



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LINGUÍSTICA

GIZELIA MARIA DA SILVA FREITAS

**O *RETORNO* NA PRODUÇÃO ESCRITA E SUAS INFLUÊNCIAS NA MOTIVAÇÃO
PARA A APRENDIZAGEM DE INGLÊS**

Belém - Pa

2012

GIZELIA MARIA DA SILVA FREITAS

**O *RETORNO* NA PRODUÇÃO ESCRITA E SUAS INFLUÊNCIAS NA MOTIVAÇÃO
PARA A APRENDIZAGEM DE INGLÊS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva

Belém - Pa

2012

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca do ILC/ UFPA-Belém-PA**

Freitas, Gizelia Maria da Silva, 1980-

O Retorno na produção escrita e suas influências na motivação para aprendizagem em inglês / Gizelia Maria da Silva Freitas ; orientadora, Walkyria Alydia Magno e Silva. --- 2012.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2012.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino (Superior).
2. Motivação na educação.
3. Redação acadêmica. I. Título.

CDD-22. ed. 420.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LINGUÍSTICA

Dissertação intitulada “O retorno na produção escrita e suas influências na motivação para a aprendizagem de inglês”, de autoria da mestranda Gizelia Maria da Silva Freitas, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva - UFPA (Presidente)

Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo – UFG (Examinador externo)

Profa. Dra. Myriam Crestian Cunha - UFPA (Examinador interno)

Prof. Dr. José Carlos Chaves da Cunha - UFPA (Suplente)

Belém/Pa, 28 de agosto de 2012

À Isabel, que esperou sua
mamãe terminar seu “dever de casa”.

AGRADECIMENTOS

Endereço meus sinceros agradecimentos aos que participaram direta ou indiretamente da realização deste trabalho e estiveram presentes.

À minha família, cujo apoio e acompanhamento foram essenciais nesses anos de mestrado. Assim agradeço à Maria José, José Freitas, aos meus irmãos Ailton e José Carlos que, além do apoio moral, cederam suporte técnico nos momentos de desespero, e à minha irmã Andréa, que tornou mais fácil as idas às orientações;

Ao Rozinaldo Ribeiro da Silva, meu companheiro e amigo, e nossa filha Isabel, agradeço pela paciência, presença e sorrisos;

Agradeço profunda e respeitosamente à minha orientadora, Walkyria Magno e Silva, pela orientação sempre de forma paciente, carinhosa e humilde e que me ajudou a concluir este trabalho com seus conselhos pessoais e profissionais;

À professora Myriam Crestian Cunha gostaria de agradecer a atenção generosa e suas indicações de leitura;

À Coordenação e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras, agradeço pelos cursos ministrados;

Aos meus colegas-amigos Aline Sanfelice, Cintia Moura, Claudia Vidal, Jairo Souza e Luciana Kinoshita pela enorme contribuição aos meus estudos e por serem agradáveis e sensíveis companhias de trabalho, “macarronada das quartas”, almoços de domingo etc.;

Aos meus colegas de turma e amigos que fiz durante o curso, em especial à Cyntia Godinho, Edirnelis Moraes, Fabiana Coelho, Luciana Kinoshita da Silva, Márcia Carvalho, Renata Lameira, Simone Medeiros e Vanessa Martins pelas inúmeras sessões de desabafo coletivo que nos renderam as boas risadas que tornaram essa trajetória tão prazerosa. Agradeço o companheirismo e os momentos de aprendizagens compartilhados;

À minha “BFF S2” Edirnelis Moraes dos Santos que sempre me ajudou com suas “cutucadas”, mensagens, “puxões de orelha” e “empurrões” que sempre soaram como incentivo, além das inúmeras revisões de texto;

Aos meus amigos-família Andréa da Silva Castro, Luana Miranda Aires e Michell Gadelha Moutinho pelo apoio constante no desenvolvimento deste trabalho, cedendo materiais, procurando-os por mim quando eu não podia fazê-lo e, que nos momentos de angústias e dificuldades, tiveram sempre uma palavra de incentivo;

Não poderia deixar de agradecer imensamente aos queridos alunos e professores que participaram da pesquisa.

A todos, muitíssimo obrigada!

RESUMO

Pesquisas na área do ensino/aprendizagem da produção escrita em língua estrangeira têm envolvido os estudos sobre o erro apresentado por alunos, incluindo, geralmente, o *como* e *por que* fornecer correção a esses erros. Alguns sugerem que a correção desempenha papel tão importante quanto os erros, na aprendizagem, pois a forma como ela é feita pode beneficiar ou prejudicar o desenvolvimento de seus alunos. No intuito de investigar a(s) forma(s) como professores de língua inglesa fornecem a correção de erros escritos a seus alunos, assim como quais os efeitos dessa intervenção na motivação para aprender uma língua estrangeira é que nos propusemos desenvolver esta pesquisa. Para tanto, o referencial teórico utilizado baseia-se nas teorias sobre erro e retorno, escrita em segunda língua (L2) e motivação e retorno motivacional, em especial naquelas encontradas em Figueiredo (2001, 2005), Ferris (2004), Raimes (1991) e Dörnyei (2000-2011, 2001, 2010). A investigação é de caráter observatório não-participante, descritiva e se deu em uma turma do curso de Letras Língua Inglesa, da Universidade Federal do Pará, campus de Marabá. São sujeitos da pesquisa professores deste curso e um grupo de estudantes da graduação. Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos observação de aulas, questionários e produção escrita dos alunos. Os resultados obtidos nos mostram que a maior parte dos movimentos corretivos partem do professor. No entanto, percebemos que, quando os alunos participam do processo, há uma maior aceitação, o que pode resultar em possíveis melhorias para a escrita e para a aprendizagem da L2 propriamente dita.

Palavras-chave: Erro e retorno; Escrita em L2; Motivação.

ABSTRACT

Researches in writing in second language teaching and learning have involved the topic related to studies on errors made by students, involving usually the *why* and *how* to provide correction to these errors. Some suggest that the correction plays a role as important as errors in learning because the way it is done can benefit or hinder the development of students. We aim at investigating the strategies used by English teachers to provide feedback on written works to their students, as well as verifying the effects of those attitudes on motivation to learn a foreign language. Thus, the theoretical framework used here is based on theories of error and feedback, second language writing (L2) and motivation and motivational feedback. We draw special attention to those theories found in Figueiredo (2001, 2005), Ferris (2004), Rimes (1991), and Dörnyei (2000-2011, 2001, 2010). The investigation is a non-participant, descriptive study and was conducted in an English Language group, at Universidade Federal do Pará, Marabá. The participants involved are: teachers and a group of undergraduates. As instruments of data collection, we used the classroom observation, questionnaires and students written texts. The results show that most of the corrective moves come from the teacher. However, we noticed that when students participate in the process, there is greater acceptance, which could result in possible improvements for writing and for learning the L2 itself.

