M. *Revisiting Vygotsky for social change. Bringing together theory and practice*. New York: Peter Lang, 2020.

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

NUR, R. Peer Correction Technique in Encouraging the Indonesian EFL Learners to Write Compositions. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, v. 4, n. 10, p. 189-199, 2021.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: OLIVEIRA, M. K. de et al. *Piaget, Vygotsky, Wallon – teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. p. 2-38

OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2001.

OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2003.

- OLIVEIRA, V. G.; LAGO, N. A. Beyond the text: crenças de uma aluna do nível pré-intermediário acerca do processo de escrita - um estudo de caso. *Revista Intercâmbio*. São Paulo. v. XXV, p. 173-189, 2012.
- 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.
- OXFORD, R. 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.
- OXFORD, R. *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers, 1990.
- PAIVA, V. L. M. O. A pesquisa sobre interação e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador. *Revista Caleidoscópio*, v. 3, n. 1, p. 5-12, 2005. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/cmc.htm>. Acesso em: 14 jul. 2020.
- PAIVA, V. L. M. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.
- PAULUS, T. M. The effect of peer and teacher feedback on student writing. *Journal of Second Language Writing*, v. 8, n. 3, p. 265-289, 1999.
- 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, 1983.
- PERRET-CLERMONT, A. N. *Social interaction and cognitive development in children*. New York: Academic Press, 1980.
- PERRY, F. L. J. *Research in applied linguistics: Becoming a discerning consumer*. Second Edition. New York: Routledge, 2011.
- PICA, T. Research on negotiation. *Language Learning*, v. 44, n. 3, p. 493-527, 1994.
- PRABHU, N. S. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- PRESSLEY, M. et al. Escrita como um processo: *Poiesis Pedagógica*, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2017.
- REGO, T. C. *Vygostky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.
- REES, D. K. Considerações sobre a pesquisa qualitativa. *Signótica*, Goiânia, v. 20, p. 253-274, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/50806327_CONSIDERACOES_SOBRE_A_PESQUISA_QUALITATIVA/link/00b0580d0cf2d1b85502b763/download. Acesso em: 16 jul. 2020.

RICHARDS, J. C. A non-contrastive approach to error analysis. *ELT Journal*, v. 25, p. 204-219, 1971.

RICHARDS, J. C. Social factors, interlanguage and language learning. In: RICHARDS, J. C. (ed.). *Error analysis: Perspectives on second language acquisition*. London: Longman, 1974. p. 64-91.

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

RODRIGUES, K. A. *Do planejamento à revisão: uma investigação de textos escritos em língua inglesa por alunos adolescentes*. 2003. 191fls. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.

ROLLINSON, P. Using Peer Feedback in the ESL Writing Class. *ELT Journal*, v. 59, p. 23-30, 2005. Disponível em : <https://doi.org/10.1093/elt/cci003>. Acesso em: 5 nov. 2021.

ROSA, L.S. da.; MACKEDANZ, L.F.A análise temática como metodologia na pesquisa qualitativa em Educação em Ciências. *Revista Atos de Pesquisa em Educação / Blumenau*, v.16, e8574, 2021

RUBIN, J. Learner strategies:Theoretical assumptions, recent history and typology. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (ed.). *Learner strategies in language learning*. New York: Prentice Hall, 1987. p. 15-30.

SABOTA, B. Trançando os fios da leitura em língua inglesa: por uma resolução colaborativa de exercícios de compreensão textual. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de (org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006. p. 81-109.

SAVATER, F. O aprendizado humano. In: *O valor de educar*. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

SELINKER, L. Interlanguage. *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, v. 10, n. 3, p. 209, 1972.

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, A. G. da. L1, um *scaffolding* para a aquisição de L2: análise numa perspectiva interacionista. *Entre Letras*, v. 2, n. 2, p. 159-177, 2011.

SILVA, A. P. N. *Linguística Aplicada: o que é, como se faz*. Campinas: Pontes Editores, 2020.

SOARES, D. A. A revisão colaborativa e a produção textual em Língua Inglesa: o ponto de vista do aprendiz. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n. 36, p. 81-99, 2008.

SOUSA, L. P. de Q. *et al.* Collaborative English language learning: Some reflections from interaction between pairs. *Aprendizagem colaborativa de língua Inglesa: algumas reflexões a partir de interações entre pares. Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 58, n. 1, p. 259-286, jan/abr. 2019.

SOUZA, C. F. (Re)pensando o ensino de língua inglesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense: propostas para além do ensino de língua estrangeira instrumental. *InterSciencePlace*, v. 1, n. 28, p. 1-24, 2014.

SPEAR, K. *Sharing writing: Peer response groups in English classes*. Portsmouth, NH: Boyton/Cook Publishers, 1988.

SUPIANI, S. Teaching writing skill through collaborative writing technique: From theory to practice. *JEELS: Journal of English Education and Linguistics Studies*, v. 4, n. 1, p. 1-16, 2017.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (ed.). *Principle & practice in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1995. p. 125-144.

SWAIN, M. Collaborative dialogue: Its contribution to second language learning. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, n. 34, p. 115-132, 1997.

SWAIN, M. 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.

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

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

TANG, G. M. Peer Response in ESL Writing. *TESL Canada Journal*, v. 16, n. 2, p. 20-38, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.18806/tesl.v16i2.716>.

TRAN, O. T. T.; PHAM, V. P. H. The effects of online peer feedback on students' writing skills during corona virus pandemic. *International Journal of Instruction*, v.16, n. 1, p. 881-896.2023. <https://doi.org/10.29333/iji.2023.16149a>

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TSUI, A. B. M. 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.

TSUI, A. B. M.; NG, M. Do secondary writers benefit from peer comments? *Journal of Second Language Writing*, n. 9, v. 2, p. 147-170, 2000.

VIEIRA, P. F. M. D. *A correção dialogada entre professora e alunos como ferramenta para a promoção da autonomia do aprendiz: um estudo sobre a construção de textos escritos em inglês*. 2015. 262 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

VILLAMIL, O. S.; GUERRERO, M. C. M. de. Assessing the impact of peer revision on L2 writing. *Applied Linguistics*, v. 19, n. 4, p. 491-514, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

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

VYGOTSKY, L. S. 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.

VYGOTSKY, L. S. 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.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

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

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1992.

WELLS, G. The zone of proximal development and its implications for learning and teaching. In: WELLS, G. (ed.). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press, 1999. p. 313-334.

WIERSEMA, N. *How does collaborative learning actually work in a classroom and how do students react to it? A brief reflection*. 2000. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464510.pdf>. Acesso em: 9 out. 2015.

WIGGLESWORTH, G.; STORCH, N. What role for collaboration in writing and writing feedback. *Journal of Second Language Writing*, n. 21, p. 364-374, 2012.

WITIUK, I. L. *et al. Ética em pesquisa envolvendo seres humanos*. Curitiba: PUCPRESS/ Editora Universitária Champagnat, 2018.

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.

- YILDIZ, Y.; CELIK, B. The use of scaffolding techniques in language learning: Extending the level of understanding. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, v. 7, n. 3, p. 148-153, 2020.
- YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.
- ZAMEL, V. Recent research on writing pedagogy. *TESOL Quarterly*, v. 21, p. 697-715, 1987.
- ZAMEL, V. Writing: The process of discovering meaning. *TESOL Quarterly*, v. 16, p. 195-209, 1982.
- ZAMEL, V.; SPACK, R. (ed.). *Negotiating academic literacies: Teaching and learning across languages and cultures*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1998.
- 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.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE - Pais/Responsáveis

Você na qualidade de responsável por, está sendo convidado (a) a consentir que o(a) menor participe, como voluntário (a), da pesquisa intitulada **“Correção com os pares: análise do processo de correção colaborativa de textos escritos por alunos da educação básica, realizado com e sem um formulário de orientação”**. Meu nome é Lidia Maria dos Santos Moraes, sou a pesquisadora responsável pelo projeto, e minha área de atuação é Letras – Linguística e Ensino aprendizagem de Língua Inglesa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você consentir a participação do menor sob sua responsabilidade neste estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias originais, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Para realização do presente estudo, o aluno voluntário (participante da pesquisa) atuará em atividades de correção de textos escritos na Língua Inglesa que serão corrigidos em um processo de correção dialogada, no qual um aluno corrige o texto do outro e troca informações, por meio do diálogo, acerca do processo de correção. O momento de interação no qual os alunos participarão da correção dialogada será gravado por intermédio de gravadores e o espaço da interação também será filmado no momento de realização das tarefas de correção com os pares. Os alunos participantes da pesquisa também serão entrevistados acerca do processo de participação em correção dialogada e preencherão um questionário do seu perfil discente, elaborado pela pesquisadora. Esclarece-se que os participantes da pesquisa utilizarão pseudônimos e não terão sua identidade revelada. Esclareço que em caso de recusa na participação, não haverá penalização para nenhuma das partes. Mas se houver o aceite, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail : lidia.morais@ifgoiano.edu.br ou através de contato telefônico para o número (62) 98585-9260, (62) 3605-0001 inclusive com possibilidade de

1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os direitos nesta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Goiás (CEP/UFG) pelo telefone (62)3521-1215, de segunda a sexta-feira, no período matutino. **O CEP-UFG é uma entidade independente, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, no âmbito de suas atribuições, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.**

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar o processo de correção com os pares, realizado sem e com a utilização de formulário de orientação de correção. A participação do menor sob a sua responsabilidade é importante para a realização desta pesquisa que tem o título **“Correção com os pares: análise do processo de correção colaborativa de textos escritos por alunos da educação básica, realizado com e sem um formulário de orientação”**.

Com a realização desta pesquisa, ter-se-á em mãos um importante material aplicável ao contexto da sala de aula de Língua Inglesa no âmbito da correção como um processo colaborativo e construtivo, em turmas da Educação Básica. Outro aspecto importante é que servirá como um referencial de modalidade de correção de textos a professores que buscam novas metodologias de aplicação de correção nesse contexto. A partir desta pesquisa, pode-se inclusive propor uma nova metodologia de correção a ser utilizada nas aulas de Língua Inglesa que proporcione mais interação e autonomia para os alunos. O trabalho ainda gerará importantes dados para continuidade e para o aprofundamento da temática desta pesquisa em futuros estudos.

Caso o menor se sinta constrangido(a) em mencionar sua opinião ou participar de alguma atividade proposta no decorrer do processo de realização da pesquisa, é garantida a total liberdade de recusar a participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem penalidade alguma. O diálogo com a pesquisadora e professora da turma estará sempre aberto para que o participante da pesquisa e /ou responsável pelo menor possa tirar suas

2



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

dúvidas quanto ao processo de correção dialogada ou queira emitir alguma opinião, questionamento ou outra informação relacionada ao processo.

A participação na pesquisa será voluntária, portanto, não haverá despesas pessoais ou gratificação financeira decorrente da participação, caso haja despesas, elas serão ressarcidas.

Os riscos que os participantes desta pesquisa podem ter referem-se à questão do constrangimento que poderão sentir durante as aulas ou durante as interações com seus pares em sala de aula, ao realizarem as tarefas de forma colaborativa. Reitera-se que participar deste estudo é uma decisão voluntária, e há a possibilidade de desistência em qualquer momento, sem prejuízo para o participante.

Caso ocorra algum dano o direito a pleitear indenização para reparação imediato ou futuro, decorrentes da cooperação com a pesquisa está garantido em Lei.

O sigilo e anonimato da sua autorização e da participação da criança (ou adolescente) na pesquisa será preservada.

A divulgação do nome dele(a) somente acontecerá se for permitida por você, solicito que rubrique no parêntese abaixo a opção de sua preferência:

() Permito a identificação do menor sob minha responsabilidade nos resultados publicados da pesquisa.

() Não permito a identificação do menor sob minha responsabilidade nos resultados publicados da pesquisa.

Para condução da entrevista ao menor é necessário o seu consentimento para utilização de um gravador. Faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

() Permito a utilização de gravador durante a entrevista.

() Não permito a utilização de gravador durante a entrevista.

Para gravação de alguns momentos das aulas é necessário o seu consentimento para utilização da imagem do menor registrada em vídeo. Faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

() Permito a utilização da imagem do menor registrada em vídeo durante a gravação das aulas.



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
LETRAS E LINGUÍSTICA
FACULDADE DE LETRAS - UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

() Não permito a utilização da imagem do menor registrada em vídeo durante a gravação das aulas.

As gravações serão utilizadas na transcrição e análise dos dados, sendo resguardado o seu direito de ler e aprovar as transcrições. Pode haver necessidade de utilizarmos a voz do menor em publicações. Faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

() Autorizo o uso da voz do menor em publicações.
() Não autorizo o uso da voz do menor em publicações.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos a opinião do menor em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

() Permito a divulgação da opinião do menor nos resultados publicados da pesquisa.
() Não Permito a divulgação da opinião do menor nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos a imagem do menor em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

() Permito a divulgação da imagem do menor nos resultados publicados da pesquisa.
() Não Permito a divulgação da imagem do menor nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver necessidade de dados coletados em pesquisas futuras, desde que seja feita nova avaliação pelo CEP/UFG. Assim, solicito a sua autorização, validando a sua decisão com uma rubrica entre os parênteses abaixo:

() Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.
() Não Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.

Declaro que os resultados da pesquisa serão tomados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

Eu, abaixo assinado, autorizo, a participar do projeto intitulado **“Correção com os pares: análise do processo de correção colaborativa de**



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
LETRAS E LINGUÍSTICA
FACULDADE DE LETRAS - UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

textos escritos por alunos da educação básica, realizado com e sem um formulário de orientação". Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que a participação dele(a) nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Lídia Maria dos Santos Moraes sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação do(a) menor no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Declaro, portanto, que concordo com a participação do(a) menor no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Assinatura por extenso do(a) responsável pelo (a) menor

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

APÊNDICE B – TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada **“Correção com os pares: análise do processo de correção colaborativa de textos escritos por alunos da educação básica, realizado com e sem um formulário de orientação”**. Meu nome é Lídia Maria dos Santos Moraes, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Letras e Linguística e o Ensino Aprendizagem de Língua Inglesa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail lidia.moraes@ifgoiano.edu.br e, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62) 985859260 / (62) 3605-0001, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215, que é a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar o processo de correção com os pares, realizado sem e com a utilização de formulário de orientação de correção e para isso você deverá participar das atividades propostas de correção dialogada e adicionalmente reservar um período de 1 hora para preenchimento de um questionário e 1 hora para a realização de uma entrevista. Você tem direito ao ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, inclusive transporte e alimentação, se for o caso.

Para realização do presente estudo, o aluno voluntário (participante da pesquisa) atuará em atividades de correção de textos escritos na Língua Inglesa que serão corrigidos em um processo de correção dialogada, no qual um aluno corrige o texto do outro e troca informações, por meio do diálogo, acerca do processo de correção. O momento de interação no qual os alunos participarão da correção dialogada será gravado por intermédio de gravadores e o espaço da interação também será filmado no momento de realização das tarefas de correção com os pares. Os alunos participantes da pesquisa também serão entrevistados acerca do processo de participação em correção dialogada e preencherão um questionário do seu perfil discente, elaborado pela pesquisadora. Esclarece-se que os participantes da pesquisa utilizarão pseudônimos e não terão sua identidade revelada.

