

# O erro, o processo corretivo e a aprendizagem de língua estrangeira por meio de tarefas colaborativas

Error, corrective process and second language learning through collaborative tasks

Valéria Zanetti Ney

**Como citar esse artigo.** NEY, V. Z. O erro, o processo corretivo e a aprendizagem de língua estrangeira por meio de tarefas colaborativas. **Mosaico - Revista Multidisciplinar de Humanidades**, Vassouras, v. 13, n. 2, p. 02-12, mai./ago. 2022.



**Nota da Editora.** Os artigos publicados na Revista Mosaico são de responsabilidade de seus autores. As informações neles contidas, bem como as opiniões emitidas, não representam pontos de vista da Universidade de Vassouras ou de suas Revistas.

## Resumo

Esta revisão de literatura apresenta os resultados de um levantamento realizado acerca de da noção de erro, o processo corretivo aplicado por professores e o papel das tarefas colaborativas no processo de ensino-aprendizagem em língua estrangeira. O corpus de análise deste estudo é composto por artigos e capítulos de livros escritos nos últimos 20 anos e que são amplamente utilizados nos materiais apresentados aos professores em formação. A revisão de literatura busca elencar, de forma resumida, a veracidade e aplicabilidade dos estudos realizados e que seguem sendo referência nos cursos de licenciatura em línguas.

**Palavras-chave:** Erro; Processo Corretivo; Tarefas Colaborativas.

## Abstract

This literature review presents the results of a survey carried out on the notion of error, the corrective process applied by teachers and the role of collaborative tasks in the teaching-learning process in a foreign language. The corpus of analysis of this study is composed of articles and book chapters written in the last 20 years and that are widely used in the materials presented to teachers in training. The literature review seeks to list, in a summarized way, the veracity and applicability of the studies carried out and that continue to be a reference in undergraduate teaching courses.

**Keywords:** Errors; Corrective Process; Collaborative Tasks.

## INTRODUÇÃO

Conforme Lima (2011), a noção de erro determina o modo como o professor e o aluno agem em sala de aula. Allwright e Bailey (1991) afirmam que definir erro é uma das tarefas mais complexas em sala de aula, tanto para o professor quanto para o aluno. Mas cabe ao professor definir o que são os erros e dar andamento ao processo corretivo. Muitos professores acreditam que uma de suas funções seja ainda a de corrigir e fornecer ao aluno um retorno (feedback) sobre sua produção. Contudo, quais erros corrigir, como e quando os corrigir e a eficácia da correção são algumas das dúvidas que acompanham o processo de

Afiliação dos autores  
Universidade Federal de Pelotas Rio Grande do Sul – Brasil.

\* Email de correspondência: valeriazney@gmail.com

Recebido em: 26/07/2021. Aceito em: 06/05/2022.

ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Acredita-se que a aprendizagem de um idioma depende da imersão dos alunos não somente num insumo compreensível, mas também em tarefas que lhes exijam negociar um significado e participar numa comunicação naturalista e dotada de sentido. A instrução baseada em tarefas salienta a prioridade dada ao projeto em detrimento do produto; são elementos básicos as atividades e tarefas que apostem na comunicação e no significado; os alunos podem aprender o idioma mediante a sua interação comunicativa; as atividades e tarefas podem ser as que possivelmente tenham que realizar os alunos na vida real e as que possuam finalidade pedagógica concreta para a aula; e a dificuldade de uma tarefa depende de diversos fatores, entre eles a experiência prévia do aprendiz, a complexidade da tarefa, a linguagem requerida para empreendê-la e o grau de apoio disponível.

## O erro e o processo corretivo

O erro e o processo corretivo são elementos presentes no movimento de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Nesse sentido, Battistella e Lima (2015, p. 283) salientam que

por meio do feedback, o professor pode auxiliar os aprendizes a perceberem suas dificuldades, saná-las, e também criar um ambiente agradável em sala de aula, de participação e coconstrução do conhecimento, no qual os alunos se sintam motivados a produzir e interagir na língua alvo. (BATTISTELLA; LIMA, 2015, p. 283)

De acordo com o pensamento de Lima (2011) e Allwright e Bailey (1991), as práticas escolhidas pelo docente e pelo aluno sobre a noção de erro é uma das ações mais complexas no processo ensino-aprendizagem, cabendo ao primeiro a definição do que são erros e dar continuidade do processo corretivo. Em um breve histórico teórico sobre a definição de erro no processo de aquisição de uma língua estrangeira encontramos, na segunda metade do século XX, uma gama variada de estudos acerca da noção de erro. Naquele período, teorias como a de Análise de Erros e Análise Contrastiva procuravam explicar os erros cometidos pelos aprendizes de segunda língua.

Peter Corder (1981) foi o autor das noções de falha que caracterizam os processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem, para ele havia a diferença entre erros e enganos (*mistakes*), ao definir como *mistakes* todas as falhas resultantes de lapsos de memória, por condições psicológicas ou físicas. As falhas do tipo *mistake* são de desempenho, assistemáticas e que não caracterizam desconhecimento da língua. Seriam os deslizos que cometemos ao falar determinada língua, por exemplo. As falhas do tipo erro refletem o conhecimento intrínseco que se tem da língua. São de competência, sistemáticos e demonstram o não conhecimento de determinada regra gramatical, por exemplo.