Key-words: Error and feedback; L2 writing; Motivation.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - O processo de escrita, modelo de White e Arndt (1991, p.11).....	18
Figura 2 - O processo cíclico da escrita, por Dias (2004).....	18
Figura 3 - Códigos e símbolos para correção (FIGUEIREDO, 2001, p. 201)	32
Figura 4 - Modelo Processual de Motivação (DÖRNYEI, 2000-2011).....	51
Figura 5 - Texto do Aluno BC	88
Figura 6 -Texto do aluno “C”	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparação de Ellis (2008) dos estudos sobre as diferenças individuais	41
Quadro 2 - Diferenças individuais, segundo Ellis (2008, p. 645).....	42
Quadro 3- Detalhamento da coleta de dados.....	67
Quadro 4 - Propostas de produção escrita, conforme observações de aula	70
Quadro 5 - Respostas dos professores ao questionário	74
Quadro 6 - Procedimentos para intervenção.....	82
Quadro 7 - Símbolos	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LE	Língua Estrangeira
UFPA	Universidade Federal do Pará
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
E/A	Ensino/aprendizagem

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
1.1 ESCRITA: O TEXTO COMO PROCESSO E PRODUTO	15
1.2 ERRO: CONCEPÇÕES E TRATAMENTO NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LE.....	21
1.2.1 Evolução do conceito e classificação dos erros.....	21
1.2.2 Retorno	27
1.2.3 Efeitos do retorno na escrita	36
1.2.4 Fatores afetivos na percepção dos alunos	39
1.3 MOTIVAÇÃO.....	45
1.3.1 Evolução dos estudos.....	45
1.3.2 Modelo processual de Dörnyei.....	49
1.3.3 Motivação no ambiente de ensino/aprendizagem.....	53
1.4 PROFESSOR MOTIVADOR E O RETORNO MOTIVACIONAL	57
2 METODOLOGIA	60
2.1 TIPO DE PESQUISA	60
2.2 CONTEXTO DA PESQUISA	62
2.2.1 Local e duração da pesquisa	62
2.2.2 Curso, currículo e material didático	63
2.2.3 Sujeitos da pesquisa	64
2.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	66
2.3.1 Questionários	67
2.3.2 Produção textual dos alunos.....	68
2.3.3 Observação de aulas.....	69
2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	71

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	73
3.1 ERRO E CORREÇÃO NO CONTEXTO ESTUDADO.....	73
3.2 RETORNO DE UMA DOCENTE.....	79
3.2.1 A conferência	86
3.3 RETORNO E MOTIVAÇÃO NO PONTO DE VISTA DOS APRENDENTES...90	
CONCLUSÃO	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	102
APÊNDICES	106
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (PROFESSOR).....	107
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (ALUNOS).....	108
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES.....	109
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO 1 – APLICADO AOS ALUNOS.....	110
APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO 2 – APLICADO AOS ALUNOS.....	112
ANEXOS.....	113
ANEXO A – TEXTO TEMA “CURFEWS” – C.....	114
ANEXO B - TEXTO TEMA “CURFEWS” – BC.....	115
ANEXO C - TEXTO TEMA “CURFEWS” – YN.....	116
ANEXO D - TEXTO TEMA “HOW TO IMPROVE YOUR ENGLISH” – I, IA.....	117
ANEXO E - TEXTO TEMA HOW TO IMPROVE YOUR ENGLISH” – B, L, S.....	118

INTRODUÇÃO

Escrever na língua estrangeira é de grande importância na busca pela proficiência, uma vez que é esta habilidade que será altamente demandada na academia. Na escrita erros podem ocorrer e são parte do processo de aprendizagem, indicadores do progresso dessa aprendizagem para o professor. Da mesma forma que o erro é importante e faz parte do processo de ensino-aprendizagem, corrigir também o é.

Nas últimas décadas, certa atenção tem sido direcionada ao gerenciamento do erro nas produções escritas de aprendentes de L2. Apesar disso, não se tem evidências de um consenso sobre de que forma professores devem responder aos erros de seus alunos, nem sobre qual estágio da produção pode-se dar o *feedback* (doravante “retorno”¹). Alguns sugerem que o professor deve agir antes da produção final, pois dessa forma apresentará maior eficácia (FERRIS, 2004; DIAS, 2004). Segundo essas investigações, quando o retorno é fornecido após a conclusão de uma tarefa escrita, a reação do aluno pode ser de descaso ou de esquecimento e, em muitos casos, não entenderam o comentário do professor nem procuraram identificar e repensar o erro. O interesse neste trabalho está relacionado às formas de intervenção do professor com relação ao erro presente na escrita de aprendentes de inglês como língua estrangeira, assim como os efeitos da intervenção realizada na motivação para escrever e para aprender a língua estrangeira, especialmente no contexto em que ela se desenvolve, um curso de licenciatura em Letras, com habilitação em língua inglesa.

Nossa motivação para a escolha do tema se deu por acreditarmos na importante função do *feedback* no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira,

¹ Conforme Almeida Filho, 1997

especialmente em ambientes formais de aprendizagem, onde se pode contar com vários atores capazes de intervir utilizando essa estratégia. Ela é resultado do desejo de compreender as estratégias utilizadas por professores para essa finalidade e se essas estratégias são eficazes, questões que nos remontam a momentos profissionais que, por vezes, geraram inquietações no que concerne ao tratamento que é dado à produção textual dos alunos. Ao mesmo tempo em que podemos estar contribuindo, de alguma forma, para aperfeiçoamento das práticas de nossos colegas, primeiramente buscamos aperfeiçoar as nossas.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é investigar de que forma professores encaram e tratam o erro em atividades escritas e quais os efeitos dessa intervenção no processo de aprendizagem da língua estrangeira. O interesse pelo contexto deve-se pelo fato de que se trata de um curso de formação de professores, ou seja, são professores trabalhando com alunos que serão/são professores da língua que estudam.

Para compreender melhor essa temática, propomo-nos a responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Que estratégias são utilizadas pelos professores para responder aos erros dos alunos?
2. Como o retorno é percebido pelos aprendentes?
3. Quais os efeitos deste na motivação para a aprendizagem?
4. Que fatores ligados ao retorno são percebidos como (des)motivadores?

O estudo está dividido em três capítulos. No primeiro, discutimos as diferentes abordagens que orientaram o ensino da escrita ao longo da história, além de tratarmos da evolução do conceito de erros e as formas de intervenção arroladas por autores e pesquisadores que podem ser usadas pelos professores para responder

aos erros presentes na escrita dos alunos. Neste capítulo, também discutimos os efeitos que o retorno pode ter na motivação para a aprendizagem da língua e o papel do professor como elemento motivador.

O segundo capítulo refere-se à metodologia utilizada para a realização dessa pesquisa. Nele, justificamos a escolha pela pesquisa qualitativa e apresentamos o contexto em que ela se desenvolveu, bem como os participantes e instrumentos utilizados para a coleta dos dados. Expomos ainda, neste capítulo, os procedimentos de análise dos dados coletados.

