

CORREÇÃO E AUTOCORREÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA ATRAVÉS DE TAREFAS COLABORATIVAS

Gislaine MÜLLER¹
Marília dos Santos LIMA
Universidade do Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS

Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão sobre o importante papel das tarefas colaborativas e do tratamento corretivo no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. O estudo baseia-se em princípios de teoria sociocultural. Tarefas pedagógicas foram desenvolvidas para estimular os aprendizes a realizá-las, promovendo a interação e negociação entre pares, a possibilidade de reflexão sobre a língua alvo e, sobretudo, o processo de familiarização com o erro.

Palavras chave: tarefas colaborativas, aquisição de linguagem, erro e interação.

1. Introdução

Aprender uma segunda língua é um processo desafiador e vai muito além da mera memorização de normas gramaticais e repetições. Nesse processo a interação é essencial. Queremos expor neste artigo como a aprendizagem de línguas estrangeiras pode ser estimulada através das tarefas colaborativas.

O conceito de diálogo colaborativo (SWAIN, 2000) é essencial para a discussão aqui abordada, o qual é entendido como a interação de apoio estabelecida entre os alunos aprendizes durante a realização das tarefas. Nesse caso, a aprendizagem é mediada através do uso da própria língua e da resolução de problemas linguísticos ocorridos. Este processo mostra momentos de reflexão sobre a língua alvo, pois os aprendizes percebem que há lacunas entre o que falam e o que eles realmente querem

¹ Bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq. ¹ Projeto de pesquisa *O processo de aprendizagem de língua estrangeira através de tarefas colaborativas: um estudo longitudinal*, coordenado pela pesquisadora Marília dos Santos Lima do PPG em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

expressar, portanto, testam hipóteses, negociam significados para solucionar os problemas e, como há erros lingüísticos, oportunizam a autocorreção e a correção do outro. Através desta relação, os significados são construídos e apropriados pelos indivíduos.

Entendem-se tarefas colaborativas como atividades comunicativas utilizadas na sala de aula de língua estrangeira, que proporcionam aos alunos a produção, a compreensão e a interação na língua alvo, focalizando o significado e não apenas a forma lingüística. Usamos como base os princípios da teoria sociocultural de Lev Vygotsky (1978), pioneiro em estudos do desenvolvimento intelectual em crianças, salientando-se a importância das interações sociais. Posteriormente, estas teorias foram adaptadas para os estudos de aquisição de segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE) por James Lantolf (2000) e Richard Donato (2000).

Por sua vez, o conceito de interação utilizado neste trabalho é o adotado por Joan Kelly Hall (2009), que se caracteriza por ser uma atividade imprescindível na comunicação entre os indivíduos. Da mesma forma, o conceito de aprendizagem usado neste artigo remete a outros teóricos socioculturais tais como Merrill Swain, e Sharon Lapkin, os quais conceituam aprendizagem como um processo mediado socialmente, ou seja, que depende de uma interação para que aconteçam a discussão, a negociação e a solução do problema. Outro conceito muito utilizado no estudo da aquisição de segunda língua e que faz parte do referencial teórico deste trabalho é o de andamento (*scaffolding*), que se caracteriza como um diálogo de apoio entre os aprendizes, por meio do qual eles podem atingir um nível elevado de aprendizagem (SWAIN, 2000).

Através do relato das autoras do presente trabalho, que desenvolvem um projeto de estudo do processo de aprendizagem de língua estrangeira em contexto universitário, pretende-se averiguar a questão dos erros produzidos e percebidos por estes aprendizes bem como fazer um acompanhamento longitudinal do desenvolvimento lingüístico dos pares que compõem este projeto. Essa investigação baseia-se em dados gerados a partir de tarefas colaborativas que estimulam a produção da língua alvo. Os resultados aqui relatados são parciais, sendo que este projeto terá continuidade até 2012. A seguir, esboçaremos com detalhamento os conceitos que fundamentam o referido estudo.