Edge (1989) classifica os erros em: *slips*, *errors* e *attempts*. *Slips* são erros que o próprio sujeito corrige. São atos de falha na fala, por exemplo. Para Edge (1989), quando o sujeito não é capaz de se autocorriger, surge então a noção de erro. Porém, quando o erro vem de uma tentativa do aluno de se comunicar usando estruturas ou vocabulário ainda não aprendidos, diz-se que o erro é um *attempt*.

Seguindo a revisão teórica sobre o erro, encontramos as análises de Richards (1985) que denomina de erros de interlíngua os problemas resultantes da interferência da língua materna pela língua estrangeira. Erros de intralíngua são as falhas resultantes de processos de aquisição não completos, ou seja, aqueles em que o aprendiz ainda está em processo de aquisição da língua estrangeira. Outro tipo de erro apontado por Richards (1985) são os erros de desenvolvimento, resultantes do levantamento de hipóteses sobre a língua estrangeira que está sendo aprendida.

Ellis (2008; 2012) afirma que a questão do erro varia conforme a linha de pesquisa utilizada, o que deve determinar a condição de falha na produção oral ou escrita do aprendiz está relacionado à propriedade de entendimento da ideia, ou seja, o enunciado pode estar correto segundo as normas gramaticais, mas incorreto do ponto de vista pragmático, o que pode gerar um problema no entendimento do que se pretende dizer, havendo a possibilidade de serem influenciados e devendo-se considerar em

que condições aparecem.

Alguns fatores são considerados determinantes como: a própria língua que se está aprendendo; o nível e conhecimento dos aprendizes; falta de conhecimento do aprendiz; falta de motivação na aprendizagem; lapso ocasional do aprendiz; falta de estudo e empenho/interesse do aprendiz; interferência da língua materna na produção da língua estrangeira; falta de atenção do aprendiz; falta de clareza na explicação do docente; utilização de materiais didáticos inadequados; aulas desmotivadoras. A noção de erro pressupõe uma norma e está ligada a fatores diversos como: do meio (língua escrita ou falada), do contexto social (formal ou informal) e da relação entre o falante e o ouvinte (simétrica ou assimétrica). Segundo Pereira (2004, p. 104) muitas vezes, o que isoladamente parece um erro, pode ser aceitável em contexto e vice-versa.

Edge (1989) afirma que a correção é necessária e a maneira como o professor lida com os erros em sala de aula depende de suas crenças sobre o processo de aprendizagem, das necessidades dos alunos e dos objetivos do curso. Ellis (2008) relata que somente 39% dos erros tratados em sala de aula, observada por ele, não reaparecem nos enunciados seguintes daqueles alunos. Ellis (2008) aponta como possíveis hipóteses que justifiquem esses resultados: a) o fato de o aluno não estar em contato constante com determinada estrutura ainda não internalizada; b) a percepção de que um determinado aspecto linguístico pode ser definido pela motivação do aprendiz; c) os aprendizes falham no uso imediato daquilo que lhes foi ensinado.

Sabemos que o processo corretivo envolve inúmeras questões e que, para cada tipo de atividades em sala de aula, há uma gama variada de possibilidades de tratamento do erro. Lyster e Ranta (1997, p. 46-47) distinguiram seis categorias corretivas:

1. Correção explícita: provisão explícita da forma correta pelo professor. Ao fornecer a forma correta, o professor indica que aquilo que o aluno disse está incorreto seja por meio do tom de voz ou do uso de frases do tipo: *Oh, you mean...; You should say...*
2. Reformulação (*recast*): o professor reformula parte ou toda enunciação do aluno, sem o erro. Essas reformulações são, na verdade, correções implícitas por não chamarem a atenção do aluno para o fato de existir um erro em seu enunciado e, portanto, não são introduzidas por expressões/frases como as mencionadas na categoria anterior. Os autores incluíram a tradução nessa categoria por considerarem que ela serve à mesma função que as reformulações, já que o uso da língua materna, apesar de não ser considerado um erro, pode causar o mesmo efeito no interlocutor.
3. Pedido de esclarecimento: o professor indica ao aluno que sua enunciação não foi bem compreendida ou que está, de alguma forma, mal construída e, portanto, é necessário que o próprio aluno a reformule.
4. Feedback metalinguístico: o professor faz um comentário ou pergunta sobre a precisão do enunciado feito pelo aluno, sem fornecer-lhe a forma correta explicitamente, mas indicando que há algum erro no enunciado por meio do fornecimento de metalinguagem gramatical ao se referir à natureza do erro.
5. Elicitação: caracteriza-se por três técnicas diferentes utilizadas pelo professor, a fim de se obter a forma correta do aluno: a) o professor pede para que o aluno complete seu próprio enunciado ao fazer uma pausa estratégica para que ele preencha o “espaço em branco” onde havia um erro; b) o professor faz perguntas para obter a forma correta, indicando exatamente onde está o problema; c) o professor, ocasionalmente, pede para que o aluno reformule seu enunciado.
6. Repetição: o professor repete o enunciado errado do aluno, geralmente, usando a entonação para destacar o erro. (LYSTER; RANTA, 1997, p. 46-47).