Em caso de danos, você tem o direito de pleitear indenização, conforme previsto em Lei.

1



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
LETRAS E LINGUÍSTICA
FACULDADE DE LETRAS - UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

Se você não quiser que seu nome seja divulgado, está garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas.

Com a realização desta pesquisa, ter-se-á em mãos um importante material aplicável ao contexto da sala de aula de Língua Inglesa no âmbito da correção como um processo colaborativo e construtivo, em turmas da Educação Básica. Outro aspecto importante é que servirá como um referencial de modalidade de correção de textos a professores que buscam novas metodologias de aplicação de correção nesse contexto. A partir desta pesquisa, pode-se inclusive propor uma nova metodologia de correção a ser utilizada nas aulas de Língua Inglesa que proporcione mais interação e autonomia para os alunos. O trabalho ainda gerará importantes dados para continuidade e para o aprofundamento da temática desta pesquisa em futuros estudos.

Os riscos que os participantes desta pesquisa podem ter referem-se à questão do constrangimento que poderão sentir durante as aulas ou durante as interações com seus pares em sala de aula, ao realizarem as tarefas de forma colaborativa. Participar deste estudo é uma decisão voluntária, e há a possibilidade de desistência em qualquer momento, sem prejuízo para o participante. Do mesmo modo, conforme afirmado anteriormente, os alunos e a professora poderão se recusar a responder às perguntas a qualquer momento quando julgarem que elas os ferem de algum modo. Podem, ainda, se retirar da pesquisa, sem qualquer tipo de penalização ou prejuízo. O diálogo do aluno com a pesquisadora e professora da turma estará sempre aberto para que o participante da pesquisa e /ou responsável pelo menor possa tirar suas dúvidas quanto ao processo de correção dialogada ou queira emitir alguma opinião, questionamento ou outra informação relacionada ao processo.

Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificá-lo, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos. Para condução da coleta é necessário o seu consentimento faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão.

Será necessária a utilização de um gravador (somente para casos em que for necessário)

- () Permito a utilização de gravador durante a entrevista.
() Não permito a utilização de gravador durante a entrevista.

Pode haver necessidade de utilizarmos sua voz em publicações. Faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- () Autorizo o uso de minha voz em publicações.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

() Não autorizo o uso de minha voz em publicações.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

() Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

() Não Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Para gravação de alguns momentos das aulas é necessário o seu consentimento para utilização de sua imagem registrada em vídeo. Faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

() Permito a utilização de minha imagem registrada em vídeo durante a gravação das aulas.

() Não permito a utilização de minha imagem registrada em vídeo durante a gravação das aulas.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos a sua imagem em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

() Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

() Não Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

As gravações serão utilizadas na transcrição e análise dos dados, sendo resguardado o seu direito de ler e aprovar as transcrições.

Pode haver necessidade de dados coletados em pesquisas futuras, desde que seja feita nova avaliação pelo CEP/UFG. Assim, solicito a sua autorização, validando a sua decisão com uma rubrica entre os parênteses abaixo:

() Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.

() Não Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.

A divulgação do seu nome somente acontecerá se for permitida por você. Assim, solicito que rubrique no parêntese abaixo a opção de sua preferência:

() Permito a identificação do meu nome nos resultados publicados da pesquisa.

3



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

() Não permito a identificação do meu nome nos resultados publicados da pesquisa.

1.2 Consentimento da Participação da Pessoa como Sujeito da Pesquisa:

Eu,, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “ **Correção com os pares: análise do processo de correção colaborativa de textos escritos por alunos da educação básica, realizado com e sem um formulário de orientação**”. Informo ter _____ anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente esclarecido pela pesquisadora responsável **Lidia Maria dos Santos Moraes** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

APÊNDICE C – Roteiro da etapa de coleta de dados da pesquisa

Pesquisadora: Lídia Maria dos Santos Moraes

Orientador: Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo

Projeto de Pesquisa: CORREÇÃO COM OS PARES: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE CORREÇÃO COLABORATIVA DE TEXTOS ESCRITOS POR ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, REALIZADO COM E SEM UM FORMULÁRIO DE ORIENTAÇÃO

Data	Ação proposta	Procedimentos	Instrumentos	Duração da ação proposta	Local	Participantes	Informações adicionais
02/05/22 Durante a aula de Língua Inglesa da turma do 1º ano A de Desenvolvimento de Sistemas - das 7:00 às 8:00 manhã	Diálogo com a turma do 1º ano A do Ensino Médio Técnico Integrado a Desenvolvimento de Sistemas sobre a pesquisa (objetivos, o que é a pesquisa, como vai acontecer) e a definição de participantes voluntários (8 alunos – 4 duplas), assim como a definição das duplas para correção dialogada. Distribuição dos documentos necessários para assinatura TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e TALE – Termo de Assentimento livre e	Diálogo com a turma: A pesquisadora se apresentará e dialogará com a turma do 1º ano A de Desenvolvimento de Sistemas sobre a sua pesquisa (o que é, como será realizada, objetivos, o que é ser voluntário na pesquisa, o motivo de realização da pesquisa). Explicará aos alunos sobre a questão de voluntariar-se e as tarefas que serão realizadas pelos participantes. Informará aos alunos que eles poderão se voluntariar durante a ocorrência da aula em curso ou decidir tal participação até a ocorrência da próxima aula em 09/05/22. A pesquisadora ressaltará que os alunos poderão se voluntariar no decorrer da aula em curso (02/05/22) ou realizar o mesmo procedimento de manifestação de interesse em se voluntariar no início da aula do dia 09/05/22 e perguntará aos alunos que	Diálogo com os alunos Documentos TCLE e TALE Ficha cadastral (Apêndice A) Questionário perfil discente e docente (Apêndice B)	35 mins	Sala de Aula de Língua Inglesa do 1º ano A do Ensino Médio Integrado a Desenvolvimento de Sistemas	Turma do 1º ano A Alunos participantes voluntários da pesquisa Professora voluntária da pesquisa Pesquisadora	Aulas de Inglês da turma do 1º ano A de Desenvolvimento de Sistemas ocorrem sempre às segundas-feiras das 7:00 da manhã às 8 h Objetivos da ação: Definir os participantes voluntários da pesquisa (quantos e quem?), definir as duplas de alunos que trabalharão na correção dialogada, orientar sobre o preenchimento dos documentos necessários TALE e TCLE, obter pseudônimo para cada participante da pesquisa, obter respostas do questionário de perfil discente e docente,

	esclarecido o TCLE deve ser assinado pela professora participante da pesquisa e pelos responsáveis dos alunos participantes da pesquisa. TALE deve ser assinado pelos alunos participantes da pesquisa Aplicação dos questionários perfil docente e discente. Preenchimento de ficha pessoal (nome, pseudônimo, e-mail, celular)	manifestem o interesse em participar como voluntários da pesquisa caso tenham interesse em se manifestar de forma imediata e checará o quantitativo de voluntários. Almeja-se contar com 8 participantes.(duração do diálogo - 15 mins). Após a checagem dos alunos que manifestaram interesse imediato em se tornarem participantes voluntários da pesquisa, a pesquisadora definirá, com os alunos, as duplas que irão trabalhar juntas e distribuirá o TCLE e TALE para que os alunos assinem o TCLE e encaminhem o TALE para assinatura dos responsáveis por serem menores de 18 anos. O TALE deverá ser assinado pelos responsáveis e devolvido na próxima aula em 09/05. A pesquisadora também entregará o TCLE para assinatura da professora. (Entrega documental-5 mins) Logo em seguida, na mesma aula, a pesquisadora entregará o questionário (perfil discente) para que os alunos preencham as informações. Informará aos alunos que eles terão 15 minutos para					
--	--	--	--	--	--	--	--

		preenchimento do questionário. Solicitará aos alunos que escolham pseudônimos para serem utilizados na identificação da pesquisa e que possam preencher esta informação no questionário na sessão solicitada para informações pessoais: Nome: Pseudônimo, Contato celular, Contato e-mail. Pesquisadora entregará o questionário (perfil docente) para a professora que participará da pesquisa e solicitará à professora preenchimento, combinando com a professora, a devolutiva do instrumento. Tempo total para as ações propostas a serem realizadas durante a aula de Língua Inglesa em 02/05/22 – estimativa 35 mins					
09/05/22 Durante a aula de Língua Inglesa da turma do 1º ano A de Desenvolvimento de Sistemas - das 7:00 às 8:00 manhã	Checagem de novos voluntários (alunos) para a pesquisa. TCLE, TALE e ficha cadastral Aula destinada para que os alunos pratiquem a habilidade de escrita em Língua Inglesa. Proposta da tarefa (texto descritivo)	A pesquisadora fará a checagem de inclusão de novos voluntários (alunos) na pesquisa conforme combinado em aula anterior (02/05/22). Após a checagem dos alunos que manifestaram interesse em se tornarem participantes voluntários da pesquisa, a pesquisadora definirá, com os alunos, as duplas que irão trabalhar juntas e distribuirá o TCLE e TALE para que os	Tarefa de escrita textual – primeira edição	40 mins	Sala de Aula de Língua Inglesa do 1º ano A do Ensino Médio Integrado a Desenvolvimento de Sistemas	Turma do 1º ano A Alunos participantes voluntários da pesquisa Professora voluntária da pesquisa	Objetivos: Checar novos participantes (alunos) da pesquisa. Solicitar aos alunos que redijam um texto em Língua Inglesa com informações pessoais, obter primeira versão do texto. Solicitar à professora da turma que possa dar uma nota aos textos redigidos pelos alunos (primeira versão) sem terem passado pela correção dialogada.

	Alunos devem redigir individualmente um texto, descrevem do dados pessoais.	alunos assinem o TCLE e encaminhem o TALE para assinatura dos responsáveis por serem menores de 18 anos. O TALE deverá ser assinado pelos responsáveis e devolvido na próxima aula. Alunos também preencherão um questionário perfil discente e ficha cadastral. A Professora da turma solicitará aos alunos que redijam individualmente, um texto com a descrição de dados pessoais. Alunos terão 40 mins para a tarefa. Quando os alunos terminarem a primeira edição do texto, a pesquisadora recolherá o texto de todos da turma e escaneará ou xerocará o texto dos alunos participantes para posterior levantamento dos erros encontrados na primeira edição do texto, sem apontá-los no texto, pois o texto será corrigido pelo colega de classe por intermédio da correção dialogada. Após escanear ou xerocar os textos dos alunos, a pesquisadora os devolverá para a professora para utilização na aula seguinte do dia 16/05/22. A pesquisadora solicitará à professora que, dentro de seu planejamento, possa corrigir os textos e dar uma nota da primeira					
--	--	---	--	--	--	--	--

		versão (sem peer correction) para que os mesmos recebam, posteriormente, uma nova nota após o processo de correção dialogada .					
06/06/22	Durante a aula de Língua Inglesa da turma do 1º ano A de Desenvolvimento de Sistemas - das 7:00 às 8:00 manhã Aula destinada para a correção de textos e ocorrência do processo da correção dialogada, em duplas, sem formulário de orientação para correção .	Em diálogo prévio com a professora da turma, irá se estabelecer uma outra sala para que neste dia, ocorra o processo de correção dialogada com os alunos participantes da pesquisa. Na sala de aula fixa de Língua Inglesa, ficarão os alunos que não estão participando da pesquisa e a pesquisadora irá ministrar a aula na turma conforme planejamento prévio. Na outra sala (sala anexa), a professora da turma e os participantes da pesquisa estarão desenvolvendo as seguintes tarefas: 1) Professora entregará os textos dos colegas da dupla para que corrijam o texto do colega cuja primeira edição fora realizada em 09/05/22 com a temática relacionada a dados pessoais. Professora orientará os alunos sobre a necessidade de realizar as marcações de correção e observações no próprio texto do colega e informará que logo em seguida,	Correção dos textos realizada pelos alunos das duplas e registro das marcações de correções e ou observações no texto do colega. Correção dialogada entre as duplas Entrevista individual com cada aluno participante após a realização da atividade de correção dialogada sem formulário de orientação para correção (Apêndice C)	40 mins	Sala anexa à sala de aula fixa de Língua Inglesa	Alunos participantes voluntários da pesquisa Professora voluntária da pesquisa Pesquisadora	Objetivos: proporcionar a oportunidade para que os alunos das duplas corrijam o texto do colega, marcando no texto as correções e ou observações, designar um momento para a interação e troca de informações sobre a correção textual (correção dialogada). Obter a segunda e terceira edição dos textos corrigidos pelos alunos. Primeira edição textual : alunos redigiram texto individualmente em 09/05 Segunda edição textual: alunos corrigem texto do colega e marcam as correções e observações no texto do colega Terceira edição textual: Texto obtido após a interação no processo de correção dialogada Entrevista com os alunos participantes da pesquisa sobre a experiência vivenciada com a correção dialogada.

		terão a oportunidade de interagir para trocar informações acerca da correção. Alunos terão 20 mins para correção do texto do colega. Após a correção, a professora da turma vai tirar uma foto de cada texto para envio à pesquisadora. 2) Logo em seguida, a professora orientará os alunos sobre o processo de correção dialogada, seguindo orientações prévias da pesquisadora, inclusive em relação ao uso dos gravadores para registro das falas e instalação da câmera para registro da imagem da sala. Unidos dos textos corrigidos, as duplas serão distribuídas em diferentes cantos da sala, gravadores serão colocados pela professora em mesa próxima às duplas, para registro das falas e alunos terão 20 mins para dialogarem com o colega sobre a correção realizada no texto. Professora deverá iniciar a gravação e pausar a gravação após 20 mins da interação. A câmera central para registro da imagem da sala, será ligada desde o início da aula e será desligada pela professora após o término do processo de correção dialogada. Os					
--	--	---	--	--	--	--	--

		textos(nova edição) corrigidos pelos colegas, devem ser compartilhados com a pesquisadora após o término da tarefa de correção dialogada. Professora entregará os textos dos participantes para a pesquisadora para que a pesquisadora escaneie ou xeroque a nova edição. Após escanear ou xerocar os textos, a pesquisadora devolverá os textos para a professora e solicitará à professora, que dentro do seu planejamento, possa realizar a correção dos textos que passaram pelo processo de correção dialogada e dar uma nota. Esta correção ocorre sem o formulário de orientação para correção. Após o término da correção dialogada, pesquisadora agendará com os alunos participantes da pesquisa (individualmente) 10 minutos para realizar uma entrevista acerca da experiência vivenciada na correção dialogada. Essa entrevista ocorrerá em horário combinado com os alunos, e será realizada fora do horário da aula de Língua Ingles por intermédio de link disponibilizado					
--	--	--	--	--	--	--	--

		na plataforma Good meet. A pesquisadora marcará em planilha o horário destinado para entrevistar cada aluno participante. Cada entrevista será registrada utilizando-se os recursos de gravação da plataforma Google meet .					
13/06/22 Durante a aula de Língua Inglesa da turma do 1º ano A de Desenvolvimento de Sistemas - das 7:00 às 8:00 manhã	Aula destinada para que os alunos pratiquem a habilidade de escrita em Língua Inglesa. (segundo texto) Proposta da tarefa (texto descritivo) Alunos devem redigir individualmente um texto, descrever os dados sobre sua família.	Professora da turma solicitará aos alunos que redijam, individualmente, um texto com a descrição de dados sobre a sua família (segunda proposta de escrita textual). Alunos terão 40 mins para a tarefa. Quando os alunos terminarem a primeira edição do texto, a pesquisadora recolherá o texto de todos da turma e escaneará ou xerocará o texto dos alunos participantes para posterior levantamento dos erros encontrados na primeira edição do texto, sem apontá-los no texto, pois o texto será corrigido pelo colega de classe por intermédio da correção dialogada. Após escanear ou xerocar os textos dos alunos, a pesquisadora os devolverá para a professora para utilização na aula seguinte do dia 13/06/22. A pesquisadora solicitará à professora que, dentro de seu planejamento,	Segunda tarefa de escrita textual – primeira edição	40 mins	Sala de aula de Língua Inglesa 1º ano A	Turma do 1º ano A Alunos participantes voluntários da pesquisa Professora voluntária da pesquisa Pesquisadora	Objetivos: Solicitar aos alunos que redijam um texto em Língua Inglesa com informações sobre sua família. (primeira edição), que será compartilhado com a pesquisadora.

