

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL- UFRGS
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

**O *FEEDBACK* AVALIATIVO E CORRETIVO EM
COMPOSIÇÕES DE LÍNGUA INGLESA ANALISADAS
POR PROFESSORES NÃO-NATIVOS**

CLAUDINE GUS

Porto Alegre
UFRGS
2001

**O *FEEDBACK* AVALIATIVO E CORRETIVO EM
COMPOSIÇÕES DE LÍNGUA INGLESA ANALISADAS
POR PROFESSORES NÃO-NATIVOS**

CLAUDINE GUS

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Aquisição da Linguagem

Orientadora: Profa. Dra. Marília dos Santos Lima

Porto Alegre

UFRGS

2001

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO(CIP)
BIBLIOTECÁRIOS RESPONSÁVEIS: Eliane Maria Severo Gonçalves
CRB-10/796
Vera Maria Araújo Pigozzi de Araújo
CRB-10/275

G982F

Gus, Claudine.

O feedback avaliativo e corretivo em composições de língua inglesa analisadas por professores não-nativos / Claudine Gus. – Porto Alegre : 2001. 123 f.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras. Porto Alegre, BR-RS, 2001. Orientador: Profa. Marília dos Santos Lima.

1. Língua estrangeira (língua inglesa) : Ensino. 2. Língua inglesa : Composição escrita : Feedback : Correção de erros escritos. 3. Língua inglesa : Composição escrita : Análise de erros. I. Título.

CDD 420.7

“...a ação educativa não é algo pronto e definitivo; pelo contrário suscita muitos questionamentos, discussões, planos e realizações. O processo ensino-aprendizagem exige um contínuo repensar e um constante recriar.”

(Haydt, 1997: 05)

A vida é uma intensa corrida que podemos transformar nas mais lindas vitórias. Dedico este trabalho especialmente ao meu marido Alexandre Arenzon, que esteve sempre ao meu lado, apoiando-me a cada minuto dessa árdua trajetória. O seu amor, paciência e incentivo constantes foram características essenciais que me motivaram a seguir nesta caminhada. Divido esta conquista com ele, que soube sabiamente me conquistar.

AGRADECIMENTOS

À querida professora Marília dos Santos Lima pela precisa orientação, pela confiança depositada e carinho constante.

Ao CNPq- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico pela bolsa concedida.

À UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul pela sua existência, pelo seu ensino gratuito e de qualidade.

Aos professores do Curso de Mestrado em Estudos da Linguagem da UFRGS.

À querida colega Heloisa Koch Delgado pela sua disponibilidade e profissionalismo na revisão dos dados.

À amiga e colega Maira Grinblat pela revisão dos dados, amizade e constante apoio e incentivo durante esses dois anos de pesquisa.

À amiga e colega Sabine Raizler pelo envio de materiais e constante suporte afetivo neste tempo todo, mesmo à distância, prova esta de que precisamos da habilidade escrita para sobreviver (viva o e-mail!)

À professora e amiga Jussara Zilles pela permissão da realização do estudo piloto na sua turma.

A minha irmã Gisele Gus Manfro pela leitura crítica do trabalho.

A minha querida ex-professora de Português e atual colega Leniza Kautz Menda pela revisão do texto.

Aos diretores, coordenadores, professores e alunos dos quatro cursos livres que gentilmente permitiram a realização da coleta de dados para essa pesquisa.

Ao meu marido Alexandre Arenzon pelo apoio constante.

Ao exemplo dos meus avós Gregório e Fanny Gus (in memorian), Arão Werba (in memorian) e Rosa Giguier Werba que sempre me ensinaram a valorizar a vida, sem jamais esquecer de que através da educação, eu poderia colher os frutos do sucesso.

A minha família, essência da minha vida, em especial aos meus pais Januário e Sula que sempre apoiaram, valorizaram e incentivaram meu crescimento profissional mostrando que precisamos aceitar os desafios se quisermos vencer na vida.

A todos aqueles que de alguma forma me acompanharam neste processo.

RESUMO

Esse trabalho foi desenvolvido com o objetivo de verificar como os professores de Inglês como Língua Estrangeira (LE) corrigem as composições dos seus aprendizes de nível intermediário e como o *feedback* avaliativo e corretivo são fornecidos. Os dados dessa pesquisa foram coletados em quatro cursos livres de inglês localizados em Porto Alegre, RS (Brasil). Todos os onze professores participantes são falantes do Português como língua materna. Os dados incluem como amostra a coleta de 79 composições de diferentes aprendizes já corrigidas pelos professores, bem como um questionário aplicado aos mesmos e aos seus respectivos aprendizes. As informações provenientes dos questionários objetivaram caracterizar esses participantes mostrando suas opiniões a respeito do erro e correção na escrita. Além disso, o modelo avaliativo de Gaudiani (Gaudiani, 1981 apud Hadley, 1993) foi utilizado para verificarmos a homogeneidade em termos de notas ou conceitos a serem atribuídos ao mesmo conjunto de composições quando avaliadas pelos onze professores. Alguns dos nossos resultados indicaram que: a) os professores não têm critérios claros de correção; b) os professores corrigem mais erros gramaticais em detrimento aos demais erros; c) os professores não corrigem erros relativos à organização; d) os professores fornecem a resposta correta ao erro do aprendiz; não havendo espaço para a auto-correção; e) a grande maioria dos professores atribuiu a mesma nota ou conceito quando utilizado o modelo avaliativo de Gaudiani. Esses resultados sugerem a riqueza desta área bem como destacam a necessidade de trabalhar de modo mais intenso a questão do tratamento do erro e *feedback* na escrita. Na parte final do trabalho são apresentadas sugestões práticas para os professores de língua estrangeira para que, desta forma, esses profissionais estejam melhor preparados para oferecer um *feedback* mais eficaz na escrita dos aprendizes.

ABSTRACT

This study aims to verify how teachers of English as a Foreign Language (EFL) correct their students' compositions and to discuss how evaluative and corrective feedback is provided by the EFL instructors of this study. The data of this research were collected in four private English language schools located in Porto Alegre, RS, (Brazil). Eleven non-native-speaker teachers of English, whose native language is Portuguese, participated in this study. The data include a sample of 79 compositions corrected by the teachers, as well as questionnaires answered by both the teachers and the students. Information retrieved from the questionnaires characterized the participants of this research vis-à-vis their beliefs and opinions about error correction in written work. In addition to it, Gaudiani's evaluative model (Gaudiani, 1981 apud Hadley, 1993) was utilized to check teachers' homogeneity in terms of the grading system employed to correct the same set of compositions. The main results from this study were: a) teachers do not have clear criteria for correction; b) teachers focus on grammar correction rather than other elements of students' writing; c) teachers do not correct problems related to the organization of the compositions; d) teachers indicate the mistake and supply the correct answer (in other words, there is no space for students' self correction); and e) most teachers gave the same grade when they used Gaudiani's Evaluative model. The results show how rich the field of error-correction is. However, more in-depth research needs to be done in this area if one is to have a more thorough understanding of the assumptions that guide foreign language instructors' actions and decisions as to how to provide feedback to students' written work. In the end of this study the researcher offers some practical suggestions for foreign language teachers as to how to improve their own awareness of this seemingly neglected area so that they are better equipped to offer more consistent and effective feedback to students' written work.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS	9
LISTA DE TABELAS	10
LISTA DE FIGURAS	13
LISTA DE APÊNDICES	14
1. INTRODUÇÃO	XVI
2. REVISÃO DA LITERATURA	XXI
2.1. A ESCRITA XXI	
2.1.1. <i>A COMPOSIÇÃO ESCRITA</i> xxvi	
2.2. ANÁLISE DE ERROS: UM BREVE HISTÓRICO XXIX	
2.2.1. <i>Definição de ERRO</i> xxxi	
2.2.2. <i>O tratamento do erro</i> xxxiv	
2.3. <i>FEEDBACK</i> XL	
2.3.1. <i>Formas de feedback</i> xli	
2.3.2. <i>feedback na escrita</i> xlii	
3. METODOLOGIA	L
3.1. LOCAL E SUJEITOS ESTUDADOS LI	
3.2. A COLETA DE DADOS LII	
3.2.1. <i>PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DAS COMPOSIÇÕES</i> liii	
3.3. ESTRATÉGIAS DE CORREÇÃO LV	
3.4. USO DE MODELOS NA CORREÇÃO LV	
3.5. QUESTIONÁRIOS LVII	
3.5.1. <i>ESTUDO-PILOTO DOS QUESTIONÁRIOS</i> lvii	
3.5.2. <i>QUESTIONÁRIO APLICADO AOS APRENDIZES</i> lviii	
3.5.3. <i>QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES</i> lix	
4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	LX
4.1. DADOS RELATIVOS ÀS 79 COMPOSIÇÕES COLETADAS LXI	
4.2. MODELO DE AVALIAÇÃO DE GAUDIANI LXVI	
4.3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES LXVIII	
4.3.1. <i>GOSTAR OU não de escrever em INGLês: uma visão dos professores</i> lxviii	
4.3.2. <i>DEFINIÇÃO DE ERRO ESCRITO SOB ÓTICA DOS PROFESSORES</i>	lxix
4.3.3. <i>DEFINIÇÃO DE CORREÇÃO sob A ótica dos professores</i> lxx	
4.3.4. <i>Quanto à correção dos erros escritos</i> lxxi	

4.3.5.	<i>COMPOSIÇÕES EM Língua estrangeira</i>	<i>lxxv</i>	
4.3.6.	FEEDBACK	<i>lxxix</i>	
4.4.	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS QUESTIONÁRIOS DOS APRENDIZES		LXXXIII
4.4.1.	<i>GOSTAR OU não de escrever em INGlês: uma visão dos APRENDIZES</i>		<i>lxxxiii</i>
4.4.2.	<i>ESCREVER COMPOSIÇÕES EM Língua estrangeira</i>	<i>lxxxiv</i>	
4.4.3.	<i>A CORREÇÃO sEGUNDO PERCEPção dos APRENDIZES</i>	<i>lxxxvi</i>	
4.4.4.	FEEDBACK	<i>xc</i>	
5.	CONCLUSÕES		XCIII
6.	SUGESTÕES		XCVIII
7.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		CII

LISTA DE ABREVIATURAS

- AC- Análise Contrastiva
- AE- Análise de Erros
- L1- Primeira Língua/ Língua Materna
- L2- Segunda Língua
- LA- Língua Alvo (língua a ser aprendida)
- LE – Língua Estrangeira

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 - Percentual médio de correção do total de erros analisados pelos 11 professores participantes do estudo. lxii
- Tabela 2 - Percentuais médios de correção para os grupos de professores sem formação acadêmica e com formação acadêmica na área para os itens gramática, vocabulário, conteúdo, mecânica e organização. lxiii
- Tabela 3 – Procedimentos de correção utilizados pelos professores durante o estudo nas 79 composições coletadas. lxiii
- Tabela 4 – *Feedback* que os professores participantes da pesquisa forneceram aos aprendizes nas avaliações de suas composições. lxv
- Tabela 5 – Conceitos fornecidos pelos professores participantes desta pesquisa através da utilização do Modelo de Avaliação de Gaudiani (1981) para duas composições selecionadas. lxvi
- Tabela 6 – Erros identificados por cada um dos professores participantes desta pesquisa nas duas composições selecionadas. lxvii
- Tabela 7 - Opinião dos professores a respeito da atitude dos aprendizes relativas ao escritura de composições. lxviii
- Tabela 8 – Definições de erro na composição escrita do aprendiz de acordo com os professores participantes desta pesquisa. lxix
- Tabela 9 – Definições de correção na composição escrita do aprendiz de acordo com os professores participantes desta pesquisa. lxxi
- Tabela 10 – Formas de correções das composições escritas de aprendizes de nível intermediário mais utilizadas pelos professores participantes desta pesquisa. lxxii
- Tabela 11 – Percentual das áreas mais corrigidas das 79 composições entregues aos professores desta pesquisa. lxxiii
- Tabela 12 – Percentual das áreas menos corrigidas das 79 composições entregues aos professores dessa pesquisa. lxxiv
- Tabela 13 – Opinião dos professores desta pesquisa a respeito da melhora da habilidade escrita dos seus aprendizes. lxxv
- Tabela 14 - Pessoas responsáveis pela escolha dos tópicos das composições a serem escritas no semestre. lxxvii
- Tabela 15 – Tempo que o professor desta pesquisa leva para devolver as composições a seus aprendizes. lxxix
- Tabela 16 – Cor utilizada pelos professores desta amostra ao corrigir as composições dos seus aprendizes. lxxx
- Tabela 17 – Opinião dos professores a respeito da apresentação de critérios de correção aos seus aprendizes antes ou após a devolução da primeira composição. lxxx
- Tabela 18 – Atitude dos professores desta pesquisa relativo à nota e/ou conceito fornecidos ou não na composição dos aprendizes. lxxxii
- Tabela 19 – Opinião dos professores a respeito do uso de modelos ou orientações de correção. lxxxii
- Tabela 20 - Opinião dos aprendizes que responderam o questionário aplicado nesta pesquisa a respeito de escrever em inglês. lxxxiii
- Tabela 21 – Áreas de maiores dificuldades para os aprendizes que responderam o questionário aplicado nesta pesquisa ao escreverem uma composição em LE. lxxxiv
- Tabela 22 – Áreas de menores dificuldades para os aprendizes que responderam o questionário aplicado nesta pesquisa ao escreverem uma composição em LE. lxxxiv
- Tabela 23 - Pessoas responsáveis pela escolha dos tópicos das composições a serem escritas no semestre na opinião dos alunos que responderam o questionário aplicado nesta pesquisa. lxxxv
- Tabela 24 – Opinião dos aprendizes desta pesquisa a respeito de existir um espaço em sala de aula para discussão do tópico a ser escrito antes de redigir a composição. lxxxv
- Tabela 25 – Primeira reação dos aprendizes frente a sua composição corrigida. lxxxvii
- Tabela 26 – Opinião dos aprendizes que responderam o questionário aplicado nesta pesquisa frente à quantidade de correções recebidas nas composições. lxxxviii
- Tabela 27 – Áreas em que os aprendizes que responderam o questionário aplicado nesta pesquisa gostariam de ser mais corrigidos. lxxxix

- Tabela 28 – Áreas em que os aprendizes que responderam o questionário aplicado nesta pesquisa gostariam de ser menos corrigidos. lxxxix
- Tabela 29 – Material e cor utilizados pelo professor ao corrigir as composições, de acordo com a lembrança dos aprendizes que responderam ao questionário aplicado nesta pesquisa. xc
- Tabela 30 – Opinião dos aprendizes que responderam o questionário aplicado nesta pesquisa sobre os comentários avaliativo e/ou corretivos que recebem do professor. xci
- Tabela 31 – Atitude dos aprendizes que responderam o questionário aplicado nesta pesquisa frente ao tipo de comentário recebido. xcii

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 - Diagrama de Raimes. Fonte: Raimes (1983). xxiv
- Figura 2 - Representação gráfica do intervalo entre o menor e o maior percentual de correção para cada uma das categorias de erros entre as 79 composições avaliadas. lxii

LISTA DE APÊNDICES

- Apêndice 1 - Modelo Avaliativo de Gaudiani (Gaudini, 1981 apud Hadley, 1993). cxi
- Apêndice 2 - Amostra de composições de nível intermediário corrigidas por professores não nativos de língua inglesa de diferentes cursos livres localizados em Porto Alegre, RS cxii
- Apêndice 3 – Categorias dos itens analisados nas 79 composições coletadas em quatro diferentes cursos livres de língua inglesa localizados em Porto Alegre, RS. Adaptação do diagrama de Raimés (baseado em Raimés, 1983). cxvi
- Apêndice 4 - Cópia digitada das duas composições coletas e entregue aos professores participantes da pesquisa para serem por eles analisadas a partir do modelo avaliativo de Gaudini). cxvi
- Apêndice 5 - Questionário respondido por professores não nativos de língua inglesa de diferentes cursos livres localizados em Porto Alegre, RS. cxix
- Apêndice 6 - Questionário respondido por aprendizes de língua inglesa, nível intermediário, de diferentes cursos livres localizados em Porto Alegre, RS. cxxii
- Apêndice 7 - Instrução recebidas por professores não nativos de língua inglesa de diferentes cursos livres localizados em Porto Alegre, RS, no que se refere ao preenchimento do questionário e da avaliação duas composições selecionadas. cxxv

Introdução

Escrever em uma Língua Estrangeira (LE) constitui uma parte muito importante da proficiência nessa língua. A habilidade escrita, segundo Raimés (1983) e Bastos (1996), é de grande auxílio pedagógico para o reforço das estruturas e do vocabulário, uma vez que esta é uma das formas de praticar a língua, comunicar-se. Ao escrever, os aprendizes colocam em prática aquilo que aprenderam e se arriscam e, por isso, também cometem erros. Errar faz parte do aprendizado e os erros dos nossos aprendizes nos dizem muito a respeito do seu processo de aprendizagem. Saber observar e determinar a causa do erro pode ajudar muito o aluno e, conseqüentemente, o trabalho do professor. Assim como errar é uma característica inevitável, corrigir também faz parte do provimento do *feedback* do professor. Entretanto, não devemos considerar a avaliação como um fim, mas sim como um meio para o aprendiz corrigir seus erros e praticar a língua (Haydt, 1997). A avaliação, conforme Fobé (1997), deve ser vista como uma forma positiva dos aprendizes checarem este processo de ensino e aprendizagem. Muito mais que avaliador, o professor deve ter o papel de facilitador e também colaborador nesse processo. Ao corrigir as composições, o professor deve ter muita clareza quanto

aos seus critérios e deve saber exatamente como e o que está querendo avaliar, pois assim os alunos se sentem mais seguros e menos ansiosos em relação ao modo como o *feedback* será fornecido por seus instrutores. Dessas afirmativas surgem questões como: Será que os professores de LE são tolerantes com o erro? Como os professores corrigem as composições dos seus aprendizes? Que *feedback* tem sido fornecido?

A idéia de trabalhar com o erro escrito e *feedback* tanto avaliativo como corretivo, posteriormente definidos na revisão da literatura, surgiu pela dificuldade dos professores em avaliar a composição escrita de um aprendiz. O convívio com vários profissionais da área e a minha própria experiência em sala de aula mostraram que aprendemos a ser mais flexíveis e tolerantes acerca do tratamento do erro oral. Muitas vezes, deixamos passar mensagens, mesmo que contenham algo inadequado, porém conseguimos entender o que o aprendiz quis dizer e isto pode ser considerado suficiente, não implicando qualquer correção naquele momento.

No entanto, o erro de uma composição é algo extremamente intrigante e pouco provável de ser totalmente controlado pelas hábeis canetas de vários professores de língua inglesa espalhados pelo mundo afora. A cobrança de um erro escrito é visivelmente maior sob o ponto de vista do professor. Quem alguma vez na vida não ouviu esta frase: “Errar é humano”? Todos, certamente já a mencionaram, ouviram e até a aceitaram. Agora HERRAR é UMANO escrito, principalmente, em letras garrafais mexe com o poder do professor. O poder que mostra sermos ainda intolerantes e impacientes com o erro, sobretudo o escrito. Inconsciente ou não, o professor sente a obrigação não somente interna, mas também social, caso este profissional não corrija todos os erros. Isto pode parecer incompetência profissional aos olhos dos aprendizes, pais, escola e sociedade, mesmo que a literatura reforce que de nada vale corrigir todos os erros de uma composição. Devemos decidir quais erros são importantes de serem tratados naquele

momento (Raimes, 1983; Hadley, 1993). Para tanto, devemos combinar os critérios de avaliação. Segundo Lima (1999), discutir com o aprendiz como seu erro será tratado certamente trará benefícios.

O aprendiz, por sua vez, sabe das suas próprias limitações ao lidar com a habilidade escrita, área esta um tanto problemática e difícil para aprendizes não só na sua língua materna, mas principalmente na língua estrangeira (Kroll, 1990). Talvez por isso o aprendiz espere e acredite que o papel do professor seja corrigir os erros e prover o *feedback* da forma mais eficaz possível. Ele quer que seu trabalho seja valorizado e lido pelo professor. O aprendiz quer ser corrigido, mas, ao mesmo tempo, não consegue ter noção de qual o limite ideal de correção, uma vez que os professores não parecem ter clareza a respeito desse aspecto também.

A área de erro e correção na escrita é um campo rico que nos permite fazer muitos questionamentos e reflexões sobre aquilo que, por um lado, lemos na literatura, e por outro vivemos e observamos no nosso dia-a-dia em sala de aula.

Acreditamos que este trabalho poderá auxiliar os professores a repensarem a maneira como tratam o erro e a forma com que utilizam e fornecem o *feedback* ao seu aluno. É um estudo que tem o intuito de ajudar o profissional na sua prática. Ainda há muito que se descobrir e pesquisar, visto que a maioria das informações disponíveis limita-se ao ambiente de L2, realidade esta bastante diferente de um ambiente de LE. Talvez esse tenha sido o grande desafio do nosso estudo, ou seja, encontrar materiais relativos à correção de composições escritas em LE. A escassez de materiais dificultou o nosso trabalho, porém de forma alguma nos desmotivou a percorrer este caminho a procura de respostas. Existe ainda uma grande necessidade de pesquisa nessa área (Murphy, 1997). Esperamos que este trabalho possa resgatar a importância das composições escritas, bem como o *feedback* proporcionado possa ser o mais útil e compreensível possível para os maiores envolvidos nesse processo: os nossos aprendizes.

Sendo assim, buscamos pesquisar como os professores brasileiros falantes de língua inglesa, ou seja, professores não-nativos, têm lidado com a correção e os erros das composições de seus aprendizes de nível intermediário cuja língua materna é a mesma do professor. Realizamos um levantamento dos erros mais corrigidos por esses profissionais baseados no diagrama que adaptamos de Raimes (1983). Também verificamos as estratégias utilizados pelos professores nas correções das composições, bem como observamos o tipo de *feedback* fornecido por esses profissionais. Além disso, examinamos o *feedback* provido aos aprendizes através do fornecimento do modelo de avaliação analítico de Gaudiani (1981) a ser seguido pelos professores.

A partir das nossas inquietações, conversas informais com outros profissionais, experiência em sala de aula e revisão da literatura pertinente, formulamos as seguintes hipóteses:

HIPÓTESE 1: Os professores de LE corrigem preferencialmente os erros gramaticais nas composições em detrimento aos demais erros.

HIPÓTESE 2: Os professores de LE não têm critérios claros e bem definidos de prover o *feedback*.

HIPÓTESE 3: A utilização do modelo de avaliação de Gaudiani (Gaudiani, 1981, apud Hadley*) torna o tratamento de correção dos professores mais uniforme.

Cabe salientar que neste trabalho utilizamos os termos *Língua Estrangeira (LE)* e *Segunda Língua (L2)* de formas distintas no que tange aos seus respectivos ambientes. Referimo-nos ao estudo de LE quando aprendizes estudam a língua fora do país onde a

* HADLEY, A. O. *Teaching language in context*. Boston: Heinle & Heinle, 1993. 532 p.

língua é falada, ou seja, o estudo é feito através da instrução formal. Este é o caso dos aprendizes da nossa pesquisa: alunos falantes do Português aprendendo Inglês em cursos livres de língua inglesa. Todavia, quando o aprendiz se encontra na comunidade da língua a ser aprendida, isto é, no país onde a língua seja falada naturalmente, chamamos de L2. Esta não envolve necessariamente a instrução formal. Entretanto, os termos LE e L2 serão usados indistintamente, a menos que se faça necessária tal distinção.

Esta dissertação compõe-se de 6 capítulos: na introdução apresentamos o tema e os motivos que escolhemos para realizar essa pesquisa, contextualizando o assunto e justificando sua importância. Além disso, estabelecemos os objetivos e as hipóteses norteadoras do estudo.

O Capítulo 2 faz uma revisão geral da literatura a respeito da escrita, do erro e *feedback*.

O Capítulo 3 trata das questões metodológicas, incluindo local e sujeitos estudados e a coleta de dados.

Os resultados e discussão encontram-se no Capítulo 4. Os dados foram provenientes das composições entregues, questionários aplicados aos professores e aos aprendizes, bem como a aplicação do modelo de avaliação de Gaudiani (Gaudiani, 1981 apud Hadley*).

Apresentamos a conclusão do nosso estudo no quinto capítulo. Neste capítulo, abordaremos a nossa contribuição para o tópico, baseados nos resultados e discussão do texto. Trataremos de confirmar ou não as hipóteses levantadas inicialmente neste trabalho colocando o nosso ponto de vista sobre o assunto.

Finalmente, o último capítulo oferece sugestões práticas para o professor de LE, tendo em vista os temas abordados na nossa pesquisa.