Para Lyster e Ranta (1997), é preciso dar retorno aos alunos sem quebrar o fluxo da comunicação. Neste campo de atuação, podemos estimular o *feedback* corretivo – uma vez que este recurso encoraja o autorreparo envolvendo precisão linguística e também a compreensão do que é comunicado. Deste modo, é preciso que se considere o que os autores chamam de “negociação da forma”, ou seja, o fornecimento de *feedback* corretivo que encoraja o auto reparo. Para isso, os autores apontam quatro tipos de movimentos corretivos que permitem a negociação da forma e que levam ao reparo feito pelo próprio aluno: elicitación, *feedback* metalinguístico, pedido de esclarecimento e repetição, uma vez que

em nenhum desses movimentos corretivos há o fornecimento da forma correta aos aprendizes.

Ellis, Loewen e Erlam (2006) argumentam que o *feedback* corretivo é uma forma de mostrar ao aprendiz que existe um erro em sua produção, através das seguintes maneiras: conscientizar o aluno de que ele cometeu um erro; fornecer a forma correta da língua-alvo; prover ao aluno uma informação metalinguística sobre a natureza do erro com qualquer combinação de outro movimento corretivo.

Batistella e Lima (2015), no artigo “A correção em língua estrangeira a partir de uma perspectiva sociocultural e as crenças dos professores sobre o assunto”, procuram contribuir para discussões de como os processos corretivos podem influenciar a aprendizagem de línguas estrangeiras, a interação em sala de aula e ainda as práticas de ensino do professor. Igualmente, propõem uma reflexão sobre a relação que se pode estabelecer entre o *feedback* corretivo e os princípios da teoria sociocultural considerando as crenças dos professores a respeito deste tratamento em um contexto brasileiro de curso de idiomas.

Interessante mencionar como a concepção de erro determina o modo como professor e aluno agem em sala de aula. Essa concepção irá refletir a perspectiva de cada um, e também suas crenças, sobre como se dá o processo de ensino-aprendizagem, definindo os papéis que cada participante irá assumir. O processo corretivo pode tornar a sala de aula um ambiente no qual o aluno é motivado a participar, produzindo a língua e testando suas hipóteses, podendo errar sem constrangimentos.

Chaudron (1977) define *feedback* corretivo como qualquer reação do professor, que transforma, sinaliza desaprovação ou pede uma melhora na fala do aprendiz. Conforme Batistella e Lima (2015), ele pode ser diretamente relacionado à teoria sociocultural, aos fatores afetivos e às crenças por se refletir especialmente na prática de ensino do professor. O que se busca é criar um ambiente interativo e favorável à construção do conhecimento, no qual os alunos se sintam motivados a produzir e interagir na língua-alvo.

Em suma, nesta pesquisa adotamos o conceito de erro como hipóteses que o aprendiz faz durante o processo de aprendizagem. Essas tentativas resultam em formas linguísticas que não são as pertencentes ao padrão esperado. Nas palavras de Battistella (2010, p. 181), “através dessas formas, os aprendizes formulam outras hipóteses que os fazem evoluir em direção à língua alvo.”

E, apoiando-se em Battistella e Lima (2015) e Lima e Pessoa (2019), desenvolvemos nosso entendimento por erro e processo corretivo em sala de aula de língua estrangeira. A análise dos erros cometidos pelos alunos no contexto de sala de aula é elemento essencial para que possamos entender, de maneira mais adequada, o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira por meio do que é construído neste espaço escolar. Através do estudo desse discurso de sala de aula, onde os erros acontecem por serem parte integrante da aquisição de uma língua-alvo, podemos realizar investigações, enquanto educadores, e trazer contribuições para a prática pedagógica desenvolvida no ensino de uma língua estrangeira. Nos parece que tentar ignorar a importância do momento do erro do aluno é não permitir que o aprendiz seja observado como um todo. Também acreditamos que o *feedback* corretivo permite que o aluno reflita e aprenda mais sobre a língua-alvo e, segundo Figueiredo (2006), a teoria sociocultural traz uma abordagem dos erros que sugere que eles não sejam vistos como reflexos de fracasso na aprendizagem, mas sim como uma ferramenta, por parte dos aprendizes, de desenvolver autorregulação por intermédio dos meios linguísticos.

Para Lima e Pinho (2007), o tratamento corretivo é uma oportunidade para que a correção seja negociada entre professores e aprendizes e que promova o insumo e a produção do aprendiz. Assim, é evidente que o trabalho com o erro e a correção buscam determinar a possibilidade de incremento na consciência lexical do aprendiz. Desta forma, o conceito de tarefas colaborativas é essencial.