No terceiro capítulo, apresentamos, discutimos e analisamos os dados coletados no decorrer da pesquisa, além de tecermos considerações sobre os resultados encontrados.

Na conclusão, retomamos as perguntas norteadoras da pesquisa, respondendo-as, com o objetivo de refletir sobre a eficácia das estratégias de correção utilizadas, a percepção dos alunos com relação a essas intervenções e as suas implicações para o ensino/aprendizagem.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O arcabouço teórico que fundamenta esta pesquisa perpassa as abordagens nas quais o ensino da escrita em língua estrangeira tem se baseado recentemente. Também tecemos algumas considerações acerca do erro e do gerenciamento deste na produção escrita, além de apresentarmos outro fator de grande importância no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, a motivação, com especial enfoque voltado para o retorno motivacional.

1.1 ESCRITA: O TEXTO COMO PROCESSO E PRODUTO

Na década de 1960, o ensino/aprendizagem da produção escrita era dominado por um modelo ligado ao método audiolingual, o qual predominava no ensino de línguas estrangeiras na época. A escrita era praticada por meio de exercícios padronizados, com repetições e substituições de itens. A interação não fazia parte desta abordagem, que tinha como propósito a fixação de regras gramaticais. Havia, ainda, um controle das atividades para que fossem reduzidas as possibilidades da ocorrência de erros (FERRIS, 2004).

Essa abordagem não se preocupava com estratégias e os processos envolvidos durante a produção e é também conhecida como a que enfatiza a escrita como produto, visto que esta era encarada, primeiramente, como uma forma de aprendizagem e memorização de estruturas gramaticais (como se o papel do professor de LE fosse de ensinar apenas elementos isolados). Essa visão tinha como principais objetivos: 1) transcrições; 2) suporte para a aquisição de traduções gramaticais; e 3) suporte para memorização de estruturas gramaticais (FERRIS, 2004).

Como se percebe, a escrita era apenas o resultado do processo de aquisição da gramática. Um dos grandes problemas com esta visão é que o papel da escrita é muito pequeno e o conhecimento que os aprendentes levavam para a sala de aula não era considerado.

A abordagem de ensino da produção escrita com ênfase no conteúdo, segundo Raimés (1991), foi proposta, primeiramente, por Mohan e também apresenta alguns aspectos da abordagem anterior, centralizada no escritor, visto que oferece tarefas baseadas na pré-escrita e na revisão. No entanto, a principal característica reside no fato de contar com a escolha do conteúdo adequado quando da elaboração de cursos que envolvem leitura e escrita: os tópicos são escolhidos e depois fornecidos pelo professor.

Já a abordagem com ênfase no leitor dedica mais atenção a esse agente e suas expectativas. Nela, o objetivo é criar condições para que o aprendente possa comunicar-se por meio da escrita com a comunidade acadêmica. As atividades desenvolvidas pelos professores visam atender às expectativas de um leitor em potencial, inclusive nas formas escritas esperadas por este. De fato, as formas gramaticais são menos enfatizadas que as formas retóricas, para que se alcance modelos apropriados da escrita acadêmica (RAIMÉS, 1991).

Se por um lado, existe uma visão cuja preocupação é a execução do produto da escrita, de outro lado, no entanto, existe a abordagem processual, na qual a escrita é vista como um exercício de habilidades linguísticas no qual o sujeito se constitui a partir da interação com atividades mais próximas daquelas do mundo real.

Investigações sobre a abordagem do ensino da escrita em L2 como processo tiveram início nas pesquisas sobre a escrita em língua materna, a partir da década de 70. Pesquisadores e professores passaram a se preocupar com o que os alunos

faziam enquanto escreviam e com a forma pela qual seus alunos produziam seus textos (RAIMES, 1991).

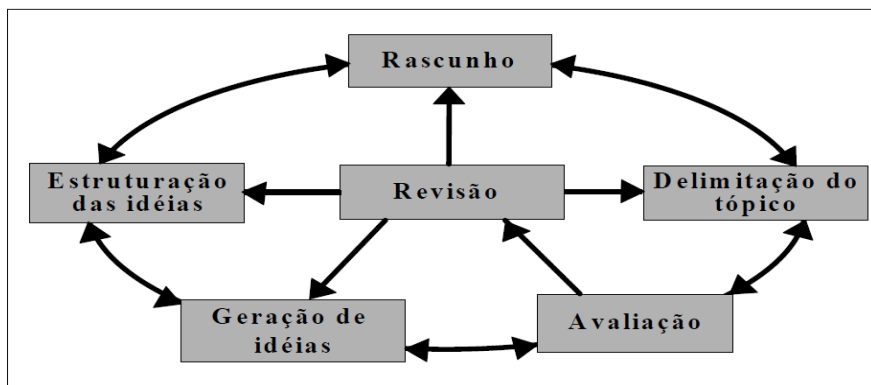
A abordagem processual da escrita, com foco no escritor, tem no aprendente o criador de seu próprio texto, e o professor é visto como um facilitador, o qual proporciona aos aprendentes a oportunidade e o tempo para que possa selecionar tópicos, gerar ideias, escrever rascunhos, fazer revisões e receber retorno (RAIMES, 1991).

Ao se perceber o aspecto processual da escrita, verifica-se que o que passa a ser mais importante não é a forma e sim a organização de sua produção. A forma passa a atender aos propósitos do texto e merecerá especial atenção no estágio de edição.

Nessa abordagem, o texto é produzido a partir de uma perspectiva interativa e o direcionamento do texto produzido não tem como propósito apenas a reprodução do conhecimento linguístico esperado pelo professor a partir de esquemas padronizados. Pelo contrário, o escritor deve ater-se a responder questões que envolvem *quem* escreve, *o que* escreve, *para quem* escreve, *por que* escreve, *como* escreve, *quando* e *onde* escreve; e buscar a melhor forma de desenvolver uma escrita articulada.

Em concordância com a abordagem processual da escrita, White e Arndt (1991) elaboraram um modelo para demonstrar como se dá esse processo, como mostra a figura abaixo:

Figura 1 - O processo de escrita, modelo de White e Arndt (1991, p.11)



Nesse modelo, todos os estágios passam pelo processo de revisão, entendendo-a como a chave do processo maior, pois produção textual requer uma revisão permanente que começa no rascunho da estruturação de ideias até a avaliação. Logo, o aluno-escritor necessita direcionar especial atenção ao processo, tendo em mente que seu produto será apreciado por outros leitores (WHITE; ARNDT, 1991).

Outro modelo foi elaborado e apresentado por Dias (2004). Este também oferece um gráfico que descreve a escrita como um processo, acrescentando o retorno entre os estágios e a reescritura como um dos passos.