		possa corrigir os textos e dar uma nota da primeira versão desta segunda produção textual (sem peer correction) para que os mesmos recebam, posteriormente, uma nova nota após o processo de correção dialogada .					
20/06/22	Aula destinada para a correção de textos e ocorrência do processo da correção dialogada com formulário de orientação para correção .	Em diálogo prévio com a professora da turma, irá se estabelecer uma outra sala para que neste dia ocorra o processo de correção dialogada com os alunos participantes da pesquisa. Na sala de aula fixa de Língua Inglesa, ficarão os alunos que não estão participando da pesquisa e a pesquisadora irá ministrar a aula na turma conforme planejamento prévio, incluindo a revisão textual individual utilizando o formulário de orientação para correção, ou seja, os alunos terão a oportunidade de revisar seus textos com a utilização do formulário de orientação para correção. Na outra sala (sala anexa), a professora da turma e os participantes da pesquisa estarão desenvolvendo as seguintes tarefas: 1) Professora entregará os textos dos colegas da dupla para que corrijam o texto do colega	Correção dos textos realizada pelos alunos das duplas e registro das marcações de correções e ou observações no texto do colega. Correção dialogada entre as duplas com a utilização de formulário de orientação para correção Entrevista individual com os alunos participantes da pesquisa acerca do processo de correção dialogada com a utilização de formulário de orientação para correção (Apêndice C)	40 mins	Sala anexa à sala de aula fixa de Língua Inglesa	Alunos participantes voluntários da pesquisa Professora voluntária da pesquisa Pesquisadora	Objetivos: proporcionar a oportunidade para que os alunos das duplas corrijam o texto do colega, marcando no texto as correções e ou observações, seguindo as orientações de um formulário para correção, designar um momento para a interação e troca de informações sobre a correção textual (correção dialogada). Obter a segunda edição dos textos corrigidos pelos alunos com a utilização de um formulário para orientação para correção e terceira edição do texto após correção dialogada. Primeira edição textual : alunos redigiram texto individualmente em 06/06 Segunda edição textual: alunos corrigem texto do colega e marcam as correções e observações no texto do colega Terceira edição textual: Texto obtido após a interação no processo de correção dialogada Entrevista com os alunos participantes da pesquisa sobre a experiência vivenciada

		cuja primeira edição fora realizada em 06/06/22 com a temática relacionada a dados da família. Professora orientará os alunos que devem realizar as marcações de correção e observações no próprio texto do colega e que desta vez utilizarão como consulta/orientação um formulário de orientação para correção, sendo que logo em seguida, terão a oportunidade de interagir para trocar informações acerca da correção. Alunos terão 20 mins para correção do texto do colega. Professora da turma deve tirar uma foto dos textos corrigidos para enviar á pesquisadora. 2) Logo em seguida, a professora orientará os alunos sobre o processo de correção dialogada, seguindo orientações prévias da pesquisadora, inclusive em relação ao uso do App Smart Recorder pra registro das falas e instalação da câmera para registro da imagem da sala. Munidos dos textos corrigidos, as duplas serão distribuídas em diferentes cantos da sala, 01 celular por dupla com a utilização do app instalado Smart Recorder será disposto em mesa próximo às duplas, para					
--	--	---	--	--	--	--	--

		registro das falas e alunos terão 20 mins para dialogarem com o colega sobre a correção realizada no texto, munidos ainda do formulário de orientação para correção. Professora deve orientar os alunos para iniciarem a gravação e pausar a gravação após 20 mins da interação. A câmera central para registro da imagem da sala, será ligada desde o início da aula e será desligada pela professora após o término do processo de correção dialogada. Os textos(nova edição) corrigidos pelos colegas, devem ser compartilhados com a pesquisadora após o término da tarefa de correção dialogada. Professora entregará os textos dos participantes para a pesquisadora para que a pesquisadora escaneie ou xeroque a nova edição. Após escanear ou xerocar os textos, a pesquisadora devolverá os textos para a professora e solicitará á professora, que dentro do seu planejamento, possa realizar a correção dos textos que passaram pelo processo de correção dialogada e dar uma nota.					
--	--	---	--	--	--	--	--

		Esta correção ocorre com o formulário de orientação para correção. Após o término da correção dialogada, pesquisadora agendará com os alunos participantes da pesquisa (individualmente) 10 minutos para realizar uma entrevista acerca da experiência vivenciada na correção dialogada. Essa entrevista ocorrerá em horário combinado com os alunos, e será realizada fora do horário da aula de Língua Inglesa. Será um processo virtual com disponibilização de link da plataforma Google meet. Cada entrevista será registrada utilizando-se os recursos de gravação da plataforma Google meet.					
27/06/22	Momento destinado para agendamento da entrevista individual com os alunos participantes da pesquisa (entrevista final) Alunos da turma do 1º ano (não participantes da pesquisa) e alunos participantes da pesquisa preencherão um	Agendamento da entrevista final com os alunos participantes da pesquisa. Agendamento via Google meet. Cada entrevista será registrada utilizando-se os recursos de gravação da plataforma Google meet. Neste dia, será distribuído um questionário para avaliar o uso do formulário de orientação para correção aos alunos da turma (não participantes da pesquisa). O questionário	Solicitar o preenchimento de questionário por parte dos alunos da turma do 1º ano (não participantes da pesquisa) para avaliação do uso do formulário de orientação para correção textual (Apêndice D)			Alunos participantes voluntários da pesquisa Professora voluntária da pesquisa Pesquisadora Alunos da turma do 1º ano não participantes da pesquisa	Objetivo : Agendamento da entrevista final com os alunos Preenchimento de questionário por parte dos alunos da turma do 1º ano (não participantes da pesquisa) para avaliação do uso do formulário de orientação para correção textual

	questionário para avaliar o uso do formulário de orientação para correção. Neste dia, a pesquisadora também aproveitará o momento e fará um agradecimento à professora, à turma, aos alunos e aos envolvidos pela colaboração na pesquisa e verificará eventuais pendências caso hajam.	conterá as mesmas perguntas da entrevista final que será realizada com os alunos participantes da pesquisa. De modo que se possa obter respostas por escrito e por intermédio das entrevistas acerca do uso do formulário de orientação para correção textual.					
28/06/22 – Dia extra registrado na planilha para resolução de eventual pendência relacionada à esta pesquisa no tocante à coleta de dados. Utilizar-se à este dia caso necessário.							

APÊNDICE D – Ficha cadastral dos participantes voluntários da pesquisa

Nome completo: _____

Telefone: _____

E-mail _____

Pseudônimo escolhido para pesquisa: _____

APÊNDICE E – Questionário**Perfil discente**

Nome do participante (Sigilo): _____

Pseudônimo: _____

Número de celular: _____

E-mail: _____

Gênero: _____

Idade: _____

Por que escolheu a modalidade do curso de Ensino Médio Técnico Integrado a Desenvolvimento de Sistemas oferecido pelo Instituto Federal Goiano?

Desde quando estuda a Língua Inglesa? _____

Você estuda inglês fora do IF Goiano? Caso positivo, onde e por quanto tempo?

Você interage na Língua estrangeira durante as aulas da disciplina de Língua Inglesa do 1º ano do Ensino Médio onde estuda? (Por quê (não)?)

Você costuma escrever em língua inglesa? Caso positivo, em que situações?

Qual é a forma mais usual de correção de textos escritos utilizadas pela professora nas aulas de Língua Inglesa do 1º ano? _____

Você já corrigiu o texto de algum colega ou teve o seu texto corrigido por algum colega de sala? _____ Caso positivo, pode descrever o processo?

Gostaria de comentar algo mais? _____

Perfil docente

Nome do participante: (Sigilo)

Pseudônimo: _____

Gênero: _____ -

Idade: _____

Formação acadêmica:

Há quanto tempo exerce a docência de Língua Inglesa?

Há quanto tempo é professora da disciplina de Língua Inglesa da Educação Básica no Ensino Médio Técnico Integrado no IF Goiano?

De que forma você corrige os textos escritos nas aulas de Língua Inglesa do 1º ano do Ensino Médio Técnico Integrado? Que tipos de correções vc utiliza?

Já teve a experiência em realizar a correção colaborativa de textos com os seus alunos? Caso positivo, pode descrever o processo?

Gostaria de comentar algo mais?

APÊNDICE F – Perguntas da entrevista sobre as sessões de correção realizadas sem o formulário de orientação

(PERGUNTAS PARA OS ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA)

- 1- Descreva como foi participar da atividade de correção com seu/sua colega?
- 2- Você teve alguma dificuldade para corrigir o texto do(a) colega?
- 3- Sobre o que você e seu colega conversaram durante a interação nas tarefas de correção?
- 4- Que estratégias vocês usaram para realizar a correção
- 5- Você aceitou as sugestões de correção do(a) colega? Por quê (não)?
- 6- O(A) colega aceitou as suas sugestões de correção? Por quê (não)?
- 7- Como você se sentiu ao corrigir o texto do(a) colega?
- 8- Como você se sentiu ao ter seu texto corrigido pelo(a) colega?
- 9- Você preferiria ter o seu texto corrigido pela professora? Por quê (não)?
- 10- Você acredita que a utilização de formulário de orientação para correção seja eficaz? Por que (não)?
- 11- Como você considera a proposta de correção colaborativa de textos escritos com os colegas?
- 12- Você gostaria de mencionar mais alguma coisa?

Perguntas da entrevista sobre as sessões de correção realizadas com o formulário de orientação

1. Descreva como foi participar da atividade de correção com seu/sua colega?

2. Você teve alguma dificuldade para corrigir o texto do(a) colega?
3. Sobre o que você e seu colega conversaram durante a interação nas tarefas de correção?
4. Que estratégias vocês usaram para realizar a correção
5. Você aceitou as sugestões de correção do(a) colega? Por quê (não)?
6. O(a) colega aceitou as suas sugestões de correção? Por quê (não)?
7. Como você se sentiu ao corrigir o texto do(a) colega?

8. Como você se sentiu ao ter seu texto corrigido pelo(a) colega?
9. Você preferiria ter o seu texto corrigido pela professora? Por quê (não)?
10. Você acredita que a utilização de formulário de orientação para correção seja benéfica? Por quê (não)?
11. Quais, para você, são os pontos positivos e negativos do formulário de correção?
12. Como você considera a proposta de correção colaborativa de textos escritos com os colegas, usando o formulário de correção?
13. Você gostaria de mencionar mais alguma coisa?

Pergunta da entrevista a ser acrescida na última entrevista

- 1 Você preferiu realizar a correção com ou sem o formulário de orientação para correção? Por quê? _____
- 2 Que diferenças você pôde perceber ao realizar a correção sem e com o formulário?
- 3 Você pretende utilizar este formulário quando você for revisar futuros textos? Por que (não)?

Perguntas da entrevista com a professora: (PERGUNTAS PARA PROFESSORA)

- 1) Fale um pouco sobre a sua formação acadêmica e profissional
- 2) Que tipos de abordagem 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?

APÊNDICE G – Perguntas do questionário a ser preenchido pelos alunos da turma do 1º A de Desenvolvimento de Sistemas, participantes da pesquisa:

1. Você preferiu realizar a correção com ou sem o formulário de orientação para correção? Por quê? _____
2. Que diferenças você pôde perceber ao realizar a correção sem e com o formulário?

3. Você pretende utilizar este formulário quando você for revisar futuros textos? Por que (não)?

APÊNDICE H – Amostragem das transcrições das interações durante o processo de correção dialogada

Amostragem da transcrição das interações durante a correção dialogada sem a utilização do formulário de orientação para correção ocorrida em 06 de Junho de 2022

Interação 1 : Violeta e Margarida

Margarida: Eu não entendi essa frase no texto porque não faz sentido..which is my parent's city... porque não faz sentido... é... a minha sugestão é que você tivesse colocado... como no contexto você colocou antes I go to Caiapônia...que no caso é eu vou para Caiapônia...minha sugestão é que você colocasse ...onde meus pais moram no caso seria where my parents live...

Violeta: hum... minha sugestão para você é você adicionar mais informações no seu texto sobre você... tipo ...quais são seus antepassados.... qual é a cidade que você nasceu... evocê também afirmou que tinha uma irmã...mas não falou se ela é mais velha ou mais nova que você....

Interação 2 : Vasco da Gama e Homem de ferro

Vasco da Gama: O que você acha que eu devo melhorar no meu texto?

Homem de ferro : Eu acho que você tem que trocar o quinze forma numérica (apontando para o texto) por escrito... seu texto está bom... está conforme a língua Inglesa...

Vasco da Gama: É....seu texto também tá bom...embora tenha pouca informação... assim ... sobre o seu dia a dia ...está muito completo em relação aos seus dados... ao contexto que a gente está estudando no momento...no mais eu acho que seu texto está completo... seu texto ficou bem estruturado...

Homem de Ferro : (pausa olhando para o texto)seu texto está bem pequeno... direto... mas está de acordo com a escrita em Língua Inglesa...

Interação 3 : Florzinha e Docinho

Docinho: Florzinha aqui no seu texto no final você não soube escrever que seus irmão são mais velhos que você...eu pesquisei e vi que o que você gostaria de dizer em Inglês era ... se escreve de forma they are older than me (mostrando onde a correção fora realizada no texto) ... que significa que eles são mais velhos que eu...

Florzinha: Sim....Docinho você teve dificuldade com a palavra muitas ... eu gosto de muitas coisas...e muitas se fala many... many things... (apontando para a correção que fora realizada no texto)

Docinho: Sim... o seu texto creio eu que está escrito corretamente... as concordâncias estão certas... e não tem nenhum erro... (terminando a fala sorrindo para a colega)

Florzinha: (pausa)...o seu também está bem completo...e o que você teve dificuldade foi nessa palavrinha aqui...(apontando novamente para o texto)

Interação 4: James Bond e Super Mário

James Bond: Achei o texto interessante e uma fala mais formal...é texto ... nada de erros gramaticais...