## As tarefas colaborativas

Ao longo das últimas décadas do século XX, com o declínio dos métodos áudio-lingual e a chegada da abordagem comunicativa e de suas variações, as discussões acerca de materiais autênticos e criados

tomaram novos rumos e novas proporções. O interesse pelas tarefas enquanto potenciais componentes básicos da instrução nas L2 apareceu quando os investigadores começaram a utilizar as tarefas como instrumentos de investigação aplicados ao estudo de línguas não maternas.

Esta pesquisa centrou-se nas estratégias e nos processos cognitivos aplicados pelos estudantes de uma segunda língua; ela sugeriu uma nova valorização do papel do ensino gramatical ao nível formal na docência de idiomas. Acredita-se que a aprendizagem de um idioma depende da imersão dos alunos não somente num insumo compreensível, mas também em tarefas que lhes exijam negociar um significado e participar numa comunicação naturalista e dotada de sentido.

A instrução baseada em tarefas, salienta a prioridade dada ao projeto em detrimento do produto; são elementos básicos as atividades e tarefas que apostem na comunicação e no significado; os alunos podem aprender o idioma mediante a sua interação comunicativa. Para Nunan (1991), Willis (1996) e Ellis (2008), as tarefas são o ponto de partida para que a aprendizagem ocorra, já são responsáveis por auxiliar o processo de construção do conhecimento na língua estrangeira. Nunan (1991), afirma que a tarefa é um trabalho que envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo e seu foco de atenção está voltado para o significado e não à forma. Willis (1996) postula que a tarefa colaborativa permite que os alunos produzam respostas autênticas através, principalmente, da resolução de enigmas, situações-problema ou na troca de experiências.

Segundo Ellis (2008, p.16) a tarefa significa:

Um plano de trabalho que requer que os alunos processem a língua pragmaticamente a fim de atingir um resultado que possa ser avaliado em termos de saber se o correto ou adequado conteúdo proposicional foi veiculado. Para isso, o aluno precisa dar atenção primária ao significado e fazer uso de suas próprias fontes linguísticas, embora o design da tarefa possa induzi-lo à escolha de formas particulares. A tarefa é destinada a resultar no uso da língua que tenha uma semelhança, direta ou indiretamente, com a língua que é usada no mundo real. Assim como outras atividades, uma tarefa pode envolver habilidades produtivas ou receptivas, orais ou escritas, e vários processos cognitivos. (ELLIS, 2008, p. 16)

Para Nunan (1991), as tarefas podem ser descritas através de objetivos, insumos, atividades e ambientação. Os objetivos abordam a necessidade dos alunos no que diz respeito às habilidades da língua e à comunicação na língua alvo; os insumos têm relação com os conteúdos linguísticos; as atividades que podem ser abertas ou fechadas; a definição do papel de professor e alunos durante a tarefa; e a ambientação, ou seja, como os alunos a realizarão (em pares, grupos ou individualmente).

Quanto à realização, Willis (1996) enfatiza a importância não apenas da contextualização das atividades pretendidas, mas também a atenção ao que o autor denomina de três etapas: a) pré-tarefa, introduz o tópico a ser abordado, explora o tema que se será desenvolvido; b) ciclo da tarefa, oportuniza ao aluno a chance de utilizar os elementos linguísticos e c) foco na linguagem, estudo mais detalhado da língua.

Ellis (2008) reforça a ideia de que as tarefas englobam objetivos comunicativos que servirão de andaimes para o resultado linguístico de cada sujeito. Segundo o autor, toda tarefa deve ser planejada por meio de princípios que assegurem um nível adequado de dificuldade, orientem os alunos durante a atividade, estabeleçam objetivos claros, possibilitem que os alunos adotem um papel ativo no momento da sua execução e que os próprios aprendizes avaliem o seu desempenho.

Ellis (2008) menciona a necessidade de se entender um pouco mais sobre as tarefas e descrevê-las da forma mais completa possível. Assim, as classifica em não focadas e focadas. As não focadas envolvem o uso de qualquer estrutura linguística desejada pelo sujeito para se expressar. As tarefas focadas necessitam de uso obrigatório de determinados aspectos linguísticos na língua-alvo sem que os sujeitos estejam conscientes disso.

Para Ellis (2008), ambas as tarefas promovem a aprendizagem implícita da língua em questão. Porém,

o objetivo nas tarefas focadas é de algum modo manipulado ou controlado pelo professor, já na tarefa não focada o indivíduo escolhe as variantes que pretende utilizar.