1.1. A ESCRITA

O que significa escrever? Segundo Byrne (1988), ao escrevermos nós usamos símbolos gráficos, ou seja, letras ou combinações das mesmas. Por um lado, dizemos que escrever é uma forma de produzir símbolos gráficos, mas na verdade é muito mais que isso. Esses símbolos devem ser organizados a partir de certas convenções para que formemos palavras. E essas palavras devem ser organizadas para a formação de sentenças. Não estamos nos referindo a simples frases desconectadas ou listas de palavras e, sim, a uma produção de frases particularmente organizadas e conectadas umas às outras para que haja coerência e coesão, ou seja, para que essas frases possam formar o que chamamos de “texto”.

O discurso que contém um texto escrito é diferente do discurso oral. Embora a escrita dependa muito mais de quão efetivamente usamos os recursos da linguagem, seria errôneo e precipitado de nossa parte dizer que o discurso oral só proporcione vantagens ao aprendiz se comparado ao escrito. São habilidades diferentes (Raimes, 1983; Byrne, 1988).

Raimes (1983) e Byrne (1988) apontam algumas diferenças significativas entre o discurso oral e o escrito, dentre as quais destacamos o fato de a língua falada ser natural e permitir variações dialetais, enquanto que na forma escrita espera-se formas mais padronizadas de gramática, sintaxe e vocabulário. A língua oral é espontânea e direcionada a um ou mais ouvintes com quem há possibilidades de interação imediata, ao passo que este mesmo tipo de interação é menos freqüente na linguagem escrita. Na fala existe possibilidade de repetir, parafrasear e hesitar. Em contrapartida, crê-se que o

* HADLEY, A. O. *Teaching language in context*. Boston: Heinle & Heinle, 1993. 532 p.

código escrito seja diferente. Este deve ser bem mais claro e organizado. Na escrita, o *feedback* não é imediato e pode ser proporcionado de forma mais detalhada, porém, na fala, o *feedback* pode ser dado imediatamente através de reações verbais e/ou não verbais. Enquanto na fala usamos pausas e intonações, na escrita usamos a pontuação. A fala é geralmente natural e espontânea, porém a maioria das atividades escritas demandam um certo tempo e são mais planejadas. Aprendemos, por exemplo, a falar a nossa língua materna em casa sem precisar de instruções sistemáticas, enquanto a maioria das pessoas aprendem a escrever na escola. Escrever é uma habilidade considerada difícil mesmo por adultos falantes nativos da língua (Hedge, 2000). Enfim, escrever é uma atividade solitária, em quase toda sua totalidade. A única forma de tentar prender a atenção do leitor ao máximo é redigindo de uma forma interessante, coerente e precisa (Byrne, 1988).

Aprender a escrever é um processo que requer tempo e paciência. É uma atividade complexa e multifacetada (Nunan, 1991, Hadley, 1993; Hamp-Lyons, 1995). Com o avanço da tecnologia, escrever está ganhando um espaço até certo tempo atrás negligenciado pelo ensino de línguas. O uso de computadores, internet e “e-mails” cresceu sensivelmente nos últimos anos. Essas características fazem com que o papel do professor e aprendiz acompanhem essa mudança de atitude relativa à escrita (Bohn, 1994). Talvez esses sejam motivos pertinentes para mostrarmos a importância do ato de escrever. Dvorak (1986, apud Hadley*, p.291) define a escrita como sendo “todas as atividades que envolvem a transferência do pensamento para o papel”.

Raimes (1983) acredita não haver uma única resposta para a questão: “como ensinar a escrever em uma LE”. Existem inúmeras respostas, uma vez que há diferentes professores e estilos de ensino, bem como diferentes alunos e estilos de aprendizagem.

* HADLEY, A. O. *Teaching language in context*. Boston: Heinle & Heinle, 1993. 532 p.

Mesmo assim, existem elementos envolvidos na escrita com os quais qualquer redator lida ao escrever um texto e qualquer professor deve ter em mente ao avaliar um texto escrito. Através do diagrama (Figura 1) proposto por Raimes (1983) podemos visualizar os elementos considerados fundamentais para a correção, dentre os quais destacamos os seguintes: conteúdo, organização, vocabulário, gramática e mecânica (pontuação e ortografia).

Figura 1 - Diagrama de Raimes. Fonte: Raimes (1983).

Esses parâmetros, segundo Bastos (1996: 202): "Consideram a escrita como um todo e o aluno como um ser humano que está tentando comunicar-se com o leitor e espera por um *feedback*." Sabemos que vários componentes são importantes ao elaborar um texto. Além dos elementos citados anteriormente, o escritor deve ter em mente a finalidade do texto e o público para quem está escrevendo (Evangelista e Silva, 1999).

Escrever é um processo recursivo, ou seja, devemos estar em constante trabalho de rescrever o mesmo texto, conforme Charles (1990) e Caulk (1994). A contribuição do professor em relação ao desenvolvimento da escrita do aprendiz mudou muito nos últimos 20 anos. Segundo Lynch (1996), o papel do professor até a década de 70 era fazer com que o aprendiz conseguisse escrever um texto o mais corretamente possível, ou seja, a preocupação era essencialmente com o *produto*, com a versão final da composição do aprendiz. O foco detinha-se na acurácia gramatical, no léxico, na mecânica e na pontuação.

A partir de 1970, Lynch (1996) salienta que houve uma alteração de postura. Ocorreu uma mudança de atitude com relação à escrita, ou seja, a preocupação não era mais com o *produto* e sim com o *processo*. Essa abordagem interessava-se muito mais pelos caminhos existentes até a chegada da versão final. Entretanto, o *processo* parece ser muito mais enfatizado em ambiente de L2 e o *produto* ainda parece ser prioritário em ambiente de LE. O processo de criação é visto, segundo Richards (1990), como a forma mais adequada ao desenvolvimento da habilidade escrita em uma segunda língua, pois leva o aprendiz a se preocupar em *como* escrever e *o que* redigir, permitindo-lhe explorar, controlar e desenvolver sua própria abordagem de produção de textos. Na verdade, pesquisadores dessa área buscam uma abordagem que possa integrar processo e produto, já que ambos são essenciais ao ato de escrever. O papel do professor é o de

envolver-se durante o processo da composição, para que, dessa forma, ele possa fornecer um *feedback* formativo ao aprendiz a fim de desenvolver a sua escrita.

É importante que o aprendiz tenha bem claro o propósito da escrita para que possa responder à tarefa adequadamente. O gênero define o estilo que o escritor usará e sugere escolhas sobre o tipo de linguagem e estrutura da composição (O'Malley e Pierce, 1996; Abaurre e Abaurre, 1999).

Entretanto, por mais conscientes que sejamos, sabemos das dificuldades que a língua escrita nos impõe, porém essas dificuldades são consideradas normais, salienta Pan (1980), ou seja, são problemas que existem para qualquer aprendiz ao escrever na sua L1 e mais ainda ao escrever em uma L2/LE. Inúmeras são as razões para explicarmos a dificuldade de escrever se compararmos à fala Byrne (1988) destaca três: fatores psicológicos, lingüísticos e cognitivos. Enquanto a fala é a forma mais natural de comunicação na grande maioria das circunstâncias, a escrita é uma atividade solitária, pois geralmente temos de escrever sozinhos, sem a possibilidade de uma interação imediata. Os problemas lingüísticos estão diretamente relacionados à escolha do léxico e da estrutura da sentença. Enquanto na fala muitas sentenças podem estar incompletas e até mesmo revelarem aspectos não gramaticais, a compreensão é possível através da interação entre os participantes da conversa. Todavia, o mesmo não ocorre na escrita. O nosso canal de comunicação deve ser mais organizado e coerente para que o texto consiga expressar-se por si só. Por último, os problemas cognitivos: nós crescemos aprendendo a falar em circunstâncias normais. Ao falarmos, geralmente, não dispomos de um esforço demasiado, uma vez que é um processo natural. Ao contrário, a escrita é aprendida através do processo de instrução. A tarefa de escrever, muitas vezes, é imposta causando a “obrigação” ao ato de escrever e isso pode influir diretamente naquilo que dizemos. Além disso, ainda segundo Byrne (1988), aprendizes

de uma L2/LE têm um vocabulário bem mais limitado e isso dificulta ainda mais o que escrever e como escrever nessa L2/LE.

1.1.1. A COMPOSIÇÃO ESCRITA

“Escrever significa expressar idéias, transmitir sentido.
Escrever significa pensar”.

(Ann Raimés, 1983)

Redigir é uma das formas de fazer composição. É o que chamamos de composição escrita. Segundo Blank e Brauner (1984), o aprendiz deve entender que a composição não se faz só por escrito. Escrever é uma etapa posterior à atividade de falar, ou seja, de fazer composição oral. E a composição oral ou escrita pressupõe, conforme os mesmos autores citados acima, idéias concatenadas, frutos de pensamento organizado pelo desenvolvimento de habilidades mentais obtidas pelo treino do uso da linguagem.

Fazer composição significa, portanto, evidenciar, oralmente ou por escrito, a capacidade de expor idéias (emoções, pensamentos e sentimentos), utilizando adequadamente a linguagem verbal.

A atividade de redigir é um ato pedagógico fundamental no processo de formação dos aprendizes, no qual se gasta um esforço e tempo consideráveis, sem que os principais interessados demonstrem, em contrapartida, um progresso tão efetivo como gostaríamos (Blank e Brauner 1984).

A verdade é que o trabalho do aprendiz não deveria terminar quando ele fizesse a entrega da composição ao professor para ser corrigida. No entanto, a tarefa parece encerrar no âmbito de uma composição, sem haver um fio condutor que ligue os trabalhos de uma redação a outra.

Uma das grandes dificuldades que o nosso aprendiz enfrenta é a falta de preparo eficiente para escrever uma composição. Os professores deveriam propiciar momentos motivadores, anteriores a este para que eles se sentissem mais entusiasmados a escrever. A escolha do tópico é, de certa forma, uma grande responsabilidade do professor, pois este poderá, através de assuntos interessantes, motivar os alunos nesta árdua e, muitas vezes, frustrante tarefa de escrever (James, 1998). É importante, segundo Franchi (1998), escolher tópicos de composições sempre a partir de discussões feitas em sala de aula. Os aprendizes devem participar do processo de escolha juntamente com o professor. Desta forma, eles estarão mais envolvidos e mais motivados também.

Pan (1980: 39) acredita que:

“Para escrever bem é necessário escrever muito. E ler assiduamente. Antes de exigir que os alunos escrevam bem, devemos levá-los a escrever. O mestre que exercita diuturnamente seus alunos a escrever está certo. Aprende-se a escrever, escrevendo.”

Qual a importância de saber escrever em uma L2/LE? Escrever, conforme Raimes (1983, 1985) ajuda o aprendiz a criar e formar idéias. Além disso, escrever reforça as estruturas gramaticais, o léxico, as expressões idiomáticas. Neste momento, os aprendizes podem aventurar-se a correr riscos no novo sistema lingüístico. Conforme Cyrre (1999) devemos propor a conscientização da escrita. Esta deve ser vista como uma atividade significativa, de construção, de comunicação e de desenvolvimento cognitivo. Uma das maiores contribuições da pesquisa no processo da escrita é a visão de que escrever é uma ferramenta para o aprendizado e não somente uma forma de demonstrar esse aprendizado (Raimes, 1985). A escrita é uma das habilidades que, integrada com as demais, pode oportunizar uma variedade de atividades, por exemplo, responder ou tomar nota a respeito de uma atividade de compreensão auditiva, ou a

leitura integrada à interpretação de um texto, representam um papel muito importante no desenvolvimento da habilidade escrita. E não podemos esquecer da variedade existente de atividades comunicativas na escrita (Hedge, 2000). A habilidade escrita é, geralmente, exigida em situações formais e informais; portanto, é preciso praticar. É importante proporcionar ao aprendiz uma variedade de tarefas relacionadas à escrita que tenham objetivos claros e que o aprendiz consiga realizá-las com sucesso. Contextualizar a mesma é muito importante (Byrne, 1988). Quanto mais comunicativa e relevante for a atividade escrita para o aprendiz mais este sentir-se-á motivado a escrever e, conseqüentemente, sairá beneficiado (Pincas, 1982). Esta estrita relação entre o pensar e escrever faz com que a escrita seja uma parte valiosa nos cursos de línguas (Hedge, 2000).

Quanto à relação L1 e L2, apesar das aparentes características comuns entre ambas, devemos, segundo Hadley (1993), reconhecer as diferenças existentes entre as mesmas. Há um grande número de artigos, segundo Ferris e Hedgcock (1998) relativos a como responder composições em L1. Entretanto, muito dessa literatura não pode ser aplicada a aprendizes de L2/LE. Kroll (1990) acredita que escrever em uma L2/LE é uma atividade mais complexa, tendo em vista as dificuldades que este escritor encontrará neste novo código lingüístico. De qualquer forma, Friendlander (1990) menciona que, independentemente da L1, é muito comum que qualquer aprendiz de uma L2/LE transfira suas estratégias de habilidade escrita da sua L1 para a língua alvo, sejam elas boas ou ruins. Não é raro encontrar aprendizes com dificuldades de escrita na sua língua materna apresentarem os mesmos problemas no aprendizado de uma outra língua. Em um estudo realizado por Edelsky (1982) em um programa bilíngüe, constatou-se que os aprendizes-escretores tentaram aplicar os conhecimentos de escrita que possuíam da sua L1 para a L2, ou seja, estavam formando hipóteses sobre escrever em uma outra língua.

Em um estudo apresentado por Cumming (1987), foi mostrado que aprendizes franceses usavam a sua língua materna para ajudá-los a gerar conteúdo, ou seja, ter o que dizer nas composições. A tradução é um recurso usado também para verificar se aquele léxico é apropriado, ou não. Nessa situação, estes escritores parecem estar usando uma estratégia da L1 como referência, pois sabem que pode auxiliá-los na escrita. Friendlander (1990) argumenta, ainda, que a influência e o uso da L1 são mais prováveis que em estágios iniciais do desenvolvimento de uma L2. Quanto mais os aprendizes desenvolverem a sua L2, menos dependentes estes serão da sua língua materna. Além disso, não podemos generalizar que todos os erros cometidos por alunos de uma L2/LE sejam de interferência, ou seja, erros provenientes da língua materna do aprendiz. A maior causa dos erros, segundo Lightbown e Spada (1993), deve-se à supergeneralização das regras da língua alvo, pois aprendizes de diferentes *backgrounds* cometem o mesmo tipo de erro quando estão aprendendo uma outra língua. Erros de supergeneralização ocorrem quando o aprendiz cria uma estrutura que não existe nessa língua alvo baseado em outras estruturas da L2. Por exemplo: “He eated lobster”. O aprendiz fez uso do “ed” para o verbo irregular “eat”, cujo passado é “ate” e aplicou a regra do verbo regular para um verbo irregular.

Como verificamos acima, aprendizes erram, independentemente da língua em questão, seja esta a língua alvo ou L2/LE. Para que entendamos melhor este processo abordaremos na seção seguinte a questão do tratamento do erro, bem como o *feedback* proporcionado ao aprendiz no que tange às composições escritas.

1.2. ANÁLISE DE ERROS: UM BREVE HISTÓRICO

Neste capítulo, discorreremos sobre um breve histórico acerca da Análise Contrastiva (AC) e Análise de Erros (AE) para sustentar nosso estudo. Em seguida, retomaremos as

questões mais específicas concernentes ao erro e quais as formas de *feedback* relativo à escrita fornecidos pelos professores de línguas a seus aprendizes.

A motivação e o interesse pelo estudo do erro do aprendiz vem de longa data. A lingüística contrastiva com ênfase na pedagogia de línguas, conforme Vandresen (1988) relata, iniciou durante e logo após a II Guerra Mundial e obteve êxito até a década de 70. Os estudos dessa época são conhecidos como *Análise Contrastiva*.

A Análise Contrastiva caracteriza-se por comparar o sistema lingüístico da língua materna com o sistema da língua estrangeira, destacando suas semelhanças e diferenças e listando prováveis erros que os aprendizes poderiam cometer em sala de aula (Vandresen, 1988). Acreditava-se que os erros ocorriam devido à transferência, ou seja, o aprendiz transferia hábitos da L1 para a sua L2/LE (Ellis, 1994). Entretanto, estudos como os de Allwright e Bailey (1991) mostram que os erros cometidos pelos aprendizes não poderiam ser sempre previstos pela AC e tampouco conseguiam ser explicados através da comparação das línguas envolvidas. Insatisfeitos, vários pesquisadores, entre eles Corder, acreditavam haver uma outra forma de analisar os erros. Foi por volta dos anos 70 que a AE foi reconhecida como parte da lingüística aplicada, alcançando uma enorme popularidade. Essa análise preocupava-se em investigar a interlíngua do aprendiz. Esse termo inicialmente proposto por Selinker (Selinker, 1972, apud Scherer*, p.17): “é empregado aqui como referência ao conhecimento sistemático da L2 pelo aprendiz, que se desenvolve através de estágios evolutivos em sua trajetória para aprender a língua alvo”. A interlíngua é dinâmica, ressaltam Lightbown e Spada (1993), visto que essa se desenvolve à medida que os aprendizes recebem insumo e assim revisam suas hipóteses sobre L2/LE. Ao testar suas hipóteses, os aprendizes acabam

* SCHERER, L. C. *O tratamento do erro e sua relação com concepções sobre ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. 2000. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

cometendo erros devido a aspectos próprios da estrutura interna da língua estrangeira. Os erros podem ser amplamente descritos levando em consideração a língua alvo, sem levar em conta a língua materna do aprendiz (James, 1998), anteriormente considerada a principal causa dos erros dos aprendizes.

A análise de erros também têm suas limitações. Uma crítica bastante freqüente é de que essa análise não fornece uma visão abrangente da interlíngua do aprendiz por avaliar somente seus erros sem considerar seus acertos. Corder (1971) reconhece a importância da avaliação do desenvolvimento total da produção do aprendiz para que se possa fazer afirmações sobre o seu processo de aquisição de uma L2 (Ellis, 1994). Apesar das suas limitações, a análise de erros continua a ser aplicada. Na verdade, sua grande contribuição aos estudos de aquisição de L2 está no fato de reconhecer que os erros dos aprendizes não devem ser considerados como algo a ser evitado, mas como uma característica necessária no processo de aquisição tanto de uma LE quanto de uma L2. Como podemos verificar, existem diferenças de abordagens entre a análise contrastiva e a análise de erros. Segundo Vandresen (1988) ambas preocupam-se com um ensino mais eficiente de línguas estrangeiras, portanto, na prática, o melhor procedimento é aproveitar as contribuições que as duas abordagens oferecem .

1.2.1. DEFINIÇÃO DE ERRO

O tratamento do erro reflete a teoria do professor sobre o que é ensinar e aprender uma LE. Os professores preocupam-se constantemente com os erros produzidos pelos seus aprendizes, pois esses servem de informação de quanto o aluno aprendeu ou não. Também dão evidência ao pesquisador de como uma língua é aprendida (Corder, 1967). Diversas definições de erro podem ser encontradas na literatura. De acordo com Hendrickson (1978) o erro é visto como algo que o professor considera inaceitável

devido ao seu uso não apropriado no discurso da vida real. Lennon (1991) e James (1998) analisam o erro como uma forma lingüística ou combinação de formas que, no mesmo contexto e sob condições de produção semelhantes, não seria produzida, de modo algum, por indivíduos falantes nativos da língua alvo, ou como Ellis (1994) bem define o erro como desvio da língua alvo. Ur (1996) leva em consideração o ambiente da sala de aula e vê o erro como aquilo que afeta a compreensão da mensagem, podendo causar uma “irritação” ou certo desconforto ao ouvinte. Tsui (1995) também destaca o erro sob a ótica da sala de aula. O erro sob essa perspectiva é constantemente entendido como algo rejeitado pelo professor porque está errado ou não está apropriado. Porém, o que os professores consideram errado talvez seja somente uma forma indesejada ou inesperada por parte do professor (George, 1972; Tsui, 1995). Exemplificando esta definição:

Teacher: Now can you make another sentence with the verb “swim”?

Student: I’m swimming.

Teacher: I don’t want swimming. I want swim.

Podemos notar que a sentença feita pelo aprendiz é correta, porém, o professor esperava que fosse feita uma sentença no “presente simples”, ao invés do “presente contínuo”. A sentença acaba sendo rejeitada, por não ser o que o professor esperava.

O erro, segundo Luckesi (1995), é um elemento que faz parte da aprendizagem e não é algo que deva ser castigado. Ao contrário, deveria ser visto como fonte de virtude. Isto implicaria estarmos mais abertos a aprendizagem, para que os resultados sejam os mais benéficos possíveis. Mas o que significa errar e acertar? Para que isto seja claramente estabelecido é necessário que exista um padrão. Conforme Norrish (1983) e Luckesi (1995) o erro é o encaminhamento que não segue o padrão já construído. E, na medida em que esses erros vão sendo identificados e compreendidos, a compreensão é um

grande passo para a superação. É importante tentar reconhecer a origem e a constituição desse erro para que haja entendimento e crescimento. O erro é um grande suporte para a autocompreensão.

Muitos professores, segundo Norrish (1983), ainda vêem o erro como um sinal de fracasso, seja porque o aluno não aprendeu o que lhe foi supostamente ensinado, ou porque o professor não tenha sido claro o suficiente em suas explicações. Na verdade, os erros deveriam ser vistos como uma parte essencial do aprendizado. Porém, segundo James (1998), é importante priorizar e selecionar os erros que realmente possam afetar a aprendizagem.

Distinguir palavras como engano (*mistake*), lapso (*slip*) e erro (*error*) parece ser uma tarefa fácil na teoria, entretanto, na prática, elas misturam-se com frequência. James (1998) distingue o erro nessas três formas de intensidade. O engano é um erro auto-corrigível desde que haja um *feedback* proporcionado por alguém, por exemplo, o professor. Neste caso, o professor informa ao aprendiz que algo está errado e isto poderá ser suficiente para o aprendiz procurar uma hipótese alternativa para repor a errada. O lapso também é um erro auto-corrigível, porém, não existe necessidade de prover um *feedback* através de uma outra pessoa. Existe algum tipo de *feedback*, mas ele é intuitivo, ou seja, o aprendiz sente que aquilo que foi dito ou escrito não estava correto. E o erro ocorre por falta de conhecimento do aprendiz. Nesse caso, a correção é essencial, já que o aprendiz é incapaz de fazer a sua própria correção.

Mas por que os aprendizes erram? Há várias razões para isso. Norrish (1983) aponta algumas. O descuido do aprendiz está diretamente relacionado a sua falta de motivação. Muitos professores devem admitir que o aluno não pode ser julgado por falta de interesse, pois, talvez, o próprio material ou tipo de aula não se adeque ao seu estilo de aprendizagem. Norrish (1983) acredita que se deve envolver ao máximo este tipo de

aluno no trabalho. A interferência da L1 é outra razão discutida por esse autor. Mas, atualmente, essa não ocupa uma parte significativa como sendo a causa principal dos erros. O uso da tradução, também apontada por esse autor, pode levar o aprendiz a ter alguma dificuldade, se não existirem paralelos entre a sua L1 e a LE. O aprendiz não aprende necessariamente o que o professor pensa ter ensinado, uma vez que cada aprendiz tem uma forma de processar seus próprios dados. Isto pode ser determinado através de seu “*background cultural*”, experiência prévia de aprendizado, sua aptidão para línguas, atitude, motivação e idade.

Errar não é um privilégio somente dos aprendizes de uma L2/LE. Conforme comentado por Castanheira (1997), estudos relativos à aquisição da L1 revelam que os “erros” cometidos pelas crianças são manifestações de hipóteses que as mesmas estão testando e tentando dominar. Isso ocorre também na aprendizagem de uma L2/LE. Os aprendizes de uma L2/LE passam pelo processo de testagem das suas hipóteses. Chamamos “erros de desenvolvimento” aqueles que são produzidos durante o processo de aquisição da L1 ou L2/LE. Só será possível encarar o erro quando esse deixar de significar derrota. Não existe motivo para punição. Ao contrário, o erro, segundo Davies e Esposito (1990), deve ser encarado como uma forma de experimentação em que o aprendiz levanta hipóteses, planeja uma estratégia de ação e a coloca em prova. Cabe ao professor, portanto, ajudar os seus aprendizes a analisarem a adequação do procedimento realizado.

1.2.2. O TRATAMENTO DO ERRO

Corder (1974) sugeriu cinco etapas para a pesquisa em Análise do Erro (AE): 1) coleta de amostra da L2 do aprendiz; 2) identificação; 3) descrição; 4) explicação e 5) avaliação do erro. A primeira etapa inclui, pelo menos, dois aspectos considerados

fundamentais: o tamanho da amostra e a forma de coleta. Ellis (1994) menciona três tipos de AE, encontrados na literatura, segundo o tamanho da amostra. Uma *amostra ampla* implica a coleta de várias amostras de um grande número de aprendizes com o intuito de compilar uma lista abrangente de erros que representem uma população inteira. A *amostra específica* tem como propósito realizar uma coleta de um número limitado de informantes. Já a amostra *incidental* inclui apenas uma amostra da linguagem produzida somente por um aprendiz. Quanto ao modo da coleta, deve-se decidir se a linguagem será espontânea ou eliciada. O método de coleta é relevante, uma vez que terá uma relação direta com a produção dos dados. É importante decidir se a investigação será do tipo *transversal* ou *longitudinal*. O estudo *transversal* é um recorte da interlíngua do aprendiz, pois coleta os dados de um ponto específico de seu desenvolvimento. O estudo *longitudinal* coleta amostras de L2 sistematicamente em pontos sucessivos de um determinado período.