Super Mário: (Pausa)... (olhando para o texto)....Seu texto ficou bom... porém faltou o e-mail e poderia ser um pouco maior...

James Bond:hum....concordo... não coloquei o e-mail por questão de privacidade mesmo... privacidade mesmo...isso... pode continuar... Super Mário... daquele joguinho... hhh (risos).. Super Mário....

Super Mário: hhh (risos).... não há muita coisa a ser corrigida mas o texto ficou muito pequeno .. você resumiu onde mora... onde vive... idade...resumiu muito do que eu esperava sabe.....eu esperava mais ..mas achei bem interessante... achei ... tipo.. a única coisa que tem que ficar ligado é com a produção de texto...por questão de ser muito pequeno sabe...mas nada contra... foi muito bem escrito... muito bem redigido...a leitura boa...

James Bond: Sei... ok.....

Amostragem da transcrição das interações durante a correção dialogada com a utilização do formulário de orientação para correção ocorrida em 20 de Junho de 2022

Interação 1 : com formulário – Super Mário e James Bond

Super Mário: (pausa) ...Vamo lá vamos começar com quais pontos aqui... começar com a organização... a organização tá tranquilo... o texto tá pequeno né... você podia melhorar mas tá ok...uma visão geral do texto... o texto está falando do seu pai só...não tá ruim não... o vocabulário não tá tão bom...precisa melhorar nisso...

James Bond: Tá bom....

Super Mário: Quanto á pontuação e ortografia está tudo certinho... vírgula ok... e em Gramática tinha que melhorar sua letra mais nada... é isso...

James Bond: você tem um cachorro... assim ... não vou ficar lendo o seu texto aqui para você mas (sorrindo para o colega) ...a organização tá boa... a gramática ... eu não sei nada de

gramática então nem vou dar palpite...vocabulário a gente já aprendeu no 6º, 7º, 8º, 9º e primeiro ano ... tranquilo...parabéns... idéias claras....

Super Mário: (sorrindo) tem que melhorar mais....

Interação 2 : com formulário- Margarida e Violeta

Margarida: Seu texto ortograficamente está bom...a única coisa que está faltando é a quantidade de vírgulas...além de estar faltando também título no texto...

Violeta: hum... (pausa) ...Eu acho que no seu texto você poderia colocar...mais aspectos do que seus irmãos gostam de fazer...e alguma coisa do tipo... você colocou...você podia ter especificado o que cada um é...se são corajosos... características mesmo sabe?

Margarida: Sim... éEm geral seu texto ficou bom...

Violeta:É.... Seu texto conseguiu continuar com idéias claras...relacionadas aos tópicos do que foi pedido... ficou muito bom seu texto

Margarida: (pausa) No seu texto os sinais de pontuação estão corretos ... a maioria né e segue o vocabulário que a gente aprendeu...

Interação 3 : com formulário- Florzinha e Docinho

Florzinha: No seu texto eu vi que teve muita falta de pontuação... vírgula... de...letra maiúscula...

Docinho: certo....Eu vi que no meu texto eu estava com vocabulário muito curto... eu não sabia...muitas palavras pra complementar o texto...e nem pra conjugar muito as coisas...e também essa falta de vírgula também deixou o texto não tão bom...e como você falou da letra maiúscula...quando eu fui falar sobre todos... de resto as palavras estão escritas corretamente...e o texto tá organizado... a única coisa que pegou mesmo foi a pontuação e ortografia...

Interação 4: com formulário – Vasco da Gama e Homem de ferro

Homem de ferro: me diga....Tem algum erro no meu texto?

Vasco da Gama: (pausa) o seu está adequado... alguns erros a gente já corrigiu (apontando para o texto e mostrando a correção) ...vírgula....no geral o seu texto está bem colocado... os pronomes...o tempo usado nas frases para expressar as frases...o tempo delas tá certo ... tá de acordo e...os verbos também...

Homem de ferro: (pausa) ... bem....o seu texto está bem curto mas tem todas as informações sobre a sua família... seus parentes...e o que vocês gostam... é isso...ficou bem legal...

Vasco da Gama : bem completo e bem simples... o que tem que ter qualquer texto... objetividade...o que é desejado na comunicação..

APÊNDICE I – Amostragem das transcrições das entrevistas realizadas com os alunos participantes da pesquisa

Amostragem das transcrições das entrevistas realizadas com os alunos participantes da pesquisa durante a correção dialogada sem o formulário de orientação para correção

Entrevista 1 : (09: 06)

Pesquisadora: Gravando. Qual é o seu pseudônimo na pesquisa?

James Bond: É.....Eu coloquei James Bond...hhh (risos)

Pesquisadora:... Descreve pra mim como foi participar dessa atividade de correção dialogada?

James Bond: Foi uma coisa tranquila, ajudou a gente a entender o ponto de vista um do outro, a gente viu.... a gente teve perspectiva do ponto de vista um do outro e a gente conseguiu.... como eu vou falar pra senhora (pausa)...a gente conseguiu entender a visão um do outro sobre o texto da gente e ao mesmo tempo corrigir ... tirar... é..... ter mais idéias para complementar o que a gente já sabia...

Pesquisadora: Perfeito! Você teve alguma dificuldade para corrigir o texto do seu colega?

James Bond: Não ... não não tive dificuldade...em relação ao texto dele, tava bem escrito e ele foi breve...foi bem fácil... bem legal.... simples... isso quer dizer...

Pesquisadora: Compreendo. E sobre o que você e seu colega conversaram durante a interação?

James Bond: Além sobre isso... nós conversamos primeiro sobre como iríamos organizar o áudio, sobre como faríamos a correção... breve e sobre a correção dos textos... sobre o que poderia melhorar...

Pesquisadora: Perfeito! Vocês aceitaram as sugestões uns dos outros para a correção dos textos ?

James Bond: Sim nós aceitamos e a gente até comentou sobre isso ...que a gente teve bom entendimento sobre a correção um do outro ...

Pesquisadora: Certinho. Como você se sentiu corrigindo o texto do colega?

James Bond: Bom... (pausa)...Acho que foi uma experiência boa e a visão do outro sempre vem agregar conhecimento...complementar ...foi uma coisa tranquila, simples e interessante de se fazer...e que nos aproxima.

Pesquisadora: Você preferiria ter o seu texto corrigido pela professora?

James Bond: Eu... a minha resposta à essa pergunta da senhora pode não ser direta...mas eu vou tentar explicar (pausa) ...eu achei muito bom e muito aproveitável o colega ter corrigido para mim...além de complementar o meu ponto de vista...e ver o dele...né? ... pude ver o conhecimento dele...pude... aprender com ele...e a gente aprendeu um com o outro...posteriormente sim eu gostaria que o meu texto e o dele também fosse corrigido pela professora...pra gente ver o que tava certo e o que tava errado em outro ponto de vista pra gente melhorar...

Pesquisadora: Você acredita nesta metodologia de correção dialogada?

James Bond: Sim, eu acredito. É uma coisa eficaz vamos se dizer (pausa) ..testa além do conhecimento da matéria e do conteúdo estudado...o meu conhecimento e o do colega e a gente se complementa...

Entrevista 2 (08:23)

Pesquisadora: Gravando. Qual é o seu pseudônimo na pesquisa?

Homem de ferro: Homem de ferro.

Pesquisadora: Obrigada. Como foi participar dessa atividade de correção dialogada?

Homem de ferro : Foi a primeira vez que participamos corrigindo o texto um do outro... como a gente quase não escreve texto... a gente não tinha feito isso ainda... foi interessante corrigir o texto do colega ...ler o texto dele e ele ler o meu...(gesticulando também)

Pesquisadora: Certo... e você teve alguma dificuldade para corrigir o texto do seu colega?

Homem de ferro: Não tivemos dificuldade ... não tive... e olhamos a palavra que tínhamos dúvida no celular... não tive problema....

Pesquisadora: E sobre o que você e seu colega conversaram durante a interação?

Homem de ferro: Nós conversamos sobre os textos um do outro mais... foi uma ajuda de melhorar a parte escrita....

Pesquisadora: Perfeito! Vocês aceitaram as sugestões uns dos outros para a correção dos textos ?

Homem de ferro: Sim, concordamos em tudo que foi apontado e as dúvidas das palavras... checamos juntos no celular.

Pesquisadora: Me fale...como você se sentiu corrigindo o texto do colega?

Homem de ferro : Foi tranquilo pois já sabíamos do tema e foi bem direto....

Pesquisadora: Você preferiria ter o seu texto corrigido pela professora?

Homem de ferro : Sim, mas acho interessante ter o meu texto corrigido pelo colega e pela professora...não me importo em ter o meu texto corrigido pelo colega e acho que o meu colega também interagiu bem com a correção ... no caso do meu texto também...

Pesquisadora: Você acredita nesta metodologia de correção dialogada?

Homem de ferro: Sim... sim... ela é interativa e isso é bom ... acredito sim... é possível...

Entrevista 3 (09:10)

Pesquisadora: Gravando. Você me fala seu pseudônimo na pesquisa?

Violeta: Violeta...

Pesquisadora: Você poderia me falar como foi participar dessa atividade de correção dialogada?

Violeta: Eu gostei... gostei também de estar participando dessa pesquisa... é importante... achei interessante e diferente... não havia feito isso antes... e é a primeira vez que a gente escreve mesmo e corrige o texto do colega...

Pesquisadora: Certo... e você teve alguma dificuldade para corrigir o texto da sua colega?

Violeta: Não ... o texto estava bem escrito e vi apenas um erro... não sei se tinha mais erro mas foi tranquilo...

Pesquisadora: E sobre o que você e sua colega conversaram durante a interação?

Violeta: Falamos sobre a correção e corrigimos o texto mais de 2 vezes...hhh (risos).... mas não identificamos muitos erros... só um no texto da minha amiga... focamos na correção...

Pesquisadora: Perfeito! Vocês aceitaram as sugestões umas das outras para a correção dos textos ?

Violeta: Sim... todas... e ficamos na dúvida se tinha mais erro para ser corrigido mas acho que não....corrigimos os textos várias vezes...

Pesquisadora: E...como você se sentiu corrigindo o texto da colega?

Violeta: Eu e ela corrigimos os textos juntas e fomos conferindo...daí eu aponte o erro e nós conversamos sobre o erro...

Pesquisadora: Você preferiria ter o seu texto corrigido pela professora?

Violeta: Sim...para conferir se corrigimos tudo certo... mas eu gostei da experiência e minha amiga também... é importante a gente ter a ajuda do outro ... ajuda muito...

Pesquisadora: Você acredita nesta metodologia de correção dialogada?

Violeta: Sim... facilita a gente entender melhor o texto ... e aproximar da colega...acho que pode ser usada tranquilamente na sala de aula... não tem nenhum problema...

Entrevista 4: (10:03)

Pesquisadora: Gravando. Qual é o seu pseudônimo ?

Margarida: Margarida.

Pesquisadora: Você pode me falar como foi participar dessa atividade de correção dialogada?

Margarida: Foi ótimo mesmo... e eu nunca tinha participado... eu acho que pode ter sempre... é um modo eficaz de saber o que o colega sabe e o que eu sei pois no momento de correção você é obrigado a pensar no que você sabe sobre a língua e fica por dentro do que o colega sabe para te ajudar... eu gostei ...

Pesquisadora: ... e você teve alguma dificuldade para corrigir o texto da sua colega?

Margarida: Sim... mas as coisas que eu não entendi eu olhei no Google tradutor... já ela entendeu mais o meu texto... mas tirei dúvidas com ela também...

Pesquisadora: E sobre o que você e sua colega conversaram durante a interação?

Margarida: Mais sobre o texto mesmo... sobre o texto mesmo...

Pesquisadora: Compreendo...vocês aceitaram as sugestões umas das outras para a correção dos textos ?

Margarida: Sim... eu aceitei todas as correções feitas pela minha amiga...mas não sei se corriji tudo que tinha para corrigir no texto dela... mas dei minha opinião no texto dela e ela gostou...

Pesquisadora: E...como você se sentiu corrigindo o texto da colega?

Margarida: Bem... foi interessante mas foi a primeira vez que fizemos isso... poderíamos ter essa correção mais vezes ...

Pesquisadora: Você preferiria ter o seu texto corrigido pela professora?

Margarida: Sim... com certeza pois eu acho que não corrigimos todos os erros no texto... eu acho que é necessário o olhar da professora e a revisão do texto... mesmo com a nossa correção que ajuda muito...mas eu acho importante a professora corrigir pra ver o que ela dá importância no nosso texto...

Pesquisadora: Você acredita nesta metodologia de correção dialogada?

Margarida: Sim... muito.. é diferente... interativa e dá certo.... pois estamos focados na correção naquele momento e não ficamos com a informação só pra nós.. vamos sugerir e ter a sugestão do colega... eu acho que tinha que ter essa correção dialogada desde o Ensino Fundamental ... acho que é possível... é a minha sugestão....

Entrevista 5 (5:06)

Pesquisadora: Qual é o seu pseudônimo na pesquisa?

Super Mário: Super Mário.... rrsrrs ...

Pesquisadora: Você pode me falar um pouco como foi participar dessa atividade de correção dialogada?

Super Mário: Foi interessante.... é uma dinâmica interativa né... eu nunca tinha participado e achei que funciona bem... eu ajudei o meu colega e ele me auxiliou muito também... isso foi muito bom...eu acho que podia ter mais gente da sala participando da pesquisa...

Pesquisadora: ... e você teve alguma dificuldade para corrigir o texto do sua colega... vocês tiveram dificuldade em corrigir o texto um do outro ?

Super Mário: Não ... não tivemos mas não sabemos se corrigimos tudo né ... talvez se a gente fosse ler mais uma vez a gente podia corrigir mais coisa... mas o que vimos de cara corrigimos... eu acho....

Pesquisadora: E sobre o que vocês conversaram durante a interação?

Super Mário : Sobre a correção mesmo... fizemos a correção e fizemos nosso comentários sobre o texto...

Pesquisadora: Certo...vocês aceitaram as sugestões uns dos outros para a correção dos textos ?

Super Mário : Sim... acredito que sim... eu aceitei as dele e ele aceitou as minhas... sim....

Pesquisadora: E...como você se sentiu corrigindo o texto do colega?

Super Mário : Não tive problema nenhum... sem problemas... foi bem tranquilo...

Pesquisadora: Você preferiria ter o seu texto corrigido pela professora?

Super Mário : Sim... com certeza... seria bom a professora corrigir e eu acho que ela tem que corrigir pois é a professora.. é a mais experiente... e a gente tá aprendendo fazer texto... até que esse foi mais simples... mas é difícil escrever... mas a correção do meu amigo me ajudou muito também...

Pesquisadora: Você acredita nesta metodologia de correção dialogada?

Super Mário: Sim... ela é bastante interativa... acho que colaborou também...

Amostragem das transcrições das entrevistas realizadas com os alunos participantes da pesquisa durante a correção dialogada com o formulário de orientação para correção

Entrevista 1 :

Pesquisadora: Você acredita que a utilização de formulário de orientação de correção seja benéfica? Por quê?