Swain e Lapkin (2003), também investigaram o papel das tarefas colaborativas e conduziram um estudo buscando evidências de quais atividades gerariam mais atenção ao foco na forma e quais promoveriam uma interação mais ampla em episódios linguísticos. A primeira tarefa, intitulada *jigsaw* (quebra-cabeça), consistiu na descrição compartilhada de figuras que formam uma história. Cada aluno era solicitado a descrever ao colega as figuras que recebera do professor (estímulo visual), de modo a redigirem, num segundo momento, em conjunto, a sequência correta da história. Este tipo de tarefa foi escolhido considerando a hipótese de que ela produziria maior foco no significado do que na forma. Na segunda tarefa, denominada *dictogloss* (compreensão de ditado), foi solicitado aos alunos que ouvissem a uma história (estímulo auditivo), fizessem anotações e depois escrevessem a história em conjunto. A hipótese inicial era que este tipo de tarefa provocasse maior número de episódios linguísticos e, portanto, maior precisão gramatical em relação à tarefa de quebra-cabeças, porque os alunos já tinham um modelo de texto de um falante a ser seguido (história lida). Os participantes da pesquisa foram 65 aprendizes que tinham o inglês como língua materna e o francês como segunda língua. Eles foram divididos em dois grupos, um com 35 alunos e outro com 30, ambos frequentando o nível oito de um curso de imersão em francês. Os resultados mostraram que não houve diferenças estatísticas significativas no número de episódios linguísticos entre os pares de alunos que realizaram a tarefa de quebra-cabeça e a tarefa de compreensão de ditado. Assim, a pesquisa das autoras demonstrou que o grupo que teve o modelo oral ficou preso ao que fora exposto enquanto os demais sujeitos, provavelmente por não terem tal modelo, ousaram e criaram mais possibilidades.

Swain (2006), partindo de princípios socioculturais, utilizou o termo diálogo colaborativo entendendo que esse processo possibilita momentos de reflexão sobre a língua-alvo, levando os sujeitos à percepção de lacunas entre o que desejam expressar e a forma como expressar esse pensamento. O diálogo colaborativo possibilita a autocorreção e a correção do outro e é instrumento facilitador para a aquisição de uma língua estrangeira. Em 2006, a autora propõe o conceito de lingualização - uma forma de verbalização para mediar a solução de problemas levando ao uso e reflexão sobre a língua (SWAIN, 2006).

Knouzi (2010), considera a lingualização como uma ferramenta mediadora de autoandamento, porque os sujeitos são impelidos à reflexão sobre a língua-alvo levando à internalização de novos conhecimentos, à percepção de erros e à possibilidade de correção.

Lima e Costa (2010), afirmam que, ao testarem hipóteses, ao se corrigirem, ao corrigirem os outros, ao se ajudarem, os aprendizes estão gerando conhecimento. É, para as autoras, através do trabalho coletivo que os alunos se engajam na construção do significado para completar a tarefa e focalizam a estrutura linguística para promover entendimento mútuo. (LIMA; COSTA, 2010, p. 171).

Outra contribuição de Swain (2006) ao campo das tarefas colaborativas e, por conseguinte, da aprendizagem colaborativa, diz respeito às funções que o output (produção) dos indivíduos têm em direção não apenas à fluência, mas também à internalização de conhecimentos. Swain (2006) argumenta que o *output* promove uma percepção consciente do aprendiz, nomeando esse processo de *noticing*. Afirmo ainda que o *output* tem função de testar a aprendizagem da língua-alvo e ainda levar a uma reflexão consciente da mesma. Swain e Lapkin (2003, p. 159) afirmam que “a produção dá origem à percepção”. Deste modo, os sujeitos são capazes de reconhecer falhas linguísticas ao produzi-las na língua-alvo. Quando esse processo ocorre, o aprendiz busca no professor, em seus pares ou em outro recurso a solução para seu problema.

Swain (2006) apresenta o recorte de uma de suas pesquisas que narra o caso de duas alunas que participam de um programa em imersão em língua francesa. A tarefa é basicamente narrar um texto que acabaram de ouvir. Na tentativa de contá-lo, reconhecem as suas limitações. Precisam, então, formular hipóteses, as testam e verificaram em um dicionário para obter a resposta final. Para Swain (2006), tal movimento demonstra o processo de construção do conhecimento através da busca pela solução de seu problema linguístico. A reflexão sobre a língua-alvo surge a partir da percepção dos limites e das tentativas

de solucionar os problemas encontrados e a esse processo denomina de metafala.

As tarefas colaborativas podem levar à aprendizagem colaborativa, ou seja, a situações em que, através da interação, duas ou mais pessoas irão aprender uma língua-alvo. O professor, na aprendizagem colaborativa, vai exercer o papel de mediador e o aprendiz passa a ter uma atuação efetiva.

Segundo Figueiredo (2006), não é a simples troca de informação ou tarefa em pares que leva a uma aprendizagem efetiva. Para tal, é necessária a co-construção da aprendizagem. A proposta de co-construção do conhecimento em sala de aula estabelece um desenvolvimento o qual se encontra vinculado ao ensino aos princípios da autonomia por meio da interação entre os pares, da resolução de conflitos e da participação efetiva na construção do conhecimento.

Para Lima (2011), o ensino baseado em tarefas implica que a maneira mais eficaz de ensinar uma língua é envolvendo os alunos no uso real da língua na sala de aula. Ao longo dos estudos conduzidos, percebeu-se que os alunos tendem a ser mais motivados na atividade de sala de aula quando estão envolvidos em tarefas significativas. Bygate, Skehan e Swain (2001) entendem que as tarefas devem ser contextualizadas e devem exigir que os alunos usem a linguagem de forma significativa.

