

A CORREÇÃO COMO PROCEDIMENTO DE REFORMULAÇÃO EM *CHAT* EDUCACIONAL ESCRITO EM ESPANHOL POR BRASILEIROS: TIPOS DE OPERACIONALIZAÇÃO E MARCAS**

THE CORRECTION AS A PROCESS OF REFORMULATION IN EDUCATIONAL CHAT WRITTEN IN SPANISH BY BRAZILIANS: TYPES OF OPERATION AND MARKS

Crisciene Lara Barbosa-Paiva*

RESUMO

O objetivo deste artigo foi analisar, nas interações realizadas por escrito dentro de um chat educacional, os tipos de operacionalização para o processo da correção – enquanto procedimento de reformulação, de acordo com a Perspectiva Textual-Interativa. O *corpus*, constituído por 31 sessões e por 17 participantes (1 professor e 16 alunos), mostrou a presença de quatro tipos de operacionalização da correção: autocorreção autoiniciada, autocorreção heteroiniciada, heterocorreção autoiniciada e heterocorreção heteroiniciada. O maior número de ocorrências foi o da autocorreção autoiniciada. Esse resultado sugere que: i) os participantes, nesse contexto, parecem se preocupar em preservar a auto-imagem, já que a correção não era essencial à compreensão do texto; ii) os escreventes conhecem as regras e, por isso, se monitoram; iii) a própria ferramenta chat contribui para a autocorreção autoiniciada; e iv) a preferência pela autocorreção autoiniciada parece evitar que o professor assuma o papel de corretor do curso de língua. Foram identificados, ainda, padrões de reformulação com e sem marcadores inscritos na materialidade do texto.

Palavras-chave: correção; reformulação; chat educacional; perspectiva textual-interativa; ensino de espanhol.

* UNESP, Araraquara (SP), Brasil. crisbarbosa.paiva@gmail.com

** Agradeço à minha orientadora de Doutorado, a Profa. Dra. Anise D'Orange Ferreira, do Departamento de Linguística da Universidade Estadual Paulista (UNESP-Araraquara, Brasil), pela leitura crítica, comentários e sugestões feitos a uma versão prévia deste artigo. Agradeço à minha orientadora no exterior, a Profa. Dra. Mercedes Marcos Sánchez, Professora Titular de Linguística do Departamento de Lengua Española da Universidad de Salamanca (Espanha), pela orientação e acolhida nessa universidade. Agradeço ao CNPq (pela bolsa de Doutorado na UNESP, Brasil) e à CAPES (pela bolsa de Doutorado na Universidad de Salamanca, Espanha).

ABSTRACT

The aim of this article was to analyse in written educational chat interactions the types of operation of correction process as a reformulation procedure according to Textual-Interactive Perspective. Our corpus is formed by 31 sessions and 17 participants (1 teacher and 16 students) and four types of correction operations were identified: self-initiated self-correction, other-initiated self-correction, self-initiated other-correction and other-initiated other-correction. The highest number of occurrences was the self-initiated self-correction. This result suggests that: i) the participants in such context seem to worry about preserving the self-image since correction was not essential to text comprehension; ii) the participants know the rules and because of them they monitor themselves; iii) the chat tool itself contributes to the self-initiated self-correction; and iv) the self-initiated self-correction preference seems to avoid the teacher's language corrector function. Patterns of reformulation with and without marks inscribed in the text materiality were also identified. **Keywords:** correction; reformulation; educational chat; textual-interactive perspective; spanish teaching.

INTRODUÇÃO

Este trabalho aprofunda uma parte de minha pesquisa de mestrado (BARBOSA-PAIVA, 2010), defendida na Universidade Estadual Paulista (UNESP-campus de Araraquara). Nesse sentido, o objetivo do presente artigo é analisar, nas interações realizadas por escrito dentro de um chat educacional, os tipos de operacionalização para o processo da correção – enquanto procedimento de reformulação, de acordo com a Perspectiva Textual-Interativa (JUBRAN, 2006; 2007) e com as formulações de Fávero, Andrade e Aquino (1996; 1999; 2006) e de Jubran (2006), que são formuladas também no quadro da perspectiva textual-interativa.

Cabe mencionar que, apesar de alguns estudos focalizarem o processo da correção, observamos que eles se voltam para contextos diferentes daquele que propomos analisar no presente artigo. Nesse sentido, no Brasil, as investigações publicadas estão dirigidas, por exemplo, para o ambiente de sala-de-aula 'tradicional', como o estudo da Salimen e Conceição (2009), ou para situações de diálogo face a face do português culto falado no Brasil (NURC/Brasil), como as pesquisas¹ de Fávero, Andrade e Aquino (1996; 1999; 2006) e de Barros (1999), que centrou sua análise no NURC/SP. Assim, o trabalho que aqui se apresenta procura investigar

1. Os estudos de Fávero, Andrade e Aquino (1996; 1999; 2006) e de Barros (1999) são pesquisas empíricas, que fornecem referencial teórico para este artigo

os tipos de operacionalização para o procedimento da correção no contexto de comunicação mediada por computador em situação de ensino e aprendizagem de língua estrangeira e, mais, especificamente, em chat educacional voltado para o ensino de espanhol para brasileiros. Dessa forma, é de grande relevância abordar uma atividade de reformulação (no caso, a correção) em contexto pedagógico em ambiente virtual, uma vez que este artigo permitirá observar como os participantes fazem quando interagem em ambiente virtual de ensino e aprendizagem de língua estrangeira e como ocorre uma das atividades de formulação e de reformulação em contexto institucional mediado pelas novas tecnologias.

Cumpramos mencionar que partiremos da metodologia de análise de Schegloff, Jefferson e Sacks (1977)², que definem uma tipologia geral para o mecanismo da correção, ou seja, os tipos de operacionalização (Autocorreção autoiniciada; Autocorreção heteroiniciada; Heterocorreção autoiniciada; Heterocorreção heteroiniciada) para analisar o *corpus*.

1. CARACTERIZAÇÃO DO CORPUS DE ANÁLISE

O *corpus* de análise constitui-se de sessões de chat educacional, as quais foram, essencialmente, escritas em língua espanhola, por brasileiros, em tempo real e sem o uso de recursos de áudio e vídeo. Essas sessões pertencem a um curso de espanhol, intitulado "*Español para Turismo*" (doravante EPT), ministrado totalmente a distância e oferecido como um curso de extensão universitária de 30 h, no ano de 2007, na Universidade Estadual Paulista, no *campus* de Araraquara. O programa de chat utilizado foi o da plataforma *Moodle*.

É significativo mencionar que o EPT foi oferecido a quatro turmas, em duas modalidades diferentes: dois na modalidade semi-presencial e dois na modalidade a distância, sendo que para cada uma das turmas foi nomeado um docente responsável. Este artigo toma como objeto de análise 31 sessões de chat educacional, referentes a uma única turma ministrada a distância, que teve o professor Marcos (nome fictício) como docente responsável. Essas 31 sessões compõem a totalidade do curso do professor mencionado. Houve 17 participantes (1 professor e 16 alunos). Cumpramos esclarecer que não eram todos os participantes que interagem ao mesmo tempo em uma mesma sessão de chat. Apresentamos, em anexo, uma tabela que mostra

2. Marcuschi (2001) considera o texto "*The Preference for Self-correction in the Organization of Repair in Conversation*", de Schegloff, Jefferson e Sacks (1977) como o estudo mais conhecido com relação a correções na conversação.

seis itens relacionados com a realização de cada sessão do chat analisado: a data de realização, a duração da sessão, o número de participante, a presença ou a ausência do professor e o número total de intervenções de cada participante presente na sessão.

Houve sessões, como, por exemplo, a 27^a e a 28^a sessões, em que não se registrou nenhuma intervenção escrita pelo participante; porém, a plataforma *Moodle* conta como intervenção com a marca automática de entrada ou saída do escrevente. Ressaltamos que seguimos essa indicação feita pela plataforma.

É significativo mencionar, ainda, que os participantes, ao se inscreverem no curso, concordaram em disponibilizar os seus dados para análise de pesquisas acadêmicas, desde que seus dados pessoais fossem preservados, respeitando a ética na pesquisa.

Esclarecemos que não foram realizadas alterações nos textos do *corpus*, uma vez que, como afirma Marcuschi (2005), trata-se de “uma linguagem em seu estado natural de produção” (p. 63). A própria plataforma *Moodle* registra e guarda todas as produções de interações dos participantes do chat, de modo que não foi preciso transcrevê-las. Elas já se encontravam prontas, como produto acabado. Acrescentamos que os dados pessoais, inscritos nas sessões de chat, foram trocados, a fim de preservar a identidade dos participantes.