As amostras a serem coletadas devem ser bem definidas. Devemos ter clareza quanto aos tipos de erros produzidos pelos aprendizes e em quais condições eles ocorrem (Lima, 1996). A falta de clareza desses e de outros fatores tornam vários estudos de análise de erros difíceis de interpretar.

Quanto à identificação dos erros, são necessários critérios bastante claros para, primeiramente, decidir o que é um erro a fim de posteriormente estabelecer um procedimento para reconhecê-lo. Diversas definições de erros são encontradas na literatura, como já apresentamos anteriormente. Todas, de uma forma, ou de outra, possuem algum tipo de modelo para poder comparar e distinguir a forma correta da errada.

Outra decisão pertinente a ser tomada pelo investigador durante essa etapa está relacionada à distinção que Corder (1971) faz entre erros explícitos (overt) e implícitos

(covert). Os primeiros são claramente notáveis, ou seja, estão expressos na forma superficial do enunciado. Erros explícitos ocorrem em situações em que o aprendiz produz erros lingüísticos. Como exemplo, citamos a situação descrita por Ellis (1994: 177):

Situation: bumping into a woman in the way. ‘I’m very sorry but what can I do? It can’t be stopped’.

Na situação acima, o aprendiz usou o verbo parar (*stop*), ao invés do verbo evitar (*avoid*). Já os erros implícitos ocorrem quando os enunciados são aparentemente bem formados, porém não apropriados.

Outra decisão importante relativa à identificação de erros refere-se a que desvios a análise deve examinar: desvios formais, ou seja, aqueles que abrangem regras gramaticais, ou, os de adequação, aqueles ligados às regras de uso da língua. Muitos aprendizes acabam violando as regras pragmáticas pelo uso inadequado da língua naquela situação. Por exemplo: um aluno que deseja falar com o diretor da escola e pergunta à secretária:

“Can I speak to Hardy?”

A secretária entende o pedido do aluno e responde mostrando que aquele uso foi inadequado para uma situação formal:

“You mean, Mr. Hardy?” O aprendiz, segundo Corder (1974) fez um mau uso do código.

A descrição de erros é a etapa posterior à identificação do mesmo. Corder (1974) tenta explicar como uma L2 é aprendida e, para tanto, distingue três tipos de erro de acordo com a sua sistematicidade. *Erros pré-sistemáticos* ocorrem quando o aprendiz não sabe da existência de uma certa regra da língua alvo. *Erros sistemáticos* ocorrem quando o aprendiz usa a regra, mas esta não é a forma correta da língua alvo. E por fim, os *erros*

pós-sistemáticos ocorrem quando o aprendiz sabe a regra correta, porém a usa inconsistentemente. Corder (1974) acredita ser essencial que se entreviste o aprendiz para que tais erros sejam identificados. A aplicabilidade dessa taxonomia está diretamente relacionada à disponibilidade dos aprendizes e à habilidade de darem explicações sobre uma L2.

A explicação dos erros é a fase posterior à descrição deles. É considerado um estágio fundamental, visto que se faz uma tentativa de estabelecer os processos responsáveis pela aquisição de uma L2. Segundo Taylor (1986), os erros podem ser de natureza *psicolinguística, sociolinguística, epistêmica e discursiva*. A psicolinguística está diretamente relacionada à natureza do conhecimento da L2 e à dificuldade que os aprendizes possuem de fazer uso da regra na sua produção. A sociolinguística envolve a habilidade do aprendiz em fazer uso da sua interlíngua em um contexto social, ou seja, estar apto a usar a linguagem adequadamente em nível pragmático. A epistêmica está ligada à falta de conhecimento que o aprendiz tem do mundo. E por fim, a discursiva, que envolve problemas de organização para que um texto seja considerado coerente.

A avaliação do erro difere dos demais estágios apresentados, pois envolve o efeito do erro no interlocutor e não leva em consideração o ponto de vista do aprendiz que o cometeu (Ellis, 1994). No final dos anos 70 e início dos anos 80, surgiram muitos estudos sobre a avaliação do erro com o intuito de aprimorar a pedagogia da língua. A avaliação do erro consiste no efeito que o erro pode ter sobre a pessoa endereçada.

Este efeito pode ser medido através da compreensão ou não do significado e de sua resposta afetiva. O estudo da avaliação do erro envolve decisões como: a) quem irá julgar os erros? b) que erros serão julgados? c) como estes erros serão julgados? Com relação aos juizes, eles podem ser falantes nativos, falantes não-nativos, professores de

línguas nativo, ou não-nativos e professores que não sejam de línguas também nativos e/ou não-nativos.

Ellis (1994) menciona que o estudo da avaliação do erro consiste em três questões relevantes para a pesquisa: a) Há erros mais problemáticos que outros? b) Existe diferença de avaliação feita por falantes nativos e não-nativos? c) Que critérios são utilizados para julgar esses erros? Os nativos, por exemplo, têm a tendência de julgar os erros lexicais com mais seriedade que os gramaticais segundo pesquisadores como Burt (1975), Tomiyana (1980) e Khalil (1985). Os nativos também acreditam que os erros gramaticais globais podem interferir mais que os locais. Burt (1975) define erros como globais e locais. Erros globais são aqueles que afetam a organização geral da sentença, como, por exemplo, ordem incorreta de palavras ou conectores sentenciais omitidos ou inadequados, ou seja “erros de comunicação”:

“Well, it’s a great hurry around” (Brown 1994: 210).

Erros locais são aqueles que afetam elementos simples de uma sentença, por exemplo, erros de preposições, erros de morfologia, em outras palavras, “erros lingüísticos”:

“A scissors” (Brown, 1994: 210).

Khalil (1985) também estabeleceu critérios para avaliar a gravidade do erro: inteligibilidade, aceitabilidade e a irritabilidade. A inteligibilidade diz respeito à compreensão das sentenças. Um erro gramatical por exemplo, quebra as regras impostas pela língua, mas muitas vezes ainda é possível entender a mensagem. Em contrapartida, o erro de comunicação é considerado mais sério, pois este pode fazer com que o ouvinte ou o leitor não entenda a mensagem. Portanto, saber distinguir entre inteligibilidade e não inteligibilidade pode ser uma forma de julgar o erro, sob o ponto de vista de efeito e não de causa. Tomamos como exemplo as seguintes sentenças:

a) Why you not speak like me?

b) Why you not like me?

A sentença *a* não é gramatical devido à omissão do auxiliar *do*, mas seu significado é relativamente claro. O mesmo não pode ser dito da sentença *b*, que não é inteligível e nem gramatical. É uma sentença ambígua, pois não podemos ter clareza daquilo que o aprendiz quer dizer. Pode significar tanto:

c) Why are you not like (=similar) me?

d) Why do you not like (= gosta) me?

Percebemos que a acurácia gramatical nem sempre é responsável e essencial para uma comunicação precisa. A falta de inteligibilidade está também diretamente relacionada aos erros de níveis lexicais.

A aceitabilidade, apesar de ser considerada um conceito ainda vago, envolve julgamentos da seriedade de um erro.

A irritabilidade está diretamente ligada à resposta emocional da pessoa endereçada e também à frequência de erros. Johansson (1975, apud James*) foi um dos primeiros autores a utilizar o termo “irritação” relativo ao erro. Este mesmo autor realizou um estudo para identificar quais os tipos de erros mais irritantes. Seus resultados indicaram que erros de ordem de palavras (*word-order*) foram considerados os menos irritantes, ao passo que os erros de concordância (*concord*) um dos mais irritantes. Realmente, é bastante difícil estabelecer uma hierarquia de erros tendo em vista a sua irritabilidade.

A frequência dos erros também está relacionada à irritabilidade e é uma medida quantitativa, ou seja, mede-se quantas vezes o mesmo erro é repetido em um texto.

Temos nos questionado freqüentemente se os professores de LE estão realmente mais tolerantes com relação ao erro. Moita-Lopes (1996) acredita que a atitude do profissional tem sido essa, uma vez que os erros são considerados elementos

* JAMES, C. *Errors in language learning and use: exploring error analysis*. New York: Longman, 1998. 304 p

característicos do sistema de uma interlíngua. Contudo, na prática, a idéia não nos parece a mesma. Muitas vezes o professor sente-se culpado caso não corrija todos os erros de uma composição, pois, assim, ele pode parecer incompetente aos olhos do aprendiz, pais, colegas e sociedade. Nesse caso, a correção é essencial, já que o aprendiz é incapaz de fazer a sua própria correção. Uma das grandes dificuldades da auto-correção, principalmente na escrita, é a dificuldade do aprendiz conseguir enxergar o seu próprio erro.

Uma das finalidades de fazer a Análise de Erros é de identificar os princípios que devem guiar eficazmente a correção de erros. A correção é uma área um tanto discutida e nada clara tanto para professores quanto para aprendizes (James, 1998). Corrigir, segundo este autor, é um ato metalingüístico, uma vez que se está falando sobre a língua.

Na seção seguinte trataremos do *feedback*, visto que o mesmo tem um papel central no processo de ensino e aprendizagem e é o foco deste estudo.

1.3. **FEEDBACK**

Feedback é a resposta ou ação de uma outra pessoa sobre alguma ação que o aprendiz realizou e que pode ser usado para ajudá-lo a avaliar e melhorar a sua atuação no futuro (Keh, 1990; Cohen e Cavalcanti, 1990; Kobayashi, 1992; Sherman, 1994; Dheram, 1995; Ur, 1996; James, 1998). O *feedback* possui dois componentes distinguíveis: a **avaliação** e a **correção**. A avaliação refere-se a uma nota ou conceito fornecidos ou também a algum comentário breve. Isto é o que chamamos de “*feedback* avaliativo”. A correção foca aspectos informativos fornecidos sobre o desempenho do aprendiz, ou seja, as correções feitas pelo professor orientando o aluno sobre aquilo que ele escreveu,

se estava certo ou errado, indicando formas e descrevendo a natureza do erro. A este tipo de retorno, denominamos “*feedback* corretivo”.

1.3.1. FORMAS DE *FEEDBACK*

O *feedback*, conforme Sherman (1994), pode ser fornecido através de três formas distintas: 1) correções feitas pelo professor, 2) comentários fornecidos pelo mesmo e 3) uma nota ou conceitos apresentados. A exclusão de um dos itens acima mencionados não descaracteriza o *feedback* (Raimes, 1983; Sherman, 1994). O importante é que o *feedback* apresentado seja realmente claro e útil para aquele que o recebe. Desta forma, o professor estará alimentando, ou seja, *feeding* o aprendiz com comentários e reações que têm como objetivo fazê-lo repensar a sua escrita e para uma possível melhora em uma próxima composição. Para que isso ocorra, deve existir uma continuidade de diálogo entre o professor e o aprendiz (Hyland, 1990 e Sherman, 1994).

É muito difícil, segundo Hadley (1993), determinar qual o melhor *feedback* a ser fornecido. O tipo de *feedback* deve variar de acordo com os objetivos das atividades propostas. Além disso, aprendizes reagem de formas diferentes, pois eles mesmos têm estilos diversos de aprendizagem, bem como os professores divergem no modo de ensinar (Nunan e Lamb, 1996). Se por um lado temos estudos que nos indicam que aprendizes preferem um “*feedback* corretivo” (Cathcart e Olsen, 1976; Courchêne, 1980 apud Hadley*), por outro, Walker (1973) relata que aprendizes que recebem constante correção sentem-se frustrados.

Segundo Charles (1990), o *feedback* ideal é aquele em que o professor, através de encontros individuais, consegue dialogar e fazer sugestões para o seu aprendiz. Esta forma de dar o *feedback* é chamada de “conferência”. A conferência é uma forma de

* HADLEY, A. O. *Teaching language in context*. Boston: Heinle & Heinle, 1993. 532 p.

personalizar o *feedback* na escrita (James, 1998). Entretanto, essa realidade parece muito difícil no contexto de língua estrangeira, uma vez que disponibilidade de tempo extraclasse para esses encontros parece ser uma situação bem problemática. Por conseguinte, o sucesso do *feedback* está diretamente relacionado à forma com que o mesmo é conduzido. É através do tipo de *feedback* fornecido pelo professor que podemos verificar qual é a concepção do erro e do tratamento que o professor segue (Scherer, 2000).

A revisão da composição feita pelo próprio colega (*peer feedback*) é uma forma bastante utilizada em ambiente de L2. O *feedback* fornecido pelo colega, segundo Derham (1995), é muito útil para o desenvolvimento do conteúdo da composição; além de reduzir a dependência do professor, o aprendiz desenvolve o princípio da autonomia. Esta é uma forma de encorajar os escritores a aceitarem alguém como leitor, além do professor. Desta maneira, espera-se que os alunos aprendam a apreciar o *feedback* dos seus colegas também. A verdade é que, para que a aquisição aconteça, o *feedback* é necessário (Costa, 1990). Apesar de ter vital importância na escrita, o *feedback*, conforme Dellagnelo (2000), é ainda bastante controverso.

1.3.2. FEEDBACK NA ESCRITA

Apesar de algumas pesquisas, tanto em L1 como em L2 reportarem a ineficiência do *feedback* escrito (Dellagnelo, 1998), também é possível encontrarmos estudos, como os de Fathman e Whalley (1990), entre outros, que argumentam que os aprendizes não só valorizam, como também, beneficiam-se com o tipo de *feedback* recebido. Dada a sua fundamental importância, trataremos aqui dos dois tipos de *feedback* mais comumente proporcionados pelos professores ao devolverem as composições de seus aprendizes. São eles: *feedback* avaliativo e *feedback* corretivo.

Pesquisas como as de Cavalcanti e Cohen (1990) mostram não haver uma conexão entre o *feedback* avaliativo escrito fornecido pelo professor nas composições e aquilo que o aprendiz parece ter interesse em receber. Nota-se que parte do problema deve-se exatamente à maneira com que este *feedback* é proporcionado, ou seja, não é compreensível e preciso para aquele que o recebe, além de não ser balanceado porque focaliza somente alguns elementos.

Diferentes estudos sobre o “*feedback* avaliativo” foram descritos por vários pesquisadores (Hillocks, 1986; Keh, 1990; Leki, 1990, Cohen, 1977 apud Hadley*, entre outros). Esses estudos mostram não haver um consenso entre os próprios pesquisadores. Cohen (1987, apud Hadley*) realizou um estudo para verificar as reações dos aprendizes frente ao *feedback* das composições recebidas e seus resultados demonstraram que os comentários dos professores não foram claros e que a maioria focava em comentários relativos à forma (gramática). Este autor recomenda que os professores ensinem aos aprendizes o que fazer com o *feedback* recebido para que possam melhorar a produção escrita. Dentro desta mesma linha de pensamento, trabalhos como o de Hahn (1981) comentam que os aprendizes, muitas vezes, não entendem os comentários feitos pelos professores, isto é, onde eles querem chegar com suas observações. Muitos aprendizes que decifraram as mensagens simplesmente não souberam o que fazer com elas. Hillocks (1986), ao analisar seus dados, observou que os comentários feitos pelos professores tiveram muito pouco impacto na escritura do aprendiz. Mesmo assim, os alunos esperam a intervenção do professor, ou seja, que ele proporcione e ofereça sugestões e correções.

Os professores buscam, através dos comentários realizados, que o aprendiz melhore a sua escrita. Entretanto, o que constitui essa melhora, e se ela existe, não fica claro. Keh

* HADLEY, A. O. *Teaching language in context*. Boston: Heinle & Heinle, 1993. 532 p.

(1990) acredita que os comentários escritos feitos pelos professores causam uma frustração imensa aos aprendizes. Os professores preocupam-se se os seus comentários surtirão o efeito desejado, se os aprendizes entenderão o que foi dito ou mesmo se os comentários serão realmente lidos pelos aprendizes. Para evitar comentários ineficazes, a posição do professor deve ser a de um leitor e não de um gramaticista, ou a pessoa responsável que dará uma nota para tal composição. O professor-leitor deve ter um extremo respeito por aquilo que o seu aprendiz está escrevendo. Uma outra recomendação, segundo Hyland (1990), é que o professor não deva fazer todos os comentários de uma só vez. O professor deve limitá-los de acordo com os problemas considerados prioritários, pois o aprendiz não será capaz de entender todos os problemas existentes. Segundo Leki (1990), professores e aprendizes tendem a acreditar que os comentários escritos possam produzir um grande efeito tanto na escrita quanto na atitude daquele que escreve. Sabemos que fazer comentários nas composições consome muito tempo, porém, escrever comentários é uma forma de avaliar a escrita do aprendiz e principalmente justificar a nossa avaliação como professores. Bastos (1996: 201) acredita que:

“*Feedback* quanto a conteúdo, com reações à mensagem do aluno ou, pelo menos, comentários sobre riqueza ou não desse conteúdo são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, comunicativo e afetivo do aluno”.

Em relação à opinião dos aprendizes sobre o *feedback* recebido, Keh (1990) acredita que os próprios alunos consideram útil os comentários que apontam problemas específicos e que fornecem sugestões, exemplos e fazem com que eles reflitam sobre isso. Os comentários mais problemáticos foram aqueles escritos simplesmente “bom”, pois os aprendizes não sabiam se este “bom” era um elogio relacionado ao conteúdo, ao estilo da escrita ou à gramática. Segundo Abaurre e Abaurre (1999), comentários assim

são vagos. Os professores devem ser capazes de dizer algo mais específico para o seu aprendiz ao comentar uma composição. Conforme ainda Abaurre e Abaurre (1999: 144):

“[...] Como podemos esperar que os alunos escrevam com clareza se nós, seus mestres, não demonstramos fazê-lo nas poucas linhas que dirigimos a eles?”

O retorno dos trabalhos escritos é muitas vezes desencorajador também para o professor, pois muitos aprendizes só estão preocupados com a nota. A forma com que o professor responde ao trabalho escrito é muito importante. Os critérios devem ser bastante claros e os aprendizes devem saber o porquê de estarem sendo avaliados assim (Abaurre e Abaurre, 1999). Os aprendizes certamente aprendem com os erros, mas isto depende do tipo de *feedback* a que estão sendo encorajados. Além disso, é importante para a motivação dos aprendizes que eles recebam *feedback* o mais rápido possível.

Estudos feitos por Lalande (1982) e Fathman e Whalley (1985, 1990) mostraram resultados positivos com relação ao ***feedback* corretivo** fornecido pelos professores nas composições de aprendizes de L2/LE. Lalande (1982) comparou os efeitos da auto-correção e da correção realizada pelo professor de composições de aprendizes germânicos. Os aprendizes do grupo controle tiveram suas composições corrigidas pelos professores e, após esta correção, as mesmas deveriam ser reescritas. Já o grupo experimental recebeu uma grade de erros que indicavam onde os aprendizes haviam cometido os erros. Os alunos tiveram de realizar a auto-correção usando o modelo. Os resultados dessa pesquisa indicaram que o grupo de auto-correção cometeu menos erros gramaticais que o grupo de controle e que a técnica utilizada para a auto-correção foi benéfica. Os aprendizes tiveram a oportunidade de realizar essa auto-correção em sala de aula, podendo pedir auxílio para os colegas e professor caso fosse necessário.

Uma das formas mais usadas de correção pelos professores é o uso de códigos escritos na margem ou acima do erro. A maioria dos professores acredita ser útil esta adoção de símbolos no que se refere ao sistema de códigos (Wingfield, 1975; Norrish, 1983; Bartram e Walton, 1991). Para ilustrar, os erros são geralmente sublinhados e codificados como: Gr (erro gramatical), WW (wrong word), ou seja, o uso da escolha lexical foi errada. Desta forma, os professores não dominam totalmente a correção. Deixam que o aprendiz seja mais ativo, pois assim a correção pode ser mais efetiva. Caso contrário, o aprendiz passa a ser um sujeito passivo e simples leitor das correções dos professores. Este sistema é considerado produtor, uma vez que os aprendizes já tenham alcançado um certo nível, como é o caso do intermediário. É a partir desse nível que os alunos são capazes de reconhecer e trabalhar com seus próprios erros (Raimes, 1991).

Os aprendizes, conforme Norrish (1983), devem ser preparados para escrever e fazer uso do código que recebem do professor. É importante que esse código recebido seja o mais explícito possível. O professor deve se concentrar em áreas nas quais está especificamente trabalhando, ou seja, o professor deve selecionar alguns erros e trabalhar com os mesmos. Os aprendizes, se fornecido tempo suficiente, conseguem descobrir e corrigir seus próprios erros. Walz (1982) afirma que os aprendizes conseguem fazer a correção de 50 a 90% dos seus próprios erros, desde que tenham tempo suficiente, sejam motivados e encorajados para isso. Para tanto, Costa (1990) acredita que a correção será mais eficiente para os aprendizes se apontarmos exemplos específicos, selecionando assim o que realmente deva ser corrigido.

Fathman e Whalley (1990) relataram em um dos seus estudos que, quando professores sublinharam erros gramaticais nas composições dos seus alunos, estes cometiam menos erros gramaticais ao reescreverem suas composições. Além disso, seus estudos

indicaram que é possível fornecer *feedback* relacionado à forma e ao conteúdo sem sobrecarregar os aprendizes.

Uma das questões centrais é decidir quanto de correção fornecer. Para Bartram e Walton (1991), a correção é uma área um tanto discutida. Seria muito conveniente se houvesse uma teoria que nos dissesse quando corrigir, o que corrigir e como corrigir. Simplesmente escrever a resposta correta é pouco provável que ofereça algum estímulo de melhora para o futuro desse aprendiz (Hyland, 1990). Ainda de acordo com este autor, a extensiva correção com vermelho também é desencorajadora. Devemos tentar reduzir o efeito negativo ao indicar os erros de uma composição, sem reduzir o benefício de marcá-los.

Muitos professores, segundo Hyland (1990), acreditam que marcar composições acaba se tornando uma tarefa não só trabalhosa como também ingrata para os professores devido ao pouco retorno que os aprendizes mostram em termos da melhora da escrita do aprendiz. A correção, por sua vez, pode se tornar uma arma mais efetiva se mostrarmos a esse aprendiz como trabalhar mais positivamente com o *feedback* proporcionado pelo professor.

Ao invés de tentar rotular cada erro de superfície, Hyland (1990) sugere que a correção focalize somente um certo número de categorias. O método mínimo de marcação fornece até menos informação ao aprendiz. Não é dito o tipo de erro e onde ele precisamente ocorreu. Não há nada sublinhado e nenhum tipo de símbolo utilizado para apontar qualquer direcionamento ao aprendiz. Somente é utilizado um ou mais “x” nas linhas em que os erros ocorreram. Com uma discussão e preparação adequada, os aprendizes são capazes de corrigir $\frac{3}{4}$ dos seus erros. Os alunos estão mais envolvidos em corrigir seu próprio trabalho e acabam tornando-se mais sensíveis aos erros lingüísticos e também melhoram na qualidade do seu trabalho escrito. Uma das

vantagens desse procedimento é que ele evita o uso da caneta vermelha, além do professor consumir menos tempo na correção. Ainda de acordo com Hyland (1990), o método é pedagogicamente produtivo fazendo com que o aprendiz realize a maior parte do trabalho.

Aprendizes de uma LE geralmente sentem-se ansiosos ao escreverem em uma outra língua e precisam ser encorajados a fim de que percebam que isto é um meio de aprendizagem. Os aprendizes não devem se sentir desencorajados pela marcação e a correção do professor. Esta correção, para que seja eficaz, deve ser seletiva e o *feedback* interativo, pois sabemos que o tipo de *feedback* que o professor proporciona pode afetar a aprendizagem do aprendiz (Castanheira, 1997). Hendrickson (1978) sugere que erros que comprometem a comunicação sejam os considerados mais sérios. Ao corrigirmos a composição, devemos encorajar nossos aprendizes a pensar sobre o que fizeram e assim levá-los à melhora da sua escritura. Raimés (1983: 267) também apoia Hendrickson (1978) “se quisermos que nossos aprendizes continuem a escrever e tenham mais prazer em expressar suas idéias, devemos dar mais ênfase aos erros relacionados ao conteúdo e não à quantidade de erros gramaticais marcados”. Os professores devem entender que produzir uma forma gramatical correta é uma das características da composição, mas não é tudo, salienta, mais uma vez, Raimés (1983).

Em suma, sabemos que corrigir e avaliar não são tarefas fáceis, principalmente quando temos como propósito a clareza e a objetividade. Segundo Abaurre e Abaurre (1999) devemos corrigir composições tendo em mente orientar o nosso aprendiz sobre o que pode ser feito para melhorar a produção escrita dos mesmos. Estabelecer critérios durante o processo de avaliação é muito importante para que haja mais clareza ao atribuímos nota às composições.