Para Klapper (2003), as tarefas colaborativas devem: incentivar processos de busca de conhecimento, proporcionar situações de comunicação real e significativa, enfatizar a fluência e após às atividades focadas na forma. Lima (2002) pontua que, para que uma tarefa seja colaborativa e contribua para a produção dos aprendizes, é necessário que: o foco esteja no processo colaborativo; o aprendiz tenha oportunidade de revisar sua própria produção; a reflexão crítica seja necessária e motivada; a percepção de que a aprendizagem segue etapas evolutivas.

Pinho (2013) revisa o conceito e as atividades propostas pelo intermédio de tarefas colaborativas. Para a pesquisadora, o essencial é que as tarefas estimulem a colaboração entre os aprendizes por meio da interação, negociação e reflexão. As tarefas colaborativas podem ser descritas como tarefas comunicativas cujo foco está voltado no sentido e não apenas na forma do que é produzido em sala de aula. A pesquisadora cita Branden (2009 apud PINHO, 2013) acerca do papel do professor de línguas e da mediação numa abordagem que se utilize de tarefas colaborativas. Para Pinho (2013), o professor é o agente capaz de alterar e programar as suas tarefas tomando por base os aprendizes envolvidos. E vai além, comenta que, na troca colaborativa, os próprios aprendizes são responsáveis por desempenhar as tarefas pretendidas.

Para Lima e Pinho (2010) quando analisamos sobre as possibilidades de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, a tarefa colaborativa passa a ser efetiva quando há colaboração entre todos os sujeitos envolvidos na atividade. Lima e Pinho (2010), referindo-se à escolha de tarefas, menciona que a interação e a troca de turnos de negociação em tarefas colaborativas podem gerar uma tarefa diferente da que havia sido proposta inicialmente. Pinho reflete ainda sobre tarefas que não façam parte do traçado imaginário da Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky. Para a pesquisadora, os aprendizes tendem a realizar a tarefa de forma parcial ou mesmo ignorá-la. Cabe, novamente, a todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, lidar com a readequação do que foi sugerido. É na negociação entre professor-aluno-tarefa que a resposta surge. Seguindo a revisão teórica detalhada sobre as tarefas colaborativas, Pinho (2013) apresenta a posição de Menezes (2010 apud PINHO, 2013) sobre o aprender uma língua estrangeira e demonstra que não se aprende uma língua por meio das informações que recebemos sobre ela. Aprendemos uma língua através de seu uso. O conceito de tarefa aqui adotado tem seu termo cunhado à noção de Bygate, Skehan e Swain (2000), na qual a tarefa é concebida como uma atividade contextualizada que requer dos aprendizes o uso real da língua.

Segundo Lima e Costa (2010, p. 170)

os aprendizes precisam testar suas hipóteses de como determinada língua funciona a fim de confirmar se são entendidos por seus interlocutores. Por isso, um aprendizado baseado em tarefas proporcionaria oportunidades de experimento da língua. (LIMA; COSTA, 2010, p. 170).

O ambiente da sala de aula também exerce certo controle sobre os aprendizes. Por ser um ambiente formal de ensino, muitas vezes o “uso real” da língua estrangeira pode ser questionado. Porém, Skehan (1996), afirma que quando é esperado dos alunos o real uso da língua em sala de aula – mesmo que o tenhamos classificado como um local estritamente direcionado para a aprendizagem, os aprendizes parecem prestar mais atenção ao que ouvem e leem. É neste modelo de tarefa colaborativa que as noções de insumo, *output* e *intake* são apresentadas. Entendemos o termo *input* (ou insumo) como o que é apresentado ao aprendiz e o que irá desenvolver as próximas ações dentro do trabalho colaborativo. Por *output* percebemos a produção realizada pelo aprendiz acerca de determinada tarefa proposta e, por *intake* (ou internalização), o processo de aquisição de determinado insumo.

Para Swain (2006), a percepção se dá quando o aprendiz percebe a diferença entre o que foi dito e a língua alvo. As tarefas colaborativas, em atividades comunicativas em contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, parecem demonstrar os benefícios das trocas através da interação, gerando novos significados e facilitando a aquisição da língua-alvo.

Segundo Lima e Costa (2010, p. 171),

A utilização de tarefas colaborativas tem sido estudada por alguns pesquisadores (SWAIN; LAPKIN, 1994, 2001; SWAIN, 2001; ELLIS, 2008) a fim de serem encontrados sinais que atestem a manipulação, discussão e produção na língua alvo a partir do engajamento dos sujeitos em diálogos cooperativos. Segundo Hall (2001), quando juntos, os indivíduos trabalham com o significado que está inserido nos recursos linguísticos, assim como com suas identidades sociais a fim de negociar seus objetivos e trabalhar na realização de uma determinada atividade comunicativa. (LIMA; COSTA, 2010, p. 171)