O programa de chat fazia parte do curso EPT e integrava as ferramentas disponíveis na plataforma *Moodle* para encontros em tempo sincrônico (real) entre aluno-aluno e entre professor-aluno. O chat foi uma das atividades obrigatórias do curso, que se baseou em uma metodologia de trabalho por tarefas, que, necessariamente, tinham que ser discutidas via chat entre alunos e entre alunos e professor.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

***Chat* – uma conversação síncrona escrita mediada por computador**

Ao ler a bibliografia referente ao chat, e mais precisamente à definição que os autores davam a ele, deparamo-nos com grande diversidade de definições. Procuramos, dessa forma, agrupá-las em três perspectivas a fim de organizá-las³. É importante destacar que, na bibliografia consultada, não aparecem essas três formas

3. Essa reflexão começou a ser formulada em trabalho nosso anterior (BARBOSA-PAIVA, 2009), sendo retomada também em trabalho posterior (BARBOSA-PAIVA, 2010). Nesses trabalhos, há uma descrição detalhada da bibliografia consultada sobre a definição de chat.

subdivididas, sendo formuladas por nós (BARBOSA-PAIVA, 2009, 2010). Assim, podemos entender o chat:

- a) como um ambiente chat síncrono, em que estão ressaltadas características físicas relacionadas ao ambiente informático, isto é, ao meio físico da comunicação, como uso de computador conectado à internet, número de participantes, sala de bate-papo;
- b) como um gênero;
- c) como uma conversação.

Destacamos que essas definições não são excludentes e que, do nosso ponto de vista, é necessário pensar em uma definição mais completa, que incorpore as três perspectivas mencionadas. Nesse sentido, em trabalho nosso anterior (BARBOSA-PAIVA, 2010), partindo dessas três perspectivas, propusemos uma definição de chat a fim de que haja uma complementação entre as definições de chat consultadas e não um caráter de exclusão. Assim, entendemos por chat:

- i) uma *conversação escrita mediada por computador*, que reflete as condições de produção ligadas ao tempo real ou on-line, ii) um *novo gênero (digital)*, que apresenta características próprias que o singulariza e que está submetido às condições de produção da informática e da conexão em rede, entre outros aspectos relacionados à tecnologia digital. (BARBOSA-PAIVA, 2010, p. 49)

Cumpramos esclarecer que essa definição de chat formulada (BARBOSA-PAIVA, 2010) abrange toda e qualquer modalidade de chat.⁴

Ainda, nesse mesmo trabalho (BARBOSA-PAIVA, 2010), cujo *corpus* foi o chat educacional, fizemos uma análise e descrição de estratégias de construção textual-interativas e identificamos que houve estratégias:

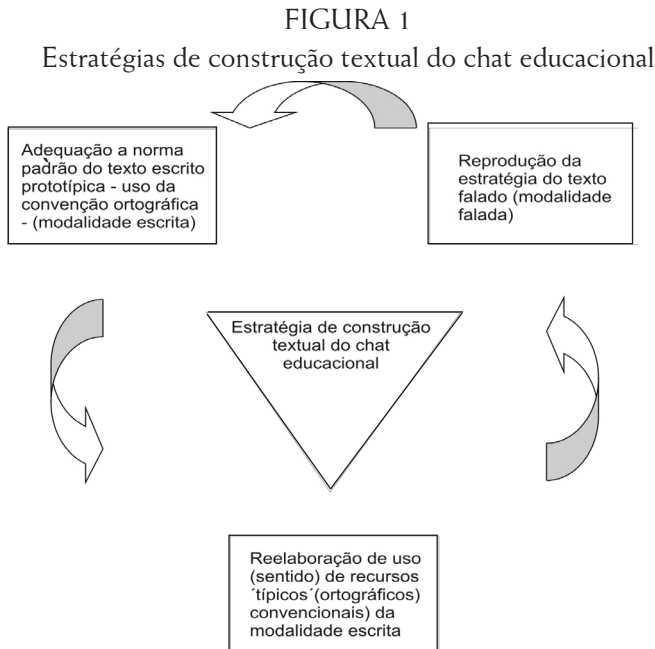
- i) que atendem à adequação à norma padrão (escrita) da língua espanhola⁵;
- ii) que reproduzem as características da fala consideradas mais importantes em uma conversa entre brasileiros;

4. Nesse trabalho (BARBOSA-PAIVA, 2010), o *corpus* de análise foi o chat educacional. No entanto, partimos da literatura sobre o chat "geral" para elaborar uma definição desse gênero.

5. O *corpus* desse trabalho é o mesmo deste presente artigo e por isso aparece menção à língua espanhola.

iii) que reelaboram o sentido ortográfico convencional de recursos “típicos” da escrita.

A figura 1 a seguir procura representar o que guiaram a construção das estratégias textual-interativas do chat educacional:



Fonte: Barbosa-Paiva, 2010, p. 231

Figura 1. Estratégias de construção textual do chat educacional

Ainda nesse trabalho (BARBOSA-PAIVA, 2010), especificamente, com relação às estratégias relacionadas com o texto falado, verificamos que houve estratégias de construção textual consideradas na literatura:

- i) “típicas” do texto falado (como, por exemplo, a repetição lexical e a correção);
- ii) “intrínsecas” da fala (como, por exemplo, a hesitação);
- iii) representação de sons que produz na sua variedade linguística falada (como, por exemplo, a repetição de vogal ou consoante, indiciando alongamento vocálico da fala).

Diante desses resultados, podemos afirmar que a linguagem do chat educacional, é, em termos gerais, uma linguagem híbrida da fala e da escrita, já que é possível observar, na sua superfície textual, estratégias de construção textual que são consideradas, na literatura, como “típicas” do texto falado e outras como “típicas” do texto escrito prototípico (além de estratégias que reelaboram o sentido ortográfico convencional de recursos “típicos” da escrita), conforme mencionamos e mostramos na figura 1.

Autores como López García (2005), Araújo (2005), Sá e Melo (2003)⁶ e Yús (2001) defendem também a questão da hibridização da linguagem do chat. Contudo, acreditamos ser necessário **complementar** essa afirmação. Do nosso ponto de vista, é necessário pensar em uma definição mais completa, que incorpore esse status híbrido da linguagem do chat.

Defendemos, juntamente com Crystal (2002, 2005) e tendo como base trabalhos nossos como este e outros já publicados (BARBOSA-PAIVA, 2010, 2011), que a linguagem do chat educacional é **mais do que um híbrido de fala e escrita**.

Nesse sentido, apoiando-nos em nossos trabalhos (BARBOSA-PAIVA, 2010, 2011), podemos afirmar que as estratégias textual-interativas, inscritas na superfície textual do chat educacional, não funcionam de modo idêntico às da fala – mesmo se essa estratégia for considerada “típica” do texto falado – nem de maneira idêntica às da escrita – mesmo se essa estratégia for entendida como “típica” do texto escrito, devido às condições de produção do gênero chat. Nesse sentido, argumentamos que as estratégias de construção textual do chat educacional apresentam um funcionamento próprio, devido à natureza do gênero chat. Dessa forma, defendemos que o chat educacional é um “*gênero em si mesmo*”⁷.

Conforme mencionamos, defendemos a mesma posição de Crystal (2002, 2005). Na visão desse autor (2005), a comunicação mediada por computador (CMC) “não é idêntica à fala ou à escrita, mas exhibe certas propriedades seletivas e *adaptáveis* presentes em ambas. Ela também faz coisas que nenhum dos outros dois meios faz” (p. 90, *italico* nosso). O autor defende que o tipo de língua revelado pela CMC, denominado por ele como *netspeak* (ou *ciberfala*), é:

mais do que um agregado de características faladas e escritas. Porque faz coisas que nenhum desses outros meios faz, tem de ser visto como uma nova espécie de

6. Sá e Melo (2003) acrescenta que a linguagem do chat apresenta uma natureza “hermafrodita”. As autoras mencionam que há o aparecimento de um registro “escritoral”, que devemos interpretar como uma palavra composta: escrito + oral = “escritoral”.

7. Usamos aqui a mesma expressão defendida por Mayans (2002) ao se referir ao chat “geral”.

comunicação. É mais do que um híbrido de fala e escrita, ou o resultado do contato entre dois veículos existentes há muito (p. 90, negrito nosso).

Crystal (2002) entende que o netspeak se trata de uma “linguagem genuinamente singular: fala + escrita + outras propriedades que oferece o meio eletrônico” (p. 62, grifo nosso). Ele ressalta que isso traz consequências para a língua, considerando o netspeak com um “autêntico ‘novo veículo’” (p. 90). O quadro abaixo, elaborado a partir da afirmação supracitada de Crystal (2002), apresenta uma complementação a essa afirmação, levando em conta os resultados obtidos de uma pesquisa, na qual investigamos a construção textual do chat educacional (BARBOSA-PAIVA, 2010). Assim, o quadro 1 procura mostrar a linguagem do gênero chat educacional, tendo como base as suas estratégias de construção textual:

Quadro 1. Linguagem do chat educacional

Modalidade escrita (adequação à norma padrão da língua espanhola) + **modalidade falada** (reprodução de estratégias da língua falada) + **inovação** (reelaboração de sentido de recursos característicos da escrita) + **outras propriedades que permite o meio digital = chat educacional.**

Fonte: Barbosa-Paiva, 2010, p. 232

Cumpramos observar que, no quadro 1, a característica de inovação significa operar com novos sentidos para os recursos já existentes da escrita, conforme mencionamos. No chat, estamos entendendo o traço “outras propriedades que o meio oferece”, por exemplo, como a possibilidade de o aluno entrar, tardiamente, em uma sessão de chat já iniciada e poder verificar o que os participantes conversaram antes de sua chegada, fato que não aconteceria em uma conversação face a face.