Mas o que é um critério de correção? Conforme as mesmas autoras acima, “critérios de correção são, no contexto específico da avaliação de textos, os parâmetros que o professor estabelece para *corrigir* as redações escritas por seus alunos. Sem parâmetros, ou critérios, estaremos fazendo uma correção holística” (Abaurre e Abaurre, 1999: 143). Entre as características que interferem no processo avaliativo encontramos a subjetividade, como critica Doll (2000). Mesmo assim, devemos procurar melhorar as formas avaliativas através de objetivos e critérios claros de avaliação.

O julgamento do professor sempre teve um lugar de destaque na avaliação da escrita do aprendiz (O'Malley e Pierce, 1996). Ao utilizarmos critérios pré-definidos estaremos possibilitando uma avaliação mais objetiva, ou seja, restará pouco espaço para uma correção subjetiva. Estabelecer critérios de correção com os aprendizes é uma atitude bastante benéfica, pois os alunos previamente sabem como suas composições serão corrigidas (Lima, 1999; Abaurre e Abaurre, 1999) e isso faz com que os aprendizes se sintam menos ansiosos e mais preparados para receber o *feedback*. A definição de um critério, segundo Haydt (1997), serve para que tenhamos um ponto de referência e isto certamente ajudará para que nós, professores, possamos estabelecer o que iremos considerar aceitável ou não.

Perkins (1983, apud Hadley*) apresenta uma forma de avaliar composições escritas através de um modelo de critério analítico. Este tipo de critério separa as características de uma composição entre vários componentes como, por exemplo: gramática, vocabulário, organização e conteúdo. Uma das vantagens, segundo a autora acima, é que este tipo de modelo fornece ao aprendiz um *feedback* mais preciso, os critérios são bem mais claros e a nota tende a ser confiável. O modelo de avaliação proposto por Gaudiani (1981) é um exemplo bem característico de critério analítico (Apêndice 1).

* HADLEY, A. O. *Teaching language in context*. Boston: Heinle & Heinle, 1993. 532 p.

Na seção intitulada “O tratamento do erro” mencionamos como a literatura aborda a coleta de amostra da língua do aprendiz. As amostras de nosso estudo encontram-se enquadradas como *amostras específicas*, segundo a classificação de Ellis (Ellis, 1994), pois foram analisadas composições de um número limitado de aprendizes. Da mesma forma, o estudo apresentado é do tipo *transversal*, uma vez que mostramos um recorte da interlíngua do aprendiz, ou seja, coletamos os dados de um ponto específico do seu desenvolvimento.

METODOLOGIA

Conforme mencionamos no capítulo introdutório, o objetivo desse estudo foi descrever como os professores não-nativos de língua inglesa corrigem as composições de seus aprendizes de nível intermediário. Realizamos um levantamento dos erros mais corrigidos por esses profissionais, além de verificarmos os procedimentos utilizados pelos professores nas correções das composições e o tipo de *feedback* fornecido por esses profissionais.

Além disso, aplicamos o modelo avaliativo de Gaudiani (1981) com o intuito de verificar se os professores forneceriam uma nota ou conceito global final iguais aos alunos, já que teriam o mesmo texto a ser analisado e os mesmos critérios a serem levados em consideração.

Para que alcançássemos os objetivos propostos nessa pesquisa, realizamos um levantamento de dados orientados por princípios qualitativos (através das respostas descritivas dos questionários dos professores) e quantitativos (respostas objetivas dos questionários dos alunos e professores, bem como os percentuais de erros corrigidos e classificados), por acreditarmos ser essa a forma mais completa e real para apresentação dos nossos resultados.

1.4. LOCAL E SUJEITOS ESTUDADOS

Os dados para este trabalho foram coletados em quatro cursos livres de língua inglesa localizados em Porto Alegre, RS. Foram escolhidas escolas cujo perfil de alunos e professores fossem parecidos. As escolas selecionadas são de reconhecida capacidade educacional entre os professores da área. Participaram dessa amostra 11 professores brasileiros falantes de língua inglesa. Os professores que colaboraram com o nosso trabalho estavam distribuídos da seguinte forma: 3 professores da escola A, 3 professores da escola B, 2 professores da escola C e 3 da escola D, respectivamente.

Dentre os 11 professores, 9 são do sexo feminino e 2 do masculino, com experiência mínima de 4,5 anos no ensino e máxima de 22 anos e faixa etária entre 24 e 43 anos. Seis professores possuem formação na área de Letras (Licenciatura e/ou Bacharelado), enquanto os outros 5 não possuem formação nesta área. Todos os professores tiveram outras experiências na área de ensino, seja em outras escolas de línguas, escolas particulares ou públicas e aulas particulares e/ou pequenos grupos.

Os aprendizes que participaram dessa amostra, de acordo com os dados coletados através de questionários, são todos estudantes de nível intermediário. No mínimo esses alunos já haviam cursado dois anos de Inglês. Essa classificação de nível intermediário foi feita pelos próprios cursos livres contatados. A faixa etária dos aprendizes participantes varia entre 13 e 46 anos, sendo que 54% têm mais de 18 anos. A grande maioria dos aprendizes, isto é, 89% acredita ser importante escrever em Inglês e 56% gostaria de ter mais chances de escrever no semestre. Além das composições solicitadas pelos professores, os aprendizes usam a escrita para mandarem e-mails, fax e cartas, além de participarem de salas de bate-papos e escreverem artigos. Setenta e nove aprendizes contribuíram na escrita das composições que foram analisadas.

1.5. A COLETA DE DADOS

Com o apoio e autorização das coordenações das escolas, o trabalho de contato com os professores começou a ser realizado na segunda quinzena de abril de 2000. Naquele momento, resolvemos não contar o real objetivo da coleta para que os professores não fossem influenciados. Desta forma, acreditamos que tanto o grupo de professores, no que tange à correção, como o grupo de aprendizes, no que se refere à escrita, não foram induzidos a agir de uma outra forma que não estivessem habituados.

A pesquisadora explicou que precisava coletar composições de nível intermediário, pois estava preocupada em analisar o léxico dos aprendizes desse nível e, para tanto, precisaria recolher as mesmas depois de todo o procedimento natural realizado pelo professor, ou seja, após a correção dos professores, uma vez que isso também justificaria a legitimidade das composições coletadas. Os professores coletaram, corrigiram as composições e as entregaram para a pesquisadora no final de maio, ou seja, houve um espaço de 30 a 40 dias para o trabalho ser realizado.

É importante salientar que não interferimos e nem orientamos na escolha do tópico da composição. Foi solicitado ao professor que seguisse o seu planejamento como de costume e que nos fossem cedidas composições em que constassem relatos ou descrições (Apêndice 2). Os aprendizes gentilmente cederam as composições para análise. Contudo, esse pedido para emprestarem suas composições só foi feito pelos professores aos seus aprendizes após a correção das composições e antes da devolução das mesmas. Sendo assim, os aprendizes não foram induzidos a escrever de uma outra forma ou ter uma preocupação diferente daquela que teriam normalmente. Todas as composições coletadas foram realizadas como tema de casa. Escolhemos coletar somente composições feitas em casa, pois as composições em circunstância de teste e sob pressão não são naturais e muitas vezes não mostram a real capacidade daquele que

escreve (Kroll, 1990). Além disso, escrever sob pressão, conforme Silva (1990) não é coerente com a concepção de que escrever é um ato recursivo, interativo, comunicativo e social. Estaríamos analisando um recorte falso da escrita, pois na vida real temos a possibilidade de planejar aquilo que vamos escrever, consultar dicionários e, mesmo assim, não temos garantia de que não iremos mais errar, só por estarmos escrevendo em casa. De forma alguma, tínhamos o interesse de avaliar o aprendiz em um momento de estresse e ansiedade como na situação de um teste.

É importante ressaltar que este trabalho não visa julgar a competência dos professores que concordaram em fazer parte desta pesquisa, e sim caracterizar professores e aprendizes de nível intermediário de alguns cursos livres de Porto Alegre no que tange aspectos concernentes ao erro e *feedback*.

1.5.1. PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DAS COMPOSIÇÕES

Com o objetivo de verificar como os professores corrigem as composições dos seus aprendizes de nível intermediário, coletamos um total de 79 composições de diferentes alunos nos quatro cursos livres que participaram desta pesquisa.

Após a coleta das composições, as correções feitas pelos professores foram tabuladas e classificadas a partir do diagrama descrito por Raimes (1983). Este diagrama foi adaptado e dividido em 5 categorias principais: **Gramática** (regra dos verbos, concordância, artigos, pronomes, etc.); **Vocabulário** (escolha adequada de palavras, expressões idiomáticas, etc.); **Conteúdo** (relevância, clareza, lógica e originalidade); **Mecânica** (ortografia, pontuação e letra) e **Organização** (dos parágrafos, coesão do texto, etc.). Escolhemos esses elementos por acreditarmos serem essenciais na escritura de um texto. Além disso, Raimes (1983) salienta que é importante ter a liberdade de

escolha dentre os elementos apresentados no diagrama. Devem ser selecionados aqueles que o professor acredita serem relevantes para a produção de um texto. Cada erro cometido pelo aprendiz e corrigido pelo professor foi tabulado um a um com base nas categorias do diagrama recém mencionado (Apêndice 3). Para a confirmação das classificações, consultamos as obras de Quirk, Greenbaum, Leech e Svartvik, (1985), por ser considerada a obra mais completa escrita a respeito da gramática inglesa e Soars e Soars (1991) e Soars e Soars (1996) por apresentarem, na parte inicial, os conteúdos divididos em categorias, o que nos ajudou a resolver qualquer dúvida ainda existente relativa à classificação dos erros. Além disso, as séries Headway Pre-Intermediate e Intermediate são livros de reconhecimento e utilização internacional tanto em ambiente de L2 como de LE. A tabulação destes dados foi revisada por três profissionais da área para que pudéssemos obter uma maior confiabilidade na classificação realizada.

Todas as composições foram analisadas conjuntamente e do mesmo modo, independente da formação dos professores, escolas ou qualquer outra característica previamente apresentada. Essa análise foi realizada tendo em vista que o nosso interesse sempre foi caracterizar o perfil dos professores e aprendizes de nível intermediário de algumas escolas de línguas de Porto Alegre. A partir desses dados, conseguimos verificar quais as áreas mais corrigidas por esses professores de LE, além de averiguar como essas correções foram realizadas por esses profissionais e que tipo de *feedback* foi proporcionado aos aprendizes.

Entretanto, encontramos na nossa pesquisa dois grupos distintos de professores: aqueles com formação na área (Licenciatura e/ou Bacharelado em língua inglesa) e aqueles sem esta formação. Para verificar a existência, ou não, de diferenças estatisticamente significativas entre as áreas corrigidas por esses grupos foi utilizado o teste de hipótese por aleatorização dos dados através do software MULTIV versão 20/abr/00.

1.6. ESTRATÉGIAS DE CORREÇÃO

Durante a análise das composições, foi verificado como os professores corrigiam as mesmas. Observamos quais foram as estratégias de correção usadas pelos professores desta pesquisa, ou seja, se eles sublinhavam o erro e forneciam a resposta correta; se os professores simplesmente forneceram algum tipo de código para que os aprendizes fizessem a auto-correção ou se os erros eram somente sublinhados, sem o fornecimento da resposta correta. Além disso, foi possível averiguar se o professor fez uso de nota, conceito e/ou comentários ao fornecer *feedback* para os aprendizes. Definimos *comentário* como qualquer *feedback* do tipo “very good”, “good” e/ou observações feitas sobre o conteúdo da composição. Qualquer comentário realizado a respeito de alguma explicação de um erro será considerado aqui um “*feedback* corretivo”, ou seja, aquele ligado à correção.

1.7. USO DE MODELOS NA CORREÇÃO

Ao analisarmos as correções recebidas, percebemos que professores oriundos do mesmo curso livre corrigiam e forneciam aos seus aprendizes um *feedback* diferente, ou seja, cada um parecia corrigir da forma que acreditasse ser a mais benéfica. Este fato intrigou a pesquisadora, pois percebeu-se que os professores, na sua grande maioria, não seguiam o modelo recebido pela escola e, quando utilizavam-no, não pareciam estar satisfeitos. Resolvemos, numa segunda etapa, fornecer um modelo igual de correção a ser seguido por todos os professores da pesquisa. Procuramos saber como os onze professores corrigiriam dois textos de diferentes aprendizes selecionados entre as 79 composições e distribuídos igualmente aos professores. Nosso intuito era checar se os resultados em termos de nota ou conceitos globais seriam mais homogêneos, uma vez que todos os professores deveriam seguir um mesmo critério de correção. Além disso, escolhemos um modelo cujo critério também avaliasse organização e conteúdo,

características essenciais para uma boa composição e muito pouco consideradas em ambiente de LE.

Escolhemos o modelo de avaliação proposto por Gaudiani (1981, apud Hadley). Como previamente apresentado no capítulo teórico, este modelo de critério analítico separa as características de uma composição entre vários componentes como por exemplo: gramática, conteúdo e organização. Cada um dos componentes apresenta cinco diferentes níveis a serem analisados e pontuados segundo a caracterização de cada definição, sendo que A (=4) é a nota ou maior conceito atribuído àquela categoria e F (=0) a de menor valor. Sendo assim, o professor avalia cada componente em detalhe escolhendo através desta classificação qual o grau de F(=0) a A (=4) em que o aprendiz se encontra. Posteriormente as notas dos quatro componentes principais analisados são somadas e divididas em quatro para que tenhamos a nota ou conceito final. A grande vantagem deste modelo é que o *feedback* proporcionado é mais preciso, os critérios são mais claros e a nota tende a ser confiável. Além disso, o professor pode personalizar as correções das suas composições como achar mais conveniente, bem como fazer os comentários que considerar necessários (O'Malley e Pierce, 1996).

Dentre as 79 composições coletadas selecionamos duas composições de aprendizes diferentes que contivessem muitos erros. Digitamos as mesmas igualmente como elas haviam sido entregues aos seus professores originais, omitimos o nome dos aprendizes e distribuímos aos professores participantes dessa pesquisa (Apêndice 4) Foi lhes pedido que corrigissem as duas composições da forma que habitualmente faziam e, ao final, dessem uma nota ou conceito global baseado no modelo avaliativo de Gaudiani (Gaudiani, 1981 apud Hadley*).

* HADLEY, A. O. *Teaching language in context*. Boston: Heinle & Heinle, 1993. 532 p.

1.8. QUESTIONÁRIOS

Após a coleta das 79 composições, aplicamos um questionário tanto para os aprendizes quanto aos professores dessa pesquisa. Assim sendo, cada grupo, respectivamente, pôde emitir opiniões sobre a escrita e correção de composições em LE. Vale ressaltar que os questionários dos professores continham perguntas tanto objetivas quanto descritivas (Apêndice 5) e o dos aprendizes, questões objetivas e de caracterização dos participantes (Apêndice 6). Ao aplicarmos esses questionários, nossa intenção era de caracterizar ambos os grupos, e verificar a opinião dos aprendizes frente à correção dos professores, bem como a opinião e o posicionamento dos professores frente aos temas erro e *feedback*, tanto corretivo como avaliativo. Foi a partir desses critérios que escolhemos as questões de cada instrumento. Esses dados serão posteriormente mostrados em forma de tabela e também de texto na parte dos resultados. Os questionários foram analisados quantitativamente, mediante a contagem de frequência e testes estatísticos e também qualitativamente através das respostas descritivas dos professores.

1.8.1. ESTUDO-PILOTO DOS QUESTIONÁRIOS

Visando avaliar a clareza das questões elaboradas nos questionários, realizamos um estudo-piloto cujos participantes foram 18 aprendizes de Inglês de nível intermediário da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e 8 professores de língua estrangeira do curso de pós-graduação de aquisição da linguagem da mesma universidade. Todos os professores tinham experiência de ensino que variava de 5 a 29 anos. Tanto os professores quanto os aprendizes não receberam nenhuma explicação a respeito das perguntas dos questionários. Houve a oportunidade para ambos os grupos avaliarem a qualidade das questões e para fazer quaisquer comentários que julgassem pertinentes. O resultado deste estudo-piloto foi importante, pois pudemos checar a clareza das questões e respostas.

Os questionários aplicados tanto para os professores quanto para os aprendizes foram testados alguns meses antes de utilizá-los com os sujeitos reais da pesquisa.

1.8.2. QUESTIONÁRIO APLICADO AOS APRENDIZES

Após a coleta das composições, aplicamos um questionário para todas as turmas de nível intermediário que participaram da pesquisa. Oitenta e sete aprendizes responderam ao questionário, sendo que 48 deles são do sexo feminino e 39 do masculino. A amostra relativa ao questionário foi um pouco maior que a amostra das composições coletadas. Isto ocorreu porque alguns alunos deixaram de entregar as composições, porém estavam presentes em sala de aula quando o questionário foi aplicado. Tivemos interesse em coletar o maior número possível de questionários para que pudéssemos ter um perfil da turma analisada.

Através do questionário, o aprendiz foi levado a emitir a sua opinião a respeito de:

- se gosta ou não de escrever em Inglês;
 - se escrever é importante;
 - o que ele escreve em Inglês;
- quais são as suas maiores dificuldades ao escrever uma composição;
 - quem faz a escolha do tópico da composição;
 - se ele gosta ou não de ser corrigido;
 - se o professor corrige as composições a caneta, a lápis, etc.;
 - se está satisfeito com as correções recebidas;
 - em que áreas gostaria de ser mais corrigido;
 - qual a reação ao receber sua composição;
- se recebe comentários nas composições e se os mesmos ajudam;
 - se ele já teve que reescrever a sua composição alguma vez;
- se os critérios de correção devem ser previamente combinados entre professor e aprendiz.

É importante ressaltar que a própria pesquisadora aplicou os questionários e não os professores das respectivas turmas. Acreditamos que, desta forma, os alunos sentiriam-se mais à vontade em responder as questões. Assim que os alunos terminavam de responder os questionários, os mesmos eram entregues à pesquisadora. Os professores originais das turmas não tiveram acesso às perguntas dos questionários dos aprendizes, pois não queríamos que eles fossem, de alguma forma ou de outra, induzidos, já que também responderiam a um questionário.

1.8.3. QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

Com o intuito de verificar o perfil dos professores de nível intermediário participantes desta pesquisa, aplicamos, após a coleta das composições, um questionário para os professores. Nosso objetivo era reunir as opiniões desses professores no que se refere à escrita e correção em composições de língua inglesa e tentar, a partir das respostas dadas, identificar algumas semelhanças e diferenças entre a visão dos professores e dos aprendizes. Através do questionário, o professor foi levado a emitir sua opinião sobre:

- se seus aprendizes gostam ou não de escrever em Inglês e por quê;
 - o que considera erro na composição dos seus aprendizes;
- se acha importante corrigir todos os erros na composição do seu aluno;
 - como corrige as composições;
 - quais as áreas em que mais corrige seu aluno;
- como define “correção” e de que forma a que ele faz pode ajudar seu aprendiz;
 - quem escolhe o tópico da composição;
 - como corrige a composição (caneta, a lápis, etc.);
 - se faz algum comentário;
 - se dá algum conceito global ou nota;
 - se apresenta critérios de correção ao aprendiz;
- se alguma vez já pediu para o aluno reescrever alguma composição.

Todos os 11 professores levaram o questionário para casa e 100% dos professores retornaram os mesmos. Os professores receberam instruções para o preenchimento do mesmo (Apêndice 7). Optamos por o professor levar seu questionário para casa, pois, desta forma, ele poderia pensar sobre o que tem feito e como tem agido ao lidar com o erro e correção das composições dos seus alunos. Além disso, o fator tempo e disponibilidade para uma entrevista com a pesquisadora seria um elemento complicado, uma vez que os professores lecionavam praticamente uma aula atrás da outra. Sendo assim, resolvemos deixar que o professor respondesse no momento em que mais lhe conviesse no período designado de um mês e assim enviasse o questionário preenchido via correio, previamente selado pela pesquisadora, ou a mesma o buscaria na escola. Pensamos em alternativas que não interrompessem o trabalho e que interferissem ao mínimo na rotina do professor.

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados aqui apresentados foram coletados através das composições entregues pelos aprendizes de nível intermediário e corrigidas respectivamente pelos seus professores, além de dados provenientes retirados dos questionários dos professores e aprendizes em quatro cursos livres de língua inglesa localizados em Porto Alegre, RS. Também foi aplicado o Modelo de Avaliação de Gaudiani (1981) utilizado pelos onze professores da amostra, a fim de verificarmos a homogeneidade em termos de notas ou conceitos a serem atribuídos e testados nas duas composições selecionadas.

1.9. DADOS RELATIVOS ÀS 79 COMPOSIÇÕES COLETADAS

De acordo com os resultados obtidos (Tabela 1 e Figura 2), em média, 60% dos erros corrigidos corresponderam a **erros gramaticais**. Os 40% restantes contemplaram os erros de vocabulário, mecânica e conteúdo, nesta ordem de ocorrência.

A frequência de erros gramaticais nas composições dos aprendizes apresentou uma pequena variação (CV=13%) entre os professores avaliados. Entretanto, os demais erros avaliados apresentaram uma ampla variação na sua frequência, o que impediu a obtenção de um valor médio para cada categoria de erro. De acordo com o teste de hipótese realizado (Teste de Aleatorização - $\alpha = 0,05$), os itens **vocabulário** e **mecânica** não apresentaram diferenças estatisticamente significativas nos seus percentuais de ocorrência.

O alto percentual de correções gramaticais pode ser facilmente explicado, visto que são erros, aparentemente, “mais fáceis” de serem detectados por professores não-nativos. Segundo Medgyes (1994), os professores não-nativos são muito mais severos na correção, principalmente de erros gramaticais, pois é uma área mais concreta na qual eles se sentem mais seguros e acabam muitas vezes penalizando o aluno em excesso por este tipo de erro. Estudos como os de Hedgock e Lefkowitz (1994) também confirmam que professores de contexto típico de LE têm uma grande preocupação com a gramática, seguido pelo item vocabulário. Isto pode ser explicado, visto que os professores de LE têm uma grande preocupação com os chamados erros locais (aqueles que afetam elementos simples de uma sentença) e também porque a própria avaliação dos currículos escolares enfatiza a importância da acurácia. Essas características reforçam os resultados apresentados nesse estudo.

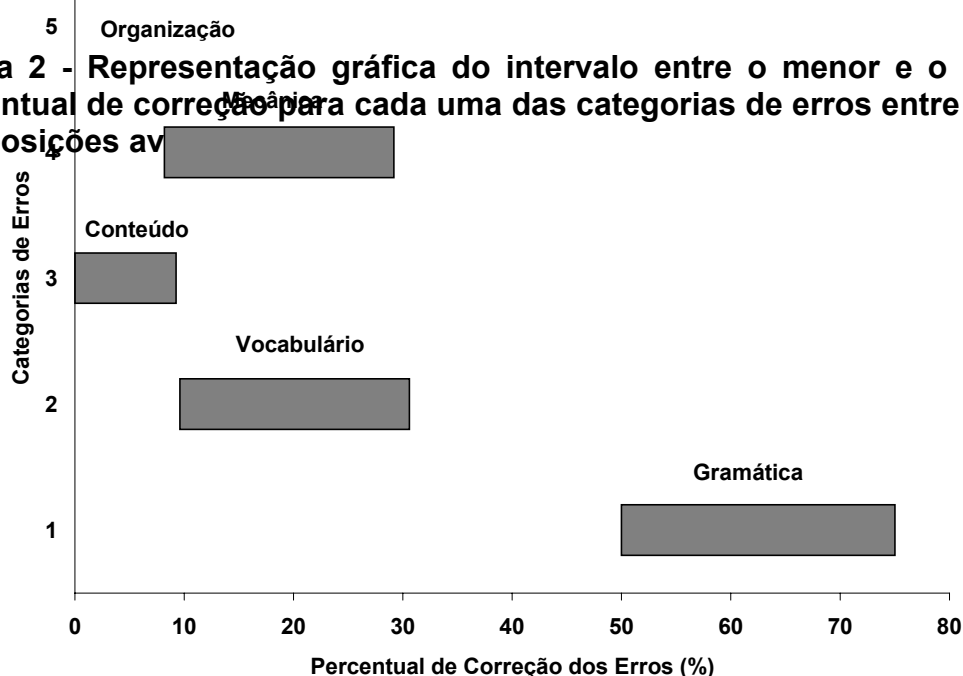
Tabela 1 - Percentual médio de correção do total de erros analisados pelos 11 professores participantes do estudo

Áreas Corrigidas	Média	Desv. Padrão	CV %	Menor % de Correção	Maior % de Correção
Gramática	60%	8	13	50%	75%
Vocabulário	21%	7	33	10%	31%
Conteúdo	3%	3	107	0%	9%
Mecânica	16%	6	38	8%	27%
Organização	0%	0	0	0%	0%
TOTAL	100%	-	-	-	-

CV = Coeficiente de variação (Desv./ Média x 100)

É interessante notar que **conteúdo** e **organização** são áreas mais avaliadas em ambiente típico de L2 como comprovam os estudos também realizados por Hedgock e Lefkowitz (1994). Os professores nativos estão acostumados a fornecer *feedback* principalmente nessas áreas. Entretanto, esta não é a realidade que nos cerca em ambiente de LE. Como podemos notar, entre as composições analisadas no nosso estudo, não houve nenhum erro relativo à organização corrigido pelos professores. De acordo com Raimes (1983), ao avaliar um trabalho escrito, o professor deve fazer primeiramente uma leitura para a compreensão global do texto (conteúdo) e uma leitura para a análise da organização de idéias para que, posteriormente, trabalhe com a avaliação específica do uso de vocabulário, estrutura gramatical e ortografia.