Outro termo que é pertinente neste estudo diz respeito ao diálogo colaborativo. Swain e Lapkin (2001) percebem no diálogo colaborativo o surgimento de processos cognitivos mediadores da aprendizagem. Segundo Lima e Pinho (2007) esses processos permitem aos aprendizes refletir sobre a língua quando se corrigem, corrigem o outro e reformulam seu discurso. Desta forma, “o diálogo colaborativo deve ser promovido em sala de aula porque é por meio dele que o uso da língua-alvo e a aprendizagem dela podem ocorrer” (SWAIN, 2000 *apud* FIGUEIREDO, 2006, p. 130). Conforme destaca Verity (2000, *apud* JORGE, 2003, p. 179), a respeito da prática do diálogo colaborativo, “percebemos hoje um movimento na área de formação de professores que adota uma perspectiva sociocultural, na qual as práticas de reflexão, auto-avaliação e narrativas ganharam legitimidade”. Portanto, o diálogo colaborativo é visto como uma estratégia para se chegar ao aprendizado. Nas trocas interpessoais, ao discutirem sobre suas experiências, os aprendizes revelam competências e dificuldades, geralmente assimiladas pelo grupo.

Segundo Swain (2006), o diálogo colaborativo é um diálogo de construção de conhecimento, é o diálogo que constrói conhecimento linguístico. O diálogo colaborativo medeia a resolução de problemas e a construção do conhecimento. Nesse sentido, de uma perspectiva sociocultural, ele se constitui como atividade cognitiva e social: uma resolução de problema linguístico por meio da interação social.

Para Storch (2002), o uso do trabalho em grupo e em pares nas salas de aula, em particular nas salas de aula de segunda língua (L2), está alicerçado em fortes bases teóricas e pedagógicas. Do ponto de vista teórico, o uso de pequenos grupos/pares pertence à visão construtivista social da aprendizagem, sendo o desenvolvimento humano inerentemente a uma atividade socialmente situada. Storch (2002) pondera que o desenvolvimento cognitivo de um aprendiz surge na interação social com a participação de um indivíduo mais capaz, mais proficiente. O sujeito mais capacitado, ao proporcionar ao aprendiz o nível apropriado de assistência, promove o indivíduo para além do seu nível atual, para o seu potencial nível de desenvolvimento. No entanto, como pesquisadores demonstraram (DONATO, 1994; STORCH, 2002), o andaime também pode ocorrer entre pares quando se trabalha em grupo. Assim, a partir de uma perspectiva construtivista social, os alunos devem ser incentivados a participar de atividades que promovam a interação e coconstrução do conhecimento.

Do ponto de vista pedagógico, o uso do trabalho em grupo e em pares é apoiado pela abordagem comunicativa da instrução L2 e em sua ênfase em fornecer aos alunos oportunidades de usar a língua-alvo. Ferris (2003) observa os benefícios de revisões por pares. Para o autor, as revisões por pares são uma forma de sensibilizar os alunos para as considerações de audiência e, ao mesmo tempo, podem ajudar os alunos a desenvolverem habilidades analíticas e críticas. O trabalho colaborativo, por exemplo, é uma forma de estimular o pensamento reflexivo, especialmente se os alunos estão envolvidos no ato de explicar e defender suas ideias. Pesquisas conduzidas com alunos de L2 (DONATO, 1994; STORCH, 2002) concluíram que, no processo de coautoria, os aprendizes consideram não apenas a precisão gramatical e lexical, mas também o discurso empregado. Além disso, e dependendo do tipo de dinâmica grupo/par formado, as atividades colaborativas podem encorajar um conjunto de conhecimentos sobre a linguagem, um processo denominado de andaimos coletivos (DONATO, 1994).

Storch (2002) aponta que a relação de colaboração significa muito mais do que dois ou mais alunos trabalhando juntos. Para a pesquisadora, quando os alunos assumem papéis colaborativos em uma interação, eles estão se ajudando mutuamente enquanto tentam resolver um desafio ou problema linguístico específico. O ponto pedagógico essencial que resulta das descobertas de Storch (2002) é que os professores devem ser conscientes de como os diferentes papéis e relações sociais decorrentes das interações de aprendizagem facilitam ou frustram a qualidade do processo de aprendizagem e os resultados desse processo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão de literatura sobre o erro, o processo corretivo e a aprendizagem de língua estrangeira por meio de tarefas colaborativas evidencia que a visão do professor deve ser crítica em relação ao seu ensino para, depois de se conhecer a si como professor, se questionar sobre o impacto que tem, ou pode vir a ter no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Deste modo, podemos afirmar que um momento fundamental da docência é o da reflexão crítica sobre a prática. A visão crítica permanente, em relação ao nosso papel como professores, deve constituir-se como uma das orientações prioritárias da prática docente. A informação que o professor obtém através do processo de ensino-aprendizagem pode ser útil de diferentes formas, pode contribuir para conseguir uma melhor compreensão das próprias pressuposições sobre o ensino e a prática docente, assim como uma melhor compreensão dos processos de ensino-aprendizagem.