Antes de finalizar esta seção, não poderíamos deixar de mencionar a linguagem do chat “geral”⁸. Mayans (2002, p. 82) afirma que no chat as regras do código escrito são transgredidas. Para ele, “a única regra é que não há regras. Ao menos normativamente falando”. O autor menciona que uma parte dos erros ortográficos, gramaticais, sintáticos e, em geral, formais é involuntária. Entretanto, o autor argumenta que a maioria desses erros é consciente e, inclusive, deliberada.

8. Estamos aqui usando a expressão *chat “geral” como sinônimo de chat “aberto”*, utilizada por outros autores como Marcuschi (2005) e Araújo (2006). O chat aberto é uma das modalidades de chat e pode ser acessado livremente pelos internautas em qualquer dia e hora. Segundo Marcuschi (2005), há cinco modalidades de chat: Chat em aberto, Chat reservado, Chat agendado, Chat privado e Chat educacional (aula chat).

Ainda com relação à linguagem do chat “geral”, Mayans (2002, p. 82) distingue três tipos de “incorreções”⁹. No primeiro tipo, o autor menciona que há distorções, mais ou menos involuntárias, na ortografia do chat provocadas pela falta de atenção e de correção no teclar, tendo em vista a necessidade de intervir com rapidez nas conversações. No segundo tipo de “incorreções”, estão as distorções voluntárias que pretendem dar ênfase, tom, volume etc. No terceiro e último tipo de “incorreção”, estão as distorções, denominadas por ele como “*incorrecciones vebementes*”¹⁰. O autor afirma que os usuários do chat, com o tempo, tendem não somente a descuidar de seu nível de correção gramatical, como também uma boa parte desses usuários comete uma “multidão de faltas de modo deliberado e exagerado” com a pretensão de individualizar sua forma de expressão e fazer do ambiente algo mais coloquial. O autor ressalta que esses três tipos de “incorreções” mencionados são conscientes e deliberadas.

Mayans conclui que

*a deformação do código normativo escrito que se produz, de modo ostensivo, nos chats, não se deve a algo acidental, nem depende das pressas por teclar rápido. Ao contrário, trata-se de um processo consciente e crescente por parte dos usuários, que passam a utilizar um registro repleto de aparentes incorreções, com uma finalidade, sob o nosso ponto de vista, basicamente expressiva (MAYANS, 2002, p. 84-85)*¹¹.

Na visão de Marcuschi (2005, p. 63), a linguagem escrita do chat¹² é “não monitorada, não submetida-o à revisões, expurgos ou correções. É uma linguagem em seu estado natural de produção. O autor, ainda, acrescenta que a “preocupação com a correção não é grande, o automonitoramento diminui e é menos cobrado, mas pode existir” (p. 65).

9. Essa palavra é usada por Mayans (2002). Tradução nossa. No original: “*incorrecciones*” (com uso de aspas no original).

10. Preferimos manter a expressão no original (em língua espanhola).

11. Tradução nossa. No original: “*la deformación del código normativo escrito que se produce, ostensiblemente, en los chats, no se debe a algo accidental, ni tampoco depende de las prisas por teclar rápido. Al contrario, se trata de un proceso consciente y creciente por parte de los usuarios, que pasan a utilizar un registro repleto de aparentes incorrecciones, con una finalidad, bajo nuestro punto de vista, básicamente expresiva*” (MAYANS, 2002, p. 84-85).

12. Marcuschi, ao fazer essa afirmação, não menciona o tipo de modalidade a que ele se refere. Acreditamos que o autor está se dirigindo ao chat aberto.

3. A PERSPECTIVA TEXTUAL-INTERATIVA

A adoção da Perspectiva Textual-Interativa, neste artigo, tanto como opção teórica quanto analítica para a descrição da correção, no chat educacional, requer, em decorrência dessa opção, uma definição dos principais conceitos que fundamentam essa perspectiva.

A perspectiva textual-interativa concebe a linguagem como uma “forma de ação, uma atividade verbal exercida entre pelo menos dois interlocutores, dentro de uma localização contextual, em que um se situa reciprocamente em relação ao outro, levando em conta circunstâncias de enunciação”, conforme expõe Jubran (2006, p. 28). A linguagem é vista como manifestação de uma competência comunicativa, definível, de acordo com Jubran (2006), como “capacidade de manter a interação social, mediante a produção e entendimento de textos que funcionam comunicativamente” (p. 28).

Essa perspectiva considera que os fatores interacionais são constitutivos do texto, sendo, assim, inerentes à expressão linguística (JUBRAN, 2006; 2007). De acordo com Jubran (2006), “as condições comunicativas que sustentam a ação verbal inscrevem-se na superfície textual, de modo que se observam marcas do processamento formulativo-interacional na materialidade linguística do texto” (p. 29).

A autora (2006) salienta que, em uma descrição textual-interativa, é fundamental que o produto linguístico sob análise seja tratado “dentro do contexto sociocomunicativo do qual emerge, a partir das *marcas concretas* que a situação enunciativa *imprime nos enunciados*” (p. 29, *itálico nosso*).

Para Jubran (2007), o texto, enquanto realização efetiva da atividade interacional, “emerge de um jogo de atuação comunicativa”, que se projeta na sua construção, constituindo-se, assim, o lugar de identificação de pistas indicadoras de regularidades de um sistema de desempenho verbal. O texto é, então, estabelecido como “objeto de estudos” dessa perspectiva, assegurada sempre a sua inserção na instância de produção, para a investigação de seus *procedimentos de construção* (como a correção). Essa perspectiva deve, portanto, “apontar regularidades relacionadas ao processamento dos procedimentos de elaboração textual, aferindo o caráter sistemático deles pela sua recorrência em contextos definidos, pelas suas marcas formais que o caracterizam” (JUBRAN, 2007, p. 316).

4. A CORREÇÃO COMO PROCEDIMENTO DE REFORMULAÇÃO

A correção é entendida como uma das “estratégias de construção do texto falado” (FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 1996; 2006), que se constitui como um processo ou atividade de *formulação* (JUBRAN, 2006, FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 1996; 1999; 2006; KOCH, 2002; FÁVERO, 2005) e também como processo de *reformulação* (JUBRAN, 2006; FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 1996; 1999; 2006; KOCH, 2002; BARROS, 1999), uma vez que os processos de reformulação “sempre se referem a algo já dito, que se firma como matriz” que é anulada por uma nova formulação, no caso da correção (JUBRAN, 2006, p. 34). A correção desempenha um papel importante na construção textual (FÁVERO, 2005).

Gulich e Kotschi (1987 apud BARROS 1999) definem a correção, entre os atos de linguagem, como um ato de *reformulação textual*. Os autores salientam que os atos de reformulação textual são aqueles que têm como objetivo levar o interlocutor a reconhecer a intenção do locutor, isto é, procuram garantir a intercompreensão, seja na conversação, seja em qualquer tipo de texto. Para Fávero, Andrade e Aquino (2006), “corrigir é produzir um enunciado lingüístico (enunciado-reformulador - ER) que reformula um anterior (Enunciado-fonte - EF), considerado “errado” aos olhos de um dos interlocutores.” (p. 258). Para as autoras, a correção é um processo de formulação retrospectiva. Elas acrescentam que a correção representa uma solução a um determinado problema de formulação retrospectiva.

Jubran (2006) ressalta que a correção pode incidir sobre um item lexical ou gramatical, ou sobre uma determinada estrutura sintática, que são considerados inadequados e, assim, substituídos, pelo falante ou pelo ouvinte, por uma outra opção formativa (considerada pertinente para promover a intercompreensão), na sequência textual. A autora conclui que a ocorrência da correção mostra a “projeção da atividade discursiva na superfície do texto, com finalidades interacionais” (p. 35). Fávero, Andrade e Aquino (1999; 2006) também mencionam que as correções buscam a intercompreensão, além da cooperação, do estabelecimento de relações de envolvimento entre os interlocutores e da orientação do foco de atenção para pontos específicos do que está sendo falado. Nesse sentido, Fávero, Andrade e Aquino (1999) afirmam que a função geral da correção é interacional. Apesar disso, as autoras destacam que o interlocutor pode não corrigir o outro e um dos motivos dessa não reformulação pode ser a preservação da face do outro (GOFFMAN, 1970). Elas (2006) ressaltam, ainda, que “o grau de monitoração da correção varia de acordo com a situação comunicativa e com fatores pessoais” (p. 273).

Gulich e Kotschi (apud FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 1999; 2006) salientam que os diferentes tipos de reformulação são distinguidos não somente pela relação semântica existente entre o enunciado-fonte e o enunciado-reformulador, mas também pelo tipo de *marcador* (ou *marcador de reformulação*) empregado para indicar essa relação. Os autores ressaltam que é com a ajuda do *marcador* que o locutor cria uma relação de reformulação entre dois enunciados distintos. Eles afirmam que o “marcador é um traço deixado no discurso pelo trabalho conversacional do locutor” (GÜLICH e KOTSCHI p. 44 apud FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 1999; 2006). Nesse sentido, Fávero Andrade e Aquino (2006) reafirmam que “a correção é sempre acompanhada de um sinal explícito que marca seu caráter reformulador.” (p. 267). Dessa forma, pode haver a presença de três elementos:

Quadro 2. Três elementos da correção

<p>Enunciado-fonte (EF) Marcador (MC) Enunciado-reformulador (ER)</p>

(Fonte: Adaptado de Fávero, Andrade e Aquino, 1999; 2006)

Schegloff, Jefferson e Sacks (1977) estabelecem uma tipologia geral para o mecanismo da correção, a qual segue:

- a) *Autocorreção autoiniciada (self-repair can issue from self-initiation)*: a correção é realizada pelo falante e ele mesmo tem a iniciativa de correção, isto é, é processada pelo próprio falante.
- b) *Autocorreção heteroiniciada (self-repair can issue from other-initiation)*: a correção é realizada pelo falante e quem tem a iniciativa de correção é o outro (ou seu interlocutor);
- c) *Heterocorreção autoiniciada (other-repair can issue from self-initiation)*: o falante inicia a correção, mas quem a realiza é o interlocutor (o outro);
- d) *Heterocorreção heteroiniciada (other-repair can issue from other-initiation)*: o falante comete a falha e quem a corrige é o interlocutor (o outro).