Figura 2 - Representação gráfica do intervalo entre o menor e o maior percentual de correção para cada uma das categorias de erros entre as 79 composições avaliadas



Como foi descrito no capítulo de metodologia, o trabalho foi realizado a partir de dois grupos de professores: com formação acadêmica e professores sem formação acadêmica na área. A análise estatística realizada entre os percentuais totais de correção dos professores destes dois grupos para os itens gramática, vocabulário, conteúdo, mecânica e organização demonstrou haver diferença estatisticamente significativa ($p=0,05$) entre os grupos. A Tabela 2 apresenta os percentuais médios de correção dos grupos de professores com e sem formação acadêmica na área. Como pôde ser observado há, entre os professores com formação, uma tendência a uma correção maior para o item gramática quando comparado ao grupo sem formação acadêmica. Acreditamos que o grupo com formação possa ter corrigido mais intensamente erros gramaticais, uma vez que receberam na sua formação, provavelmente, uma grande carga de foco na forma. O inverso pode ser observado para o item conteúdo.

Tabela 2 - Percentuais médios de correção para os grupos de professores sem formação acadêmica e com formação acadêmica na área para os itens gramática, vocabulário, conteúdo, mecânica e organização.

Área Corrigida	PROFESSORES										
	SEM FORMAÇÃO					COM FORMAÇÃO					
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
Gramática (%)	57	50	58	56	54	61	63	70	58	53	75
Vocabulário(%)	19	31	13	22	25	28	10	19	24	25	13
Conteúdo (%)	9	6	6	0	1	3	0	0	1	3	3
Mecânica (%)	15	13	23	23	20	8	27	11	17	19	8
Organização(%)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0

As estratégias de correção utilizadas pelos professores participantes desta pesquisa são apresentados na Tabela 3.

Tabela 3 – Procedimentos de correção utilizados pelos professores durante o estudo nas 79 composições coletadas.

Procedimentos de correção	Número de	Percentual
---------------------------	-----------	------------

professores		
Geralmente sublinha o erro e fornece a resposta correta ao aprendiz.	09	82%
Faz uso de algum tipo de código para identificar o erro e fornece a resposta correta ao aprendiz.	01	9%
Faz o uso de algum tipo de código e algumas vezes fornece a resposta correta e, em outras, somente identifica o tipo de erro.	01	9%

De acordo com os dados apresentados na tabela acima, 82% dos professores forneceram a resposta correta ao aprendiz, não permitindo a este a chance de realizar a auto-correção que, segundo James (1998), é a forma menos agressiva de avaliação. Realmente esse resultado surpreende, pois os professores não oportunizaram seus aprendizes a descobrirem e aprenderem com seus próprios erros. É a partir do nível intermediário que os aprendizes são capazes de reconhecer e também trabalhar com os seus erros (Raimes, 1991). Entretanto, como podemos notar, este tipo de correção foi utilizada somente por um professor da amostra e em algumas circunstâncias. Walz (1982) afirma que os aprendizes são capazes de fazer a correção de 50 a 90% dos seus próprios erros, desde que tenham tempo suficiente e recebam motivação e encorajamento para isso. A correção de erros geralmente sublinhados e codificados é uma forma bastante utilizada por professores da área, por ser um sistema bastante produtor (Wingfield, 1975; Norrish, 1983; Bartram e Walton, 1991) uma vez que os aprendizes já tenham alcançado um certo nível, como é o caso do intermediário. Contudo, este também não foi o procedimento mais utilizado pelos professores desta pesquisa. De acordo com os resultados apresentados, podemos notar que os professores de LE pesquisados continuam se sentindo os principais responsáveis pela correção das composições, ou seja, não houve espaço de divisão de responsabilidades entre professores e alunos, não houve praticamente espaço algum para o crescimento e aprendizado do próprio aluno para que tentasse descobrir a forma correta do erro cometido. O aluno não foi desafiado a repensar as suas estratégias. Observa-se que o

professor parece ainda assumir o seu papel perante a sociedade como o de ser o único capaz de prover a resposta correta, isto é, a sua função maior diante do seu aluno, pais e escola. Além disso, muitos professores se preocupam com a imagem que podem passar, como sendo irresponsáveis, incompetentes e até preguiçosos caso não corrijam e forneçam as respostas apropriadas (Bartram e Walton, 1991).

Conforme observamos nas 79 composições coletadas, todos os professores, sem exceção, apontam os erros cometidos pelos aprendizes, seja sublinhando os mesmos, fornecendo algum tipo de código para a auto-correção ou fornecendo ao aprendiz a resposta correta. Entretanto, é interessante notar que os professores fornecem *feedback* de formas distintas (Tabela 4).

Tabela 4 – *Feedback* que os professores participantes da pesquisa forneceram aos aprendizes nas avaliações de suas composições.

Escola	Professores	Somente comentários	Comentários + conceitos	Comentários + notas	Somente nota	Nenhum comentário, conceitos ou nota
Escola 1	D	-	100%	-	-	-
	I	-	-	33%	67%	-
Escola 2	A	-	-	20%	60%	20%
	H	-	-	-	100%	-
	G	-	-	-	25%	75%
Escola 3	C	100%	-	-	-	-
	F	100%	-	-	-	-
	B	75%	-	-	-	25%
Escola 4	K	16,66%	-	16,66%	16,66%	50%
	E	-	-	-	-	100%
	J	-	-	-	-	100%

Os professores das escolas “3” e “4”, separadamente, são os das instituições que fornecem o *feedback* mais parecido. Mesmo assim, parece não existir um consenso entre as próprias escolas, e os professores “escolhem” qual o tipo de *feedback* que utilizarão. Por exemplo: somente prover comentários, comentários e conceitos, comentários e

notas, somente nota e nenhuma das possibilidades anteriores. A forma com que os professores respondem às composições dos seus alunos pode afetar diretamente a motivação para um futuro aprendizado (Grabe e Kaplan, 1996). Portanto, o *feedback* fornecido deve ser acessível e compreensível para que seja produtivo ao aprendiz (Cohen e Cavalcanti, 1990).

1.10. MODELO DE AVALIAÇÃO DE GAUDIANI

A idéia de trabalhar com um modelo avaliativo surgiu justamente pela observação feita ao analisarmos as composições corrigidas pelos professores desta pesquisa. Percebemos a diferença de critérios dos professores de uma mesma escola sendo que 75% dos professores não seguiam o modelo que lhes era proposto. A partir desta constatação, sugerimos testar, como mencionamos anteriormente, o Modelo de Avaliação de Gaudiani (Gaudiani, 1981 apud Hadley*) para nos certificarmos de qual a nota ou conceito global oferecidos pelos professores, uma vez que todos profissionais teriam o mesmo texto a ser avaliado e deveriam seguir a mesma estratégia de correção. Os resultados da Tabela 5 mostram haver uma homogeneidade no que tange aos conceitos atribuídos através do uso do modelo proposto, apesar das diferenças do total de erros corrigidos por cada professor nas mesmas composições (Tabela 6).

Tabela 5 – Conceitos fornecidos pelos professores participantes desta pesquisa através da utilização do Modelo de Avaliação de Gaudiani (1981) para duas composições selecionadas.

Conceitos Atribuídos	Composição 1	Composição 2
B	20%	20%
C	80%	80%

O fato de 80% dos professores fornecerem o mesmo conceito nos leva a crer que o modelo pode ser uma forma de facilitar a correção, não só para o aprendiz como

* HADLEY, A. O. *Teaching language in context*. Boston: Heinle & Heinle, 1993. 532 p.

também para o professor. Ao seguir um modelo, o professor tem uma forma mais criteriosa de julgar todas as composições, sem dar vazão a tanta subjetividade. Mesmo assim, o professor tem a possibilidade de personalizar a correção, fazendo seus comentários escritos, visto que cada aprendiz é único e possui características próprias. Sob o ponto de vista do aprendiz, o modelo é uma forma de o aluno sentir-se mais seguro pois, independente do professor e do semestre, o aprendiz tem clareza dos critérios de avaliação a serem julgados e isto causa menos ansiedade ao aluno também. Este instrumento é apropriado, visto que pelo menos 50% de seus critérios estão baseados em organização e conteúdo, características essas, como mencionamos anteriormente, essenciais para a escritura de um texto coerente e coeso e muito pouco levadas em consideração em ambiente de LE.

Como também podemos observar na Tabela 6, a grande maioria dos professores identificou nas duas composições um número maior de erros do que os da correção feita pelo professor original. Esta considerável alteração no número de erros encontrados pode nos sugerir uma possível indução, no rigor da correção. Essa alteração no número de erros foi observada apesar de ter sido solicitado aos professores uma análise das composições usualmente adotada por eles.

Tabela 6 – Erros identificados por cada um dos professores participantes desta pesquisa nas duas composições selecionadas.

Professor	Erros identificados pelos professores	
	Composição 1	Composição 2
A	37 *	58
B	64	59
C	41	42
D	33	35
E	63	59
F	38	46
G	39	43*
H	60	61
I	56	68
J	56	50
K	35	50

- Correção original da composição

1.11. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES

1.11.1. GOSTAR OU NÃO DE ESCREVER EM INGLÊS: UMA VISÃO DOS PROFESSORES

Baseado nos dados obtidos através da tabulação dos questionários aplicados aos professores, pode-se observar que a grande maioria dos professores (54%) acredita que seus aprendizes não gostam de escrever porque também não gostam de ler, conforme observamos na Tabela 7.

Tabela 7 - Opinião dos professores a respeito da atitude dos aprendizes relativas à escritura de composições.

Atitude dos aprendizes	Percentual
Adoram	0%
Gostam	18%
Gostam mais ou menos	27%
Não Gostam	54%
Odeiam	0%
TOTAL	100%

Para esses professores, escrever é um processo árduo. Além disso, um grande número de aprendizes trabalha e estuda e quase não possuem tempo disponível para o tema de casa, principalmente composições, pois essas exigem criação e organização de idéias. Os alunos, segundo os professores participantes, não foram acostumados, desde a escola, a escrever, tornando-se o processo sempre um sacrifício. Alegam que é chato e que lhes falta competência lingüística. Acham difícil expressar os pensamentos de

maneira clara em outra língua. Segundo os professores, muitos alunos só entregam as composições porque essas valem nota. E este é justamente o ponto que Freedman (1987 apud Cohen e Cavalcanti*) ressalta. Muitos aprendizes apresentam uma grande ansiedade com a nota; contudo, esta não deveria ser a principal preocupação. A avaliação tem um objetivo muito maior no que tange ao processo de ensino e aprendizagem do que simplesmente medir os resultados.

Já os professores que crêem que seus aprendizes gostam mais ou menos de escrever em Inglês (27%) justificam este dado salientando que seus aprendizes também não gostam de escrever em Português, principalmente os adolescentes. Às vezes reclamam, pois escrever é um trabalho que exige concentração. Por outro lado, os aprendizes querem trabalhos escritos e acabam interessando-se quando conseguem vencer a inércia. Quando o tema da composição é bem discutido e o professor os auxilia, fornecendo um tempo adequado, os alunos apreciam e têm a sensação de um trabalho concretizado, uma espécie de realização.

Porém, alguns professores alegam que seus alunos gostam de escrever em Inglês (18%), principalmente alunos adultos. Apesar do cansaço e falta de tempo livre desses alunos, são esses que demonstram preocupação e interesse em escrever.

1.11.2. DEFINIÇÃO DE ERRO ESCRITO SOB ÓTICA DOS PROFESSORES

A Tabela 8 apresenta as definições de erro elaboradas pelos professores participantes desta pesquisa.

Tabela 8 – Definições de erro na composição escrita do aprendiz de acordo com os professores participantes desta pesquisa.

* COHEN, A. D.; CAVALCANTI, M. C. Feedback on compositions: teacher and student verbal reports. In: KROLL, B. (Ed). Second language writing: research insights for the classroom. Northridge: Cambridge University Press, 1990. cap. 10, p. 155-177.

Definições de erro escrito	Percentual
1. Erro é aquilo que interfere na comunicação, compromete o entendimento da frase.	54%
2. Erro é algo que o aluno aprendeu em um nível e não consegue reproduzi-lo posteriormente.	15%
3. Erro é tudo aquilo relacionado à sintaxe, gramática e ortografia.	15%
4. Erro está ligado ao padrão nativo e não-nativo da língua em questão.	8%
5. Erro é aquela falha cometida após a reescrita, depois de terem sido alertados.	8%
TOTAL	100%

Esses profissionais mostraram diferentes definições em relação ao erro escrito. Todavia, a maior parte desses profissionais acredita que devemos ter uma maior preocupação com os erros que interferem na comunicação, ou seja, aqueles que comprometem o entendimento da frase. Autores como Hendrickson (1978), Ellis (1994), Ur (1996) e Castanheira (1997), entre vários outros, concordam plenamente com esta informação.

1.11.3. DEFINIÇÃO DE CORREÇÃO SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES

A Tabela 9 apresenta as definições de correção em composições escritas, conforme os professores participantes dessa pesquisa. Esses profissionais mostraram estar divididos em suas definições. O nosso propósito não é avaliar nenhum tipo de informação fornecida julgando se estão certas ou erradas, visto que são opiniões dos professores. Estamos interessados em verificar o que a literatura diz a respeito deste tema levando em conta o que os professores pesquisados pensam. James (1998) acredita que mostrar algo errado, orientando o aprendiz sobre o problema e sugerindo alternativas, é uma forma de lidar com o erro. Esta definição também foi sugerida por 30% dos professores. Segundo Ellis (1994), o termo correção ainda está muito atrelado às tentativas de lidar com erros lingüísticos, ou seja, aqueles relacionados à gramática.

Tabela 9 – Definições de correção na composição escrita do aprendiz de acordo com os professores participantes desta pesquisa

Definições de erro escrito	Percentual
1. Correção é a maneira de orientar o aprendiz no sentido de melhorar o desempenho no que diz respeito à gramática, vocabulário, conteúdo, mecânica e organização.	30%
2. Correção é mostrar o que está errado indicando a forma correta.	30%
3. Correção é ajudar o aprendiz a passar a sua idéia usando o melhor recurso da língua ao seu nível.	10%
4. Correção é um processo de aprendizagem.	10%
5. A correção aponta os erros dos aprendizes e serve de base para que ele visualize sua forma de expressar e corrigir seus erros.	10%
6. Corrigir significa tornar as palavras com um significado coerente, seguindo as regras gramaticais.	10%
TOTAL	100%

1.11.4. QUANTO À CORREÇÃO DOS ERROS ESCRITOS

Apenas 18% dos professores deste estudo corrigem todos os erros. Estes procedem assim pois acham que este é o momento oportuno para os aprendizes visualizarem seus erros e tentar corrigi-los para que os mesmos não sejam cometidos posteriormente. É uma forma de os alunos aprenderem a maneira correta de expressar aquilo que erraram. O aprendiz, segundo esses professores, espera pela correção, uma vez que esta é a responsabilidade do professor (Ur, 1996). A correção é um documento, é o trabalho do professor.

Por outro lado, a grande maioria dos professores (82%) considera normal que os aprendizes cometam erros, uma vez que fazemos isso também na língua materna. É importante, conforme esses professores e autores como Keh (1990) e Ur (1996), procurar selecionar alguns erros e priorizar aqueles que interfiram na comunicação. De nada vale realizar determinadas correções se o aluno não tiver capacidade de aprender com as mesmas. É apropriado corrigir o que supostamente os aprendizes deveriam saber para aquele nível. Apontar todos os erros de uma composição é muito frustrante e pode

deixar o aprendiz desmotivado. A correção em excesso pode ser desmoralizadora. Essas informações fornecidas pelos professores através do preenchimento dos questionários vêm de encontro com a literatura, ou seja, o fato de que não é importante corrigir cada erro do aprendiz (George, 1972; Hendrickson, 1978; Byrne, 1988; Edge, 1989; Ur, 1996). Entretanto, o que vimos pela prática das composições recebidas é que muitas delas chegavam a ter 40 erros indicados e corrigidos num único texto. O discurso na prática parece ser um e na teoria outro.

Na Tabela 10, podemos verificar as estratégias que os professores utilizaram ao fazer a correção dos erros escritos dos seus aprendizes. Os resultados revelam que a forma predominante realizada pelo professor é aquela em que ele indica o erro e fornece a resposta correta. Contudo, os professores não deveriam dominar totalmente a correção. O aprendiz deveria ter um papel mais ativo, pois assim a correção seria mais efetiva para ele, uma vez que o próprio aprendiz estaria trabalhando com seus erros. Caso contrário, ele acaba tornando-se um sujeito passivo e mero leitor das correções dos professores (Hyland, 1990). O *feedback* tanto avaliativo como corretivo é muito centrado no professor e por isso toda a responsabilidade recai sobre ele. O professor, segundo Fobé (1997) deve mostrar caminhos aos aprendizes, estimulando-os para que eles consigam fazer suas descobertas. As composições coletadas para o nosso estudo testemunham esse dado. A maior parte dos professores não só indica o erro como também fornece a correção. Hyland (1990) e Ferris e Hedgcock (1998) afirmam que simplesmente escrever a resposta correta é improvável que ofereça algum estímulo ou melhora para o futuro desse aprendiz.

Tabela 10 – Formas de correções das composições escritas de aprendizes de nível intermediário mais utilizadas pelos professores participantes desta pesquisa.

Formas de correções	Percentual
---------------------	------------

1. Indica onde o erro se localiza utilizando algum código para mostrar qual o tipo de erro cometido.	18%
2. Indica onde o erro se localiza, mas não utiliza nenhum tipo de código.	35%
3. Indica o erro e fornece as respostas corretas.	47%
TOTAL	100%

Como podemos verificar na Tabela 11, mais da metade dos professores corrigem mais erros gramaticais do que os de qualquer outra área.

Tabela 11 – Percentual das áreas mais corrigidas de acordo com as respostas fornecidas nos questionários pelos professores desta pesquisa.

Áreas corrigidas	Percentual
Gramática	60%
Conteúdo	20%
Vocabulário	10%
Organização	10%
Mecânica	0%
TOTAL	100%

Este resultado nos mostra o quanto ainda os professores de LE estão preocupados com erros relativos à gramática. Entretanto, conforme a Tabela 12, podemos notar que a área em que o professor menos corrige o aprendiz é aquela que diz respeito à **organização**. Esta última informação indica que os professores de LE da nossa pesquisa não se mostram preocupados, ou não estão acostumados, a lidar com esta área mais especificamente. Kobayashi (1992) confirma este resultado ao dizer que professores não-nativos prendem-se muito ao conhecimento que possuem da gramática prescritiva, principalmente aqueles que ensinam em um ambiente de LE. Vale ressaltar que, exceto o alto resultado relativo à gramática, os demais resultados apresentados nessa tabela, se comparados com a análise das composições coletadas, demonstram diferenças. Os professores dessa pesquisa alegam que **conteúdo** é a segunda área mais corrigida, seguida de **vocabulário** e **organização**. Ao contrário daquilo que encontramos nas composições analisadas, os professores dessa amostra corrigiram **vocabulário**

seguidamente de **conteúdo** e **mecânica**, apresentando **organização** como sendo área de menor correção. A confrontação dos dados é relevante visto que nem sempre o que os professores pensam em realizar é o que realmente acontece na prática.

Tabela 12 – Percentual das áreas menos corrigidas de acordo com as respostas fornecidas nos questionários pelos professores desta pesquisa.

Áreas corrigidas	Percentual
Organização	46%
Mecânica	27%
Conteúdo	18%
Gramática	9%
Vocabulário	0%
TOTAL	100%

Como podemos notar, a organização aparece como a área menos corrigida pelos professores de LE. Este dado confirma os resultados obtidos através da análise das 79 composições. Na prática, os professores não corrigiram um erro sequer relativo à organização. Isso nos mostra que os professores não-nativos não corrigem as áreas que são mais avaliadas em ambiente de L2. Um estudo realizado por Santos (1988) investigou a reação de professores no que tange à correção de composições de duas alunas não-nativas de nível intermediário. Essas composições foram corrigidas por professores nativos e comprovam o que acabamos de citar. Erros de compreensão, ou seja, aqueles que podem interferir no entendimento, foram considerados os mais problemáticos. Embora esses professores tenham considerado alguns erros lingüísticos inaceitáveis, Santos (1988) concluiu que os aprendizes de LE devem melhorar os assuntos que afetam diretamente o conteúdo, como o desenvolvimento e a organização de idéias (área em que são menos corrigidos). O fato de os aprendizes de LE prestarem mais atenção à forma, deve-se à circunstância deles serem corrigidos quase que prioritariamente neste ponto.

A maioria dos professores (91%) acredita que a forma como corrigem as composições ajuda seus aprendizes a refletirem sobre os seus erros. Os alunos podem comparar os erros com as correções feitas pelo professor. As correções somente serão consideradas inúteis se o aprendiz não olhar cuidadosamente os comentários feitos pelo professor.

1.11.5. COMPOSIÇÕES EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

A Tabela 13 apresenta a opinião dos professores, participantes da pesquisa, a respeito de alguma melhora na habilidade escrita dos aprendizes. Segundo a maioria desses professores, este aprimoramento se dá na gramática, vocabulário, organização de idéias e estruturação dos parágrafos. Aprendizes mais interessados procuram sempre resolver seus problemas. Segundo alguns professores dessa pesquisa, uma forma de perceber a melhora dos aprendizes é comparar as composições de seus alunos entregues no início com as do final do semestre. Já os demais professores pensam ser muito difícil perceber a melhora dos aprendizes em apenas um semestre, uma vez que este tempo, de acordo com a minoria dos professores, não é suficiente. Além disso, esses profissionais consideram que os alunos, em geral, lêem pouco e não se dedicam à escrita como deveriam. Não é fácil constatar essa melhora na habilidade escrita, visto que este é um processo gradual e grande parte dos professores não acompanha o mesmo grupo de alunos por muito tempo.

Tabela 13 – Opinião dos professores desta pesquisa a respeito da melhora da habilidade escrita dos seus aprendizes.

Opinião dos professores	Percentual
Os aprendizes têm melhorado	73%
Os aprendizes não têm melhorado	27%
TOTAL	100

A respeito de fornecer um espaço em sala de aula para a discussão do tópico a ser escrito antes de redigir a composição, 100% dos professores desta pesquisa afirmam ter

esta atitude com seus aprendizes, sempre contextualizando o assunto. A composição é geralmente pedida ao término de uma unidade, pois desta forma os aprendizes já receberam insumo de idéias e vocabulário. Este insumo pode vir através de leituras de textos e de filmes de vídeos, entre outros. É muito importante envolver o aprendiz na escolha, pois os alunos têm a possibilidade de produzir algo que lhes interesse e os motive a escrever. A atividade escrita, conforme observamos, deve desenvolver-se sempre a partir de discussões e sugestões (Byrne, 1988; Franchi, 1998). É necessário haver um espaço para que os aprendizes consigam discutir e colocar a sua “voz” em prática.

“Vozes são formas de nos fazer entender, nos definir como participantes ativos no mundo; nos tornando agentes no processo de fazer história; construindo elos nas relações complexas que informam a consciência e nos posicionam com relação aos outros; nos possibilitando sair do silêncio para a enunciação de uma forma revolucionária ou de oposição gestual, de escrita, de leitura, de produção oral divergente”. (Pennycook, 1994, p.115-138).

O papel do professor é "encontrar, desenvolver e criar vozes e propiciar espaços de sala de aula em que os alunos ressoem suas vozes na construção de subjetividades" (Pennycook, id.)

Como pode ser observado na Tabela 14, a responsabilidade pela escolha do tópico da composição é, para aproximadamente 50% dos professores realizada por eles mesmos. Este dado nos mostra que, apesar do professor ainda escolher o tópico a ser redigido em um percentual considerável dos casos, os aprendizes têm a chance de participar ativamente em conjunto com o professor nos restantes dos casos. Esta informação é relevante, visto que quanto mais envolvidos os alunos estiverem no processo da escolha

do tópico da composição a ser redigido, mais interesse eles terão ao escrever e certamente prestarão mais atenção à escritura (Edge, 1989; Ur, 1996) O professor, conforme Jones (1998), tem uma grande responsabilidade ao tentar fazer com que os aprendizes se motivem com o tópico escolhido a ser discutido. De acordo com a entrevista concedida por Raimes a Hague, 1999, esta autora sugere que não só a escolha, como também a escritura de algumas composições possam ser realizadas por pequenos grupos, onde cada aprendiz recebe uma função. Por exemplo: um é o líder, aquele responsável para organizar as discussões no seu pequeno grupo, outro o redator e assim por diante. Esta é uma forma menos solitária e muito comunicativa de tomar decisões e escrever sobre elas.