Para que haja uma visão crítica, o professor precisa se questionar diária e sistematicamente sobre o seu trabalho, examinar as suas atitudes, crenças e a sua prática docente, para posteriormente poder agir em contexto. A reflexão crítica implica o exame das experiências docentes como base para a avaliação e a tomada de decisões, assim como para possíveis mudanças. O erro e o processo corretivo são elementos presentes no movimento de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

É por meio do feedback, que o professor auxilia os aprendizes a perceberem suas dificuldades e, de forma positiva, os auxiliam a saná-las, criando deste modo um ambiente de participação e coconstrução do conhecimento buscando a autonomia dos aprendizes. As tarefas colaborativas promovem a interação que ajudam não apenas o aprendiz menos experiente, mas também o mais experiente a descobrir novos caminhos e formas de aprender. Destarte, o trabalho realizado em sala de aula propicia aos alunos compreensão, interação e produção na língua estrangeira voltado ao significado e não a forma. Assim, percebemos que essa revisão de literatura elencou a veracidade e aplicabilidade dos estudos realizados e que seguem sendo referência nos cursos de licenciatura em línguas.

## REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. **Focus on the Language Learner**. Cambridge: Cambridge University Press. 1991.

BATTISTELA, Tarsila; LIMA, Marília. A correção em língua estrangeira a partir de uma perspectiva sociocultural

- e as crenças dos professores sobre o assunto. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 1, p. 281-302, 2015.
- BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (Eds.). **Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and assessment**. London, UK: Pearson International, 2000.
- CHAUDRON, C. **The Context and Method of Oral Error Correction in Second Language Learning**. Ontario Institute for Studies in Education, Toronto. 1977.
- CORDER, S. P. **Error analyses and interlanguage**. Oxford: Oxford University Press, 1981.
- DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (eds). **Vygotskian Approaches to Second Language Research**. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation, p. 33-55, 1994.
- EDGE, Julien. **Mistakes and correction**. Longman, 1989.
- ELLIS, Rod. **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- ELLIS, E. M. Language awareness and its relevance to TESOL. **University of Sydney Papers in TESOL**, v. 7, p. 1-23, 2012.
- ELLIS, R.; LOWEN, S.; ERLAN, R. Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 28, n. 2, p. 339-368, 2006.
- FERRIS, D. R. **Response to Student Writing: Implications for Second Language Students**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 2003.
- FIGUEIREDO, F. **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Ed. da UFG, 2006.
- JORGE, M. L. dos Santos. O diálogo colaborativo e a reflexão crítica na formação de professores de inglês. In: GIMENEZ, T. (org.). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança**. Londrina: ABRAPUI, 2003.
- LIMA, M. S.; PESSOA, Aline. Representações sociais de professores pré-serviço de língua estrangeira sobre feedback corretivo oral. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 19, n. 1, p. 69-90, 2019.
- LIMA, M. S.; COSTA, P. S. C. O diálogo colaborativo como ação potencial para a aprendizagem de línguas. **Trabalhos em linguística aplicada** [online], vol.49, n.1, p. 167-184, 2010.
- LIMA, M. dos S. Collaborative tasks and learning occasions in English as a foreign language. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, n. 4, p. 837-852. 2011.
- LIMA, M. S.; PINHO, I. C. A tarefa colaborativa como estímulo à aprendizagem de língua estrangeira. In: LIMA, M. D. S. e GRAÇA, R. M. O. **Ensino e aprendizagem de língua estrangeira: relações de pesquisa Brasil/Canadá**. Porto Alegre: Armazém Digital, 2007. p.87-104.
- LYSTER, R., RANTA, L. **Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms**. *Studies in Second Language Acquisition*, 1997. p. 37-66.
- NUNAN, D. **Language Teaching Methodology: A Textbook for Teacher**. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. 1991.
- PEREIRA, D.R. A escrita e o erro em crianças cabo-verdianas do 1.º CEB. Tese de Mestrado. Universidade de Aveiro. Aveiro, 2004.
- PINHO, I da C. A tarefa colaborativa em inglês como língua estrangeira no ambiente virtual. 2013. 166 f. **Tese** (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.
- PINHO, I. DA C.; LIMA, M. dos S. A fala privada no desenvolvimento de tarefas colaborativas em inglês. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 8, n. 1, p. 38-49, jan./abr. 2010.
- RICHARDS, Jack. **The Context of Language Teaching**. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1985.
- SKEHAN, P. A framework for the task-based instruction. *Applied Linguistics*, v. 17, n. 1, p. 39-62. 1996.
- SWAIN, M.; LAPKIN, S. Talking it through: Two French immersion learners' response to reformulation. *International Journal of Educational Research*, n. 37, v. 3-4, p. 285-304, 2003.

SWAIN, M. Language, agency and collaboration in advanced second language learning. *In: BYRNES, H. (Ed.). Advanced language learning: The contributions of Halliday and Vygotsky.* London, UK: Continuum, 2006.

STORCH, N. Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning*, v. 52, p. 119-158, 2002.

WILLIS, J. *A Framework for Task-Based Learning.* Harlow: Longman. 1996.