Marcuschi (2001), baseando-se em na *ordem de preferência* para a correção, exposta por Schegloff, Jefferson e Sacks (1977), afirma que se fôssemos estabelecê-la, teríamos o seguinte:

- (a) a preferência maior é pela autocorreção autoiniciada; é a de maior frequência;

- (b) a segunda preferência é para a autocorreção iniciada pelo outro;
- (c) em terceiro lugar e menos frequente é a correção feita e iniciada pelo outro. (MARCUSCHI, 2001, p. 31)

Além de Marcuschi (2001) e Schegloff, Jefferson e Sacks (1977), outros estudos também mostraram que a autocorreção “parece ser a regra geral” (BARROS¹³, 1999; GÜLICH e KOTSCHI (1987 apud BARROS, 1999). Barros (1999, p. 144) esclarece que “a preferência pela autocorreção pode ser explicada pelo fato de o falante procurar corrigir-se rapidamente na conversação para evitar as conseqüências do erro”.

Com relação à posição das correções, Marcuschi, baseando-se ainda em Schegloff, Jefferson e Sacks (1977), afirma que, nas autocorreções autoiniciadas, o mais comum é que as correções apareçam no mesmo turno do enunciado-fonte, e, assim, ocorre, geralmente, na mesma sentença em que aparece a falha. No entanto, as correções podem ocorrer na sentença seguinte. Já nas autocorreções heteroiniciadas, as correções ocorrem, normalmente, no terceiro turno, isto é, na retomada da palavra pelo falante que cometeu a falha. No caso das heterorreções heteroiniciadas, Marcuschi (2001) menciona que as correções se realizam no turno subsequente ao turno em que aconteceu a falha.

Por fim, não podemos deixar de mencionar que Fávero, Andrade e Aquino (2000) entendem que o texto escrito, devido à possibilidade de revisão, edição, não permite um resgate de seu processo de produção, como as correções, uma vez que as autoras afirmam que as correções são apagadas e/ou substituídas. Barros (2000) acrescenta que a edição do texto escrito “apaga boa parte” das marcas de reformulação, o que não acontece com a fala em que as reelaborações deixarão “marcas”. A autora afirma que uma conversação exibe pistas e traços das revisões, das reformulações. No entanto, entendemos que Barros (2000) refere-se à conversação prototípica, ou seja, situações de diálogo face a face.

5. ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados será dividida em duas subseções. Na primeira, abordaremos os tipos de operacionalização para o processo da correção, já na segunda subseção,

13. Barros (1999) não menciona se se trata de “autocorreção autoiniciada” ou “autocorreção heteroiniciada”. A autora usa apenas o termo “autocorreção”.

apresentaremos as marcas, isto é, os marcadores de reformulação empregados, no *corpus*, os quais acompanhavam e indicavam a correção.

6. TIPOS DE OPERACIONALIZAÇÃO

De acordo com a análise do nosso *corpus*, observamos quatro tipos de operacionalização da correção:

- i) autocorreções autoiniciadas;
- ii) autocorreções heteroiniciadas;
- iii) heterocorreções autoiniciadas;
- iv) heterocorreções heteroiniciadas.

Explicitamos abaixo seis excertos referentes a esses quatro tipos de operacionalização:

- i) Autocorreção autoiniciada:
 - (01) 1. 20:05 Amanda: **Poe** qué no cambio la fecha de la tarea de la semana 1 también?
 - 2. 20:06 Amanda: **Por***
 - 3. 20:07 Marcos: la semana 1 fue hasta este miércoles, Amanda... sí que la cambiamos...
 - 4. 20:07 Renato: Marcos tengo que salir ahora
- (02) 1. 19:10 Amanda: Buenas noches, cómo esta?
- 2. 19:10 Marcos: no a cada una de las cuevas por separado...
- 3. 19:10 Amanda: **estan***
- 4. 19:10 Marcos: hola Amanda!!! buenas noches!
- 5. 19:11 Marcos: yo muy bien, gracias!!
- (03) 1. 19:54: Renato Eptm entró a la sala
- 2. 19:54 Marcos: .. de hecho se trata de la página oficial del ministerio de turismo español
- 3. 19:54 Renato: Perdóname profesor
- 4. 19:55 Renato: Sí, me gustaría muchísimo!

5. 19:55 Andréa: ¿Prof.....está bien
6. 19:55 Renato: Necesito un hotel cerca de la Facultad Gama Filho en el Barrio **Piedad**
7. 19:55: Amanda Eptm salió de la sala
8. 19:55 Renato: **Piedade**
9. 19:56 Marcos: vale... si sé de algo te aviso, ¿vale?
10. 19:57: Andréa Eptm salió de la sala
11. 19:57 Renato: Muchas gracias!
12. 19:58 Marcos: de nada Renato..

Os excertos (01), (02) e (03) permitem observar três casos de autocorreção autoiniciada. Em (01), observamos que a aluna Amanda corrige o léxico *Poe*, no turno 1, pelo enunciado reformulador (*Por**) no turno 2. Em (02), vemos que a mesma aprendiz, Amanda, emprega o verbo *estar* conjugado em terceira pessoa do singular (*esta*) e efetua uma correção sob o aspecto linguístico da concordância verbal, reformulando a conjugação para a terceira pessoa do plural (*estan**). Cumpre esclarecer que tanto no enunciado-fonte como no enunciado-reformulador não houve a grafia do acento gráfico. Já o excerto (03) mostra uma reformulação de um nome próprio em que o enunciado-fonte, escrito com padrão ortográfico da língua espanhola (*Piedad*), é corrigido por um enunciado traduzido para a língua portuguesa (*Piedade*).

Com relação à posição das correções nesses três excertos, observamos que todas as correções foram realizadas em turno diferente do enunciado-fonte. Ainda, nesses três casos de correção, poderíamos dizer que o enfoque é interacional, uma vez que, ao reformular seu enunciado, o escrevente procura preservar sua imagem diante de seu(s) interlocutor(es), uma vez que a não-correção não provocaria problemas de interpretação dos enunciados.

ii) Autocorreção heteroiniciada:

- (04)
1. 21:33 Ana: una duda
 2. 21:33 Marcos: ¿cuál?
 3. 21:34 Ana: en la actividad 5 tenemos que elegir dos clases de turistas
 4. 21:34 Ana: cierto?
 5. 21:34 Ana: un tipo es obligatoriamente uno del proyecto
 6. 21:35: Renato Eptm salió de la sala
 7. 21:35 Ana: final y el otro?

8. 21:35 Ana: tienen que tener alguna conexión
9. 21:36 Ana: entre ellos, o pueden ser **tipos de destinos**
10. 21:36 Marcos: ¿qué?
11. 21:36 Ana: **tipos de turista**
12. 21:36 Ana: ,**perdon, distintos?**
13. 21:37 Ana: comprendes la duda?

O excerto (04) mostra um exemplo de autocorreção heteroiniciada. Notamos que a aluna Ana corrige o enunciado-fonte (*tipos de destinos*), pois o professor, no turno 10, sugere não ter compreendido o enunciado da aprendiz com o uso do “¿qué?”. Isto evidencia que é ele que inicia o processo de correção. No turno seguinte, a estudante reformula com o enunciado-reformulador (*tipos de turista*), corrigindo-o, novamente, com o enunciado-reformulador (*perdon, distintos?*). Assim, o enunciado (*tipos de turista*) funciona, primeiramente, como enunciado-reformulador e, posteriormente, como enunciado-fonte. Com relação à posição das duas correções, observamos que elas ocorreram em turno diferente dos enunciados-fontes. Cumpre esclarecer que o marcador de reformulação é “*perdon*”, léxico escrito de acordo com a ortografia da língua espanhola, porém sem o acento gráfico, que o uso estaria em conformidade com a norma gramatical. O excerto (04) mostra que a correção foi usada para garantir a intercompreensão entre os interlocutores.

iii) Heterocorreção autoiniciada:

- (05)
1. 18:54 Marta: no fue muy feliz com mi grupo mde trabajo...
 2. 18:55 Marta: recebi solamente una respuesta de Valquiria
 3. 18:55 Marta: y nada de Luciano
 4. 18:56 Marta: envié unos e-mails.. recebi una respuesta
 5. 18:56 Marta: ahora de ellosnada!
 6. 18:57 Marcos: tú hiciste tu parte... y eso es lo importante, Valquiria..
 7. 18:58 Marta: esto me **prejudicará?**
 8. 18:58 Marta: es asi que escribe?
 9. 18:58 Marcos: si has conseguido las respuestas, les contestas a los de la agencia agradeciendo y envias el trabajo...
 10. 18:58 Marcos: **PERJUDICARÁ**
 11. 18:59 Marta: gracias
 12. 18:59 Marcos: no! en absoluto!