Homem de ferro: Sim... eu acredito que o formulário ajuda muito .. mas eu prefiro fazer uma correção antes aleatória e depois checar com o formulário.. eu acho assim...

Pesquisadora: Para você, quais são os pontos positivos e negativos do formulário de correção?

Homem de ferro: Olha (pausa) ... como a gente não tá acostumado com a correção ... ele ajuda na correção de alguns pontos que geralmente esquecemos... mas eu corrijo sem o formulário e ele me ajuda na checagem....

Pesquisadora: Como vc considera a proposta de correção colaborativa de textos escritos com os colegas, usando o formulário de correção?

Homem de ferro: Como eu já tinha falado ... ela é interativa e muito boa...não tivemos problemas nas correções tanto com o formulário quanto sem o formulário... mas só que desta vez tivemos que usar aqueles pontos do formulário que foi um trabalho a mais mas que ajudou no texto...

Entrevista 3: Violeta

Pesquisadora: Como vc considera a proposta de correção colaborativa de textos escritos com os colegas, usando o formulário de correção?

Violeta: Achei bem melhor com o formulário pois facilita a correção... havia pontos que eu não tinha verificado na primeira correção e que verifiquei por causa do formulário... daqueles pontos sabe...ficou mais fácil com o formulário...

APÊNDICE J – Transcrição da entrevista com a professora

Entrevista com a professora da turma

Pesquisadora: Bom dia...bom... os alunos já tinham participado do processo de correção dialogada anteriormente a esta pesquisa?

Professora: Não... na verdade... nem produção de texto... foram os primeiros textos que eles fizeram pois estão no primeiro ano né....quando eles entraram já eu estava fazendo vocabulário... a parte de speaking com eles que é uma parte que faço muito né...e daí a parte de texto eu não tinha feito nenhuma vez..então assim...mas à princípio..eu também não faço muito essa correção dialogada com os alunos... eu corrijo o texto... mostro pra eles o que eles erraram... só que eles não fazem essa correção em pares...quando eu trabalho com texto viu...então eu ainda não tinha feito essa correção dialogada

Pesquisadora: Então eles não tinham feito ainda a correção dialogada... você corrige no texto e dialoga com eles a respeito de erros....

Professora: Sim... é....aí por exemplo... eu corrijo os textos que eles produzem...marco lá para eles verem o que eles erraram.. o que eles acertaram...faço comentários no texto e de forma geral eu dou um feedback assim pra turma...por exemplo a tem...uma coisa que eu percebi que eles erraram muito..no primeiro texto que foi a parte lá do.. muito eles erram esta questão no início de I have fifteen years old... aí eles usam I have... aí eu falo com eles que não é I have.. assim...que é o verbo to be... o I am...então aí é um feedback que eu dou pra todo mundo mesmo que nem todo mundo errou ... eu gosto de dar esse feedback... assim.. pra todo mundo saber...que teve aquele erro... e que eles não prestaram a atenção naquilo...

Pesquisadora: E de acordo com as suas percepções professora, essa correção dialogada, ela é uma metodologia efetiva ou quais seriam pontos negativos ... positivos para nos falar acerca das suas percepções?

Professora: Acredito que sim... que seja efetivo pro aluno porque ele tem ali... ele vai aprender com o par dele... ele vai aprender com o colega e eles vão conversar sobre o texto e conversar dentro de tópicos então... ele vai mostrar pro colega não só o que ele errou ... porque às vezes é o que a gente se concentra mais.. ah você errou isso.. você errou aquilo..e tal... não só o que ele errou mas também o que pode ser melhorado..o que ele poderia ter feito no texto que ele não fez..sabe... então assim... é uma coisa...eu acho que é bem bacana ter essa

correção dialogada que é essa coisa do melhorar sabe...o que você poderia fazer que você não fez...que você não se afetou... como foi sabe...

Pesquisadora: Professora, eu percebi isso que eles chegaram para o colega e corrigiram não só os erros gramaticais mas chegaram para o colega e falaram assim.. eu acho que você poderia ter explorado um pouquinho mais dos seus dados.. descrever você mesmo...

Professora: Sim....ahã... sim...

Pesquisadora: Eles têm o hábito de redigir muitos textos? Como você observa a parte de escrita? Quais são os desafios para os alunos de Língua Inglesa do 1º ano A na questão da escrita?

Professora: Eu acho que o desafio deles é que eles estão assim... no início das estruturas... então eles ainda... eles estão com as frases.. mas as frases deles ainda são simples né... não são frases que tenham conjunções...coisas assim mais elaboradas... né assim em Língua Inglesa...mas assim o que eu vejo que eles têm mais dificuldade é... que às vezes eles pensam... eu acho que é a maior dificuldade de quase todos os alunos do nível básico... eles pensam em Português primeiro pra depois transformar para o Inglês... eles não conseguem ainda fazer essa questão... mas tem coisas já automáticas... você chega na sala... você viu... eles já chegam e perguntam... how are you... I'm fine.. eles até mesmo já perguntam... how are you... rrsrrs... é uma coisa automática pra eles.. então assim...é uma coisa que já entrou na cabeça deles...então eu tendo fazer com que as estruturas principais entrem na cabeça deles...pra que eles possam redigir o texto então... I live with... eu vi que em alguns textos ficou sem o with...eles colocaram I live... my mother... my father...né... então assim... ficou sem o with...então você vê que eu estou querendo que eles aprendam... I live with...

Pesquisadora: Pelas suas percepções, suas percepções dos alunos...você acha que eles se adaptaram... gostaram de participar da correção dialogada... você os viu motivados porque tanto os alunos que ficaram na sala de aula fixa quanto os alunos participantes da pesquisa participaram...

Professora: Sim...

Pesquisadora: Como você como professora observa a percepção dos alunos em relação à correção dialogada?

Professora: Eu acredito que eles assim...no princípio eles ficaram meio assim...como é que eu vou fazer isso né..depois eles pegaram o jeito e fizeram bem assim... eu acredito que foi bem só que uma coisa que eu percebi agora principalmente nesta segunda parte que tinha o formulário...é que a gente entrega o texto e falei assim pra eles pode começar a gravar é o processo... só que eles ficam receosos... eles precisam ler o texto do outro primeiro... eles

comentam eu vi uma dupla por exemplo... eles estavam comentando entre eles... eles estavam até rindo porque um deles tinha colocado seventy e não seventeen...que ele tinha um irmão com seventy... que o irmão dele tinha setenta anos... eles estavam até rindo... mas gente vocês não estão gravando...não professora mas é que a gente não começou... daí eu falei mas já começou o processo...já começou vocês já estão lendo o texto um do outro...eu acho assim que eles ficam meio travados... assim nessa coisa do gravar...eu vou gravar mas eu quero gravar só o que for... assim... o acerto sabe...eu vou comentar o texto dele então eu vou me preparar primeiro...comentar para depois gravar meu comentário...então eu acho que nos dados da pesquisa... vai ficar alguma coisa de fora dos dados da gravação...sabe...foi interessante.. eu percebi...

Pesquisadora: Faz parte da interação né?

Professora: Sim... então se tivesse a gravação da sala como um todo na hora com acesso dos áudios de todos... eu sei que é mais difícil... eles começam a gravar... de perto... mas eles não entendem o processo como um todo... eles acham que eles têm que estar certos... absolutamente certos nos comentários deles... mas esta interação antes... quando eles pegam o texto tal...eles acham que ainda não faz parte do processo...

Pesquisadora: Eles ainda não entenderam que é um todo né?

Professora: Sim...

Pesquisadora: Eu vi que eles usaram o Português pois são alunos que estão tendo contato agora com a língua..

Professora: Sim...

Pesquisadora: Como que eles podem tentar usar mais a oralidade na língua inglesa... que além da escrita... é um outro desafio...

Professora: Eu acredito que é um processo...eles estão no início do processo...eu acho que conforme eles vão ganhando vocabulário... eles vão ganhando estrutura gramatical...isso vai sendo incorporado... eles vão passando a utilizar mais... e tem muitos alunos que se arriscam mais né... tipo assim... já já já... mesmo que fale errado... eles falam sabe... a estrutura por exemplo... tem muita gente... que gosta de falar... ai... eu faço a pergunta na aula... aí eles gostam de falar... eu não sei... mesmo que eles não saibam que é I don't know... agora eles já sabem... mas mesmo quando eles não sabiam que era I don't know né... eles falavam... nós no... eles têm uma coisa do not... muito arraigada... então assim... é... porque a gente não tinha visto ainda esta estrutura do do... então assim... aí... quando eu falei I don't know... e mesmo assim... eu vejo que... tem expressões que eles pegam... e que isso fica internalizado neles... sabe eles usam muito essas expressões...

Pesquisadora : Nas mídias... né... nos postings...

Professora: Sim... isso...

Pesquisadora: Observando nosso estudo que ele é comparativo sem o formulário e com o formulário de orientação para correção...você acredita na eficácia do formulário... poderia fazer um comentário a respeito? O formulário de orientação para correção, ele contribuiu?

Professora: Sim... eu acredito que ficou mais fácil...porque com o formulário ... eles já sabem...os passos que eles têm que fazer né...o que que eles têm que observar...às vezes sem o formulário fica...muito assim aberto...eles vão falar de um aspecto mas não vão falar do outro...sabe... então eu acho assim que o formulário já ajuda...mais nesse direcionamento para eles...para fazer a correção

Pesquisadora: Perfeito professora...você pode falar um pouquinho sobre a sua experiência como professora de Língua Inglesa? Há quanto tempo você tem ministrado aula...

Professora: Então... na verdade a língua Inglesa pra mim veio desde muito nova porque eu comecei a fazer cursinho de Inglês antes da faculdade ...então quando eu entrei na faculdade eu já tinha a língua ali né...já falava e tal mas assim...e ... é ... às vezes por eu é...antes de viajar pra fora né... de saber que eu poderia me comunicar... e poderia entender...e assim sabe... só quando eu viajei que eu percebi...isso e talvez por isso...

Pesquisadora: Para onde você foi professora?

Professora: Para os Estados Unidos... a primeira vez que eu fui e depois voltei para um intercâmbio em Nova York...

Pesquisadora: Nessa fase eu percebi que já poderia usar a língua Inglesa...para me comunicar...e ser entendida e entender ...as outras pessoas porque até então eu já tinha feito o curso inteiro de Inglês... já tinha anos...mas eu ainda não acreditava nessa capacidade....sabe...que eu tinha disso sabe... parece que isso.. e eu acho que isso vem muito na minha prática docente de ...no dia de hoje sabe... por que ... porque eu não acreditava que eu poderia e ...hoje eu falo para os alunos... não você entende... a pessoa também te entende...você também pode entender a pessoa sabe...não é uma coisa que você precisa viajar... que você precisa... não ... você entende sabe...e aí tem 10 anos.. tem 10 anos que eu formei... tem 10 anos..vai fazer 11 já...rsrsrs...e desde que eu me formei... primeiro eu fui professora temporária aqui... substituta ... fiquei 2 anos... foi meu primeiro emprego assim...depois da faculdade é...fiquei aqui 2 anos e naquela época assim...eu era ainda muito apegada ao livro didático...aos textos que trazia só que eu achava assim...a o livro ele trabalha com gênero ok...mas eu achava que o aluno ainda não tinha a o conteúdo... o vocabulário

mesmo pra... acho muito interessante o trabalho com gênero mas assim... pra mim o aluno precisa adquirir uma maturidade na língua...da forma como os livros didáticos preveem...assim sabe.. essa língua...e eu fui... como eu posso dizer... fui amadurecendo né...como professora... na prática de sala de aula...aí depois eu fiquei afastada um tempo...fui estudar para concurso e ...fui fazer Mestrado também...fiz Mestrado e quando eu voltei...que foi em 2015 quando eu passei no concurso ... voltei para Iporá em 2016... eu passei a me arriscar mais...ah eu posso levar esse material que vai ser legal..levar aquele outro que vai ser legal...como que eu vou ensinar esses meninos... como...e antigamente eu ficava muito preocupada na parte do... assim...gramatical mesmo...sabe...gramática aquela coisa... antigamente eu era muito assim...hoje em dia não... hoje em dia eu acho que a gramática..ela entra junto com outras coisas...na sala de aula assim...você vai explicar gramática... vou explicar gramática...mas não numa forma tipo assim...ah agora é momento de gramática...agora eu vou explicar verbo to be... agora eu vou explicar simple presente...agora simple past... não ... eu sempre.. explico junto com vocabulário... junto com conteúdo que eu tô dando...no contexto né...que tô dando ali.. no texto né...passado por exemplo ... eu sempre gosto de trabalhar o passado com biografias...o gênero né que a gente trabalha...eu sempre gosto de trabalhar com a biografia de alguém sabe assim...pra ensinar a parte do passado e tal...e aí eu comecei a me arriscar mais eu acho...comecei a inserir tecnologia... aí meu Doutorado foi na parte de tecnologias...sabe... na Linguística Aplicada...e assim eu acho que... que assim eu acho que eu tipo assim... você faz todo ano a mesma coisa...não todo ano é uma coisa diferente...eu acho assim eu tenho muito material mas eu nunca uso o mesmo material sabe...todo ano é uma coisa... sempre eu vou tentando sabe...isso deu certo... isso aqui não deu certo...o que eu posso fazer pra isso aqui dar certo...e agora eu tô muito nessa coisa... talvez pelo meu Doutorado ser mais nessa parte do speaking...eu tô muito nessa parte do speaking sabe...de realmente fazer esses falarem...e se comunicar em sala de aula...

Pesquisadora: Fantástico! Abordagem? Como você definiria?

Professora: Eu acredito que eu tendo mais para comunicativa na sala de aula...o speaking...mas não que eu deixe de dar as outras coisas...de dar as outras habilidades...eu acho que eu priorizo muito o speaking..não a comunicativa mas eu priorizo muito o speaking...

Pesquisadora: Algo mais que você gostaria de comentar?

Professora: Eu acredito que os alunos que participaram da pesquisa.. essa sala que participou...eles vão ter muito mais facilidade no futuro quando forem fazer mais textos...quando a gente for trabalhar mais essas questões...eles vão ter muito mais facilidade de olhar pro texto e pensar olha...eu preciso fazer isso... isso e isso porque o texto vai me

exigir isso... até não só...no Inglês... eu acho que até na Língua Portuguesa sabe...quando eles olharem pro texto assim...atividades de produção textual redação mesmo tipo...será que a minha biografia está ok... sabe aqueles pontos chaves do formulário...que foram sugeridos...sabe eu acho que pode ajudar...a melhorar... será o que eu posso melhorar..vai ajudar até na parte de Língua Portuguesa não só na língua Inglesa especificamente...

APÊNDICE K – Notas de campo da pesquisadora

02/05/2022 – Este registro se relaciona à primeira aula na qual tive contato com a turma e pude observar um contexto no qual a professora e alunos cultivam um ambiente facilitador para a aprendizagem, pois percebo abertura para o diálogo entre a professora e alunos.

- Professora chegou na sala de aula, cumprimentou e perguntou como os alunos estavam utilizando a Língua Inglesa. Alunos também responderam utilizando a Língua Inglesa.