Tabela 14 - Pessoas responsáveis pela escolha dos tópicos das composições a serem escritas no semestre.

Responsável pela escolha do tópico das composições	Percentual
Somente o aluno	0%
Somente o professor	55%
Aluno e professor juntos	45%
TOTAL	100%

A grande totalidade dos professores (91%) já solicitou que seus alunos reescrevessem suas composições. Contudo, esta reescrita está sempre atrelada à quantidade de erros existentes e quando a composição não está clara o suficiente. Somente nessas circunstâncias é que a reescrita é pedida. Essas informações retiradas dos questionários dos professores nos indicam que ainda há uma percepção errada relativa à reescrita. A maioria dos professores pensa em pedir que seus aprendizes escrevam novamente somente nessas circunstâncias. Entretanto, a reescrita, deste ponto de vista, deve ser repensada. Não podemos mais aceitar que o interesse do professor seja somente pelo produto, ou seja, o texto final. O ensino da escrita deve ser abordado em nível de processo, salienta Dellagnelo (1998). Professores, em ambiente de L2, trabalham

constantemente com o processo. Talvez esta seja uma das grandes razões pelas quais esses profissionais valorizem muito mais organização e conteúdo que professores de LE. Infelizmente parece ainda existir a idéia de os professores pedirem para serem reescritos somente textos ruins e problemáticos. Contudo, este não é o objetivo da escrita processual. A reescrita é muito importante e, para tanto, devemos orientar nossos aprendizes através de critérios muito claros.

“ ...a reescrita constitui-se num dos pressupostos básicos do ensino da produção textual que vise a levar textos produzidos em sala de aula a atingir as qualidades discursivas esperadas. Para isso é fundamental que os alunos sintam necessidade de reescrever seus textos e saibam *o que reescrever e para quê*”.
Conceição (2000: 115).

É necessário educarmos o nosso aprendiz a esta proposta de reescrita. Devemos repensar a reescrita como parte do processo da produção e não como uma atividade para ocupar o aluno, salienta ainda Conceição (2000). Três estágios são considerados básicos para escrever uma composição (Nunan, 1991; O'Malley e Pierce, 1996):

1) Pré-escrita (*pre-writing*): Nesta etapa, devem existir discussões prévias em sala de aula, antes que o aprendiz escreva sobre o tema proposto. É neste momento que os aprendizes recorrem ao conhecimento que já possuem de suas experiências, imagens, conceitos retidos na memória, leituras, etc.

2) Escrita (*writing*): A composição pode ser escrita em sala de aula ou em casa. É nesta etapa que o aprendiz planeja e escreve a sua composição. Os aprendizes podem contar com a ajuda do professor e colegas, se quiserem.

3) Reescrita (*rewriting*) : É sugerido que os aprendizes reescrevam a primeira versão de sua composição depois de mostrarem suas composições para outros colegas da sala. Os colegas realizam comentários. Isto é o que chamamos de revisão feita pelos próprios colegas (*peer feedback*) Após esta etapa, os aprendizes reescrevem suas composições

antes de realizar a **conferência** com o professor. Somente após a conferência é que o aprendiz escreve sua versão final.

1.11.6. **FEEDBACK**

A Tabela 15 apresenta o tempo que o professor leva para fazer a devolução das composições do seus aprendizes.

Tabela 15 –Tempo que o professor desta pesquisa leva para devolver as composições a seus aprendizes.

Frequência na devolução	Percentual
Mais de uma semana	45%
Menos de uma semana	55%
TOTAL	100

Como observamos, 55% dos professores devolve as composições em um curto espaço de tempo. Segundo Edge (1989), é muito válido que o retorno das composições e o provimento do *feedback* sejam feitos o mais rápido possível. O aprendiz deve conhecer os resultados de sua composição, observar seus erros e acertos. Quanto mais imediato for este retorno, mais o incentivará a progredir (Haydt, 1997) e mais rápido os aprendizes poderão trabalhar com os seus erros. É uma forma de envolver o aprendiz nesse processo. Quanto mais tarde esse *feedback* for proporcionado, mais difícil será esse envolvimento.

É interessante notar que a maioria dos professores não se importa com a cor utilizada ao corrigir as composições dos aprendizes, conforme apresentado na Tabela 16. A literatura nos mostra uma constante aversão à utilização da cor vermelha ao corrigir as composições. Hyland (1990), por exemplo, acredita que a extensiva correção nessa cor é desencorajadora ao aprendiz e salienta que: “devemos tentar reduzir o efeito negativo ao indicar os erros de uma composição sem reduzir o benefício de marcá-los” (Hyland, 1990: 279). O mito existente de que, ao corrigir com uma cor forte podemos frustrar os

nossos aprendizes, não parece proceder. Na verdade, o uso da cor vermelha ou qualquer outra caneta colorida se dá principalmente para facilitar a visualização das correções e muitos alunos até preferem receber o *feedback* com uma cor de forte destaque. Existem autores, como Hendrickson (1978), que sugerem usar diferentes cores ao corrigir composições. É possível utilizar cores distintas para discernir erros mais importantes que outros menos importantes. Josephson (1988) realizou um estudo com seus aprendizes por um semestre. Este autor deixou de utilizar o vermelho nas correções e concluiu que seus alunos não cometeram menos erros devido a não utilização dessa cor.

Tabela 16 – Cor utilizada pelos professores desta amostra ao corrigir as composições dos seus aprendizes.

Cor utilizada para a correção	Percentual
Caneta vermelha ou similares	0%
Lápis	9%
Tanto faz	64%
Caneta de outras cores	27%
TOTAL	100%

Quanto à apresentação dos critérios de correção, a maioria dos professores demonstra preocupação em mostrar aos seus aprendizes esses critérios, antes ou após a devolução da primeira composição (Tabela 17). Ao discutirmos os critérios de correção estamos criando uma atmosfera mais positiva para o aprendizado (Abaurre e Abaurre, 1999; Lima, 1999), isto é, uma forma de demistificar a avaliação e diminuir o grau de ansiedade do aprendiz.

Tabela 17 – Opinião dos professores a respeito da apresentação de critérios de correção aos seus aprendizes antes ou após a devolução da primeira composição.

Opinião dos professores	Percentual
Apresenta critérios de correção	73%
Não apresenta critérios de correção	27%
TOTAL	100

Em relação à nota ou conceito global apresentado pelos professores, a grande maioria (73%) diz fornecer os mesmos aos seus aprendizes (Tabela 18).

Tabela 18 – Atitude dos professores desta pesquisa relativo à nota e/ou conceito fornecidos ou não na composição dos aprendizes.

Atitude perante à nota e/ou conceito global	Percentual
Fornecem nota ou conceito global ao corrigir a composição	73%
Não fornecem nota nem conceito global.	18%
Às vezes fornecem nota ou conceito global.	9%
TOTAL	100%

A grande maioria dos professores da amostra, conforme a Tabela 19, recebe, de sua própria escola, um modelo de correção a ser seguido. Entretanto, como pudemos verificar, esses professores não seguem o modelo proposto. Os professores pesquisados acreditam que o modelo sugerido pela escola não é adequado porque muitas vezes os aprendizes não entendem o que o modelo sugere. Além disso, os professores mencionam nem sempre concordar com o uso de códigos na correção, muito sugerido pelas escolas, pois nem sempre esse sistema é apropriado para aquele aprendiz e aquela composição. Este resultado nos leva a pensar que pode estar havendo uma falta de sintonia entre o que as coordenações dos cursos livres acreditam e o que fazem os professores. É necessário haver um acordo no sentido de satisfazer coordenação, professores e alunos, pois acreditamos que o modelo, seja ele qual for, deve ser usado para facilitar e ajudar tanto o professor quanto o aprendiz. Simplesmente não seguir o modelo e não discutir o porquê de não usá-lo não é a solução. Deve haver sempre um espaço para a discussão, pois é somente através da troca de experiências e flexibilidade dos profissionais que podemos ter uma mudança de atitude. A minoria dos profissionais que segue a orientação proposta (25%) mostram-se satisfeitos e acreditam que o modelo é bem desenvolvido. O aprendiz acostuma-se a ter um padrão de correção, independente do professor, e esta é uma das vantagens de ter um modelo que sirva de orientação para professores e alunos.

Tabela 19 – Opinião dos professores a respeito do uso de modelos ou orientações de correção.

Opinião dos professores	Recebe Modelo da Escola	Segue o Modelo da Escola	Segue outro Modelo
Sim	82%	25%	37%
Não	18%	75%	63%
TOTAL	100	100	100

Dez dos onze professores pesquisados consideraram o Modelo de Avaliação de Gaudiani (Gaudiani, 1981 apud Hadley*) bem elaborado, apropriado, interessante e específico, segundo os comentários descritos nos questionários. É um modelo relevante, pois os professores não ficam presos somente a erros visíveis como os gramaticais, deixando de lado critérios importantes como a de comunicação de idéias. Este modelo permite que a correção seja mais padronizada. Somente um professor não aprova, pois não acredita, na verdade, em nenhum modelo de correção, como nos foi informado no questionário aplicado. A grande satisfação com relação ao Modelo de Avaliação de Gaudiani (1981) nos leva a reforçar o ponto de vista de que esses professores não parecem estar satisfeitos com o modelo proporcionado por suas respectivas escolas. E isto nos leva a refletir a respeito do tipo de *feedback* que os professores estão dando aos seus aprendizes. Este é um momento oportuno para repensar o que deve ser mudado e aprimorado para que possamos, por um lado, oferecer um *feedback* mais apropriado e, por outro, que o nosso aprendiz possa realmente se beneficiar com este retorno.

* HADLEY, A. O. *Teaching language in context*. Boston: Heinle & Heinle, 1993. 532 p.

1.12. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS QUESTIONÁRIOS DOS APRENDIZES

1.12.1. GOSTAR OU NÃO DE ESCREVER EM INGLÊS: UMA VISÃO DOS APRENDIZES

A Tabela 20 apresenta a opinião dos aprendizes com relação a escrever em Inglês. Como podemos notar, a maioria dos aprendizes gosta de escrever, (46%), diferentemente da idéia que os professores têm dos seus próprios aprendizes conforme dados apresentados na Tabela 7. Os professores acreditam que 54% dos seus alunos não gostam de escrever. Este dado nos mostra que os professores parecem estar dialogando pouco com os seus alunos em relação ao tópico escrever e também o quanto os professores poderiam investir em diferentes atividades relacionadas à escrita, uma vez que há interesse ou até mesmo mais necessidade por parte do aprendiz em lidar com a escrita. As salas de bate-papo tornaram-se um dos maiores meios de comunicação do mundo. Tornou-se vital escrever para comunicar-se e conhecer pessoas de vários lugares do mundo. Escrever não é uma habilidade que deva ser deixada de lado, como ocorreu quando houve a supervalorização dos estudos comunicativos. Ao contrário, é uma das habilidades que vem sendo cada vez mais valorizadas.

Tabela 20 - Opinião dos aprendizes que responderam o questionário aplicado nesta pesquisa a respeito de escrever em inglês.

Opinião dos aprendizes	Percentual
Adoram	11%
Gostam	46%
Gostam mais ou menos	37%
Não Gostam	5%
Odeiam	1%
TOTAL	100%

1.12.2. ESCREVER COMPOSIÇÕES EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

A Tabela 21 e a Tabela 22 apresentam as áreas em que os aprendizes apresentam maior e menor dificuldades ao escrever composições. A gramática impera como sendo a área mais problemática e também a mais corrigida pelos professores desta pesquisa, conforme os resultados apresentados nas Tabelas 11 e 12. A organização aparece como sendo a menos problemática. Não temos como certificar se esta categoria realmente causa menos dificuldades ou se os aprendizes não recebem correções nem comentários a respeito da mesma, levando-os a concluir precipitadamente que não têm problemas relativos à organização.

Tabela 21 – Áreas de maiores dificuldades para os aprendizes que responderam o questionário aplicado nesta pesquisa ao escreverem uma composição em LE.

Áreas de maiores dificuldades	Percentual
Gramática	42%
Vocabulário	35%
Conteúdo	9%
Mecânica	6%
Organização	8%
TOTAL	100%

Tabela 22 – Áreas de menores dificuldades para os aprendizes que responderam o questionário aplicado nesta pesquisa ao escreverem uma composição em LE.

Áreas de menores dificuldades	Percentual
Gramática	11%
Vocabulário	5%
Conteúdo	22%
Mecânica	27%
Organização	35%
TOTAL	100%

Na opinião dos aprendizes, os professores dominam a escolha do tópico (Tabela 23). Este dado confirma as informações apresentadas na Tabela 14, onde, em aproximadamente 50% dos casos, os professores são os responsáveis pela escolha dos

tópicos das composições a serem escritas. A diferença de percentual da participação dos alunos em conjunto com o professor na escolha do tópico segundo a tabela abaixo pode ser decorrente da não identificação por parte do aprendiz, na sua participação no processo.

Tabela 23 - Pessoas responsáveis pela escolha dos tópicos das composições a serem escritas no semestre na opinião dos alunos que responderam o questionário aplicado nesta pesquisa.

Responsável pela escolha do tópico das composições	Percentual
Somente o aluno	6%
Somente o professor	63%
Aluno e professor juntos	31%
TOTAL	100%

A mesma explicação pode ser sugerida como resposta ao moderado espaço de discussão dos tópicos referenciados pelos alunos (Tabela 24) em contraste com a opinião dos professores que responderam os questionários. Os mesmos alegam haver, em 100% das vezes, espaço para a discussão dos tópicos. Sabemos que o envolvimento do aprendiz antes da escritura é essencial. Em um estudo realizado por Dellagnelo (1998), os tópicos selecionados para os textos das composições foram escolhidos de comum acordo e os tópicos foram discutidos previamente em sala de aula através de leituras e discussões sobre o assunto.

Tabela 24 – Opinião dos aprendizes desta pesquisa a respeito de existir um espaço em sala de aula para discussão do tópico a ser escrito antes de redigir a composição.

Opinião dos aprendizes	Percentual
Há espaço para discussão	30%
Às vezes, há espaço para a discussão	57%
Não há espaço para a discussão	13%
TOTAL	100

Os aprendizes, quando perguntados se alguma vez já haviam reescrito a mesma composição, responderam, na maior parte das vezes, "não" (59%). Segundo os dados

apresentados nos questionários dos alunos, reescrever a mesma composição mais de uma vez é um bom exercício, conforme 67% dos aprendizes. Para 24% dos aprendizes reescrever é considerado chato, enquanto 9% consideram desnecessário. Considerando o alto índice relativo à opinião positiva em reescrever composições, seria extremamente oportuno introduzir a escritura sob o ponto de vista processual e sob uma perspectiva comunicativa.

“Neste contexto, instrutores têm enfatizado a importância de escrever múltiplas versões de um texto, uma vez que através do processo de revisão, a produção textual pode ser melhorada em vários níveis”. Dellagnelo (2000: 73):

Levando em consideração a atitude dos professores, 91% já solicitou que as composições dos aprendizes fossem reescritas. Entretanto, a idéia de reescritura ainda está ligada a composições que não estão claras e que contêm muitos erros. Somente dois professores mencionaram no questionário a importância da escrita processual. Mesmo assim, a escritura, sob o ponto de vista dos mesmos, está diretamente relacionada a uma maior fixação e memorização de vocabulário e estruturas gramaticais. Nenhum dos profissionais, no entanto, mencionou trabalhar com o conteúdo e organização das composições.

1.12.3. A CORREÇÃO SEGUNDO PERCEPÇÃO DOS APRENDIZES

Praticamente todos os aprendizes (98%) gostam de ter suas composições corrigidas. Somente 2% desses aprendizes é que não possuem a mesma opinião. Estudos como os de Leki (1990) mostram que 100% dos aprendizes queriam que seus erros na escrita

fossem corrigidos. Uma pesquisada realizada por Cathcart e Olsen (1976, apud Tsui*) envolvendo 149 aprendizes adultos também confirma essa opinião. Os aprendizes gostariam de ter todos os seus erros corrigidos. Na prática, sabemos que não temos condições de avaliar a melhora dos nossos aprendizes ao realizar correção de todos os erros pelos professores. George (1972) sugere que os erros de uma composição não devam ser todos apontados, pois isto é uma perda de tempo tanto para o professor quanto para o aluno. Não há garantia de que os aprendizes absorverão a correção. Além disso, a inconsistência da correção faz com que os aprendizes não saibam distinguir erros de maior e menor importância (Allwright, 1975). Isto deve-se à extensa e desnecessária correção.

Os aprendizes reagem de diversas formas ao receberem suas composições corrigidas conforme as informações apresentadas na Tabela 25. 47% dos aprendizes dá importância às correções recebidas. O item nota aparece na terceira posição. Acreditamos que isso se deva à grande percentagem de alunos adultos terem respondido ao questionário. Podemos observar que, quando alunos adolescentes responderam a esta pergunta, a resposta *nota* obteve a grande preferência. Outro fator que pode ter colaborado com a resposta *verificar correções* refere-se à maturidade e motivação do aluno adulto.

Tabela 25 – Primeira reação dos aprendizes frente a sua composição corrigida.

Opinião dos aprendizes	Percentual
Olham a composição e a colocam fora	0%
Olham a nota	27%
Observam os comentários escritos	26%
Verificam as correções	47%
TOTAL	100%

* TSUI, A. B. M. *Introducing classroom interaction*. London: Penguin English, 1995. 123 p.

Em relação à quantidade de correções recebidas nas composições, os aprendizes, em geral, mostram-se bastante satisfeitos (Tabela 26). Vale ressaltar que não houve nenhum pedido para que fossem menos corrigidos. Os alunos já devem estar acostumados com a quantidade de correções que recebem, ou quem sabe acreditam realmente que a quantidade de erros corrigidos está diretamente relacionada à qualidade da correção. O aluno parece ainda ter essa idéia de que o bom professor é aquele que corrige tudo. Sabemos, no entanto, que esta afirmação não procede. Não é a grande quantidade de correções que medirá a capacidade do profissional e sim a sua capacidade cognitiva, juntamente com a sua atitude frente à forma de fornecer o *feedback* é que poderá ajudar o aluno.

Tabela 26 – Opinião dos aprendizes que responderam o questionário aplicado nesta pesquisa frente à quantidade de correções recebidas nas composições.

Opinião dos aprendizes	Percentual
Aprendizes estão satisfeitos	91%
Aprendizes gostariam de ser mais corrigidos	9%
Aprendizes gostariam de ser menos corrigidos	0%
TOTAL	100%

Os resultados apresentados na Tabela 27 confirmam os resultados apresentados na Tabela 21, pois a área em que os aprendizes têm maior dificuldade é a mesma área em que gostariam de receber mais correções. Além disso, acreditamos que os aprendizes pensem desta forma, visto que se o foco do professor de LE é, em grande parte na gramática, acontece porque os aprendizes cometem muitos erros e, conseqüentemente, precisam ser corrigidos nesse aspecto. Contudo, não há como termos garantia dessa afirmação. O professor também pode corrigir mais a gramática, pois esta é a área em que possui um maior domínio (Medgyes, 1994), como já citamos anteriormente. Segundo Ferris (1995), aprendizes de LE prestam mais atenção à gramática, uma vez

que possuem professores não-nativos. Sabemos que o número de professores não-nativos sobrepõe o número de professores nativos no mundo e de acordo com Hughes e Lascaratou, (1982 apud Ellis*), preocupam-se com as regras da língua alvo.

Tabela 27 – Áreas em que os aprendizes que responderam o questionário aplicado nesta pesquisa gostariam de ser mais corrigidos.

Áreas	Percentual
Gramática	42%
Vocabulário	26%
Conteúdo	9%
Mecânica	11%
Organização	12%
TOTAL	100%

Podemos observar que, de acordo com a Tabela 28, a maioria dos aprendizes alega querer ser menos corrigido nas seguintes áreas respectivamente: organização, conteúdo e mecânica. Na realidade essas áreas são as que receberam o menor índice de correção por professores não-nativos em ambiente de LE. Acreditamos que esses alunos julgam que essas áreas são menos relevantes até porque eles recebem pouco *feedback* relativo a esses assuntos.

Tabela 28 – Áreas em que os aprendizes que responderam o questionário aplicado nesta pesquisa gostariam de ser menos corrigidos.

Áreas	Percentual
Gramática	5%
Vocabulário	7%
Conteúdo	28%
Mecânica	26%
Organização	34%
TOTAL	100%

* ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994. 829p.

1.12.4. **FEEDBACK**

Os aprendizes parecem estar em dúvida quanto ao material e cor utilizados na correção feita pelos professores. Dentre os aprendizes pesquisados, a maioria acredita que o professor utiliza cores, porém não a vermelha ao fazer as correções. Entretanto, muitos deles, como mostra a Tabela 29, não lembra como recebem a correção feita.

Tabela 29 –Material e cor utilizados pelo professor ao corrigir as composições, de acordo com a lembrança dos aprendizes que responderam ao questionário aplicado nesta pesquisa.

Material e cor	Percentual
Caneta vermelha	16%
Caneta de outras cores	47%
Lápis	2%
Não lembra	35%
TOTAL	100%

Este percentual comprova que os aprendizes não se sentem frustrados com a cor utilizada. De acordo com os alunos, somente 16% crê que suas composições sejam devolvidas em vermelho. É interessante notar através desses resultados, que a cor utilizada não parece ter influência sob a ótica do aprendiz sobre o seu rendimento em uma próxima composição a ser escrita. Entretanto, conforme a Tabela 16, os professores mostram uma preocupação com relação ao uso da cor vermelha. Nenhum professor diz utilizar essa cor, provavelmente porque a literatura sustenta que a correção em vermelho tem muita chance de trazer frustração para o aluno. Porém, considerando os dados colhidos entre os alunos, notamos que a cor utilizada não é problemática.

Os aprendizes, quase que unanimemente (98%), mostraram não sentir-se incomodados com a correção feita de cor vermelha ou outra cor de forte destaque. Isso desmistifica estudos previamente citados de que o uso de cores fortes pode causar frustração ao aluno. Assim como os professores têm a intenção de chamar atenção dos erros (Ur,

1996), os aprendizes se beneficiam da cor vermelha, pois desta forma podem visualizar mais claramente as correções feitas.

Em relação aos comentários escritos, conforme as opiniões dos aprendizes, 81% dos professores faz uso dessa estratégia e quase todos os aprendizes estão satisfeitos com os comentários escritos do professor como resumido na Tabela 30.

Tabela 30 – Opinião dos aprendizes que responderam o questionário aplicado nesta pesquisa sobre os comentários avaliativo e/ou corretivos que recebem do professor.

Opinião dos aprendizes	Percentual
Estão satisfeitos	89%
Não estão satisfeitos	0%
Não faz diferença	11%
TOTAL	100%

Este resultado nos chamou a atenção, pois, ao observarmos as composições que nos foram entregues, percebemos que menos da metade dos profissionais fez comentários para os seus aprendizes. Como grande parte dos aprendizes podem estar tão satisfeitos se mal recebem comentários? Essa questão merece reflexão: será que os aprendizes percebem os comentários recebidos? Ou será que eles gostariam de receber comentários, porém não os recebem? Entendemos que esta dúvida tenha surgido, pois alguns alunos responderam à questão 22 do questionário, marcando *sim os comentários ajudam a melhorar minha escrita*, porém com uma observação ao lado dizendo “se eu recebesse comentários, esses ajudariam a melhorar a minha escrita”. Os aprendizes esperam receber comentários, sejam positivos ou construtivos (Ferris e Hedgcock, 1998). Outra característica que deve ser levada em consideração é o respeito e supervalorização do modelo que os aprendizes tem no professor. Conforme Coracini (1992, apud Scherer*) o aprendiz vê o professor como aquele que domina o saber a ser

* SCHERER, L. C. *O tratamento do erro e sua relação com concepções sobre ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. 2000. 140 f. Dissertação (Mestrado) –

ensinado. Como podemos ver, mais uma vez o professor é responsabilizado pelo aprendizagem. Porém como diz o ditado popular “quando um não quer, dois não fazem”, ou seja, não basta o professor querer ou ter esse papel em suas mãos se o aprendiz não estiver motivado e com objetivos para aprender a língua alvo.

Como podemos observar na Tabela 31, os alunos apresentaram atitudes diversas relativas ao seu posicionamento frente ao tipo de comentário recebido.

Tabela 31 – Atitude dos aprendizes que responderam o questionário aplicado nesta pesquisa frente ao tipo de comentário recebido.