Figura 2 - O processo cíclico da escrita, por Dias (2004)



Ambos os modelos apresentados contém o estágio da pré-escrita, representado pela fase em que se discute o que deverá ser produzido. Tudo deve perpassar por um planejamento. Esse estágio ajuda a explorar ideias e descobrir os pontos importantes acerca de um tópico e decidir como eles serão expressos. Nessa fase, o aluno necessita de assistência e motivação (uma das tarefas do professor). Para Dias (2004), é importante que neste estágio procure-se compreender melhor o gênero a ser produzido. Na segunda fase, que compreende as etapas a partir do rascunho, o escritor não deve estar preocupado com convenções. Nesse momento, o trabalho escrito, portanto, não necessita de (tantos) cuidados. A etapa da revisão – terceira fase – é um procedimento da pós-escrita, no qual o escritor decide o que deve ser modificado, adicionado ou apagado. Envolve a edição de formas e ideias. A edição é o quarto estágio do processo de escrita. Nessa fase, o escritor certifica-se de que o trabalho está bem escrito. Finalmente, tem-se a “publicação”, último estágio e no qual o trabalho é apresentado ao leitor.

Vemos que a qualquer momento pode-se voltar a um estágio anterior durante a produção escrita. Assim, conforme o texto vai sendo construído, podem aparecer novas ideias, resultando em uma nova revisão com inclusão ou cortes no que foi pensado anteriormente.

é importante que o aluno incorpore a noção de que o texto se aperfeiçoa ao longo do processo de rascunhos sucessivos, discussões, reflexões e reescrita até a versão final (DIAS, 2004, p. 215).

Como se observa, o processo de escrita engloba e requer a mobilização de diversos conhecimentos por parte do aprendente. Cassany (2000) distingue esses conhecimentos e, ainda, as capacidades essenciais ao saber-escrever. Assim, temos os procedimentos, os conceitos e as atitudes. Os procedimentos correspondem aos aspectos psicomotores e cognitivos para o ato de escrever; é o saber-fazer. Os conceitos (saberes) com relação ao texto referem-se aos aspectos

gramaticais, léxicos, morfológicos etc. Já as atitudes estão relacionadas a tomada de posição do escritor, suas reflexões e opiniões.

Como vimos anteriormente, para escrever é preciso primeiramente, desenvolver a atividade motora e aprender e dominar os códigos da escrita e, então, passar à construção dos processos cognitivos, ou seja, o planejamento e geração de ideias, agindo linguisticamente (adequando o nível de linguagem) de forma a atender às especificidades de cada gênero discursivo.

Neste ponto, vale lembrar a definição de Halté (1989, p. 8) para o saber-escrever como sendo “[um] meta-saber-fazer cognitivo. Ele organiza, sob orientação dada pelo projeto de um escritor, os saber-fazer disponíveis, particulares e complexos”². Ele é formado por vários outros saberes específicos e dependentes do domínio de outros saberes. São eles:

- 1) Saber planejar: é necessário que o aprendente saiba gerar uma situação de comunicação, considerando referente, tipo de texto etc.;
- 2) Saber textualizar: requer uma redação com coerência no que concerne ao tipo textual e aos elementos gramaticais e lexicais adaptados à modalidade escrita;
- 3) Saber corrigir o texto: requer habilidade de detecção de incoerências, acrescentando, suprimindo, reformulando ou deslocando itens e/ou ideias.

Como se vê, escrever depende de uma série de operações cognitivas que mobilizam diferentes saberes. Entretanto, nem sempre os professores estão conscientes dessas operações nas atividades que propõem a seus alunos e ignoram o fato de que a conscientização é uma necessidade capaz de conduzir à criação de

² "meta-savoir-faire cognitif. Il organise, sous l'orientation donnée par le projet d'un scripteur, des savoir-faire disponibles, particuliers et complexes". Esta e as demais traduções de citações em língua estrangeira são de nossa responsabilidade.

condições essenciais para que os alunos possam desenvolver tarefas de escrita. Tal complexidade justifica as investigações sobre a escrita, expostas nessa seção.

Enquanto os conhecimentos são postos à prova, muitas inadequações denominadas erros podem ocorrer e é sobre essas inadequações se trataremos na próxima seção.

1.2 ERRO: CONCEPÇÕES E TRATAMENTO NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LE

Nesta seção, apresentamos a evolução do conceito de erro ao longo da história e, em especial, no ensino-aprendizagem de línguas, além de expormos uma classificação baseada em estudos anteriores para os diferentes tipos de erro e das variadas formas, encontradas na literatura estudada, para se responder aos erros produzidos por aprendentes de uma LE. Além disso, trataremos de alguns fatores afetivos envolvidos nesse processo, no que concerne à percepção dos alunos e recepção destes ao retorno dado pelo professor.

1.2.1 Evolução do conceito e classificação dos erros

A história do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras revela-se como bastante produtiva quanto às várias concepções de erro. Aqui se articula erro com concepções de aprendizagem e de língua. Dependendo da perspectiva de ensino, há um entendimento diferente do que seria erro, sendo que quando este muda, a forma como é tratado também.

A perspectiva áudio-oral seguia os preceitos e considerava aprender uma língua como adquirir um conjunto de hábitos linguísticos por meio de um processo mecânico de repetição com base na sequência controlada – *estímulo-resposta-reforço* (positivo ou negativo). A língua – considerada como um sistema externo ao falante – deveria ser adquirida sem que se recorresse a muitas explicações, apenas pela prática, tendo como modelo de língua a ser estudada aquela usada por um falante nativo.

Na visão behaviorista³, o erro era visto como uma falha na sequência **estímulo-resposta-reforço**. Era algo a ser minimizado ou, mesmo, evitado no processo de aprendizagem, já que esta era tida como uma formação de hábitos e, logo, o mau hábito deveria ser controlado. Na verdade, a regra era que este deveria ser evitado ao máximo.

La Taille (1997) nos mostra que o erro passou de pecado capital a possuidor de aspecto nobre a partir das demonstrações de sua função e utilidade para a aprendizagem. Segundo o autor, há duas formas pelas quais os erros podem ser vistos: uma positiva e uma negativa. A forma negativa dá-se pela simples diferenciação entre **correto** e **incorreto** ou condenar ou desprezar o erro nada mais é que demonstrar desprezo e desrespeitar a inteligência de quem o cometeu. Se for visto apenas por essa perspectiva maniqueísta, e não qualitativamente, não será possível observarmos que existe diferença entre os erros. De outro lado, a forma positiva refere-se ao testemunho que os erros fornecem da atividade intelectual do indivíduo. Assim, “os erros dos alunos podem dar pistas importantes sobre suas reais capacidades de assimilação” (LA TAILLE, 1997, p. 31).

³ O behaviorismo é uma teoria baseada em estudos de eventos psicológicos por meio de evidências comportamentais. Skinner (1957) e Watson (1924) foram os nomes de grande influência nessa corrente teórica, no campo da aprendizagem em geral.