- A Professora me apresentou para a turma em Língua Inglesa e ao mencionar informações sobre a pesquisa, mudou a utilização da língua para o Português e passou a palavra para mim (pesquisadora). Dialoguei com os alunos sobre a pesquisa e senti receptividade no olhar da turma. Ressaltei também que eu era docente e pesquisadora assim como a professora Natália e aproveitei e agradei pela oportunidade de estar naquele dia falando sobre a pesquisa com a turma. Expliquei sobre os procedimentos da pesquisa (o que é ... objetivos... tarefas... o que é ser voluntário na pesquisa... documentos a serem preenchidos etc.).

- Logo em seguida, eu ainda informei aos alunos que eles poderiam se voluntariar no decorrer da aula em curso (02/05/22) ou realizar o mesmo procedimento de manifestação de interesse em se voluntariar no início da aula do dia 09/05/22 e perguntei aos alunos que manifestassem o interesse em participar como voluntários da pesquisa caso tivessem interesse em se manifestar de forma imediata. A professora fez as intervenções necessárias e oportunas durante as minhas falas e isso se converteu muito positivamente em maior segurança aos alunos por ser professora da turma. A exemplo, a professora enfatizou que se os alunos tivessem alguma dúvida sobre a pesquisa, poderiam manifestar-se à vontade também.

- O aluno Vasco da Gama levantou a mão e solicitou a ficha cadastral para preenchimento, se voluntariando como participante da pesquisa. Logo em seguida os demais 7 alunos que se tornaram voluntários da pesquisa também manifestaram interesse.

- Entreguei as fichas cadastrais e questionários do perfil discente para os alunos participantes da pesquisa com o auxílio da professora.

- Observei que enquanto eu assistia os alunos participantes da pesquisa no preenchimento da ficha cadastral e do questionário perfil discente, a professora circulou pela sala para interagir com os demais alunos não participantes da pesquisa e abordou o assunto sobre os jogos internos do Instituto Federal .

- Enquanto os alunos terminavam o preenchimento da ficha cadastral e do questionário perfil discente, entreguei os formulários TCLE e TALE para os alunos assinarem e solicitarem assinatura dos responsáveis . Expliquei que deviam trazer os documentos assinados em 09 de

maio de 2022 e perguntei se tinham alguma dúvida a respeito. Não demonstraram nenhuma dúvida.

- A professora solicitou que eu deixasse meus contatos no quadro e anotei no quadro meu e-mail e celular.
- Terminamos a aula e agradei a participação e colaboração de todos. Agradei a professora e me ausentei . A professora permaneceu com os alunos na sala de aula.

06/06/2022-

-A professora da turma cumprimentou os alunos e explicou que conforme planejado todos participariam da correção de textos em pares (alunos participantes da pesquisa e demais alunos), sendo que conforme sugestão da própria professora, os alunos participantes da pesquisa deveriam se deslocar para a sala ao lado com a pesquisadora e os demais permaneceriam na sala com ela.

- Na sala ao lado, estive com os alunos participantes da pesquisa para realizar o processo de correção dialogada. Todos já estavam orientados sobre os procedimentos visto nossa comunicação frequente e prévia por intermédio do grupo de whatassap (criado para uso durante a pesquisa). Para não atrapalhar as questões temporais, revisei com todos os procedimentos rapidamente e fizemos um teste com os celulares e o aplicativo Smart Recorder que foi utilizado para gravação das interações durante a correção dialogada.

- Distribuí as turmas nos cantos da sala, um dos participantes posicionou o celular na carteira próxima entre eles, entreguei os textos das duplas e dei o sinal para que iniciassem o processo de correção dialogada.

- Os alunos utilizaram o tempo de toda a aula para realizar a correção dialogada.

APÊNDICE L – Registro fotográfico do local da pesquisa

Registros de fotos do local da pesquisa – Instituto Federal Goiano Campus Iporá – GO



Registro realizado pela pesquisadora em Junho de 2022

ANEXOS

ANEXO A – Parecer Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás



UFG - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CORREÇÃO COM OS PARES: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE CORREÇÃO COLABORATIVA DE TEXTOS ESCRITOS POR ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, REALIZADO COM E SEM UM FORMULÁRIO DE ORIENTAÇÃO

Pesquisador: LIDIA MARIA DOS SANTOS MORAIS

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 53753321.2.0000.5083

Instituição Proponente: Universidade Federal de Goiás - UFG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.302.653

Apresentação do Projeto:

Título da Pesquisa: CORREÇÃO COM OS PARES: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE CORREÇÃO COLABORATIVA DE TEXTOS ESCRITOS POR ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, REALIZADO COM E SEM UM FORMULÁRIO DE ORIENTAÇÃO

Pesquisador Responsável: LIDIA MARIA DOS SANTOS MORAIS

Esta pesquisa será realizada numa sala de aula de língua inglesa de uma turma do ensino médio do IFGoiano, Campus Iporá. A pesquisadora informou que a faixa etária do grupo é entre 14 e 17 anos. O estudo pretende “analisar o processo de correção colaborativa, realizado sem e com um formulário de orientação de correção e verificar as possíveis contribuições de tal formulário”.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral desta pesquisa é “analisar o processo de correção com os pares, realizado sem e com a utilização de um formulário de orientação de correção”.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A proponente informa no documento “Informações básicas da pesquisa” e nos Termos os riscos e benefícios da pesquisa. Garante aos participantes o anonimato e o direito de desistir da participação na pesquisa em qualquer etapa.

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110

Bairro: Campus Samambaia, UFG

CEP: 74.690-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

E-mail: cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 5.302.653

Benefícios: "Propor uma nova metodologia de correção a ser utilizada nas aulas de Língua Inglesa que proporcione mais interação e autonomia para os alunos".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto está adequado para a área de Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo foi instruído com os seguintes documentos:

- 1) Projeto;
- 2) Folha de rosto;
- 3) Termos de compromisso assinados pela pesquisadora e seu orientador;
- 4) Termo de anuência do IF Goiano – Campus Iporá;
- 5) Cronograma;
- 6) TCLE/Responsáveis;
- 7) TALE;
- 8) TCLE/Docente;
- 9) Instrumento de coleta de dados.

Início da coleta de dados: 15/04/2022.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências elencadas no parecer consubstanciado do CEP (Número 5.271.433) de 03/03/22 foram resolvidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO. O mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG os relatórios parciais e o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, previsto para abril de 2023.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 5.302.653

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1860679.pdf	09/03/2022 14:44:22		Aceito
Outros	Carta_encaminhamento_segunda_edicao.pdf	09/03/2022 14:06:58	LIDIA MARIA DOS SANTOS MORAIS	Aceito
Outros	TALE_humanidades_projeto_PPGLL_segunda_edicao.doc	09/03/2022 14:02:27	LIDIA MARIA DOS SANTOS MORAIS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_doc_professora_turma_segunda_edicao.docx	09/03/2022 14:01:24	LIDIA MARIA DOS SANTOS MORAIS	Aceito
Outros	TALE_humanidades_projeto_PPGLL_revisado.doc	19/01/2022 15:25:15	LIDIA MARIA DOS SANTOS MORAIS	Aceito
Outros	tcle_doc_professora_turma.docx	19/01/2022 15:24:09	LIDIA MARIA DOS SANTOS MORAIS	Aceito
Outros	tcle_doc_atualizado_responsaveis.docx	19/01/2022 15:22:57	LIDIA MARIA DOS SANTOS MORAIS	Aceito
Outros	Carta_encaminhamento.pdf	19/01/2022 15:17:06	LIDIA MARIA DOS SANTOS MORAIS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_compromisso_pesquisadora.pdf	26/11/2021 08:47:01	LIDIA MARIA DOS SANTOS MORAIS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_compromisso_orientador.pdf	26/11/2021 08:46:12	LIDIA MARIA DOS SANTOS MORAIS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo_anuencia.pdf	19/11/2021 11:53:49	LIDIA MARIA DOS SANTOS MORAIS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_humanidades_projeto_PPGLL_UFG.doc	19/11/2021 11:42:27	LIDIA MARIA DOS SANTOS MORAIS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_pesquisa.docx	19/11/2021 11:40:59	LIDIA MARIA DOS SANTOS MORAIS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	19/11/2021 11:36:28	LIDIA MARIA DOS SANTOS MORAIS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br



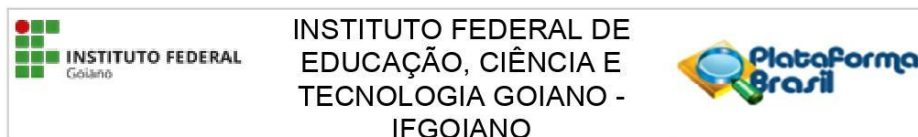
Continuação do Parecer: 5.302.653

GOIANIA, 21 de Março de 2022

Assinado por:
Rosana de Moraes Borges Marques
(Coordenador(a))

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br

ANEXO B – Parecer Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CORREÇÃO COM OS PARES: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE CORREÇÃO COLABORATIVA DE TEXTOS ESCRITOS POR ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, REALIZADO COM E SEM UM FORMULÁRIO DE ORIENTAÇÃO

Pesquisador: LIDIA MARIA DOS SANTOS MORAIS

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 53753321.2.3001.0036

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.395.492

Apresentação do Projeto:

Relata-se:

"Esta proposta de investigação surge a partir da observação de processos colaborativos de correção de textos escritos em aulas de Língua Inglesa. Objetivamos analisar o processo de correção colaborativa, realizado sem e com um formulário de orientação de correção e verificar as possíveis contribuições de tal formulário. O percurso metodológico desta pesquisa qualitativa descritiva envolve revisão bibliográfica sobre o tema e utilização de registros das aulas, cuja modalidade poderá ocorrer em ambiente virtual ou presencial, a depender do modelo instaurado quando da realização das fases da pesquisa, incluindo a geração dos dados. Pretendemos aplicar um questionário aos participantes da pesquisa, de modo a traçar perfis tanto dos discentes como da docente que participarão deste estudo. As interações entre os estudantes, durante o processo de correção, serão gravadas em áudio e em vídeo. Os participantes serão entrevistados sobre sua participação no processo de correção dos textos escritos durante as aulas. A pesquisadora também fará notas de campo para registrar pontos importantes sobre o processo de correção e de interação entre os participantes. Também serão comparados os textos escritos individualmente (1ª versão do texto) e os reescritos após a correção com os pares (2ª versão do texto). Como referencial teórico do presente projeto, consideraremos a perspectiva sociocultural de educação linguística, os fundamentos teóricos da aprendizagem colaborativa, assim como também os

Endereço: Rua 88, nº280

Bairro: Setor Sul

CEP: 74.085-010

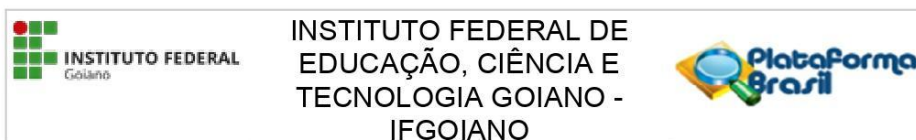
UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3605-3600

Fax: (62)3605-3600

E-mail: cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 5.395.492

estudos acerca da correção com os pares e o papel da correção dialogada na aprendizagem da escrita em Língua Inglesa. Pretendemos, com este estudo, compreender melhor o processo de correção colaborativa no ambiente de aprendizado da língua, seja ele virtual ou presencial, no contexto da Educação Básica."

Objetivo da Pesquisa:

Relata-se:

"Objetivo Geral:

Este estudo tem por objetivo geral analisar o processo de correção com os pares, realizado sem e com a utilização de um formulário de orientação de correção.

Objetivo Específicos:

- a) Analisar o processo de correção com os pares, realizado sem e com a utilização de um formulário de orientação de correção.
- b) Verificar a eficácia da utilização do formulário de orientação para o processo de correção com os pares.
- c) Averiguar as percepções dos alunos e da professora em relação ao uso do formulário de orientação para a realização da correção com os pares.
- c) Verificar se a utilização do formulário de orientação de correção contribui ou não para a escritura de textos mais corretos.

Para atingir esses objetivos, este estudo irá buscar respostas à seguintes perguntas de pesquisa:

- a) De que forma ocorre o processo de correção com os pares?
- b) Quais são as especificidades da modalidade de correção com os pares, realizada sem e com a utilização do formulário de orientação de correção?
- c) Quais as percepções dos estudantes e da professora da turma sobre a correção realizada sem e com o formulário de orientação?"

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos

Parecer: Não houve alteração mediante parecer anterior.

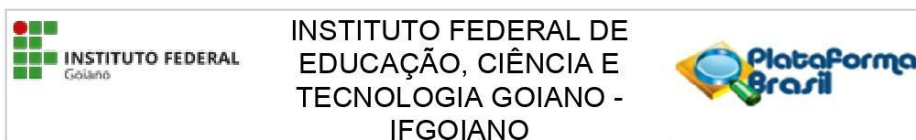
Benefícios

Parecer: Não houve alteração mediante parecer anterior.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Tema e Objeto da Pesquisa:

Endereço: Rua 88, nº280	
Bairro: Setor Sul	CEP: 74.085-010
UF: GO	Município: GOIANIA
Telefone: (62)3605-3600	Fax: (62)3605-3600
	E-mail: cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 5.395.492

Não houve alteração mediante parecer anterior.

Relevância Social e objetivos da pesquisa

Parecer: Não houve alteração mediante parecer anterior.

Metodologia, incluindo local, população e amostra, métodos de coleta:

Metodologia

Parecer : Não houve alteração mediante parecer anterior.

Local

Parecer: Não houve alteração mediante parecer anterior.

População e amostra

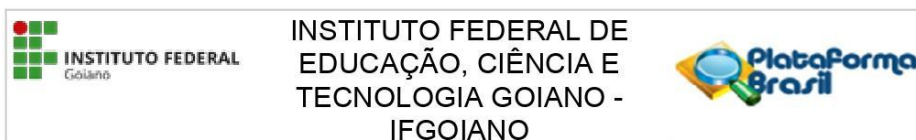
Parecer: Atende a legislação.

Avaliação do processo de obtenção dos TCLEs e TALEs:

Relata-se:

Seus responsáveis e a professora da turma assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). De acordo com o Roteiro da Pesquisa (Apêndice D) e procedimentos previstos, respaldados no diálogo aberto e constante com todos os participantes da pesquisa, assim como também com os responsáveis pelos menores participantes da pesquisa, fará-se-à uma apresentação da pesquisa aos alunos na sala de aula, no primeiro encontro da pesquisadora com os alunos da turma para que possam tirar dúvidas acerca dos procedimentos, etapas e objetivos da pesquisa e decidir se almejam voluntariar-se para a pesquisa, sendo que será disponibilizado um tempo até a aula seguinte para que os alunos reflitam sobre a possibilidade de participação na pesquisa como voluntários e para que possam dialogar com os responsáveis acerca desta participação caso ocorra. A pesquisadora orientará os alunos a dialogarem com os seus responsáveis a respeito e se colocará à disposição para exarar dúvidas a respeito da pesquisa, deixando o seu contato. Por sua vez, a Direção do Campus do IF Goiano em Iporá assinará o Termo de Anuência ou Autorização para Execução de Pesquisa em Instituições. Todos os participantes poderão deixar de participar da pesquisa em qualquer momento que julgarem

Endereço: Rua 88, nº280
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3605-3600 **Fax:** (62)3605-3600 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 5.395.492

necessário."