2. Referenciais teóricos

Segundo Vygotsky (1978), o conhecimento é socialmente construído através de um processo de colaboração, interação e comunicação entre os aprendizes em contexto social. Conforme Lantolf (2000), a língua é um conjunto de sistemas resultantes do uso, sendo utilizada como ferramenta para a ação social; os artefatos simbólicos de uma língua são modificados por seus falantes, sejam eles arte, símbolos, números, música bem como a própria língua e se transformam ao longo dos tempos para se adaptarem a novas necessidades.

Pode-se afirmar, conforme Vygotsky (1978), que o conhecimento é um movimento que parte do interpsicológico (entre indivíduos) para o intrapsicológico (dentro do indivíduo); em outras palavras, durante o diálogo num contexto social no qual há comunicação, os sujeitos aprendem com esta interação, internalizando conhecimento.

Para facilitar o processo de aprendizagem, utiliza-se o andaimento, originalmente apresentado por David Wood, Jerome Seymour Bruner e Gail Ross (1976), conceito que se refere ao processo de apoio entre um especialista (*expert*) e um aprendiz (*novice*) na aquisição da língua materna (L1). Este termo foi posteriormente adaptado às teorias de aquisição de segunda língua (Donato, 1994). No presente estudo, observamos andaimento no processo de diálogo de apoio entre os aprendizes, auxiliando-os gradativamente na resolução de problemas encontrados durante a produção das tarefas.

Outro conceito central é o de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), vista como uma característica que se desenvolve através da interação e expande o potencial da aprendizagem (Mitchell e Myles, 2004). Este conceito de ZDP refere-se, metaforicamente falando, a um local no cérebro onde surge a aprendizagem predominantemente produtiva, adquirida a partir da interação construída entre os pares. Ainda conforme Mitchell e Myles (2004), a ZDP compreende o domínio de uma habilidade que o indivíduo ainda não é capaz de usar independentemente, mas que pode ser desenvolvida caso o indivíduo tenha suporte ou andaimento considerável.

Por sua vez, Lima e Pinho (2007), em discussão sobre resultados de estudo em contexto brasileiro, atentam para a importância de estimular os alunos a se tornarem mais autônomos em sala de aula, sugerindo, assim, que sejam incluídas no currículo tarefas que oportunizem ocasiões de aprendizagem para o desenvolvimento como tal.

Conforme Swain (1995, 2000), a produção (*output*) dos alunos exerce três funções essenciais no processo de aprender, a saber (1) função da percepção: por meio

desta função, os alunos percebem que existe uma lacuna entre o que eles querem dizer e o que conseguem dizer de fato; (2) função de testagem de hipóteses: os alunos testam a compreensão e a forma lingüística correta a partir do retorno obtido pelos seus interlocutores, e (3) função metalingüística: a reflexão sobre o uso e as formas da língua alvo pode capacitar o aluno a verificar e internalizar o conhecimento lingüístico, contribuindo para a sua conscientização quanto às regras e formas lingüísticas e relações entre elas. Assim, os aprendizes podem perceber os problemas lingüísticos que ocorrem nos diálogos.

Quanto ao tratamento dos erros dos alunos em sala de aula, Roy Lyster e Leila Ranta (1997), no contexto de imersão de francês L2 no Canadá, desenvolveram um modelo analítico para codificar sequências de tratamento de erros. Eles identificaram seis tipos de correção de erro em seu estudo: correção explícita do erro, *recast* (reformulação de toda ou parte da fala do aprendiz), solicitação de esclarecimento correção metalinguística; elicitación e repetição do erro. Lyster e Ranta (1997) afirmam que alguns tipos de correção de erro tais como correção metalingüística, elicitación, repetição do erro e solicitação de esclarecimento oportunizam a negociação da forma, promovendo um maior envolvimento dos aprendizes no processo quanto ao tratamento do erro, enquanto que a reformulação e a correção explícita do erro apenas reformulam o erro dos aprendizes sem dar-lhes a oportunidade de refletir.

Já Rod Ellis (2009) traz a perspectiva de que a correção de erro é uma forma de mediação social, que auxilia os aprendizes a utilizar funções da língua, tendo em vista que estes ainda são incapazes de usá-las independentemente.