Percebemos, na forma negativa, a influência também negativa exercida pelo erro no processo de aprendizagem de uma L2, já que, em algumas perspectivas, erros eram considerados resultado da transferência do conjunto de hábitos da L1 (primeira língua ou língua materna) para a L2. A correção acabava por ter mais importância que o conteúdo da mensagem e, por isso, o erro devia ser evitado, para que o aluno não o sedimentasse ao invés da forma correta.

Ainda com relação à definição de erro, de maneira geral, esta não deixa de ser tarefa árdua, complexa, pois depende da teoria linguística adotada. Assim, pode-se definir o erro do ponto de vista da gramática normativa ou da gramática descritiva.

Há que se ressaltar também que, a partir dos estudos de Noam Chomsky e seu modelo de aquisição de língua materna, o conceito de erro, antes visto como uma falha na sequência estímulo-resposta-reforço, passa a receber novas definições, como a de Corder, que criticava as bases behavioristas e absorveu muito das hipóteses do inatismo para a aquisição de língua materna. Para Corder (1967),

Se as hipóteses sobre a aprendizagem de língua estão sendo questionadas e novas estão sendo levantadas para dar conta do processo de aquisição da linguagem pela criança pareceria razoável ver o quanto elas também podem ser aplicadas à aprendizagem de uma segunda língua. Nesse novo contexto, o estudo dos erros adquire uma nova importância e contribuirá, acredito, para uma verificação ou rejeição da nova hipótese. Essa hipótese afirma que uma criança humana nasce com predisposição inata para adquirir a linguagem; que ela deve ser exposta à língua para que o processo de aquisição comece; que ela possui um mecanismo interno de natureza desconhecida que a capacita a construir, a partir dos dados limitados disponíveis a ela, uma gramática de uma língua particular (CORDER, 1967, p.163-164)⁴.

⁴ "If then these hypotheses about language learning are being questioned and new hypotheses being set up to account for the process of child language acquisition, it would seem reasonable to see how far they might also apply to the learning of a second language. Within this new context the study of

Se considerarmos essas hipóteses para a aprendizagem da L2, teríamos, então, que, no contato com uma língua estrangeira, o aprendente faz uso de estratégias semelhantes às estratégias utilizadas quando se adquire língua materna e, assim, teria controle do que é fornecido pelo professor (“input”) para apropriar-se de estruturas da língua. Logo, o aprendente construiria “seu próprio programa de estudos”⁵ e também produziria erros, os quais podem ser vistos como pistas do sistema linguístico em desenvolvimento.

Brown (2000) define o erro a partir da gramática de um falante nativo e o define como o desvio observado nesta gramática, isto é, é considerado erro a ocorrência que, em contexto algum, seria produzida por um falante nativo da língua que se pretende aprender.

Ellis (1997) afirma que aprendentes de uma segunda língua cometem dois tipos de erros, os quais podem ser *errors* ou *mistakes*⁶. Para esse autor, os *errors* são aqueles erros cometidos quando não se tem conhecimento da forma adequada. Já o *mistake*, refere-se a um desvio ocorrido durante o desempenho na língua-alvo, apesar de o aprendente ter conhecimento sobre as formas dessa língua.

Em consonância com Ellis (1997), Corder (1967) também apresenta uma distinção entre *error* e *mistake*, baseado na distinção chomskyana entre competência e desempenho. Segundo este autor, *error* refere-se a um desvio ocasionado pela falta de conhecimento, ou seja, é um erro de competência. Devido

errors takes on a new importance and will I believe contribute to a verification or rejection of the new hypothesis. This hypothesis states that a human infant is born with an innate predisposition to acquire language ; that he must be exposed to language for the acquisition process to start; that he possesses an internal mechanism of unknown nature which enable him from the limited data available to him to construct a grammar of a particular language”.

⁵ Tradução nossa para “built-in syllabus”

⁶ Em português, os termos *error* e *mistake* são usados como equivalentes a *erro*. Podemos fazer uma distinção, para esse trabalho, equivalendo *error* a “erro” e *mistake* a “lapso” ou “desvio”.

ao aprendente não dispor desse conhecimento, ele próprio não poderá corrigir-se. Por outro lado, o *mistake* ocorre quando o aprendente falha no desempenho da competência: ele já possui o conhecimento e, mesmo assim, comete o desvio. No entanto, ele próprio é capaz de corrigir-se.

Para Corder, os *errors* apresentam-se com maior significância para a análise do que os *mistakes*, visto que representam a competência transicional (revelam o conhecimento subjacente da língua que se tem até então, mostram o que já foi aprendido e o que deve ser estudado novamente). Corder (1967) considera os erros significativos por três motivos:

- a) são importantes para o professor, pois dão pistas sobre o progresso do aluno e mostram o que ainda necessita ser aprendido;
- b) interessam aos pesquisadores, visto que são evidência de como a língua é aprendida/adquirida e quais estratégias ou procedimentos são empregados pelo aprendente em seu descobrimento da língua;
- c) são indispensáveis ao próprio aluno, visto que se pode considerar que cometer erros é uma estratégia de aprendizagem que serve para testar hipóteses acerca da natureza da língua que se está aprendendo.

Como vemos, há várias definições para o que seria o erro. Neste trabalho, como dito anteriormente, adotaremos o conceito de Brown (2000) em conjunto com a visão formativa de que o erro é algo natural e dele há que se tirar o máximo rendimento, podendo sinalizar mais progresso do que deficiência.

No que concerne à classificação, segundo Dulay, Burt e Krashen (1982), podemos classificar os erros a partir de suas características observáveis – categorias descritivas – ou segundo características inferidas – categorias explicativas. Para estes autores, existe uma dificuldade em se determinar a natureza do erro cometido. Nesse sentido, nos deteremos às categorias descritivas, as quais

podem ser classificadas conforme a categoria linguística, a estratégia de superfície, à análise comparativa ou de acordo com seu efeito na comunicação.

- a) Categoria linguística: classifica os erros de acordo com o componente linguístico (fonologia, sintaxe e morfologia, semântica e léxico e discurso) ou com o constituinte linguístico (verbo, adjetivo, preposição) afetados pelo erro;
- b) Estratégia de superfície: destaca as alterações ocorridas nas estruturas de superfície. Assim, seria analisado se houve omissão, acréscimo ou ordenação de algum item linguístico para que uma frase correta fosse formada;
- c) Análise comparativa: preocupa-se em explicar a causa ou origem dos erros, comparando a estrutura dos erros do aprendente a outras construções. Nessa classificação, os erros podem ser interlinguais (sofre a interferência da L1 na produção da língua-alvo), intralinguais (são erros resultantes da aprendizagem de uma língua-alvo e podem ser desenvolvimentais – como os produzidos por crianças falantes da L1 – ou únicos – são produzidos por aprendentes de uma L2, mas sem influência desta), ambíguos (podem ser considerados tanto como interlinguais como desenvolvimentais) ou induzidos (são oriundos do modo como a língua-alvo é apresentada ou praticada)⁷;
- d) Efeito comunicativo: baseia-se no efeito que o erro causa na comunicação e assim temos os erros *globais* e *locais*. Os erros globais são erros que interferem na compreensão do enunciado ou o tornam incompreensível, enquanto que os erros locais são os que não comprometem a compreensão.