No excerto (05), podemos observar um caso de heterocorreção autoiniciada. A aluna, no turno 7, após escrever o léxico *prejudicará*, pergunta ao professor se a palavra está escrita de maneira correta, no turno 8 (*es así que escribe?*). O professor digita, no turno 10, o léxico *PERJUDICARÁ*, indicando, assim, a correção, que ocorre em turno diferente. A aprendiz “aceita” a reformulação feita pelo professor, agradecendo-o, no turno seguinte (turno 11).

Argumentamos que, apesar de o enunciado da aluna, no turno 8, parecer sugerir que ela solicita um pedido de confirmação, o enunciado-reformulador do professor, no turno 10, preenche a função de correção, já que o léxico escrito pela aluna aparece com desvios ortográficos. Além disso, o turno 8, isto é, o pedido de confirmação da aluna, parece atender à proposta de Schegloff, Jefferson e Sacks (1977) quando os autores mencionam que na heterocorreção autoiniciada *é o falante que inicia a correção*. Ainda, a estudante percebe um problema de formulação na grafia do léxico (*prejudicará*) e pede uma confirmação para o professor, já que ela por si mesma, sozinha, não poderia efetuar a correção. O docente faz então a correção, conforme já mencionamos. Assim, isso revela o que já foi apontado por Fávero, Andrade e Aquino (2006, p. 258): a correção “representa uma solução a um dado problema de formulação retrospectiva”.

Entendemos que o caso ilustrado por esse excerto, mais especificamente o pedido de confirmação da aluna no que diz respeito à grafia do léxico da língua-alvo parece estar relacionado com o tipo de interação analisado, ou seja, uma conversa escrita síncrona, entre professor-aluno, em ambiente virtual de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Nesse excerto (05), esclarecemos que entendemos o uso de maiúscula pode ser considerado um marcador de reformulação, já que parece indicar um destaque, um realce ao enunciado-reformulador.

Ainda, nesse excerto, entendemos que, se que não tivesse havido a correção, não haveria problemas de intercompreensão entre os interlocutores, pois a aluna usa a língua materna (no caso, o português) para se expressar (tanto a estudante como o professor são falantes de português). A iniciativa da correção por parte da aprendiz é porque ela tem dúvidas se o léxico também pertence à língua espanhola.

iv) Heterocorreção heteroiniciada:

- (06)
1. 20:21: Andréa Eptm entró a la sala
 2. 20:21 Andréa: hola prof...
 3. 20:21 Andréa: Tengo dificultades en el sitio de spaintour

4. 20:22 Andréa: está **in completo**
5. 20:23 Marcos: **incompleto** como?

O excerto mostra que a aluna Andréa, no turno 4, comete uma “falha” (*in completo*) no que diz respeito à segmentação da palavra *incompleto*. No turno seguinte, o professor Marcos repete o segmento no seu turno com o léxico reformulado (*incompleto*). Esse ato de repetir o léxico, escrevendo, assim, o termo de acordo com as normas ortográficas da língua estrangeira, além de evidenciar o não-entendimento do professor com o que dizia a aluna, sugere também uma correção. Cumpre considerar que o docente não chama a atenção explícita para a correção. Esse excerto é ilustrativo, então, de uma heterocorreção heteroiniciada, porque a correção, embora seja implícita, foi iniciada e efetivada pelo interlocutor (no caso, o professor Marcos). Ainda, nesse excerto, a não-correção por parte do professor não implicaria problemas na intercompreensão do texto.

Com relação à posição das correções no *corpus*, observamos que, geralmente, o enunciado-reformulador ocorre em turno diferente do enunciado-fonte¹⁴. No turno em que há o enunciado-reformulador, normalmente, só aparece o enunciado-reformulador. Podemos verificar isso nos excertos (01), (02), (03), (04) e (05). Dessa forma, fica mais visível para o interlocutor entender que a intenção do escrevente era apenas de reformular algo do seu turno anterior. Portanto, é relevante mencionar que, no *corpus*, praticamente, todos os enunciados-reformuladores ocorrem em turnos diferentes, independentemente do tipo de operacionalização realizado (Autocorreção autoiniciada; Autocorreção heteroiniciada; Heterocorreção autoiniciada; Heterocorreção heteroiniciada). Esse aspecto difere, portanto, das afirmações de Marcuschi, baseadas em Schegloff, Jefferson e Sacks (1977), quando faz afirmações a respeito das posições das correções.

Uma hipótese explicativa do fato de as correções, nos excertos acima, sempre ocorrerem em turno diferente é que um turno no chat corresponde a uma mensagem enviada à plataforma Moodle, após apertar a tecla *enter* do computador. Como essa mensagem fica disponível na tela do computador, acreditamos que o escrevente, após o envio da sua mensagem, lê-a, observa a sua escrita e, se verifica algo “incorreto”, procura reformular em turno seguinte. Assim, entendemos que, no momento da produção da escrita da mensagem, o escrevente parece não observar se há “erros” devido à pressa ao digitar e, por isso, após o envio da mensagem, com

14. Encontramos apenas um caso de que a correção foi realizada no mesmo turno do enunciado-fonte.

mais calma, ele observa se cometeu alguma falha na digitação e escreve novamente outro enunciado.

Além disso, temos que considerar que não há como reescrever em uma mensagem enviada à plataforma, fato que pode explicar a grande frequência de correções (enunciado-reformulador) realizadas em turnos diferentes do enunciado-fonte. Nesse sentido, as autocorreções autoiniciadas no *corpus*, ocorreram em *turno diferente*, diferindo, assim, da posição das autocorreções autoiniciadas do texto falado, no qual o mais comum é que as correções apareçam no *mesmo turno* do enunciado-fonte, ocorrendo, geralmente, na mesma sentença em que aparece a “falha” (MARCUSCHI, 2001), conforme mencionamos na parte teórica deste artigo. No *corpus*, as heterocorreções precisam ser, necessariamente, realizadas também em *turnos diferentes* devido às condições de produção do chat. Essa posição da correção, no chat, é semelhante com a do texto falado, no qual, segundo Marcuschi (2001) as correções, no caso das heterocorreções heteroiniciadas, são realizadas no turno subsequente ao turno em que aconteceu a falha, conforme consta na fundamentação teórica deste trabalho. Portanto, essas constatações revelam particularidades do gênero chat educacional.

Cumpramos ressaltar que estamos considerando que um turno, no chat, uma mensagem enviada após apertar a tecla *enter*. Como essa mensagem fica disponível na tela do computador, entendemos que o escrevente após o seu envio, lê-a, reflete-a e, assim, em outro turno, envia a correção. Partindo desse procedimento e das análises do *corpus*, podemos afirmar que os resultados que obtivemos, neste trabalho, recaem sobre a natureza do gênero.

De tudo o que foi exposto sobre os tipos de operacionalização no texto do chat educacional, indicamos, na tabela, abaixo, o total de ocorrências e a porcentagem desses quatro tipos de operacionalização encontrados no *corpus*:

Tabela 1. Correção: iniciada e efetivada por quem?

Tipos de Operacionalização	Total N ^o Ocorrências	Porcentagem (%)
Autocorreções autoiniciadas	27	71,05
Heterocorreções heteroiniciadas	8	21,05
Autocorreções heteroiniciadas	2	5,26
Heterocorreções autoiniciadas	1	2,64
Total de ocorrências	38	100

Na tabela 1, podemos observar que a correção iniciada e efetivada pelo próprio escrevente do chat educacional, denominada *autocorreção autoiniciada*, é a que apresenta a maior porcentagem, representando, assim, 71,05%. Logo em seguida, temos a correção iniciada e efetivada pelo interlocutor, designada *heterocorreção heteroiniciada* com 21,05% do número de ocorrências. Houve dois exemplos em que a correção foi iniciada pelo interlocutor e efetivada pelo próprio escrevente (“falante”), nomeada *autocorreções heteroiniciadas*, ocupando 5,26%. E apenas um caso em que o “falante” corrente inicia a correção que é efetivada pelo interlocutor, chamada de heterocorreção *autoiniciada*, representando 2,64% do número de ocorrências. Encontramos no *corpus* dois trechos em que não ocorre a efetivação da correção propriamente dita. Verificamos que, nesses dois trechos, o escrevente e/ou o interlocutor não fazem a reformulação, mas houve marcadores. Sendo assim, haverá 40 casos de marcador (incluindo a sua ausência também).

Argumentamos que, entre os quatro tipos de operacionalização no processo da correção, houve a preferência pela autocorreção autoiniciada. Entre as possíveis explicações para o fato de o escrevente se autocorriger destacamos que ele percebe o “erro” e não deseja que o seu interlocutor interprete como “desconhecedor” da norma padrão da língua estrangeira (espanhol), em uma tentativa de preservar a face (GOFFMAN, 1970). Parece que os participantes do *corpus* se sentem expostos, como se estivessem “falando em público”.