Todos os integrantes terão garantida a assistência imediata e integral durante a realização da pesquisa, seja na forma de esclarecimentos a dúvidas, seja no ressarcimento de eventuais despesas decorrentes de suas participações. Vale salientar ainda que os participantes desta pesquisa têm o direito de pleitear indenização por possíveis danos causados em decorrência da participação ao longo deste estudo. Outro aspecto importante a ser mencionado é que os verdadeiros nomes dos participantes não serão incluídos em nenhuma publicação ou apresentação dos resultados deste projeto de pesquisa. Na descrição dos dados da pesquisa, serão utilizadas as transcrições das interações dialogadas, das entrevistas e a imagem mencionada na pesquisa é a imagem da sala de aula onde ocorrerá a interação no processo de correção dialogada, servirá apenas para observância da pesquisadora. A voz nas gravações das interações e entrevistas e as imagens da sala não serão utilizadas na pesquisa de forma direta pois serão transcritas. A imagem no momento da interação na correção dialogada com os pares servirá de observância para a pesquisadora a saber do contexto da interação (a exemplo se os pares estarão fazendo consultas a dicionários no momento da interação...) mas não será divulgada."

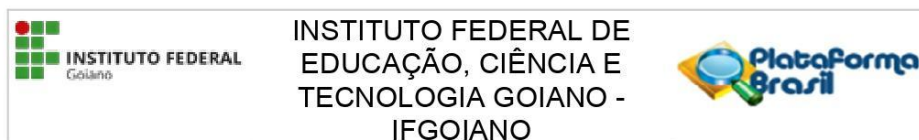
Parecer: Atende a legislação.

Garantias Éticas aos Participantes da Pesquisa:

Relata-se:

"Todos os integrantes terão garantida a assistência imediata e integral durante a realização da pesquisa, seja na forma de esclarecimentos a dúvidas, seja no ressarcimento de eventuais despesas decorrentes de suas participações. Vale salientar ainda que os participantes desta pesquisa têm o direito de pleitear indenização por possíveis danos causados em decorrência da participação ao longo deste estudo. Outro aspecto importante a ser mencionado é que os verdadeiros nomes dos participantes não serão incluídos em nenhuma publicação ou apresentação dos resultados deste projeto de pesquisa. Na descrição dos dados da pesquisa, serão utilizadas as transcrições das interações dialogadas, das entrevistas e a imagem mencionada na pesquisa é a imagem da sala de aula onde ocorrerá a interação no processo de correção dialogada, servirá apenas para observância da pesquisadora. A voz nas gravações das interações e entrevistas e as imagens da sala não serão utilizadas na pesquisa de forma direta pois serão transcritas. A imagem no momento da interação na correção dialogada com os pares servirá de observância para

Endereço: Rua 88, nº280
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3605-3600 **Fax:** (62)3605-3600 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 5.395.492

a pesquisadora a saber do contexto da interação (a exemplo se os pares estarão fazendo consultas a dicionários no momento da interação...) mas não será divulgada."

Parecer: Atende a legislação.

Crerios de Inclusão e Exclusão

Parecer: Atende a legislação.

Resultados do Estudo e Divulgação dos Resultados

Parecer: Não houve alteração mediante parecer anterior.

Cronograma

As etapas da pesquisa estão devidamente detalhadas no apêndice D denominado "Roteiro da etapa de coleta de dados da pesquisa" no qual estão também especificadas as datas em que ocorrerá cada etapa.

Parecer: Atende a legislação.

Orçamento

Parecer: Não houve alteração mediante parecer anterior.

Compatibilidade entre currículos dos pesquisadores e a pesquisa

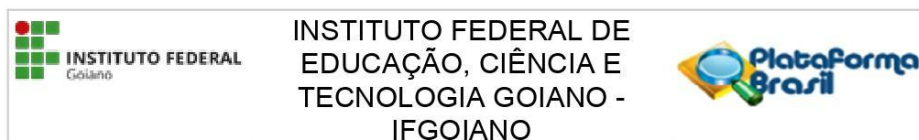
Parecer: Não houve alteração mediante parecer anterior.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto:

Parecer: Não houve alteração mediante parecer anterior.

Endereço: Rua 88, nº280		CEP: 74.085-010
Bairro: Setor Sul		
UF: GO	Município: GOIANIA	
Telefone: (62)3605-3600	Fax: (62)3605-3600	E-mail: cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 5.395.492

TCLE docente: (Exigência IV.4, IV.5 , IV.6 - Res. 466/12)

As pendências apresentadas no parecer anterior foram atendidas.

Parecer: Atende a legislação.

TCLE responsável pelo menor: (Exigência IV.4, IV.5 , IV.6 - Res. 466/12)

As pendências apresentadas no parecer anterior foram atendidas.

Parecer: Atende a legislação.

TALE menor: (Exigência IV.4, IV.5 , IV.6 - Res. 466/12)

As pendências apresentadas no parecer anterior foram atendidas.

Parecer: Atende a legislação.

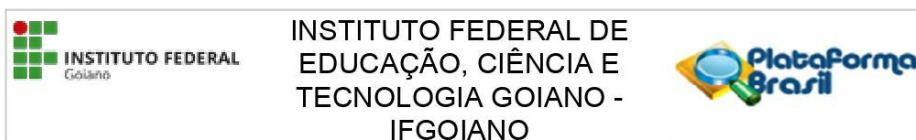
Termo de Compromisso:

Parecer: Não houve alteração mediante parecer anterior.

Termo de Anuência da Instituição Coparticipante

Parecer: Não houve alteração mediante parecer anterior.

Endereço: Rua 88, nº280
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3605-3600 **Fax:** (62)3605-3600 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 5.395.492

O projeto detalhado:

Parecer: Atende a legislação.

Questionários de perfil discente e docente:

Parecer: Não houve alteração mediante parecer anterior.

Entrevistas sobre sessões de correção com e sem formulário de correção:

Parecer: Não houve alteração mediante parecer anterior.

Gravações das aulas e interações no momento de realização das tarefas de correção com os pares

“Na descrição dos dados da pesquisa, serão utilizadas as transcrições das interações dialogadas, das entrevistas e a imagem mencionada na pesquisa é a imagem da sala de aula onde ocorrerá a interação no processo de correção dialogada, servirá apenas para observância da pesquisadora. A voz nas gravações das interações e entrevistas e as imagens da sala não serão utilizadas na pesquisa de forma direta pois serão transcritas. A imagem no momento da interação na correção dialogada com os pares servirá de observância para a pesquisadora a saber do contexto da interação (a exemplo se os pares estarão fazendo consultas a dicionários no momento da interação...) mas não será divulgada. “

Parecer: Atende a legislação

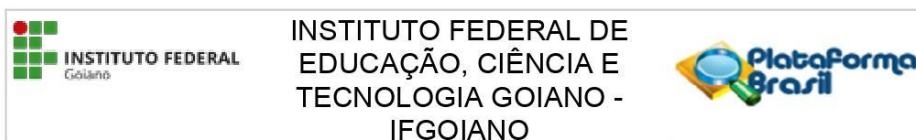
Guarda e descarte de documentos:

Parecer: Não houve alteração mediante parecer anterior

Recomendações:

Foi anexado um documento intitulado: ROTEIRO DA PESQUISA - Roteiro da etapa de coleta de dados da pesquisa, em que consta um quadro informativo das etapas da pesquisa, no qual

Endereço: Rua 88, nº280		CEP: 74.085-010
Bairro: Setor Sul		
UF: GO	Município: GOIANIA	
Telefone: (62)3605-3600	Fax: (62)3605-3600	E-mail: cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 5.395.492

existem datas que sugerem que a pesquisa já foi iniciada. Solicitamos obrigatoriamente a adequação das datas, uma vez que ESTE CEP NÃO AVALIA PESQUISA JÁ INICIADAS.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Prezado(a) Pesquisador(a),

O CEP IF Goiano aprova seu protocolo de pesquisa. Caso haja alguma modificação, solicitamos que seja inserida uma emenda para avaliação. Ao final da pesquisa, insira uma notificação na plataforma, anexando o relatório final. O prazo para envio de relatório final será de no máximo 60 dias após o término da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado(a) pesquisador(a),

De acordo com o documento "ORIENTAÇÕES PARA CONDUÇÃO DE PESQUISAS E ATIVIDADE DOS CEP DURANTE A PANDEMIA PROVOCADA PELO CORONAVÍRUS SARS-COV-2 (COVID-19)", publicado dia 09 de maio de 2020:

"3.2. Em observância às dificuldades operacionais decorrentes de todas as medidas impostas pela pandemia do SARS-CoV-2 (Covid19), é necessário zelar pelo melhor interesse do participante da pesquisa, mantendo-o informado sobre as modificações do protocolo de pesquisa que possam afetá-lo, principalmente se houver ajuste na condução do estudo, cronograma ou plano de trabalho

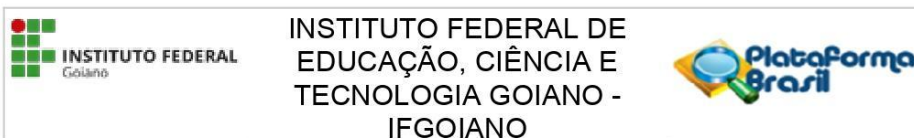
3.3. Em virtude disso, enquanto perdurar o estado de emergência de saúde pública decorrente da Covid-19, recomenda-se que os CEP e toda a comunidade científica adotem, para a condução dos protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos, as orientações da Conep, observando, ainda, no que couber, as diretrizes adotadas pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa)"

Após aprovação da pesquisa, segundo as normativas vigentes, a condução da pesquisa deve estar de acordo com o protocolo aprovado pelo colegiado. Caso ocorra a necessidade de fazer qualquer alteração, deve ser submetida uma emenda com as alterações para nova avaliação ética. Exemplos: alterações metodológicas de coleta de dados, público participante e inserção de pesquisadores entre outras.

A saber:

"O que é uma emenda?

Endereço: Rua 88, nº280
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3605-3600 **Fax:** (62)3605-3600 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 5.395.492

Emenda é toda proposta de modificação ao projeto original, encaminhada ao Sistema CEP/CONEP pela Plataforma Brasil, com a descrição e a justificativa das alterações. As emendas devem ser apresentadas de forma clara e sucinta, destacando nos documentos enviados os trechos modificados. A emenda será analisada pelas instâncias de sua aprovação final (CEP e/ou CONEP). As modificações propostas pelo pesquisador responsável não podem descaracterizar o estudo originalmente proposto e aprovado pelo Sistema CEP-CONEP. Em geral, modificações substanciais no desenho do estudo, nas hipóteses, na metodologia e nos objetivos primários não podem ser consideradas emendas, devendo o pesquisador responsável submeter novo protocolo de pesquisa para ser analisado pelo Sistema CEP-CONEP." (Manual do usuário - Plataforma Brasil - versão 3.2)

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1916990.pdf	26/04/2022 08:31:08		Aceito
Outros	projeto_pesquisa_abril_novo.docx	26/04/2022 08:30:14	LIDIA MARIA DOS SANTOS MORAIS	Aceito
Outros	carta_pendencias_abril_nova.docx	26/04/2022 08:27:28	LIDIA MARIA DOS SANTOS MORAIS	Aceito
Outros	projeto_atualizado_adequacao_cronograma.docx	18/04/2022 13:49:29	LIDIA MARIA DOS SANTOS MORAIS	Aceito
Outros	tcle_responsavel_menor_abril.docx	15/04/2022 15:40:40	LIDIA MARIA DOS SANTOS MORAIS	Aceito
Outros	tcle_docente_abril.docx	15/04/2022 15:39:50	LIDIA MARIA DOS SANTOS MORAIS	Aceito
Outros	tale_menor_abril_atualizado.doc	15/04/2022 15:39:04	LIDIA MARIA DOS SANTOS MORAIS	Aceito
Outros	declaracao_resultados_divulgacao_estudos.docx	15/04/2022 15:37:47	LIDIA MARIA DOS SANTOS MORAIS	Aceito
Outros	roteiro_pesquisa_atualizado_abril.docx	15/04/2022 15:34:48	LIDIA MARIA DOS SANTOS MORAIS	Aceito
Outros	projeto_pesquisa_atualizado_abril.docx	15/04/2022 15:32:32	LIDIA MARIA DOS SANTOS MORAIS	Aceito
Outros	carta_pendencias_abril.docx	15/04/2022 15:30:40	LIDIA MARIA DOS SANTOS MORAIS	Aceito
Outros	Carta_cepifgoiano.docx	22/03/2022 17:00:02	LIDIA MARIA DOS SANTOS MORAIS	Aceito
Outros	Curriculo_lattes_lidia_morais.pdf	22/03/2022 16:36:05	LIDIA MARIA DOS SANTOS MORAIS	Aceito

Endereço: Rua 88, nº280

Bairro: Setor Sul

CEP: 74.085-010

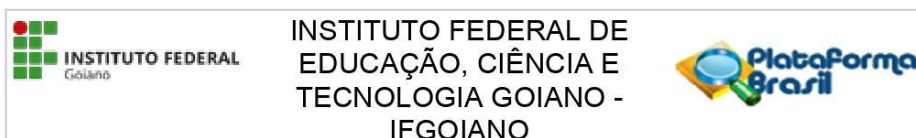
UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3605-3600

Fax: (62)3605-3600

E-mail: cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 5.395.492

Outros	Curriculo_lattes_francisco_quaresma.pdf	22/03/2022 16:34:57	LIDIA MARIA DOS SANTOS MORAIS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_pesquisa_cronograma_atualizado.docx	22/03/2022 16:33:11	LIDIA MARIA DOS SANTOS MORAIS	Aceito
Outros	Carta_encaminhamento_segunda_edicao.pdf	09/03/2022 14:06:58	LIDIA MARIA DOS SANTOS MORAIS	Aceito
Outros	TALE_humanidades_projeto_PPGLL_segunda_edicao.doc	09/03/2022 14:02:27	LIDIA MARIA DOS SANTOS MORAIS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_doc_professora_turma_segunda_edicao.docx	09/03/2022 14:01:24	LIDIA MARIA DOS SANTOS MORAIS	Aceito
Outros	TALE_humanidades_projeto_PPGLL_revisado.doc	19/01/2022 15:25:15	LIDIA MARIA DOS SANTOS MORAIS	Aceito
Outros	tcle_doc_professora_turma.docx	19/01/2022 15:24:09	LIDIA MARIA DOS SANTOS MORAIS	Aceito
Outros	tcle_doc_atualizado_responsaveis.docx	19/01/2022 15:22:57	LIDIA MARIA DOS SANTOS MORAIS	Aceito
Outros	Carta_encaminhamento.pdf	19/01/2022 15:17:06	LIDIA MARIA DOS SANTOS MORAIS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_humanidades_projeto_PPGLL_UFG.doc	19/11/2021 11:42:27	LIDIA MARIA DOS SANTOS MORAIS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_pesquisa.docx	19/11/2021 11:40:59	LIDIA MARIA DOS SANTOS MORAIS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 09 de Maio de 2022

Assinado por:**Luiza Ferreira Rezende de Medeiros
(Coordenador(a))****Endereço:** Rua 88, nº280**Bairro:** Setor Sul**CEP:** 74.085-010**UF:** GO**Município:** GOIANIA**Telefone:** (62)3605-3600**Fax:** (62)3605-3600**E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br

ANEXO C – Plano de Ensino da Disciplina de Língua Inglesa – 1º ano



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Plano de Ensino 6/2022 - UEPTNM-IPR/GE-IP/CMPIPR/IFGOIANO

PLANO DE ENSINO

CURSO: Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio				
DOCENTE: Natália Leão Prudente				
DISCIPLINA		PERÍODO/SÉRIE	ANO/SEMESTRE	
Língua Estrangeira - Inglês I		1º	2022/1 e 2022/2	
OBRIG/OPT/DEP	PRÉ-REQUISITO	CARGA HORÁRIA TOTAL: 31,2/34A		
Obrigatório	-	Presencial		A Distância
		Teórica	Prática	Teórica
		31,2h	-	-
EMENTA: Aspectos histórico-culturais da língua inglesa no contexto mundial. Estruturas básicas de tempos verbais (passado, presente e futuro). Desenvolvimento da competência comunicativa nas quatro habilidades (falar, ler, ouvir e escrever) através das funções da linguagem em nível básico.				
OBJETIVOS				
GERAL:		ESPECÍFICOS:		
- Ensinar a língua estrangeira considerando as cinco dimensões da linguagem: fonológica, morfológica, sintática, semântica e pragmática, aliadas às questões culturais, no intuito de cooperar na formação profissional e cidadã do público alvo.		* Trabalhar produção oral, estimulando a interação em língua inglesa entre os alunos; * Ensinar a estrutura da língua e suas nuances semânticas, levando em consideração o uso da língua em países diferentes; * Apresentar os aspectos linguístico-culturais da língua, prezando a preservação da identidade cultural do aluno.		