À classificação acima, Ferris (2004) ainda sugere uma outra dicotomia, a saber os erros *tratáveis* e os erros *não-tratáveis*. Os erros tratáveis estão relacionados com a estrutura linguística, governada por regras. Já os erros não-

⁷ Há que se considerar também a possibilidade de um erro ser proveniente de uma L3, no caso, pessoas que falam mais de duas línguas.

tratáveis são os desvios idiossincráticos. Com relação a essa dicotomia, verificou-se, por meio de pesquisas com professores que estes são mais propensos a fornecer retorno indireto aos erros tratáveis e retorno direto aos não-tratáveis (FERRIS et al, 2000, *apud* FERRIS, 2004).

1.2 .2 Retorno

Muitos termos já foram criados e são utilizados para responder aos erros cometidos pelos alunos. Temos, por exemplo, o mais comum e mais utilizado que é a *correção*, o termo *tratamento*, o *feedback* (já apresentado como “retorno”) e o *repair* (‘reparo’). Cabe-nos, então, tecer algumas considerações sobre os mesmos, fazendo as devidas distinções quando necessário.

Allwright e Bailey (2004) apresentam o termo *tratamento de erros* para confrontar *correção de erros*. Eles utilizam uma analogia da medicina para se referir às formas de se lidar com os erros e, segundo os autores, esse é um problema de base conceitual: *tratamento* e *correção* (a *cura*) são coisas diferentes. De acordo com essa analogia médica, *correção* implica em “cura” e assim o erro não mais existiria ou se repetiria, o que não condiz bem com a realidade, diferentemente de um *tratamento*, o qual se refere a um efeito mais imediato no comportamento do aluno. Assim, o professor não deve simplesmente fornecer uma solução, mas conduzir o aluno a realizar comparações e fazer com que ele mesmo possa encontrar a forma correta. Não é porque o professor tratou um erro de um aluno e este soube como corrigir que uma cura permanente tenha sido efetuada. O que muitas vezes ocorre é que o professor pode obter a forma correta em sala de aula, após um aluno ter cometido um erro e, no entanto, este mesmo aluno voltar a repetir o mesmo erro assim que a deixa.

Ellis (1997) utiliza o termo *feedback* para designar um termo geral que fornece informação ao emissor sobre a recepção e compreensão de mensagens e *repair* para designar as tentativas de identificação e correção de problemas na comunicação.

Há ainda o termo **gerenciamento**, que diz respeito à vivência do erro em sala de aula, isto é, como é percebido e o que, a partir dele, é feito para maximizar a aprendizagem.

Nesta pesquisa adotaremos o termo retorno como sendo o mais pertinente a este estudo, visto que parece-nos mais abrangente que os demais. Em alguns momentos, entretanto, os termos **retorno** e **correção** serão utilizados como equivalentes devido às formas de classificação encontradas na literatura consultada. Como exemplo temos o termo “autocorreção”, que perderia o sentido se utilizássemos “auto retorno”.

Uma vez decidida a denominação da intervenção, Allwright e Bailey (2004), citam as propostas de Hendrikson para sugerir que se parta para os seguintes questionamentos:

1. Os erros dos alunos devem ser corrigidos?
2. Se sim, quando devem ser corrigidos?
3. Quais erros devem ser corrigidos?
4. Como esses erros devem ser corrigidos?
5. Quem deve corrigi-los?

Apesar da tomada de decisão de intervir, responder aos erros de aprendentes de uma L2 pode não ser tarefa fácil para muitos professores, principalmente devido ao fato de que, além de precisar optar por técnicas e materiais adequados para isso, ainda lhes é exigido sólido conhecimento linguístico.

Uma das maiores críticas de Truscott (1996) sobre a correção (gramatical) repousa sobre a falta de conhecimento e de preparação para enfrentar problemas práticos, o que pode fazer com que o retorno se torne ineficaz, pois a maioria dos professores de L2 não é falante nativo da língua que ensinam.

Primeiro, o professor deve perceber que um erro foi cometido. [...] Se professores reconhecem um erro, eles podem ainda não ter um bom entendimento do uso correto – questões referentes à gramática podem ser bastante difíceis mesmo para especialistas, e alguém que fala ou escreve bem em inglês não necessariamente entende os princípios envolvidos [...] Se eles entendem bem isso, podem ainda ser incapazes de dar uma boa explicação; problemas que precisam ser explicados são, geralmente, muito complexos (TRUSCOTT, 1996, p. 350-351)⁸.

A partir de sua experiência como professora em um programa de MA TESOL (*Master of Arts in Teaching English to Speakers of Other Languages*)⁹, Ferris (2004) passa a postular alguns princípios que podem ser considerados quando da preparação de professores:

- a) Professores de escrita em inglês L2 precisam estudar aspectos de gramática que são particularmente problemáticos para falantes não nativos de inglês;
- b) Professores precisam de prática no reconhecimento e identificação de erros na escrita dos alunos;
- c) Professores precisam de prática no desenvolvimento de aulas e ensino de pontos de gramática a seus alunos de escrita em inglês L2;
- d) Professores precisam entender os princípios da aquisição de segunda língua, bem como de teorias de composição.

⁸ “First, the teacher must realize that a mistake has been made. [...] If teachers do recognize an error, they still may not have a good understanding of the correct use—questions regarding grammar can be very difficult, even for experts, and someone who speaks or writes English well does not necessarily understand the principles involved. If they do understand it well, they might still be unable to give a good explanation; problems that need explaining are often very complex.”

⁹ Grau acadêmico de pós-graduação em “Ensino de inglês a falantes de outras línguas”

A partir desses pontos, a autora conclui que “antes que possamos preparar nossos alunos para lidar com os erros na escrita, devemos preparar a nós mesmos”¹⁰ (FERRIS, 2004, p. 48), isto é, primeiro precisamos saber de que forma lidaremos com esses erros, o que faremos com eles, como tratá-los.

As discussões mais importantes encontradas na literatura disponível acerca do tratamento de erros são aquelas que se referem à dicotomia *direta vs. indireta*.

Segundo Figueiredo (2001) – cuja classificação baseia-se naquela classificação proposta por Hendrickson –, pode-se fornecer o retorno de forma direta e de forma indireta.

a) Retorno direto

A maneira direta ocorre quando o professor fornece a forma correta para aquele erro cometido. Essa é a forma tradicional de responder aos erros e não requer tanto esforço do professor. Ele deixa marcas no trabalho do aluno, que não está envolvido no processo ou mesmo reflete sobre os erros cometidos, já que confia e “depende” do poder e da autoridade do professor. Nessa forma de correção, depende do professor considerar ou não o aspecto comunicativo. Ela pode ser total – todos os erros são apontados – ou parcial – alguns erros são selecionados para serem corrigidos. No entanto, de acordo com Semke (1984, citado por FIGUEIREDO, 2001), se for total, pode gerar o desestímulo do aluno.