Além disso, argumentamos, juntamente com Ribas Moliné e D’Aquino Hilt (2004), que a autocorreção autoiniciada mostra que o escrevente se “monitora e conhece as regras que o permite recompor sua mensagem de forma correta”¹⁵ (RIBAS MOLINÉ e D’AQUINO HILT, 2004, p. 62).

Argumentamos, também, que a própria ferramenta chat contribui para a autocorreção autoiniciada. Isso porque, partindo do pressuposto de que o aluno, em caso de autocorreção autoiniciada, possui o ‘conhecimento de regras’ (RIBAS MOLINÉ e D’AQUINO HILT, 2004), as mensagens do chat ficam registradas na plataforma Moodle e, uma vez enviada à plataforma, a mensagem fica disponível na tela do computador, sendo possível, assim, a observação e a revisão da mensagem, ao passo que, em uma mensagem falada, por apresentar traços de um processamento *online*, um falante pode não se dar conta do que falou. Na fala, devido às suas condições de produção e à rapidez do pronunciamento da mensagem, parece ser mais difícil a observação e a revisão de todos os elementos linguísticos que

15. No original: “(...) se *monitoriza* y conoce las reglas que le permiten recomponer su mensaje de forma correcta” (Ribas Moliné e D’Aquino Hilt, 2004, p. 62). Cumpre esclarecer que as autoras nessa citação se referem à correção da produção oral.

compõem a mensagem, ao contrário de uma mensagem enviada à plataforma *Moodle* de chat (como é o caso do *corpus*), em que a mensagem fica exposta a todos os participantes (isso explica também porque as correções ocorrem, normalmente, em turno diferente no chat do *corpus*). Nessa linha se expressam também Ribas Moliné e D'Aquino Hilt (2004), uma vez que as autoras questionam por que é mais difícil a correção da produção oral do que a da produção escrita. Elas afirmam que a correção de produções escritas não é imediata como é a fala, na qual a reação e a tomada de decisão por nossa parte têm que ser dadas em questão de 'décimos de segundo' (RIBAS MOLINÉ e D'AQUINO HILT, 2004). Ainda, em termos de fala versus escrita, poderíamos pensar também que um "erro" cometido na fala poderia não ser o mesmo erro cometido na escrita de um chat, já que este apresenta condições de produção distintas das de um texto falado. Além disso, no chat, a correção pode incidir sobre qualquer elemento da mensagem. Já na fala, a correção parece estar ligada aos últimos elementos ditos. No *corpus*, tivemos autocorreção autoiniciada quando havia, principalmente, "erros" de ortografia decorrentes da rápida digitação. Com essa atitude corretiva, notamos que erros oriundos da rápida digitação não são considerados apropriados em uma escrita institucional como é o caso do *corpus*.

De tudo o que expusemos a respeito da preferência da autocorreção autoiniciada no *corpus*, este trabalho constata que os participantes têm preocupação com a escrita da língua estrangeira em ambiente virtual, apesar de já mencionarmos que não foram todos os "erros" que foram corrigidos. Com relação, ainda, à autocorreção autoiniciada, parece que esse tipo de operacionalização evita que o professor assuma o papel de corretor do curso de língua. Observamos que não houve no *corpus* expressões bruscas no processo da correção, como "*¡Mal!*", "*¡No!*", "*¿Todavía te equivocas en eso?*", "*¡Pero si te lo he explicado un millón de veces!*", cujas expressões¹⁶ produziriam, unicamente, frustração, medo e desmotivação, operando, negativamente, no ensino de uma língua, segundo Ribas Moliné e D'Aquino Hilt (2004, p. 32).

No que diz respeito aos tipos de operacionalização, descritos por Schegloff, Jefferson e Sacks (1977), os nossos dados permitem observar os quatro tipos de operacionalização do processo da correção. Se compararmos nossos resultados com o que Fávero, Andrade, Andrade e Aquino (2006) descreveram para a situação de diálogo face a face no que concerne a esses tipos de operacionalização, teríamos:

16. Essas expressões estão escritas na língua espanhola e são citadas por Ribas Moliné e D'Aquino Hilt (2004, p. 32). Traduzimos essas expressões, respectivamente, por: "Mal!", "Não!", "Ainda você erra nisso?" e "Mas eu lhe expliquei isso um milhão de vezes".

Quadro 3. Tipos de operacionalização da correção em situações de diálogo face a face e no chat educacional ora investigado

Tipos de operacionalização do processo da correção	Situações de diálogo face a face descritas por Fávero, Andrade, Andrade e Aquino (1999; 2006)	Dados ora analisados (do chat educacional do curso EPT)
Autocorreções autoiniciadas	X	X
Heterocorreções heteroiniciadas	-	X
Autocorreções heteroiniciadas	X	X
Heterocorreções autoiniciadas	X	X

Legenda:

X = presença

- = ausência

O quadro 3 acima mostra que, além da operacionalização de autocorreções autoiniciadas, autocorreções heteroiniciadas e heterocorreções autoiniciadas, estudadas e mencionadas por Fávero, Andrade, Andrade e Aquino (2006) ao analisar situações de diálogo face a face, isto é, o texto falado¹⁷, encontramos no corpus a heterocorreção heteroiniciada, isto é, a iniciativa de correção que é do interlocutor e efetivada por ele.

7. MARCAS OU MARCADORES DE REFORMULAÇÃO

Não poderíamos deixar de mencionar os marcadores de reformulação no *corpus*. Assim, nos excertos (01), (02) e (04) é possível observar esses marcadores discursivos de reformulação, que foram nos dois primeiros o asterisco. Já no excerto (04), houve o marcador discursivo¹⁸ “*perdon*” (a aluna escreveu sem o acento gráfico). Esses excertos revelam o que já foi apontado por Fávero, Andrade e Aquino (2006)

17. Fávero, Andrade e Aquino (2006) analisaram a correção em três modalidades de Inquéritos do Projeto Norma Urbana Culta (NURC/Brasil), alguns previstos como *corpus* básico determinado para o PGPF (Projeto de Gramática do Português Falado), e conversações espontâneas, coletadas em situações e contextos variados. As autoras mencionam que as gravações espontâneas não usaram videoteipe, uma vez que não se considerou a configuração não-verbal (gestos, mímica e outros). Elas analisaram, considerando a correlação entre dialogicidade e formalidade em uma escala respectivamente decrescente/crescente: i) diálogo entre dois informantes; ii) diálogo entre informante e documentador; e iii) elocuições formais.

18. Seguimos a classificação de marcadores discursivos, de acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2006, p. 269).

de que a correção é sempre acompanhada de um sinal explícito, marcando, assim, o seu caráter reformulador. No entanto, houve também ocorrências em que ficou ausente o marcador de reformulação, conforme podemos verificar nos excertos (03), (05) e (06). No caso da ausência, a correção era indicada apenas com a escrita do enunciado-reformulador, que ocorreu em turno diferente daquele que estava o enunciado-fonte. Especificamente, a ausência do marcador de reformulação, no excerto (05), pode ser explicada pelo fato de a aluna pedir, explicitamente, ao professor a confirmação da ortografia da palavra, pois se trata de uma heterocorreção autoiniciada. Já a ausência do marcador de reformulação do excerto (06) revela ser pelo motivo de se tratar de uma heterocorreção heteroiniciada, uma vez que se houvesse o marcador de reformulação ficaria mais explícita a atitude de correção do professor. Essa escolha do docente pela ausência do marcador de reformulação parece atenuar o caráter reformulador da correção, sendo também uma tentativa de preservar a face do outro. Entendemos que a ausência do marcador de reformulação, no excerto (03), não diminuiu a intenção do escrevente em reformular seu enunciado-fonte. Entendemos que apenas com a correção em turno diferente o escrevente já indicou o caráter reformulador.

No *corpus*, encontramos nove tipos de marcadores de reformulação para indicar a relação entre o enunciado-fonte e o enunciado-reformulador. São eles: ausência de marcador; asterisco; maiúscula; aspas; expressão (com suas variações de concordância, acentuação etc, seguidos ou não de reticências ou de vírgula) "perdón", "perdona... es", "perdon,", "perdón es", "perdoname", "perdón... decia yo"; expressão "me equivoque"¹⁹ e "me he equivocado"; expressão "quise decir" e explicação do uso da palavra grafada "incorreta". Vejamos o quadro abaixo:

19. Palavra grafada sem acentuação.

Tabela 2. Marcadores de Reformulação no corpus

Tipos de MR	Sessão + N ^o oc.	Total de N ^o de oc. de MR
(ausência de marcador)	1 ^a (2); 6 ^a (2); 13 ^a (7); 16 ^a (3); 22 ^a (2); 24 ^a (1); 30 ^a (1) e 31 ^a (1).	19
* (asteriscos)	9 ^a (1); 13 ^a (2); 24 ^a (1) e 26 ^a (1).	5
“perdón(a)(me)(es)”	6 ^a (1); 11 ^a (1); 13 ^a (2); 17 ^a (1); 21 ^a (1) e 31 ^a (2).	8
“quise decir”	31 ^a (1).	1
“Me equivoque” ^{20/} “me he equivocado”	6 ^a (1) e 10 ^a (1).	2
... (Uso de Reticências)	9 ^a (2)	2
Uso de Maiúscula	21 ^a (1).	1
“ ”Aspas, seguidas de reticências	9 ^a (1).	1
Explicação do uso da palavra grafada incorreta	16 ^a (1).	1
Total de Oc. de MR		40

Legenda

Tipos de MR = Tipos de Marcador de Reformulação;

Sessão + N^o oc. = Sessão que há ocorrência, seguida do número de frequência entre parênteses;

Total de N^o de oc. = Total de número de ocorrências

A tabela 2 mostra vários tipos de marcadores de reformulação. Ressaltamos que nem sempre apareceu explícito o marcador de reformulação acompanhando os enunciados-reformuladores. Nesse sentido, quando o enunciado-reformulador não estava acompanhado do marcador de reformulação, entendemos que apenas o enunciado-reformulador cumpria a função de indicar para o interlocutor que aquele turno se tratava de uma correção de um segmento. Acreditamos que o escrevente nesse caso, não considerou necessário acrescentar uma marca, já que a própria reformulação parece indicar o caráter de correção. É importante destacar que essa ausência de marcador ocorreu 19 vezes em um total de 38 casos de correção, já que houve dois casos que não ocorreu de fato a correção, mas que houve, sim, a indicação de um marcador.