3. Metodologia

Relataremos neste artigo dados gerados por quatro alunos de nível pré-intermediário em contexto universitário, com idade entre dezenove e trinta e cinco anos, aqui identificados com nomes fictícios, atuando em duplas. As tarefas colaborativas baseadas na produção oral e escrita foram duas. Na primeira, chamada de “Let`s go camping”, os alunos deveriam imaginar a situação de um acampamento, e assim sendo, a partir de uma cartela com figuras de objetos variados, eles deveriam escolher sete itens, e também, uma pessoa a ser escolhida conforme a preferência de cada um. As escolhas deveriam ser justificadas, de forma escrita e verbal, pelos aprendizes. A última tarefa, nomeada “Mary & Max”, refere-se a um vídeo no qual uma narrativa é interrompida, e os alunos são instigados a dar continuidade à história através de relato

oral e escrito. Os diálogos foram gravados em áudio e vídeo e transcritos posteriormente. Após a gravação, os alunos se reuniram com a pesquisadora, opinando a respeito do desenvolvimento da tarefa. Através de padrões interacionais e de características lingüísticas, procurou-se demonstrar o funcionamento do diálogo colaborativo, buscando-se a construção do conhecimento lingüístico, assim como evidências de negociação quanto ao sentido e à forma (morfologia, sintaxe, e léxico).

4. A produção dos alunos

As tarefas colaborativas promoveram diálogos, a partir dos quais excertos dos dados gerados foram selecionados com o objetivo de exemplificar as negociações, as reflexões lingüísticas e os erros produzidos pelos aprendizes.

Nassaji e Swain (2001) sugerem que o papel do especialista é compartilhado entre os aprendizes; quando o parceiro não tem competência suficiente, a ajuda vem da reformulação e do diálogo gerado pela discussão da correção do erro. No exemplo a seguir (1), verificamos que Alice agiu como a especialista, pois detinha conhecimento superior ao seu parceiro, e por meio do andaimento auxiliou seu parceiro a constituir a fala. Ao refletir sobre a língua, Vitor compreendeu o que a forma verbal *will* representava na frase, reformulando sua produção.

(1) Tarefa: *Let's go Camping*

Vitor: Let's see (.) First (0.5) a tent

Alice: tent

Vitor: yes a tent because we need

Alice: we will need

Vitor: we will need

No diálogo a seguir (2), observamos que Denise percebeu a lacuna entre sua produção e a forma exata que queria expressar; então fez testagem de hipóteses, através da busca de palavras até encontrar a forma correta: o adjetivo possessivo correto. Dessa forma, constata-se o uso da língua alvo por parte da aluna ao refletir sobre a mesma, conforme Swain (2000).

(2) Tarefa: *Let's go camping*

Sandra: oh okay Joana want to take with her **your** boyfriend and and

Joana: ok first you write

Sandra: okay ((laughs))

Sandra: it is **your**? No with **he** no **she she**? No her boyfriend

Segundo Swain e Lapkin (2001), a produção na língua estrangeira leva os aprendizes a perceberem que não conseguem expressar precisamente o que querem dizer, o que pode ajudá-los a compreender que a forma da língua alvo é diferente da forma da sua língua materna. Esta percepção é um passo importante para que a aprendizagem da língua estrangeira de fato aconteça. Verifica-se no excerto (3) que a dupla de aprendizes demonstra dúvidas quanto à regra lingüística, embora decidam pelo vocábulo erradamente, eles negociam e, percebem a regra lingüística existente na língua alvo através da testagem de hipóteses na busca pelo léxico verbal correto, que, no caso em questão, refere-se a uma preposição, a fim de formar o verbo frasal desejado pelos alunos, *write down*.

(3) Tarefa: “*Max and Mary*”

Alice: hm, so I think the word is (.) she was writing out (.) to take notes

Vitor: take notes writing out?

Alice: write out

Vitor: she is walking and writing out?

Alice: write out or write on? (.) I can't remember but there's a phrasal verb

Vitor: write on (.) I think write on because out is out (.) something that or another thing

Alice: write on, yes, because there is a phrasal verb that they use to say with the meaning in Portuguese is anotar (.) I think is write on.

Vitor: é writing on?