Nessa perspectiva de retorno, Cassany (2000) define os papéis assumidos por professor e aprendente:

- aprendente: segue instruções dadas pelo professor; não é capaz de se autocorriger ou corrigir um companheiro, já que não tem conhecimento suficiente e poderá

¹⁰ “Before we can prepare our students to cope with errors in their writing, we must prepare ourselves”

cometer mais erros; espera correção total e, caso esta não ocorra, escrever perde o sentido. Também não lhe é permitido cometer erros para que isso não crie hábitos e espera, com a correção do professor, uma classificação ou nota que medirá sua “inteligência”.

- professor: assume o papel do sujeito que decide o que deverá ser escrito, como e quando. O retorno é de sua responsabilidade, já que os aprendentes são incapazes de fornecê-lo. Além disso, é por meio dessa atividade que demonstra seu trabalho e, dessa forma, corrige todos os erros para que a perfeição seja atingida.

Lewis (2003) contribui com as críticas a esse tipo de correção: além da falta de envolvimento do aprendente, o professor gasta mais tempo corrigindo as tarefas dos alunos do que os alunos refletindo sobre as correções. Por isso, o professor deve variar aspectos como meio, momento e objetivo do retorno, isto é, o retorno: pode ser feito por escrito ou falado; pode ser dado durante qualquer uma das fases do processo de escrita, não apenas ao produto final (aqui percebemos a importância dada à reescrita); pode ser usado para apontar os erros ou para mostrar estratégias para melhorias na escrita.

b) Retorno indireto

Numa perspectiva mais formativa, por outro lado, temos a forma indireta de retorno, na qual professores e alunos trabalham em um processo de ensino/aprendizagem mais autônomo. Ferris (2004) defende a ideia de que o retorno indireto produz mais resultados positivos do que o retorno direto, muito embora em certas circunstâncias haja a necessidade de se considerar o uso de um tratamento mais direto. Essas circunstâncias referem-se a: 1) quando os alunos são de níveis iniciantes na proficiência em língua estrangeira; 2) quando os erros não são

“tratáveis”; e 3) quando o professor deseja chamar a atenção para um erro, ou a uma regra em particular.

O retorno indireto inclui autocorreção, correção com os pares, conferências e correção com toda a turma.

- Autocorreção

Na autocorreção, os alunos são levados a participar do processo de aprendizagem. Em textos escritos, por exemplo, releem seus próprios textos e se utilizam de sublinhados ou códigos para reparar o erro cometido.

- a. Sublinhado: o aluno deve perceber que um erro ocorreu e que, por meio da marcação feita pelo professor, descobrir o que ele quis dizer.

**She maked her bed.*

**He doesn't has money.*

- b. Códigos: aluno e professor negociam códigos a serem usados durante o retorno para que, assim, possam entender a intenção do professor ao utilizar determinado código.

A seguir temos um exemplo de conjunto de códigos que podem ser/são utilizados por professores quando do retorno em atividades de escrita.

Figura 3 - Códigos e símbolos para correção (FIGUEIREDO, 2001, p. 201)

<	Comece um novo parágrafo	Op	Ordem das palavras
A	Artigo	Ref	Referência no texto
Tv	Tempo verbal	Co	Conexão de idéias
P	Pontuação	∨	Falta algo aqui
Gr	Grafia	Lm	Letra maiúscula
Pe	Palavra errada	Es	Estrutura sentencial

Uma variação para o uso de códigos é o uso de símbolos. Entretanto, quaisquer que tenham sido os acordos feitos entre professor e alunos – se símbolos ou códigos –, o mais importante é que eles sejam utilizados sem ambiguidades, sem mudanças repentinas e de forma contínua para que o aluno esteja bastante familiarizado e para que seja realmente útil na correção. “O mais importante é que os alunos compreendam os códigos e que estes venham, de alguma forma, auxiliá-los na correção de seus próprios erros” (FIGUEIREDO, 2005, p. 201).

- Correção em pares

Esse tipo de retorno refere-se à uma atividade na qual os aprendentes, com seus colegas, corrigem os textos uns dos outros. Ele é baseado na noção vygotskiana que considera o uso da língua como uma atividade social (FIGUEIREDO, 2001): a interação entre os alunos proporciona o desenvolvimento de habilidades sociais além da aprendizagem de uma LE.

Lewis (2003) fornece alguns motivos para que professores encorajem os aprendentes a utilizar esse tipo de retorno. De acordo com essa autora, revisar os trabalhos escritos de outrem pode preparar para revisar seus próprios trabalhos. Além disso, tem-se a oportunidade de receber várias sugestões, já que o retorno dos colegas é instantâneo. Entretanto, a maior limitação pode decorrer do fato de os alunos ainda estarem dependentes da opinião e autoridade do professor e não confiarem na correção feita por um colega, o que pode ser revertido desde que o professor ofereça acompanhamento neste processo.

- Conferências

A conferência é uma atividade em que o professor conversa com os aprendentes e explica os erros por eles cometidos, mostrando o que eles podem fazer para corrigi-los. Uma limitação para este tipo de retorno são as turmas muito grandes, o que requer bastante tempo e trabalho por parte do professor.

Como se percebe, trata-se de uma atividade em que há interação real entre professor e aluno-autor. Porém, suas limitações estão no fato de que o empecilho possa ser uma possível imposição da opinião do professor, além da pouca viabilidade de utilização em turmas grandes, pois se trata de um processo trabalhoso e bastante demorado (LEWIS, 2003). Para esta última situação existe a possibilidade de correção com toda a turma.

- Correção com a turma toda

Neste tipo de correção, o professor seleciona alguns erros cometidos pelos aprendentes e os dispõe no quadro, deixando que os alunos reconheçam e explicitem o erro e a forma correta. Alguns autores afirmam que é mais útil se o professor não revelar quem cometeu o erro para que não ocorram constrangimentos. Entretanto, se eles não reconhecem onde os erros estão, cabe ao professor interferir e explicá-los.

Para Ferris (2004), a correção indireta tem o objetivo de ajudar alunos a identificar seus próprios erros e tornarem-se bons “editores”. Segundo ela, os professores devem estar conscientes de que a correção deve ser seletiva e focalizada nos erros mais frequentes e não nos erros únicos, além de proporcionar algum tipo de retorno em trabalhos preliminares, como rascunhos, e conscientizar os alunos da importância da correção, para que esta possa ser eficaz.