É muito relevante informar que, na maioria dos “erros” dos alunos, o professor não os corrigia. Isso poderia ser explicado pelo fato de percebermos que o docente queria promover, no chat educacional, um ambiente de uso real da língua-alvo, desenvolver a comunicação dos aprendizes, sem parecer monitorar a língua estrangeira, justificando, assim, a maioria das não-correções dele. Com relação às correções realizadas pelo professor Marcos, este teve a iniciativa de correção

20. Expressão grafada no corpus sem acentuação.

levando em conta três contextos. O primeiro, quando ele percebia que o aluno não conhecia a estrutura da língua, seja do ponto de vista ortográfico, morfossintático e lexical (busca por um conceito de um léxico). O segundo, quando o enunciado do interlocutor não estava coerente e ele intervinha com algum enunciado, indicando a sua não-compreensão. O terceiro, que está relacionado a si próprio, é quando ele se esquece de escrever algo que muda o sentido da oração ou escreve algo visto por ele como “desvio”.

Ainda, apesar de mostrarmos que houve várias ocorrências de correções inscritas na materialidade textual do chat educacional (conforme a tabela 1), verificamos também que houve alta frequência de um evento sem que a correção fosse realizada tanto pelo interlocutor como pela própria pessoa. Os motivos da não-realização da heterocorreção podem ser vários dentro de um contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira em um ambiente virtual, destacando-se, entre eles, a proposta do professor de promover um ambiente para que os participantes estejam mais preocupados com a comunicação em si e a interação na língua-alvo. Caso contrário, a frequente correção por parte do docente poderia causar desconforto para os alunos e provocar um “travamento” ou inibição na comunicação em língua estrangeira. Percebemos que, para o professor Marcos, o importante é se comunicar, mesmo que haja desvios no que concerne à norma vigente da língua espanhola. Acreditamos que alguns “erros” de norma gramatical, que não foram autocorrigidos pelos alunos, podem ser explicados pelo não-conhecimento da norma convencional da língua espanhola, não sendo considerado “erro” aos olhos dos aprendizes.

CONCLUSÃO

O conjunto de dados analisados nos permitiu observar 38 correções (o que mostra ser a correção uma estratégia textual-interativa bastante presente no chat educacional), inscritas na materialidade linguística textual do chat educacional. No entanto, não podemos omitir que o próprio gênero chat permite que haja um apagamento do processo de reformulação no momento da produção textual, pois o escrevente, antes de enviar sua mensagem à plataforma, pode apagá-la e corrigi-la²¹. Dessa forma, as correções inscritas na superfície textual do chat educacional são

21. Temos que considerar também que não é somente no chat educacional que pode ocorrer trechos sem que existam correções. No texto falado, as reformulações são, de certa maneira, “cognitivamente “controladas” pelo locutor”, segundo Koch (2002, p. 91), apesar de a correção

indícios e pistas de um texto “relativamente planejado” (BARBOSA-PAIVA, 2010), uma vez que a linguagem mostra ser monitorada, submetida a correções.

Buscamos mostrar, por meio da análise da conversação síncrona por escrito mediada por computador – o chat educacional –, que houve a presença de quatro tipos de operacionalização para o mecanismo da correção: autocorreção autoiniciada, autocorreção heteroiniciada, heterocorreção autoiniciada e heterocorreção heteroiniciada. Notamos que, entre os quatro tipos de operacionalização mencionados, o maior número de ocorrências foi a da autocorreção autoiniciada. Nesse sentido, poderíamos dizer que a preferência dos participantes brasileiros ao escreverem no chat educacional, voltado para a aprendizagem da língua espanhola, foi pela autocorreção autoiniciada. Esse resultado sugere que: i) os participantes, nesse contexto, parecem se preocupar em preservar a face (GOFFMAN, 1970), já que a correção, na maioria dos casos, não era essencial à compreensão do texto; ii) os escreventes conhecem as regras e, por isso, se monitoram; iii) a própria ferramenta chat contribui para a autocorreção autoiniciada; e iv) a preferência pela autocorreção autoiniciada parece evitar que o professor assuma o papel de corretor do curso de língua. Poderíamos mencionar que os participantes parecem apresentar uma certa preocupação com a escrita da língua estrangeira em ambiente virtual, se compararmos os resultados obtidos neste trabalho com o que outros autores, como Mayans (2002) e Marcuschi (2005), já afirmaram a respeito da linguagem de outra modalidade de chat, a do chat “geral”, conforme mencionamos na parte teórica deste trabalho.

Um aspecto relevante na análise dos dados foram os marcadores de reformulação (40 ocorrências de marcadores de reformulação, incluindo a sua ausência) que apareceram como marcas concretas que a situação enunciativa imprimiu nos enunciados. Foram identificados nove tipos distintos de marcas, incluindo, nessa contagem, a sua ausência no processo da correção (dezenove ocorrências de reformulação não apresentaram nenhum tipo de marcador). No *corpus*, os marcadores de reformulação foram constituídos por uma classe heterogênea. Assim, foi possível distinguir dois tipos de marcadores discursivos, que exerceram a função de sinalizar correção: i) recursos típicos de um texto

ser uma estratégia bastante presente no texto falado, de acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2006). Nesse sentido, entendemos, juntamente com Koch (2002, p. 91), que as ocorrências de correções aparecem no texto falado tendo em vista que nele “planejamento e verbalização são necessariamente simultâneos, pondo-se a nu, a cada momento, o processo de sua construção”. Koch (2002) acrescenta que o texto falado se apresenta em “status nascendi”, ou seja, ele é o seu próprio rascunho. Ela menciona, ainda, que pode haver trechos de fala, mais ou menos longos, sem correções.

escrito, como uso de maiúscula, reticências, aspas, asterisco, cujos caracteres não são marcas que sinalizam correção em um texto falado; ii) marcadores discursivos, como “*perdón*” (e variações), “*me equivoqué*” (e variações) e “*quise decir*”. Esse tipo de marcador de reformulação se aproxima do tipo de marca encontrado em um texto falado de língua portuguesa, apesar de no *corpus* estarem grafados na língua alvo. Incluímos, ainda, nessa segunda classificação as ocorrências em que houve a explicação do uso da palavra grafada incorreta. Entendemos que esse tipo também pode ser encontrado em um texto falado. Observamos, portanto, que essas duas classificações de marcadores discursivos revelam sinais do status híbrido de fala-escrita do chat educacional.

Este trabalho possibilitou uma pertinente comparação entre os resultados da análise de dados do texto falado, analisado por Fávero, Andrade e Aquino (2006), e os resultados obtidos pela análise do *corpus* deste trabalho. Assim, ficou evidenciado que, no chat educacional, houve os quatro tipos de operacionalização para o processo da correção. Dessa forma, observamos que o chat educacional se diferenciou do texto falado, que apresentou apenas três tipos de operacionalização, conforme mostrou o quadro 3.

Um aspecto relevante é que as correções inscritas na materialidade textual, primeiramente, identificadas como características de textos falados (FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 1996; 2006), são observadas no gênero chat educacional, tal como pudemos observar na análise aqui realizada. Assim, o *corpus* permite observar o seu processo de produção por meio das “pistas” da atividade de reformulação, devido às suas condições de produção. Essas “pistas” de construção textual são deixadas pelos escreventes na superfície textual, reflexo de uma produção *on-line*.

Com base nos resultados desta pesquisa, podemos afirmar que este trabalho reafirma o que defendemos sobre a linguagem do chat educacional, que, em nosso entender, é mais do que um híbrido da fala e da escrita. Argumentamos que, além de traços da fala e da escrita, o chat educacional apresenta um funcionamento próprio com relação ao tipo de estratégia, no caso, a correção. Esse funcionamento próprio está ligado diretamente com as condições de produção do gênero chat, com a natureza do gênero. Com isso, justifica-se a denominação do gênero chat em “considerá-lo um gênero em si mesmo”, conforme defendemos juntamente com Mayans (2002). Acrescentamos, ainda, que o funcionamento da correção no chat educacional não apresentou um funcionamento idêntico ao da fala, conforme mostraram os estudos sobre o texto falado, citados na fundamentação teórica deste artigo (podemos citar aqui as posições das autocorreções autoiniciadas do chat que

ocorre, na maioria das vezes, em outro turno, fato que difere da fala, em que o falante, normalmente, se autocorrige no mesmo turno, logo em seguida ao erro).