Alice: yeah (.) because she was writing

Evidencia-se, no exemplo acima, que há colaboração durante a construção do diálogo. Através da colaboração, ainda que a correção seja feita de forma equivocada, os alunos estão refletindo linguisticamente.

O excerto abaixo (4) mostra que as alunas empregaram a língua materna como ferramenta de apoio para desenvolver o diálogo, quando não possuíam vocabulário suficiente para fazê-lo na língua alvo. A interação, através de troca de olhares e gestos e o andamento foram direcionados para a negociação de sentido. Percebemos que,

embora, inicialmente, haja erro linguístico na escolha lexical, há autocorreção por parte da aluna Denise. Elas estão desenvolvendo habilidades linguísticas, procurando vocábulo para expressar o que desejam na língua alvo. Ao realizar esta atividade, as alunas tiveram oportunidade de refletir sobre a língua (Lima; Pinho, 2007).

(4) Tarefa: “*Max and Mary*”

Bárbara= como é que se diz? Ele ficou ((olha para a colega e expressa espanto, susto))

Denise= he was surprise

Bárbara= he was surprise

Denise= surprised

No excerto (5), percebemos a correção do aluno Vitor a partir da correção de sua parceira. Vitor, por sua vez, reflete e, imediatamente substitui o vocábulo

(5) Tarefa: “*Max and Mary*”

Vitor: and he ã: wrote a letter and send (1.0) from a: his friend

Alice: yes, he sent for his friend

Vitor: sent, yes

Swain (1995) afirma que os aprendizes modificam suas falas durante o processo de negociação de sentido, o que contribui para a aprendizagem.

5. Considerações finais

Os alunos realizaram as tarefas colaborativamente, compartilhando conhecimentos, utilizando andamento na negociação e apoiando-se mutuamente. A busca da forma lexical correta foi essencialmente evidenciada a partir da testagem de hipóteses e reflexões metalinguísticas por parte dos alunos. A língua materna foi utilizada como recurso de comunicação, quando o vocabulário na língua alvo era insuficiente.

Os resultados observados foram positivos quanto à produção da língua estrangeira e o processo de negociação dos aprendizes. Para solucionar problemas diagnosticados pelas duplas, as mesmas formularam e testaram hipóteses conjunta ou individualmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DONATO, R. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: LANTOLF, J. P. (Org.). **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 27-50.
- ELLIS, R., Corrective Feedback and teacher development, **L2 Journal**, V. 1, p. 3-18, 2009
- HALL, J.K. Interactional as method and result of language learning. **U.S.A, Cambridge Journals**, v. 43 p. 1-14, 2009.
- LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J. P. (Org.) **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, p. 1-26, 2000.
- LIMA, M.; PINHO, I. A tarefa colaborativa como estímulo à aprendizagem de língua estrangeira. In: LIMA, M.; GRAÇA, R. (Orgs.) **Ensino e aprendizagem de língua estrangeira: relações de pesquisa Brasil/ Canadá**. Porto Alegre: Armazém Digital, p. 87-101, 2007.
- LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake. **Studies in Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, p.37-66, 1997.
- MITCHELL, R; MYLES, F. **Second language learning theories**. New York: Hodder Arnorld, 2004.
- SCHNACK, C. M., PISONI, T. D., & OSTERMANN, A. C. (2005). Transcrição de fala: Do evento real à representação escrita. **Entrelinhas**, 2(2). Retrieved November 24, 2006.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), **Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson** (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press, 1995.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. P. (Org.) **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, p. 97-114, 2000.

SWAIN, M. Languaging, agency and collaboration in advanced language proficiency. In: H. Byrnes, Editor, **Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky**, Continuum, London, pp. 95–108, 2006.

SWAIN, M., & LAPKIN, S. Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (Eds.), **Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and assessment**. London, UK: Pearson International. 2001.

SWAIN, M.; NASSAJI, H. **A Vygotskian Perspective on Corrective Feedback in L2: The Effect of Random Versus Negotiated Help on the Learning of English Articles**. Language Awareness, Canada, v.9, n.1, 2000.

VYGOTSKY, L.S. **Mind in Society** – The Development of Higher Psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of child psychology and psychiatry**. Londres, v. 17, p. 89-100, 1976.