Atitude dos aprendizes	Percentual
Fazem uma anotação mental	19%
Fazem uma anotação por escrito	1%
Solicitam explicação do professor	31%
Identificam seus erros	49%
Outros	0%
TOTAL	100%

As reações desses aprendizes foram bastante semelhantes aos pesquisados por Cavalcanti e Cohen (1990). Em um estudo realizado por esses autores com alunos falantes brasileiros de Inglês de nível universitário, observou-se que esses aprendizes também lidavam com o *feedback* usando as seguintes estratégias: fariam uma anotação mental dos comentários, identificariam suas dúvidas através dos erros e solicitariam explicação do professor. As três estratégias mais usadas por esse grupo foram as mesmas do presente grupo aqui estudado.

Quanto à apresentação dos critérios de correção entre professor e aprendiz, a maior parte dos alunos questionados (74%) considera importante a combinação desses critérios, antes ou depois, da entrega da primeira composição. Uma pesquisa realizada por Scherer (2000) mostrou que os aprendizes julgam ser relevantes a explicitação de critérios e que esses devem ser bem claros para ambos os grupos: professores e alunos. Hedge (2000) confirma essa afirmação nos seus estudos. Estabelecer a forma de

avaliação é uma forma apropriada de desmistificá-la. Sabemos o quanto os aprendizes se preocupam com a nota e também o quão ansiosos eles se sentem. Entretanto, ao apresentarmos claramente os objetivos e critérios estaremos colaborando para que o aprendiz diminua essa angústia e possa efetivamente perceber que ser avaliado faz parte da aprendizagem. E, principalmente, que os professores não usam a avaliação, ou pelo menos não deveriam usá-la como forma de castigo, uma ameaça para quem a recebe. Acreditamos que a pequena quantidade de aprendizes que não valoriza a combinação de critérios talvez nem consiga perceber os benefícios que este tipo de esclarecimento traz. Estabelecer critérios durante o processo de avaliação é muito importante para que haja o mínimo de ambigüidade possível.

CONCLUSÕES

Este trabalho de pesquisa foi conduzido com o objetivo de verificar como os professores de LE corrigem os trabalhos escritos de seus aprendizes. Procuramos descobrir quais os erros mais corrigidos pelos professores, que estratégias foram utilizadas pelos mesmos e como o *feedback* foi fornecido. Além disso, sugerimos um modelo de avaliação para ser aplicado aos professores no momento de analisar as correções das composições.

Os dados dessa pesquisa foram oriundos de composições coletadas em cursos livres localizados em Porto Alegre, RS e de questionários aplicados para os professores e aprendizes das escolas participantes da pesquisa.

Em termos gerais, a análise dos dados nos mostrou que os professores corrigem, na sua grande maioria, erros relativos à gramática. Fora isto, usam a estratégia de fornecerem a resposta correta ao erro cometido. O *feedback* fornecido varia de escola para escola e professor para professor e o modelo de avaliação de Gaudiani (1981) utilizado nos indicou uma homogeneidade de resultados em termos de conceito final.

No capítulo anterior apresentamos a discussão dos dados obtidos no nosso estudo. Retomaremos agora as hipóteses mencionadas no capítulo introdutório de forma mais detalhada.

HIPÓTESE 1: Os professores de LE corrigem preferencialmente os erros gramaticais nas composições em detrimento aos demais erros.

Esta hipótese foi confirmada através da análise de dados. Os professores de LE corrigem excessivamente os erros relativos à gramática. Isto não é surpreendente, visto a grande ênfase dada a esta categoria. Interessante notar que os aprendizes não reclamam deste tipo de *feedback*, ao contrário, parecem estar acostumados e, por conseguinte, esperam este tipo de retorno na escrita. Além disso, os alunos acreditam que aprendem mais quando recebem *feedback* relacionado à gramática como foi mencionado em um estudo realizado por Hedgcock e Lefkowitz (1994). De uma certa forma, acreditamos que o aluno não se questiona o porquê de tanta correção nesta área. O professor não-nativo é bem menos tolerante a este tipo de erro, pois esta é uma área considerada de domínio por esses profissionais, uma vez que é uma área muito mais concreta se comparada com a lexical. Este sentimento de segurança, no entanto, encoraja os professores, mesmo que inconscientemente, a atacar os erros de forma muito severa. cremos que corrigir tantos erros assim não garante que o aluno não repetirá o mesmo problema em uma próxima composição. Outra explicação referente à ênfase à correção gramatical deve-se à forma com que esses professores aprenderam a língua. Provavelmente, esses professores também foram ensinados assim e, por conseguinte, trabalham em um ambiente que, inconscientemente, valoriza a acurácia gramatical, principalmente na escrita. Na verdade, a partir da metodologia que utilizamos, não temos como garantir se o professor corrige mais erros gramaticais ou se os aprendizes cometem mais erros relacionados a esta área, pois levamos em conta

somente os erros corrigidos pelos professores não-nativos. Não levamos em conta os erros que os professores deixaram de corrigir por não considerarem necessário à correção naquele momento ou mesmo por falta de conhecimento do professor visto que esta não é sua língua materna. Tivemos a intenção de traçar o perfil do professor dentro do seu ambiente com o mínimo de indução possível.

HIPÓTESE 2: Os professores de LE não têm critérios claros e bem definidos para prover o *feedback*.

Esta falta de critérios tornou-se ainda mais evidente ao analisarmos as correções feitas pelos professores desta pesquisa. Conseguimos perceber claramente que os professores de um mesmo estabelecimento e ensinando no mesmo nível possuem formas bem diferentes de fornecer um *feedback*. Personalizar o *feedback* é importante. Entretanto, o professor deve ter em mente o que pretende observar ao corrigir composições, pois somente tendo clareza dos seus critérios é que este profissional poderá lidar com o erro e correção de uma forma a ajudar o aprendiz no seu aprimoramento. E como coloca Melchior (1999: 14):

“Considerando que os indivíduos constroem seus conhecimentos na dinâmica das relações dialogais, que são permeadas por contradições, argumentações, trocas e buscas solidárias, a avaliação do processo de ensino e aprendizagem é essencial, tanto para o aluno como para o professor”.

Para o aluno é importante que ele conheça os resultados do seu empenho e da sua produção. É através de uma avaliação transparente que o aluno pode trabalhar para o seu melhor desenvolvimento. Discutir os critérios de avaliação propicia um bom relacionamento entre o professor e aluno. Este tipo de atitude favorece o desenvolvimento da auto-confiança e do respeito mútuo entre os participantes, bem como o desenvolvimento da cognição (Melchior, 1999). Para o professor, fornecer o

feedback é muito importante, pois é através desses critérios pré-estabelecidos e posteriormente checados que o profissional pode refletir sobre a sua conduta e a dos aprendizes também. A discussão de critérios é essencial para a interação positiva entre alunos e professores (Lima, 1999). O resultado da adoção de critérios, conforme Abaurre e Abaurre (1999), é uma forma de trabalhar melhor com os problemas identificados nas redações. É somente através dessa explanação clara e objetiva que o professor poderá lidar com o tratamento do erro e correção de uma forma mais natural e eficaz.

HIPÓTESE 3: A utilização do modelo de avaliação de Gaudiani (1981) torna a avaliação dos professores mais uniforme.

O modelo de avaliação de Gaudiani (1981) mostrou ser bastante eficiente sob a ótica dos professores. Por ser um modelo analítico, a composição é primeiramente classificada baseada nos componentes a serem analisados e, a partir daí, pontuadas para cada categoria, por exemplo, gramática, vocabulário, conteúdo, organização, entre outros. Uma das vantagens deste sistema de avaliação é que é possível fornecer um *feedback* bem específico para cada categoria (Perkins, 1983 apud O'Malley e Pierce*). Assim, os aprendizes podem trabalhar com os seus erros mais especificamente além de observar as áreas em que estão progredindo. A importância deste modelo é que ele fornece um conceito ou nota baseado em critérios estabelecidos. Desta forma, o aprendiz sabe onde estão seus pontos fortes e fracos, e a nota acaba não se tornando rótulo, uma vez que estamos trabalhando em cima de objetivos claros (Magalhães, 2000). Como podemos observar, 80% dos professores classificaram as composições como merecendo o mesmo conceito, indicando que é possível seguir um modelo desde

* O'MALLEY, J. M.; PIERCE, L. V. Writing assessment. In: O'MALLEY, J. M.; PIERCE, L. V. (Eds.). *Authentic assessment for English language teachers: practical approaches for teachers*. [S.l.]: Addison-Wesley, 1996. cap.6, p. 135-161.

que saibamos trabalhar com ele. Usar um modelo pode auxiliar a encontrarmos uma forma de facilitar não só o nosso trabalho como também o do aprendiz. Muitos professores fornecem somente comentários como “good” ou “fair”. Esses comentários, porém, são extremamente vagos e não são auto-explicativos para o aprendiz. De fato, o que significam “good” e “fair”, respectivamente? Esses comentários são referentes ao conteúdo, ao léxico ou à gramática? Onde estão localizados os problemas? Como os aprendizes podem trabalhar com o seus erros ao receberem um *feedback* assim? O professor tem a falsa idéia de estar fornecendo um retorno adequado a essas composições. Acreditamos que modelos possam ajudar no trabalho do professor desde que haja espaço para a flexibilidade do mesmo. Ou seja, quando pedimos para os professores corrigirem as composições levando em conta este modelo, salientamos a importância de manter a sua forma habitual de correção. Não temos garantia de que isso tenha realmente acontecido, apesar desta ter sido a nossa intenção: que as características do professor permanecessem, adicionando a elas somente as categorias deste novo modelo. Entretanto, poder encontrar um bom modelo explicativo juntamente com a personalização dos comentários do professor é muito importante, além de acreditarmos ser produtor. A vantagem de termos um bom modelo a ser seguido é que este dá uma segurança para o aprendiz. Independente do professor e do nível, o aprendiz sabe como funciona a avaliação de uma composição. Esta característica o ajuda a se sentir menos ansioso e estressado. Escolhemos o modelo de avaliação de Gaudiani (1981) especificamente por acreditarmos que este apresenta características essenciais para a composição de um aprendiz: conteúdo e organização, as quais, pudemos verificar, são pouco avaliadas por professores em ambiente de LE. Ao fazer uso deste modelo o professor é forçado a trabalhar com essas categorias e, conseqüentemente, o aluno é treinado a observá-las. É, sem dúvida, um trabalho de crescimento e mútuo aprendizado.

SUGESTÕES

Com base nos resultados obtidos nesta pesquisa, bem como na extensa leitura da literatura especializada, finalizamos nosso estudo apresentando algumas sugestões práticas para o professor de LE.

- a) Encare os erros como parte inevitável do processo de ensino e aprendizagem. É através dos erros que podemos ter a evidência de como a língua é aprendida (Corder, 1967).
- b) Faça uma leitura global do texto, ou seja, preste atenção primeiramente na mensagem. Resista à tentação de marcar os erros antes de ler a composição por completo (Bastos, 1996). Releia o texto e só assim realize as correções e comentários julgados pertinentes para aquele nível.
- c) Não corrija todos os erros de uma composição. O aprendiz pode frustrar-se e também pode não haver sinal algum de melhora. Selecione alguns erros a serem corrigidos. Em uma composição, você pode corrigir só aspectos de algum ponto gramatical já trabalhados em sala de aula. Em uma outra redação preste atenção ao vocabulário utilizado, e assim por diante. Não há necessidade de fazer todas as correções ao mesmo tempo.
- d) Combine e esclareça claramente os critérios de correção previamente com o seu aprendiz. Só assim professores e alunos sentir-se-ão tranquilos para fazer uso da sugestão acima. Não tenha medo de dizer ao aprendiz que não corrigirá todos os erros, porém explique os motivos pelos quais não fará isso. Esta estratégia pode ajudar o aprendiz a não sentir-se tão ansioso.
- e) Não devolva a composição com os erros já corrigidos. A utilização de símbolos para a identificação dos erros é mais produtivo pois o aluno deve repensar aquilo que fez e deve utilizar estratégias próprias para descobrir o seu erro. Fornecer o *feedback* através de uso de códigos

é uma forma de os aprendizes repensarem as suas hipóteses para que, a partir daí, encontrem soluções para realizar a auto-correção. Sabemos que este aluno aprenderá muito mais ao tentar descobrir as respostas corretas se realizar isso através da sua própria busca, do seu esforço. Simplesmente fornecer a resposta certa não apresenta desafios a este aprendiz pois não temos como saber se o aluno assimilou seu erro ao receber a resposta correta. Quantas vezes não vimos as composições corrigidas de forma direta, ou seja, com o fornecimento das respostas, e esquecidas em algum canto da sala? Quantas vezes não pensamos: “para que tanto esforço se o aluno não se importa com os nossos comentários e correções?” Se, por um lado, queremos que o nosso aprendiz desenvolva uma certa autonomia e responsabilidade pelo aprendizado, por outro continuamos agindo de forma a sermos os principais responsáveis por esse ensino. Talvez haja necessidade de uma reestruturação no que tange à correção. Além disso, estabeleça um tempo para que a auto-correção seja realizado em aula. O aluno sentirá que sua composição é importante.

- f) Observe o que seus aprendizes fizeram corretamente. Valorize o acerto, o bom uso de um item lexical, por exemplo. Elogie o conteúdo da composição. **Converse** com o seu aprendiz. Mostre a ele que você está interessado naquilo que ele escreveu. Para tanto, forneça comentários os mais claros e objetivos possíveis. Seu *feedback* é importante. Balance comentários positivos e negativos, sugerindo caminhos a serem seguidos.

- g) Sempre dê espaço para a discussão do tópico antes da composição ser escrita. Quanto mais o aprendiz estiver envolvido, mais interesse ele terá em escrever. Seja flexível com relação ao tópico, ouça seu aprendiz.

- h) Não utilize a atividade escrita de forma solitária. Sempre que possível tente relacioná-la com as demais habilidades. Escrever é uma forma de praticar a aprendizagem.
- i) Não renegue para segundo plano a atividade escrita. Geralmente as composições são sempre deixadas de tema de casa. Dedique um pouquinho do tempo de aula para alguma atividade escrita. É uma forma de valorizar a escrita e pode ser muito divertido.
- j) Dê espaço para trabalhos de composições realizadas em duplas ou pequenos grupos. Assim, a atividade de escrever torna-se menos solitária e mais atrativa.
- k) Programe atividades para que os demais aprendizes possam também ler as composições dos colegas. O professor não deve ser necessariamente o único leitor. A correção aprendiz-aprendiz (*peer feedback*) possui muitas vantagens, entre elas: economiza de uma certa forma o tempo usado pelo professor para a correção, os alunos recebem uma maior audiência, visto que outros leitores podem ter acesso às composições, além dos próprios alunos aprenderem mais sobre a escrita. Através da leitura de outras composições, os aprendizes podem detectar seus próprios erros. É importante que os aprendizes sejam treinados para esta tarefa para que não haja competição entre eles. O grande objetivo é trabalhar sob o ponto de vista de organização de idéias e conteúdo.
- l) A **conferência** é uma outra forma de ajudar o aprendiz. São encontros individuais realizados com o professor e cada aprendiz, como apresentamos na parte teórica do nosso trabalho. A grande vantagem da mesma é a interação existente entre o professor-leitor e o aprendiz-escritor. O professor é uma audiência viva, ou seja, ele pode pedir ao seu aprendiz esclarecimentos sobre algo que não tenha ficado claro, bem como fazer comentários. Existe uma dinâmica de interação e negociação (Zamel, 1985). O professor está

muito mais preocupado em trabalhar com problemas relacionados ao conteúdo e organização. Ele é visto como um participante ativo do processo da escrita e não somente o responsável pela nota. A conferência é feita após a primeira versão da composição. Somente depois da conferência é que os aprendizes escrevem a versão final. Esta estratégia ajuda o aprendiz a se sentir mais auto-confiante. Sabemos que um dos problemas e limitações para este tipo de estratégia em ambiente de LE é o tempo. Porém, é uma sugestão que pode tentar ser adaptada as nossas condições e a nossa realidade.

- m) Trabalhe mais com a escrita das composições sob o ponto de vista processual e sob uma perspectiva comunicativa. Escrever múltiplas versões de um mesmo texto, bem como revisá-lo, ajuda muito a melhorar a escritura não só do ponto de vista gramatical, mas principalmente em termos de organização e conteúdo. Independente da primeira versão escrita ser boa ou ruim, todos deveriam trabalhar com a reescrita e não somente com os textos mais problemáticos, como ocorre principalmente em ambiente de LE.
- n) Utilize algum modelo de correção que valorize aspectos como conteúdo e organização. O erro gramatical nem sempre é o mais sério em uma composição.
- o) Com o avanço da tecnologia, escrever ,mais do que nunca, se tornou uma habilidade de comunicação tão importante como qualquer outra.
- p) Diversifique formas de fornecer *feedback* escrito. O professor pode gravar comentários em fitas cassetes para que os alunos a escutem em casa. É uma forma de praticar a habilidade auditiva. Além disso, essa técnica favorece àqueles que têm facilidade de processar informações através dessa habilidade. Outra estratégia que também pode ser utilizada é através de disquetes ou envio de *e-mails*. Esta técnica ajuda aprendizes com estilos mais visuais, além de encorajar

o uso da tecnologia, que certamente é uma excelente ferramenta. É importante termos diferentes alternativas de prover *feedback*, pois não devemos esquecer que características individuais de professores e alunos interferem na escolha deste *feedback*

Concluindo, é importante termos clareza, sim, de que “errar é humano”. É um processo natural pelo qual todos passam. É acreditando na teoria que abordamos e a colocando em prática que o erro deixará de ter a conotação de derrota e de frustração. Entretanto, é importante prevenir a obsessão do erro trivial e dar prioridade àqueles que realmente importam. O papel do professor é essencial neste sentido. Devemos, como professores de LE, ter a humildade de reconhecer as nossas limitações, mas também a consciência e a clareza de sabermos assumir as nossas responsabilidades. A forma e a estratégia que utilizamos ao conduzir o *feedback* corretivo e avaliativo do nosso aluno pode ser decisiva ao seu aprendizado. Devemos refletir sobre tudo isso, estudar e pesquisar eternamente, mas principalmente saber dividir e colocar esses itens em prática para que tanto os professores quanto os aprendizes sejam os grandes beneficiados nessa busca. Para finalizar, uma citação de Luckesi (1995: 177):

“Creio que, se tivermos em nossa frente a compreensão de que a avaliação auxilia a aprendizagem, e o coração aberto para praticarmos este princípio, sempre faremos bem a avaliação da aprendizagem, uma vez que estaremos atentos às necessidades dos nossos educandos, na perspectiva do seu crescimento. Então estaremos fazendo o melhor para que eles aprendam e se desenvolvam”.

Referências Bibliográficas

- ABAURRE, M. B. M.; ABAURRE, M. L. M. A avaliação objetiva de produções escritas. *Ciências e Letras*, n. 26, p. 141-159, 1999.
- ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

- ALLWRIGHT, R. L. Problems in the study of language teacher's treatment of learner errors. In: BURT, M. K.; DULAY, H. C. (Eds.). *TESOL '75: new directions in second language learning, teaching and bilingual education*. Washington, DC: TESOL, 1975. p. 96-109.
- BARTRAM, M.; WALTON, R. *Correction-mistakes management: a positive approach for language teachers*. London: Commercial Color Press, 1991. 122 p.
- BASTOS, H. M. de. A escrita no ensino de uma língua estrangeira: reflexão e prática. In: PAIVA, V. L. M. de O. (Ed.). *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. Campinas: Departamento de Letras Anglo-Germânicas, 1996. p. 199-211.
- BLANK, L. M. F.; BRAUNER, W. B. de. Desenvolvendo a expressão lingüística (oral e escrita) no primeiro grau. *Caderno de Letras*, v. 3, n. 3, p. 6-40, 1984.
- BOHN, H. I. The perception of the composing process by Brazilian EFL learners. In: LEFFA, V. J. (Ed.). *Autonomy in the language learning*. Porto Alegre: Ed. da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1994. p. 184-195.
- BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1994.
- BURT, M. Error analysis in the adult EFL classroom. *TESOL Quarterly*, n. 9, p. 53-63, 1975.
- BYRNE, D. *Teaching writing skills*. New York: Longman, 1988. 154 p.
- CASTANHEIRA, P. de C. *O tratamento de erros orais em sala de aula de inglês como língua estrangeira*. 1997. 125 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.
- CATHCART, R.; OLSEN, J. Teachers' and students' preferences for correction of classroom conversation errors. In: FANSELOW, J.; CRYMES, R. (Eds.) *On TESOL '76*. Washington, DC: [s.n.], 1976.
- CAULK, N. Comparing teacher and student responses to written work. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 1, p. 181-187, 1994.
- CAVALCANTI, M. C.; COHEN, A. D. Comentários em composições: uma comparação dos pontos de vista do professor e do aluno. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 15, p. 7-23, 1990.
- CHARLES, M. Responding to problem in written English using a student self-monitoring technique. *ELT Journal*, v. 44, n. 4, p. 286-293, 1990.
- COHEN, A. D. Student processing of feedback on their compositions. In: WENDEN, A; RUBIN, J. (Eds.). *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1987. cap. 5, p. 57-69.

- COHEN, A. D.; CAVALCANTI, M. C. Feedback on compositions: teacher and student verbal reports. In: KROLL, B. (Ed). *Second language writing: research insights for the classroom*. Northridge: Cambridge University Press, 1990. cap. 10, p. 155-177.
- CONCEIÇÃO, R. I. S. Da redação escolar ao discurso: um caminho a (re)construir. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 3, n. 2, p. 109-133, 2000.
- CORACINI, M. J. R. F. Homogeneidade vs. heterogeneidade num discurso pedagógico. In: PASCHOAL, M. S. Z. de; CELANI, M. A. A. *Linguística aplicada: da aplicação da linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC/PUC, 1992. p. 53-56.
- CORDER, S. P. Error analysis. In: ALLEN, J. ; CORDER, S. P. (Eds.). *The Edinburgh course in applied linguistics*. London: Oxford University Press, 1974. v. 3.
- CORDER, S. P. Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics*, n. 9, p. 149-159, 1971.
- CORDER, S. P. The significance of learners errors. *International Review of Applied Linguistics*, n. 5, p. 161-169, 1967.
- COSTA, L. A. Forma ou função? *Letras*, v. 9, n. 1-2, p. 130-137, 1990.
- COURCHÊNE, R. The error analysis hypothesis, the contrastive analysis, hypothesis, and the correction of error in the second language classroom. *TESL Talk*, v. 11, n. 2, p. 3-13, 1980.
- CUMMING, A. Decision making and text representation in ESL writing performance. In: ANNUAL TESOL CONVENTION, 21., 1987, Miami. *Anais...* Miami: [s.n.], 1990.
- CYRRE, M. R. L. Produção textual: originalidade e criatividade. *Ciências e Letras*, n. 26, p. 133-140, 1999.
- DAVIES, C.; ESPOSITO, Y. L. Papel e função do erro na avaliação escolar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 74, p. 71-75, 1990.
- DELLAGNELO, A. de C. K. A influência do “feedback” do professor nas revisões de seus alunos. *Linguagem & Ensino*, v. 1, n. 2, p. 59-70, 1998.
- DELLAGNELO, A. de C. K. O papel da resposta do professor no processo de revisão de textos escritos em inglês como língua estrangeira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Eds.). *Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 73-92.
- DHERAM, P. K. Feedback as a two-bullock cart: a case studying of teaching writing. *ELT Journal*, v. 49, n. 2, p. 160-168, 1995.

- DOLL, J. Avaliação na pós-modernidade. In: PAIVA, M. de G.; BRUGALLI, M. (Eds.). *Avaliação: novas tendências, novos paradigmas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000. p. 11-57.
- DVORAK, T. Writing in the foreign language. In: WING, B. (Ed.). *Listening, reading, writing: analysis and application – reports of the Northeast Conference on the teaching of foreign languages*. Middlebury: Northeast Conference, 1986. p.145-167.
- EDELSKY, C. Writing in a bilingual program: the relationship of L1 and L2 texts. *TESOL Quarterly*, n. 16, p. 211-218, 1982.
- EDGE, J. *Mistakes and correction*. 2. ed. New York: Longman, 1989. 70 p.
- ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994. 829 p.
- EVANGELISTA, H. de; SILVA, S. R. E. de. Considerações sobre o desenvolvimento da habilidade de escrita em língua estrangeira. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA, 14., 1997, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: [s.n.], 1999. p. 161-167.
- FATHMAN, A.; WHALLEY, E. Teacher response to student writing: focus on form versus content. In: KROLL, B. (Ed.). *Second language writing: research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. cap. 11, p. 178-190.
- FERRIS, D. R. Student reactions to teacher response in multiple-draft composition classrooms. *TESOL Quarterly*, v. 29, n. 1, p. 33-53, 1995.
- FERRIS, D.; HEDGCOCK, J. S. *Teaching ESL composition: purpose, process and practice*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1998. 329 p.
- FOBÉ, N. L. Evaluation: a challenge and an accomplishment or a “torture”? *Letras*, v. 16, n. 1-2, p. 5-12, 1997.
- FRANCHI, E. P. (Ed.). *E as crianças eram difíceis: a redação na escola*. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 153 p.
- FREEDMAN, S. W. *Response to student writing*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1987.
- FRIEDLANDER, A. Composing in English: effects of a first language on writing in English as a second language. In: KROLL, B. (Ed.). *Second language writing: research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. cap. 7, p. 109-125.
- GAUDIANI, C. *Teaching composition in the foreign language curriculum*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1981. (Language in Education: Theory and Practice Series, n. 43).