Percebemos que os escreventes do chat educacional usaram a correção – entendida como “típica” do texto falado, conforme mencionamos reiteradas vezes – em uma conversa que acontece por escrito, mas que o uso da correção no *corpus* analisado parece estar relacionado com a escrita, com o “bem-escrever”, já que na grande maioria das ocorrências de correção, a sua não reformulação não prejudicaria a compreensão textual. Em outras palavras, os escreventes usam estrategicamente uma característica até então entendida como “típica” da fala com intenções ligadas à escrita. Argumentamos, por fim, que a preservação da face (GOFFMAN, 1970) parece “orientar”, “conduzir” os escreventes a reformularem enunciados considerados “errados” aos seus olhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, J. C. (2006) Os chats: uma constelação de gêneros na Internet. 2006. 341f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. (UFC), Fortaleza.
- BARBOSA-PAIVA, C. L. (2009) Uso do chat na sala de aula de língua espanhola: uma proposta a partir da análise do gênero. In: SOTO, U.; MAYRINK, M. F.; GREGOLIN, I. V. (Orgs.) *Linguagem, Educação e Virtualidade*. São Paulo: Cultura Acadêmica. (http://www.culturaacademica.com.br/downloads/%7B7FB2BEA6-9254-432A-803B-B4C1AC031230%7D_Linguagem_educacao_e_virtualidade-BxRes.pdf). Acesso em 10 mar 2010.
- _____. (2010) *Estratégias de construção textual do chat escrito em espanhol como língua estrangeira*. 238 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara.
- _____. (2011) A parentetização: estratégia de construção textual-iterativa do chat educacional. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 773-798.
- BARROS, D. L. P. de. (1999) Procedimentos de reformulação: a correção. In: PRETI, D. (Org.). *Análise de textos orais*. 4 ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, p. 129-156.
- _____. (2000) Entre a fala e a escrita: algumas reflexões sobre as posições intermediárias. In: PRETI, D. (Org.) *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP.
- CRYSTAL, D. (2002) *El lenguaje e Internet*. Traducción española de Pedro Tena. Madrid: Cambridge University Press.

- CRYSTAL, D. (2005) *A revolução da linguagem*. Tradução de Ricardo Quintana; consultoria, Yonne Leite. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- GOFFMAN, E. (1970) *Ritual de la interacción*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo. Trad. Floreal Mazia.
- FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. (1996) Estratégias de construção do texto falado: a correção. In: KATO, M. A. (Org.) *Gramática do português falado*. v. 5. São Paulo: Umanitas/FFLCH/USP; Campinas: Editora da Unicamp, p. 355-366.
- _____. (1999) A correção no texto falado: tipos, funções e marcas. In: NEVES, M. H. M. (Org.). *Gramática do português falado*. v. 1. São Paulo: Umanitas/FFLCH/USP; Campinas: Editora da Unicamp, p. 53-76.
- _____. (2000) *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna*. 2. Ed. São Paulo: Cortez.
- _____. (2006) Correção. In: JUBRÁN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (Orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp. vol. 1. Construção do texto falado, p. 255-273.
- FÁVERO, L. L. (2005) Processos de formulação do texto falado: a correção e a hesitação nas elocuições formais. In: PRETI, D. (Org.) *Discurso Oral Culto*. V. 2 São Paulo: Associação Editorial Humanitas. (Projetos Paralelos) 224p.
- JUBRÁN, C. C. A. S. (2006) Introdução – A Perspectiva Textual-Interativa. In: JUBRÁN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (Orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp. vol. 1. Construção do texto falado, p. 27-36.
- _____. (2007) Uma Gramática Textual de Orientação Interacional. In: CASTILHO, A. T. et alii (Orgs.) *Descrição, História e Aquisição do Português Brasileiro*. Campinas: Pontes, p. 313-327.
- LÓPEZ GARCÍA, G. Modelos de comunicación en Internet. Valencia: Tirant Lo Blanch, 2005.
- KOCH, I. V. (2002) *O texto e a construção dos sentidos*. 6. Ed. São Paulo: Contexto.
- MARCUSCHI, L. (2001) *A Análise da Conversação*. 5. Ed. São Paulo: Ática.
- MAYANS, J. (2002) *Género chat. O cómo la etnografía puso un pie en el ciberespacio*. 1. ed. Barcelona: Gedisa.
- RIBAS MOLINÉ, R.; D'AQUINO HILT, A. (2004) *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?* Madrid: Edelsa.
- SÁ, M. H. A. & MELO, S. (2003) Del caos a la creatividad: los chats entre lingüistas y didactas. In: LÓPEZ ALONSO, C. & SÉRÉ, A. (Orgs.). *Nuevos géneros discursivos: los textos electrónicos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- SALIMEN, P. G.; CONCEIÇÃO, L. E. (2009) Reparo, correção e avaliação na fala-em-interação em sala de aula. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (Orgs.) *Análises de fala-em-interação institucional: a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica*. Campinas: Mercado de Letras, p. 99-122.

- SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. e SACKS, H. (1977) The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, vol. 53, n° 2, p. 361-382.
- YUS, Francisco. (2001) *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel (Ariel Lingüística).

ANEXO

Tabela. Dados das sessões de chat da turma do Prof. Marcos

Sessão	Data de realização	Duração da sessão	Nº de participante	Professor presente	Professor ausente (somente alunos presentes)	Número de intervenções de cada participante
1ª	01/09/2007	18 min.	2	X	-	Marcos Profe (25) Regina (15)
2ª	01/09/2007	2 h 46 min.	6	X	-	Marcos Profe (212) Regina (56) Tadeu (41) Tais (36) Cássia (30) Andréa (14)
3ª	01/09/2007	08 min.	3	X	-	Marcos Profe (6) Tadeu (2) Regina (1)
4ª	01/09/2007	03 min.	2	X	-	Regina (5) Marcos Profe (1)
5ª	01/09/2007	50 min.	3	X	-	Marcos Profe (49) Tadeu (43) Regina (39)
6ª	05/09/2007	1 h 49 min.	5	X	-	Marcos Profe (78) Denise (30) Anise (28) Cássia (20) Tais (1)
7ª	05/09/2007	34 min.	2	X	-	Marcos Profe (31) Regina (26)
8ª	08/09/2007	14 min.	3	-	X	Verônica (5) Anise (1) Patrícia (1)
9ª	12/09/2007	1 h 17 min.	2	X	-	Marcos Profe (49) Anise (48)
10ª	12/09/2007	36 min.	3	X	-	Ana (51) Marcos Profe (50) Neusa (15)
11ª	12/09/2007	1 h 34 min.	3	X	-	Marcos Profe (79) Patrícia (26) Tais (23)
12ª	16/09/2007	03 min.	2	X	-	Marcos Profe (4) Gabriela (2)

13ª	16/09/2007	3 h 58 min.	9	X	-	Marcos Profe (166) Andréa (73) Patrícia (40) Renato (27) Anise (21) Marta (17) Gabriela (14) Aline (14) Fátima (5)
14ª	16/09/2007	25 min.	2	X	-	Andréa (18) Marcos Profe (9)
15ª	19/09/2007	03 min.	2	-	X	Fátima (2) Gabriela (1)
16ª	19/09/2007	50 min.	3	-	X	Gabriela (88) Fátima (53) Denise (41)
17ª	19/09/2007	54 min.	2	-	X	Ana (74) Andréa (42)
18ª	23/09/2007	08 min.	2	-	X	Andréa (1) Regina (1)
19ª	23/09/2007	33 min.	5	X	-	Patrícia (12) Marcos Profe (12) Aline (2) Regina (1) Marta (1)
20ª	23/09/2007	14 min.	2	X	-	Patrícia (5) Marcos Profe (4)
21ª	23/09/2007	1 h 00 min.	3	X	-	Marcos Profe (39) Marta (37) Verônica (1)
22ª	23/09/2007	39 min.	4	X	-	Marcos Profe (36) Tais (27) Ana (12) Andréa (6)
23ª	23/09/2007	02 min.	2	X	-	Marcos Profe (1) Gabriela (1)
24ª	29/09/2007	32 min.	2	-	X	Aline (25) Anise (17)
25ª	29/09/2007	04 min.	2	-	X	Aline (2) Anise (1)
26ª	30/09/2007	31 min.	2	-	X	Aline (15) Anise (13)
27ª	30/09/2007	04 min.	2	-	X	Tadeu (2) Marta (1)
28ª	30/09/2007	11 min.	2	-	X	Patrícia (1) Andréa (1) Marta (1)

A correção como procedimento de reformulação...

29ª	02/10/2007	16 min.	2	-	X	Regina (49) Patrícia (16)
30ª	07/10/2007	1 h 26 min.	6	X	-	Marcos Profe (113) Patrícia (48) Gabriela (29) Marta (19) Taís (13) Cássia (11)
31ª	07/10/2007	1 h 33 min.	6	X	-	Ana (60) Marcos Profe (56) Marta (38) Andréa (20) Renato (13) Anise (12)

Legenda:

X = presença

- = ausência

Recebido: 8/8/2011

Aceito: 10/01/2012