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:
1. What's your name? - Alfabeto, saudações, informações pessoais, números. 2. Where are my keys? - Caso genitivo, objetos de escola, itens pessoais, preposições de lugar. 3. Where are you from? - Cidades e países adjetivos de personalidade e aparência, idades. 4. Is this coat yours? - Roupas, cores, clima e estações. 5. What time is it? - Tempo, atividades cotidianas. 6. I ride my bike to school - Transportes, relações familiares, rotinas diárias, dias da semana. 7. Does it have a view? - Casas e apartamentos, móveis. 8. Where do you work? - Profissões e ambiente de trabalho.
METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS DE ENSINO:
As aulas serão expositivas e dialogadas, com discussões sobre os assuntos abordados de forma a construir o conhecimento de forma colaborativa. As atividades em sala versarão sobre as quatro habilidades. Além das discussões e uso do material didático adotado, trabalharemos com algumas atividades online usando o Moodle.
SITUAÇÕES E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:
1. Verificação de aprendizagem (oral) 5,0 pontos: apresentação de trabalho e/ou prova oral : Nessa modalidade pode haver dois tipos de avaliação, quais sejam: apresentação de trabalho, cujo preparo fica todo por conta do aluno antecipadamente, podendo ser individual ou em grupo para ser apresentado pessoalmente ou via whatsapp. Já prova oral consiste em perguntas relacionadas ao conteúdo previamente elaboradas pelo professor e disponibilizadas na monitoria. 2. Atividades contínuas 3,0 pontos: Para os exercícios contínuos não haverá uma data pré-agendada, serão atividades realizadas em sala de aula. O critério de avaliação será a participação e a confecção das atividades. 3. Simulado 2,0 pontos - somente a partir do 2º bimestre. Média para aprovação $(M1) = (N1 + N2 + N3 + N4)/4 \geq 6,0$. - O aluno que necessitar recuperação paralela terá acesso à aulas extras, devidamente agendada com a professora. Além disso, o aluno poderá contar com apoio de monitoria (para bimestres cuja monitoria estiver disponível). Para facilitar o contato, poder-se-á estabelecer contato via e-mail e whatsapp e, depois de exposto ao conteúdo, refazer os exames com o valor máximo (10). Conforme Art. 113 e 114 da Resolução Nº 086/2017 DE 01 DE DEZEMBRO DE 2017 que regulamenta os cursos de Educação Profissional, Técnica de nível médio do IF Goiano, "serão propiciados, aos estudantes com baixo rendimento escolar, estudos de recuperação com a finalidade de oferecer novas oportunidades de aprendizagem e melhoria do rendimento escolar" e "serão adotadas duas formas de estudos de recuperação, realizadas em momentos distintos: I - estudos de Recuperação Paralela; II - estudos de Recuperação Final". Realizar-se-á uma recuperação paralela ao final de cada bimestre, por meio de uma verificação de aprendizagem, os alunos que obtiverem média inferior a 6,0. - Média de aprovação sem a realização de PF (M1) : $M1 = N1 + N2 + N3 + N4 / 4$ sendo que $M1 > 6,0$. - Média para aprovação com realização de PF (M2) : $M2 = M1 + PF / 2$ sendo que $M2 > 6,0$. - O aluno que ficar com média menor que 6,0 e maior ou igual a 3,0 deverá fazer a AVALIAÇÃO FINAL (PF) para aprovação; - A avaliação final deverá abranger no mínimo 75% do conteúdo desenvolvido ao longo do período letivo, devendo apresentar média final $(M2) = (M1 + PF)/2 \geq 6,0$. - Média de aprovação sem a realização de PF (M1) : $M1 = N1 + N2 + N3 + N4 / 4$ sendo que $M1 > 6,0$.
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:
1. DIAS, Reinildes. JUCÁ, Leina. FARIA, Raquel. High up: ensino médio. Cotia, SP: Macmillan, 2013. 2. DICIONÁRIO OXFORD. Dicionário Oxford escolar para estudantes brasileiros de inglês. Oxford: Oxford

University Press, 2009.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

1. BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. 2008.
2. MUNHOZ, R. Inglês Instrumental: Estratégias de Leitura. São Paulo: Texto novo, 2000.
3. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE Católica de São Paulo. Reading Strategies and the Active Classroom. São Paulo. P.C., s.d. (Resource Package 2) Projeto Ensino de Inglês. Instrumental em universidades Brasileiras.
4. SILVA, J.A. de C.; GARRIDO, M.L.M. & BARRETO, T.P. Inglês Instrumental: leitura e compreensão de textos. Salvador: UFBA, 1995.
5. TORRES, N. Gramática Prática da Língua inglesa: o inglês descomplicado. 8 ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

MECANISMOS DE ATENDIMENTO OS ESTUDANTES:

- Monitoria;
- Fórum de dúvidas no moodle;
- Atendimento individual ao aluno ou em grupo conforme cronograma estabelecido no ambiente virtual de aprendizagem;
- E-mail: natalia.prudente@ifgoiano.edu.br.

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

Número de aulas	Conteúdo/atividade programado(a)
4	What's your name? - Alfabeto, saudações, informações pessoais, números.
4	Where are my keys? - Caso genitivo, objetos de escola, itens pessoais, preposições de lugar.
4	Where are you from? - Cidades e países adjetivos de personalidade e aparência, idades.
4	Is this coat yours? - Roupas, cores, clima e estações.
4	What time is it? - Tempo, atividades cotidianas.
4	I ride my bike to school - Transportes, relações familiares, rotinas diárias, dias da semana.
5	Does it have a view? - Casas e apartamentos, móveis.
5	Where do you work? - Profissões e ambiente de trabalho.
34 aulas	

ANEXO D – Amostragem de textos (1ª e 2ª versão) do processo de correção dialogada sem o formulário de orientação para correção

live in Iporá at my grandmother. I have 19 years old. I like play a football and play a truce, my phone number is 993000 816 and e-mail adress is marie1101@gmail.com. In my bag i have a notebook, pencil case, pen and pencil, eraser and more..

Brazil My age is fifteen years I live in Iporá. My phone number is 99.8436. My e-mail adress is M.T.15@gmail.com. I like play videogame and eat ice cream. I don't like football. I have a notebook, an pencil case, pencil, pen, eraser, another things in my backpack.

- hey good morning, how are you? my name is Carol, I have 15 years old, I am Brazilian but I live in ROSA-60, when you call me, contact me in its number 64193442-3820, but I have a email adress too its a carolinee123@gmail.com. I like to jogas, walk, talk, eat, cats, peoples but I don't like bad peoples and wash my house. Today in my bag have a pencil case, books, keys, my bottle water. My family is my mother, my brother and me, my mom have a 44 years old, my brother have 23 years, I love too much my family.

hey! good morning, how are you? my name is Carol, I have 15 years old, I am Brazilian but I live in ROSA-60, when you need call me, contact me in its number 164193442-3820, but I have a email adress too, its a carolinee123@gmail.com. I like to things walk, talk, eat, cats, peoples but I don't like bad peoples, onions and wash my house, today in my bag have a pencil case, books, keys, a my bottle water. My family is my mother, my brother and me, my mom have a 44 years old, my brother 23 years old, I love too much my family.

Brazilian and my family is of Italian descent from maternal grandfather. I live in Iporá and on weekends I get to Caiapônia, which is my parents' city. my phone number is 9658-7662, and my e-mail adress is emilainyduarte@gmail.com. I like to sleep, watch TV, I dislike when they irritate me. I have in my bag, notebook, pencil case, eraser, wallet, food, among others. I have four brothers, I am middle sister.

I am Brazilian. My city is Ipê. My phone number is 998-645-132. My e-mail address is pds1019@gmail.com. I like to play videogame, run and walk with dog. I have notebook, pencil case, pen, eraser and keys in my backpack.

years old. I'm student, I living in Brazil. I am Brazilian, my phone number is 64993205318, my email address is Rainone.donato@gmail.com. I like stay in my day with my family, I have two brothers, if I love so much, and I don't live living without they, when I go to my school, my bag have a just my notebook, my pencil case, and my cell phone.

15 years old, I'm Brazilian from Inhuma. My phone number is 8418-2368, my email address is RafaelaMartins123@gmail.com. I like food, I don't like study. In my bag have a flash drive. I have 2 brothers, I also have more relatives.

Ipê, Brazil, I live in my city, sometime I like and don't like this city. Because it doesn't have many things to entertain. If you ever want to go out call me on this phone number +55 (64) 984568248 or send me an email, even if I don't answer.

In my bag, I have two notebooks, (my family is big, I dislike my family) I have 2 families, one family I like other is no.

15 years old, I'm Brazilian from Inhuma. My phone number is 8418-2368, my email address is RafaelaMartins123@gmail.com. I like food, I don't like study. In my bag have a flash drive. I have 2 brothers, I also have more relatives.

Brazil and all my family too. I live in Gora and my phone number is 9320-9971. I have in my bag things for my school for example pencil case, notebook, calculator, etc. My e-mail address is amairabelgrade2@gmail.com, I like so much dance and food and I dislike rambals and I have one sister.

07105122

Hello, my name is Bruno Mendes, I'm 13 years old, I'm student, I'm living in Brazil in. I'm Brazilian my phone number is 64993204318 my e-mail address is brunomendes@gmail.com I like to stay in my day with my family, I have two brothers and I love so much, and I don't live living without (they) when I go to my school my bag have a just my note book, my pencil case, and my cell phone.

I live in Brazil, I live in my city, sometimes I like to go to the city, because it doesn't have many things to entertain. If you ever want to go out call me on this phone number +55 (64) 934568245 or send me an email, even if I don't answer.

In my day, I have two watercooler, (my family is big, I dislike my family) I have 2 families, one family I like other is me.

15 years old, I'm Brazilian from Inhama. My phone number is 8413-2368, my email address is RafaelaMaitre177@gmail.com. I like food, I don't like study. In my bag have a flesh drive. I have 2 brothers, they are older than me.

2nd

My name is Anna Tzabel, I have 15 years old, I am from Brazil and all my family too. I live in Gora and my phone number is 9320-9944. I have many things for my school for example pencil cases, notebook, calculator, etc. My e-mail address is annatzabelnada2@gmail.com. I like to dance and food and I dislike sandals and I have one sister.

ipori Grand, i live in my city, sometimes i like and don't like this city, because it doesn't have many things to entertain. if you ever want to go out call me on this phone number +55 (64) 984568248 or send me an email, even if i don't answer.

in my bag, i have some watercocks, (my family is big, i don't like my family) i have 2 families, some families i like other is not.

Veronica and my family is of Italian descent from maternal grandfather. I live in Spole and on weekends I go to Casagrande, which is my parents' city. My phone number is 9652-7662, and my e-mail address is emylainytwarte@gmail.com. I like to sleep, watch TV, i like to when they invite me. I have in my bag, notebook, pencil case, Veracox, Veroleto, food, among others. I have four brothers, i am middle sister.

2nd
Candace Foster

-hey good morning, how are you? My name is Candace I have 35 years old I am Christian but I live in 1908A-60, where you live? I am contact with you in the number 1908A-60, but I have a email address too its a candace@35@gmail.com. I like to study, work, talk, eat, color, people, but I don't like bad people, friends and many things. Today in my trip I want to go to the beach, I keep a my bottle with my family in my mother, my brother and my mom (have) a 41 years old, my brother 63 years old, I love too much my family.

Brazil. My age is fifteen years. I live in a small town. My phone number is 99-8436. My e-mail address is MATEUS@gmail.com. I like play videogame and eat ice cream. I don't like football. I have a notebook, an pencilcase, pencil, pen, eraser, and other things in my backpack.

ANEXO E – Amostragem de textos (1ª e 2ª versão) do processo de correção dialogada com o uso do formulário de orientação para correção

Write a short paragraph about the members of your family.
Who do you live with? Do you have brothers/sisters/siblings? What are their names? How old are they? What are they like?

I live with my parents and my sister. My brother is 20 years old. My mother is 43 years old. My father is 50 years old. My family is united and perfect.

43 - forty-three
20 - twenty
50 - fifty

brother
my ← sister
father

Write a short paragraph about the members of your family.
Who do you live with? Do you have brothers/sisters/siblings? What are their names? How old are they? What are they like?

I live with my parents, my sister and my aunt. My sister is the best person in the world. She is 20 years old and her name is Maria. My aunt is 50 years old and she talks a lot. My mother is 40 years old and her name is Maria. My father is 40 years old and his name is Antonio. He is nice.

Name: Anderson Anderson de Faria

My family

Write a short paragraph about the members of your family.
Who do you live with? Do you have brothers/sisters/siblings? What are their names? How old are they? What are they like?

I live with my mother, my father and my sister. My mother is 40 years old. My father is 40 years old. My sister is 20 years old. My family is united and perfect.

I live with my mother and my brother. My mother is 40 years old. My brother is 20 years old. My family is united and perfect.

Write a short paragraph about the members of your family.
Who do you live with? Do you have brothers/sisters/siblings? What are their names? How old are they? What are they like?

i live with my dad, i call him dad, my dad
forty years old, i like my dad he is cool and
nice, i love my dad.