- GEORGE, H. V. *Common errors in language learning: insights from English*. Rowley: Newbury House, 1972.
- GRABE, W.; KAPLAN, R. B. *Theory and practice of writing: an applied linguistic perspective*. London: Longman, 1996. 487 p.
- HADLEY, A. O. *Teaching language in context*. Boston: Heinle & Heinle, 1993. 532 p.
- HAGUE, A. Ann Raimés - Interview. *New Routes in ELT*, São Paulo, n.6, p.8-11, 1999.
- HAHN, J. Students' reaction to teacher's written comments. *National Writing Project Network Newsletter*, v. 4, n. 9, p. 7-10, 1981.
- HAMP-LYONS, L. Rating nonnative writing: the trouble with holistic scoring. *TESOL Quarterly*, v. 29, n. 4, p. 759-765, 1995.
- HAYDT, R. C. C. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997. 159 p.
- HEDGCOCK, J.; LEFKOWITZ, N. Feedback on feedback: assessing learner receptivity to teacher response in L2 composing. *Journal of Second Language Writing*, v. 3, n. 2, p. 141-163, 1994.
- HEDGE, T. Writing. In: _____. *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press, 2000. cap. 9, p. 299-333.
- HENDRICKSON, J. M. Error correction in foreign language teaching: recent theory, research and practice. *The Modern Language Journal*, n. 62, p. 387-398, 1978.
- HILLOCKS, G. *Research on written composition: new directions for teaching*. Urbana, IL: ERIC, 1986.
- HUGHES, A.; LASCARATOU, C. Competing criteria for error gravity. *English Language Teaching Journal*, n. 36, p. 175-182, 1982.
- HYLAND, K. Providing productive feedback. *ELT Journal*, v. 44, n. 4, p. 279-285, 1990.
- JAMES, C. *Errors in language learning and use: exploring error analysis*. New York: Longman, 1998. 304 p.
- JOHANSSON, S. Papers in contrastive linguistics and language testing. *Lund Studies in English*, n. 50, 1975.
- JONES, N. B. A defense of using themes and topics to teach ESL/EFL writing. *TESOL Quarterly*, v. 32, n. 2, p. 338-342, 1998.
- JOSEPHSON, M. I. "Marking" EFL compositions: a new method. *FORUM*, v. 27, n. 8, p. 28-32, 1989.

- KEH, C. L. Feedback in the writing process: a model and methods for implementation. *ELT Journal*, v. 44, n. 4, p. 294-304, 1990.
- KHALIL, A. Communicative error evaluations: native speakers' evaluation and interpretation of written errors of Arab EFL learners. *TESOL Quarterly*, n. 19, p. 225-351, 1985.
- KOBAYASHI, T. Native and nonnative reactions to ESL Compositions. *TESOL Quarterly*, v. 26, n. 1, p. 81-112, 1992.
- KROLL, B. What does time buy?: ESL student performance on home versus class composition. In: KROLL, B. (Ed.). *Second language writing: research insights for the classroom*. Northridge: Cambridge University Press, 1990. cap. 9, p. 140-154.
- LALANDE, J. F. Reducing composition errors: an experiment. *Modern Language Journal*, n. 66, p. 140-149, 1982.
- LEATHER, S. Reflections on feedback. *Modern English Teacher*, v. 7, n. 3., p. 60-62, 1998.
- LEKI, I. Coaching from margins: issues in written response. In: KROLL, B. (Ed.). *Second language writing: research insights for the classroom*. Northridge: Cambridge University Press, 1990. cap. 4, p. 57-68.
- LENNON, P. Error: some problems of definition, identification, and distinction. *Applied Linguistics*, v. 12, n. 2, p. 180-196, 1991.
- LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How languages are learned*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1993. 135 p.
- LIMA, M. dos S. A análise de erros na pesquisa e na pedagogia da L2. In: LIMA, M. dos S.; GUEDES, P.C. (Eds.). *Estudos da Linguagem*. Porto Alegre: Sagra-D.C. Luzzatto Editores, 1996, p. 123-132.
- LIMA, M. dos S. Error treatment: how learners see it. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA, 14., 1997, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: [s.n.], 1999. p. 225-232.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1995. 180 p.
- LYNCH, T. *Communication in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press, 1996. 172 p.
- MAGALHÃES, V. Estratégias para uma avaliação construtiva. In: PAIVA, M. de G.; BRUGALLI, M. (Eds.). *Avaliação: novas tendências, novos paradigmas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000. p. 205-211.
- MEDGYES, P. *The non-native teacher*. Hong Kong: Macmillan Publishers, 1994. 128 p.

- MELCHIOR, M. C. *Avaliação pedagógica: função e necessidade*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999. 152 p.
- MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- MUNCIE, J. Using written teacher feedback in EFL composition classes to promote learner autonomy and long-term improvement. *ELT Journal*, v. 54, n. 1, p. 47-53, 2000. Disponível em: <http://www3.oup.co.uk/eltj/hdb/Volume_54/Issue_01/540047.sgmabs.html> . Acesso em: 10 out. 2000.
- MURPHY, B. Correcting students' writing. *The Internet TESL Journal*, v. 3, n. 2, p. 1-2, 1997.
- NORRISH, J. *Language learners and their errors*. 7. ed. London: Modern English Publication, 1983. 135 p.
- NUNAN, D. Developing writing skills. In: _____. *Language teaching methodology: a textbook for teachers*. [S.l.]: Prentice Hall International English, 1991. p. 83-99.
- NUNAN, D.; LAMB, C. Error correction and feedback. In: NUNAN, D.; LAMB, C. (Eds.). *The self-directed teacher: managing the learning process*. Cambridge: Cambridge Language Education, 1996. p. 68-79.
- O'MALLEY, J. M.; PIERCE, L. V. Writing assessment. In: O'MALLEY, J. M.; PIERCE, L. V. (Eds.). *Authentic assessment for English language teachers: practical approaches for teachers*. [S.l.]: Addison-Wesley, 1996. cap.6, p. 135-161.
- PAN, A. *A expressão oral e escrita*. Porto Alegre: Audivisão Produções, 1980. 579 p.
- PENNYCOOK, A. Incommensurable discourses. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 2, n. 15, p. 115-138, 1994.
- PERKINS, K. On the use of composition scoring techniques, objective measures and objective tests to evaluate ESL writing ability. *TESOL Quarterly*, n. 17, p. 651-671, 1983.
- PINCAS, A. *Teaching English writing*. Hong Kong: Macmillan, 1982. 136 p.
- QUIRK, R. et al. *A comprehensive grammar of the English language*. New York: Longman, 1985. 1779 p.
- RAIMES, A. *Techniques in teaching writing*. New York: Oxford University Press, 1983. 164 p.
- RAIMES, A. What unskilled ESL students do as they write: a classroom study of composing. *TESOL Quarterly*, v. 19, n. 2, p. 229-258, 1985.

- RAIMES, A. Out of the woods: emerging traditions in the teaching of writing. *TESOL Quarterly*, v. 25, n. 3, p. 407-480, 1991.
- RICHARDS, J. *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- SANTOS, T. Professors' reaction to the academic writing of nonnative-speaking students. *TESOL Quarterly*, v. 22, n. 1, p. 69-90, 1988.
- SCHERER, L. C. *O tratamento do erro e sua relação com concepções sobre ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. 2000. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- SCHERMAN, J. *Feedback*. Oxford: Oxford University Press, 1994. 184 p.
- SELINKER, L. Interlanguage. *IRAL*, n. 10, p. 219-231, 1972.
- SILVA, T. Second language composition instruction: developments, issues, and directions in ESL. In: KROLL, B. (Ed.). *Second language writing: research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. cap. 1, p. 11-23.
- SOARS, J.; SOARS, L. *Headway pre-intermediate*. Oxford: Oxford University Press, 1991. 143 p.
- SOARS, L.; SOARS, J. *New headway intermediate*. Oxford: Oxford University Press, 1996. 160 p.
- TAYLOR, G. Errors and explanations. *Applied linguistics*, v. 7, n. 2, p. 144-166, 1986.
- TOMIYANA, M. Grammatical errors and communication breakdown. *TESOL Quarterly*, n. 14, p. 71-79, 1980.
- TSUI, A. B. M. *Introducing classroom interaction*. London: Penguin English, 1995. 122 p.
- UR, P. Teaching writing. In: UR, P. (Ed.). *A course in language teaching: practice and theory*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. cap. 11, p. 159-174.
- VANDRESEN, P. Lingüística contrastiva e ensino de línguas estrangeiras. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. (Eds.). *Tópicos de lingüística aplicada*. Florianópolis: Ed. da Universidade de Santa Catarina, 1988. p. 75-94.
- WALKER, J. L. Opinions of university students about language teaching. *Foreign Language Annals*, v. 7, n. 1, 1973.
- WALZ, J. C. *Error correction techniques for FL classroom*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1982. (Language in Education: Theory and Practice Series, n. 50).

WINGFIELD, R. J. Five ways of dealing with errors in written composition. *ELT Journal*, v. 29, n. 4, p. 311-313, 1975.

ZAMEL, V. Responding to students writing. *TESOL Quarterly*, v. 19, n. 1, p. 79-101, 1985.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Modelo Avaliativo de Gaudiani (Gaudini, 1981 apud Hadley, 1993).

Apêndice 2 - Amostra de composições de nível intermediário corrigidas por professores não nativos de língua inglesa de diferentes cursos livres localizados em Porto Alegre, RS

Apêndice 2 - Amostra de composições de nível intermediário corrigidas por professores não nativos de língua inglesa de diferentes cursos livres localizados em Porto Alegre, RS (Continuação).

Apêndice 2 - Amostra de composições de nível intermediário corrigidas por professores não nativos de língua inglesa de diferentes cursos livres localizados em Porto Alegre, RS (Continuação).

Apêndice 2 - Amostra de composições de nível intermediário corrigidas por professores não nativos de língua inglesa de diferentes cursos livres localizados em Porto Alegre, RS (Continuação).

Apêndice 3 – Categorias dos itens analisados nas 79 composições coletadas em quatro diferentes cursos livres de língua inglesa localizados em Porto Alegre, RS. Adaptação do diagrama de Raimes (baseado em Raimes, 1983).

TABELA DE ERROS CORRIGIDOS

Gramática	Vocabulário	Conteúdo	Mecânica	Organização
Total:	Total:	Total:	Total:	Total:

Apêndice 4 - Cópia digitada das duas composições coletas e entregue aos professores participantes da pesquisa para serem por eles analisadas a partir do modelo avaliativo de Gaudini).

Holiday

On february in 1988 I went to Cancun when I stayed a week.

It's a nice place, is very beautifull and tidy.

When I arrived, I felt a Jet leg because have four hours less between Brasil and Mexico. Over there to have many time inside the plane, I toke a flight between Porto Alegre and São Paulo, where were necessary delay 2 hours in the airport, then I took a flight to Cancún.

Cancun is an small island that have only 7 kilometres but have joining for many another islands around.

When I arrived a torist guide toke the group and carried to Hotel, a big Hotel. Have many big hotels a long de cost.

In day after we went to sightseeing: we saw shoppings, night clubs, stores and restaurants.

We choose strolls fo to make during the week, day by day. I went to Cancún with my boyfriend but made many friends. There the day start at 5 o'clock and finish at 4 o'clock in the evening, because that we needed to wake up earlier all the days 5 o'clock.

We went to beautiful places: Isla Mujeres, Xell-Há, Tchnitzá, Xcaret. Always waking up earlier but going to bed late. In the night we went to the restaurants and then to the night clubs.

In the special night we went to the Isla Mujeres by boat, during the stroll had Caribbean music and drinks free.

On the boat had people from different places: U.S.A., Greece, French, Argentina and Brazil, all many animated. The dinner was on the beach and then had the show until late.

We went to tipical restaurants when we ate tipical foods: corn and meat a lot, without spice and salt, only pipe. Terrible and strong for my taste.

In last day I needed to eat some food normal, we went to Mc Donald's and ate a lot.

When we became to Porto Alegre I was feeling very tired but happy and went to eat barbecue.

Certainly, I took photos a lot and drank Techila all the time.

Why I read about Cancún?

Because is my better memory.

THE DAY OF MOTHERS

Last Sunday we had the day of the mother and I made a barbecue at home. There were a lot of people and while I was preparing the lunch everybody were talking out their lifes except the children that were playing football in the garden.

Before I start the fire I remembered of a family that are our great friends and they rented on January a house in Santa Catarina and they got an acident hat died my friend and the oldest son with eleven years. She and the other son sirvived, so I called for her to invited and I fell very well when she accepced and I went to fetched they to pass this day with us instead of alones. Could you imagine what this mother and her son are passing now can't.

When I finished to cook the meat and invited to came to the table almost everybody stopped what they were doing and ranning very fast to eat. I thought that they were with hunger because I startet to serve the lunch and I didn't heart a word until at least, one hour.

So, I only could eat after hat satisfied all family.

At the middle of the party I was angry because I was in front of barbecue all the time, alone and some times somebody asked about the lunch why it was getting so many time to finish, but friends and family were so happy specialy my mother, and than I forgot everything and started to make jokes with all guys that passed near me.

The desert was an orange that we had on the tree and everybody gathered and ate sitting under the sun blind.

Sometime I tried to play football with a children but I discovered that I don't have more age to run so fast behind a ball and I didn't have any choice and stopped.

We got a beautiful day with many laughter, all the time.

Apêndice 5 - Questionário respondido por professores não nativos de língua inglesa de diferentes cursos livres localizados em Porto Alegre, RS.

Prezado professor,

Esperamos receber a sua colaboração ao responder este questionário da forma mais clara e sincera possível. Este questionário focaliza os alunos de nível intermediário que participaram desta coleta. Só assim poderemos ter dados reais para a nossa pesquisa. Obrigada.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Idade: _____ anos:

Sexo: () F () M

1. Você tem formação na área de licenciatura em Letras?

a. () Sim b. () Não c. () Outros: _____

2. Formação acadêmica na área:

3. Quantos anos de experiência você tem como professor de Inglês?

4. Além da escola de línguas em que atualmente leciono eu já trabalhei em:

a. () escola pública b. () escola particular c. () universidade d. () outras escolas de línguas e. () nenhum outro lugar f. () com aulas particulares e/ou pequenos grupos.

5. Meus alunos, desta escola e deste nível, na grande maioria, _____ escrever composições.

a. () adoram b. () gostam de c. () gostam mais ou menos de
d. () não gostam de e. () odeiam

6. Justifique a sua resposta anterior: _____

7. O que você considera “ERRO” na composição escrita do seu aluno?

8. Você acha importante corrigir todos os erros na composição de seu aluno?

- a. () Sim b. () Não

9. Você corrige todos os erros na composição do seu aprendiz? Por quê?

- a. () Sim b. () Não
-
-
-

10. Como você corrige o erro nas composições do seu aluno?

- a. () Indico onde o erro está localizado utilizando algum código para mostrar qual o tipo de erro cometido.
b. () Indico onde o erro está localizado, mas não uso nenhum tipo de código.
c. () Indico o erro e forneço as respostas corretas.
d. () Outros:
-
-
-

11. Você recebe algum modelo ou orientação de correção fornecida pela própria escola?

- a. () Sim b. () Não

12. Se a resposta acima for positiva, você segue esta orientação na correção das composições? Por que?

- a. () Sim b. () Não
-
-
-
-

13. Você segue algum outro modelo ou orientação de correção? Em caso afirmativo, qual?

- a. () Sim b. () Não
-
-
-

14. Quais são as áreas em que você mais corrige seu aluno? Ordene de 1 a 5, sendo que 1=área em que eu mais corrijo e 5= área em que eu menos corrijo.

- a.() Gramática (verbos, artigos, preposições, pronomes etc.)
b.() Vocabulário (escolha adequada de palavras, expressões idiomáticas, etc.)
c.() Conteúdo (relevância, clareza, lógica, originalidade)
d.() Mecânica (ortografia, pontuação, letra)
e.() Organização dos parágrafos, coesão do texto, etc.)

15. Como você define “CORREÇÃO”?

16. Você considera que a sua forma de correção pode ajudar o seu aluno? Como?

a. () Sim b. () Não

17. Você tem notado alguma melhora na habilidade escrita do aluno? Em que área(s)? (Vide questão 14)

18. Qual é a frequência com que você pede composições no semestre?

a. () 1 b. () 2 c. () 3 d. () 4 ou mais

19. Antes do aluno escrever a composição há espaço de discussão sobre este tópico em sala de aula? Quais as formas de abordagem do assunto?

a. () Sim b. () Não

20. O tópico da composição a ser escrita, na maioria das vezes, é escolhido pelo:

a. () aluno b. () professor c. () aluno e professor

21. Quanto tempo você leva para devolver a composição corrigida ao seu aluno?

a. () Mais de uma semana b. () Menos de uma semana

22. Você corrige a composição de seu aluno

a. () com caneta vermelha ou similares b. () a lápis c. () tanto faz
d. () com caneta de outras cores Quais? _____

23. Você apresenta os critérios de correção para o aluno?

a. () Sim. Apresento antes ou após a devolução da primeira composição b. () Não

24. Você faz algum comentário escrito na composição do seu aprendiz? Exemplifique:

25. Você dá alguma nota ou conceito global ao corrigir cada composição?

a. () Sim. Quais os critérios utilizados para chegar a este conceito ou nota?

- b. () Não.
c. () Às vezes. **Quando?** _____

26. Você alguma vez já pediu para o seu aluno reescrever uma composição? Em que circunstância?

- a. () Sim b. () Não
- _____
- _____
- _____

27. Caso a sua resposta acima seja positiva, qual é o comportamento de seus alunos frente a este pedido?

28. Qual a sua opinião a respeito do modelo proposto para avaliação das composições? (adaptado de Gaudiani, 1981)

Apêndice 6 - Questionário respondido por aprendizes de língua inglesa, nível intermediário, de diferentes cursos livres localizados em Porto Alegre, RS.

Prezado aluno,

Esperamos receber a sua colaboração ao responder este questionário da forma mais sincera possível. Só assim poderemos ter dados reais para a nossa pesquisa. Obrigada.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO: Idade _____ Sexo: () F () M

Grau de Escolaridade: _____ Há quanto tempo estuda inglês: _____

1. Você gosta de escrever em Inglês?

- a. () Adoro b. () Gosto c. () Mais ou menos d. () Não gosto e. () Odeio

2. Eu estudo Inglês (pode marcar mais de uma resposta)

- a. () para trabalhar b. () para viajar c. () para ler artigos d. () para me comunicar com outras pessoas e. () como hobby f. () Outros: _____

3. Escrever em Inglês é importante para você?

- a. () Sim b. () Não

4. O que você escreve em Inglês?

- a. () Cartas/fax/e-mail b. () Artigos c. () Mensagens em salas de bate papo (chat rooms) d. () Outros: _____

5. Qual é a frequência com que você escreve composições em um semestre?

- a. () 1 b. () 2 c. () 3 d. () 4 ou mais

6. Você gostaria de ter mais oportunidades para escrever no semestre?

- a. () Sim b. () Não

7. Quais são suas maiores dificuldades ao escrever uma composição em inglês?

Ordene de 1 a 5, sendo que 1= maior dificuldade e 5= menor dificuldade.

- a. () Gramática (verbos, artigos, preposições, pronomes etc.)
- b. () Vocabulário (escolha adequada de palavras, expressões idiomáticas, etc.).
- c. () Conteúdo (relevância, clareza, lógica, originalidade)
- d. () Mecânica (ortografia, pontuação, letra)
- e. () Organização (dos parágrafos, coesão do texto, etc.)

8. Quanto tempo você leva, aproximadamente, para escrever uma composição fora da sala de aula?

- a. () 30min b. () 30min-1h c. () 1h-1h 30min. d. () 1h30min-2h e. () + de 2horas.

9. O tópico da composição é geralmente escolhido pelo:

- a. () professor b. () aluno c. () aluno e professor

10. Antes de escrever a composição você discute a respeito do assunto em sala de aula?

- a. () Sim b. () Não c. () Às vezes

11. Você planeja sua composição antes de escrevê-la?

- a. () Sim b. () Não c. () Às vezes

12. Você consulta o dicionário com muita frequência ao escrever a sua composição?

- a. () Sim b. () Às vezes c. () Não

13. O seu dicionário é bilíngüe (Português/Inglês) ou monolíngüe (somente em Inglês?)

- a. () Bilíngüe b. () Monolíngüe c. () Ambos d. () Não uso

14. Qual a sua primeira reação ao receber a sua composição corrigida?

- a. () Olhar a nota b. () Ver os comentários escritos c. () Verificar as correções
- d. () Dar uma olhada geral e colocar fora.

15. Você gosta de ter suas composições corrigidas?

- a. () Sim b. () Não

16. Você está satisfeito com a quantidade de correções recebidas nas composições?

- a. () Sim b. () Não

17. Caso a sua resposta anterior tenha sido “não” você:

- a. () gostaria de ser mais corrigido b. () Gostaria de ser menos corrigido

18. Em que áreas você gostaria de ser corrigido? Numere de 1-5, sendo que o número “1” indica a área que você quer receber mais correção e “5” a área que você quer receber menos correção. (Ver questão 7 para explicações)

- a. () Gramática b. () Mecânica c. () Vocabulário d. () Conteúdo e. () Organização

19. Você recebe suas composições corrigidas

- a. () com caneta vermelha b. () com caneta de outras cores c. () a lápis d. () não me lembro

20. Receber uma composição corrigida em vermelho ou outra cor de forte destaque:

- a. () não me incomoda, pois chama a atenção para os meus erros.
- b. () me deixa frustrado(a), pois vejo muitos erros marcados.

21. O professor escreve algum comentário nas suas composições?

- a. () Sim
- b. () Não

22. Você está satisfeito com os comentários escritos que recebe do professor?

- a. () Sim, os comentários ajudam a melhorar minha escrita.
- b. () Não. Os comentários não me ajudam, pois não são claros.
- c. () Não faz diferença.

23. O que você faz com o tipo de comentário recebido?

- a. () Faço uma anotação mental
- b. () Faço uma anotação por escrito
- c. () Solicito explicação do professor
- d. () Identifico meus erros]
- e. () Outros: _____

24. Você, alguma vez, já teve que reescrever a mesma composição?

- a. () Sim
- b. () Não

25. 21.Em caso positivo, quantas versões da mesma composição você entregou?

- a. () 1
- b. () 2
- c. () 3

26. Reescrever a mesma composição mais de uma vez

- a. () é um bom exercício. Ajuda com que eu escreva melhor e perceba minhas áreas mais problemáticas.
- b. () é chato ter que escrever sobre o mesmo assunto mais de uma vez.
- c. () é desnecessário, pois não resolverá meus problemas.

27. Você acha importante que os critérios de correção sejam combinados entre professor e alunos antes ou depois da entrega da primeira composição ser devolvida?

- a. () Sim
- b. () Não

Apêndice 7 - Instrução recebidas por professores não nativos de língua inglesa de diferentes cursos livres localizados em Porto Alegre, RS, no que se refere ao preenchimento do questionário e da avaliação duas composições selecionadas.

Prezado(a) professor(a):

Dando continuidade ao nosso trabalho de pesquisa, estamos enviando-lhe um questionário e duas composições. Solicitamos que essas composições sejam corrigidas por você ANTES de responder o questionário. Considere-as como sendo composições entregues por seus alunos de nível intermediário I. Por favor, corrija as mesmas da forma com que você vem corrigindo as composições de seus alunos. Após a sua correção, solicitamos que você dê uma nota ou conceito global baseado no modelo de Gaudiani (1981), em anexo ao questionário. Somente APÓS a correção, responda as perguntas do questionário da forma mais sincera possível e individualmente, utilizando o verso da folha caso o espaço não seja suficiente. Qualquer mudança na ordem proposta neste trabalho pode alterar os resultados da pesquisa.

Após o término do trabalho, favor enviar SOMENTE as composições e o questionário para o endereço que consta no envelope já selado. Pedimos a gentileza de que esta correspondência seja enviada até 20 de Julho.

Desde já agradecemos a sua participação e dedicação para com essa pesquisa. A sua colaboração e a de seus alunos estão sendo de fundamental importância na obtenção de dados reais os quais certamente enriquecerão os resultados obtidos por este trabalho.

Atenciosamente,

Claudine Gus
Fone: 330-9472
e-mail: alex@adufrgs.ufrgs.br