Em consonância com essa autora, Cassany (2000, p. 21) afirma que

A prática tradicional de assinalar com tinta vermelha as falhas da gramática deve ser substituída por técnicas mais modernas que levem o aluno a um uso individualizado e inteligente da revisão. Chamamos de processual a este novo tipo de correção, porque coloca ênfase no ensino do processo de reformulação e melhoria na escrita.¹¹

De fato, nessa abordagem mais formativa e processual, o foco é dado não ao texto como sendo o produto final, mas ao processo pelo qual este passa durante sua tessitura.

O papel do professor seria, então, o de auxiliador durante o processo de escrita, fornecendo ajuda necessária, com o retorno sem julgamentos. Assim, visto como processual, o retorno deve associar-se aos estágios de revisão com vistas à melhoria do texto, ou seja, de forma a integrar o processo de composição deste.

Cassany utiliza a seguinte metáfora para comparar as formas direta e indireta de fornecimento de retorno:

a alternativa processual visa modificar os hábitos da composição. Trabalha com os próprios sujeitos, com os alunos e pretende formá-los como autores. De uma forma metafórica, poderíamos dizer que a correção tradicional vende o peixe, porque o que faz é solucionar os problemas pontuais que um texto tem, enquanto que a outra ensina a pescar, pois levanta objetivos mais ambiciosos e profundos, como desenvolver a autonomia dos alunos para que possam chegar a dominar a composição por sua conta (2000, p.22)¹².

¹¹ “La práctica tradicional de señalar con tinta roja las faltas de gramática debe substituir-se por técnicas más modernas que guíen al alumno hacia un uso individualizado e inteligente de la revisión. Podemos llamar procesal a este nuevo tipo de corrección, porque pone el énfasis en la enseñanza del proceso de reformular y mejorar un escrito”.

¹² “[...]a alternativa procesal aspira a modificar los hábitos de la composición. Trabaja con los sujetos mismos, con los alumnos y pretende formarles como autores. De una forma metafórica, podríamos decir que la corrección tradicional vende pescado, porque lo que hace es solucionar los problemas puntuales que tiene un texto, mientras que la otra enseña a pescar, pues se plantea objetivos más ambiciosos y profundos, como desarrollar La autonomía de los alumnos para que puedan llegar a dominar la composición por su cuenta”

1.2.3 Efeitos do retorno na escrita

Investigações sobre as influências do retorno em revisões na escrita de alunos têm mostrado que, apesar das diferenças existentes entre os mecanismos de retorno utilizados, os alunos-escritores podem obter sucesso e apresentar melhores revisões de suas produções (FERRIS, 2004). Ferris (2004) apresenta um levantamento dos resultados obtidos em investigações cujo enfoque era o retorno nas tarefas escritas dos aprendentes de uma L2. No estudo de Frantzen e Rissel (1987, citado por FERRIS, 2004), os participantes conseguiram corrigir cerca de 92% dos erros apontados pelo professor. Em Fathman e Whalley (cf. FERRIS, 2004) esse percentual sobe para 100%. Ferris (1997) já apresenta percentagem inferior (73%), o que é notável, segundo ela, visto que o retorno era feito por meio de comentários nas margens ou como notas de fim, fazendo uma abordagem diferente das que apontavam os erros no texto.

Mais interessante que verificar se o aprendente incorpora o retorno recebido na edição de um texto é verificar se essa intervenção realmente ajuda na aprendizagem dos aspectos adequados da língua-alvo e promove melhorias nas estratégias de correção e na própria escrita do aluno.

Uma das críticas às pesquisas sobre correção na escrita em L2 é encontrada em Truscott (1996), em seu artigo *The case against Grammar correction*. Para este autor, as pesquisas existentes, até então, demonstravam pouca evidência de que o retorno recebido provocaria melhorias na escrita do aprendente, pois os estudos criticados baseavam-se em resultados imediatos. Faltavam evidências – ou se existiam eram insuficientes – sobre o progresso a longo prazo.

Contrariando o que defende o autor acima, Ferris (2004) afirma que alguns estudos sobre o progresso na escrita ao longo de um período de tempo mostram que alunos que recebem retorno apresentam considerável melhoria nesta

habilidade. No entanto, conforme a mesma autora, apenas parte destes estudos¹³ chegaram a comparar o desempenho de um grupo que recebeu retorno a outro em que este estava ausente. Destes, Kepner (1991 apud FERRIS, 2004) mostra certa vantagem na precisão da escrita para grupo experimental (o que recebeu correção), enquanto que Polio e colegas (1998) não mostram diferenças entre grupo controle e o grupo experimental; já Semke (1984) não chega a resultados conclusivos para os dados apresentados em sua pesquisa. Esses estudos apresentam diferenças entre si, tais como “características dos participantes, duração do tratamento, tipo de textos [analisados] e de retorno em questão e de método de análise” (FERRIS, 2004, p. 17), então fica difícil compará-los.

Ferris concorda com Truscott (1996, p. 329) na questão sobre as diferenças de qualidade existentes entre a precisão na “escrita de alunos que receberam correção gramatical ao longo de um período de tempo [e] aqueles que não a receberam”. Por outro lado, há pesquisas sobre o progresso existente quando do recebimento do retorno, mas não tendo por base o contraste de sujeitos durante um determinado período de tempo. Essas investigações buscaram comparar pontuações em testes ou textos de alunos no início e no final do tratamento. Como, neste caso, não existe um grupo controle, há dificuldades em se afirmar que melhorias podem ser atribuídas ao retorno, conforme defende Truscott (1996).

Dessa forma, Ferris (2004) demonstra que, contrariamente ao que afirma Truscott, os estudos que avaliam o progresso na escrita de alunos de L2 são bastante consistentes, visto que mostram que aqueles que recebem retorno reduzem consideravelmente seus erros ao longo do tempo. Apenas um estudo não mostrou progresso quando do retorno recebido. Segundo aquela autora, trata-se do

¹³ A autora cita os seguintes trabalhos: Ashwell, 2000; Fathman; Whalley, 1990; Ferris e Roberts, 2001; Kepnar, 1991; Polio et al, 1998; e Semke, 1984).

estudo de Cohen e Robins, para quem a ausência de progresso se deu devido às estratégias ineficazes de retorno.

Ainda com relação aos efeitos do retorno, alguns pesquisadores também os compararam a partir das diferentes categorias linguísticas – morfologia, sintaxe etc. Essas categorias representam domínios distintos do conhecimento linguístico e não devem ser tratados de forma intercambiável (FERRIS, 2004). De maneira que, em estudos que focalizaram em isolar aspectos linguísticos específicos, pode-se observar redução de erros na forma verbal ou em estruturas de frases, por exemplo.

Segundo Ferris (2004), a correção de erros e a revisão como formas de retorno são bastante eficazes. O retorno do professor é mais benéfico quando ocorre em um estágio intermediário do que quando deixado para o final, pois há evidências de que, quando os alunos revisam suas produções escritas após receberem o retorno, a precisão apresenta melhoras a curto e a longo prazos.

Importante, ainda, ressaltarmos os princípios básicos estabelecidos por Serafini (2001). São eles:

1. a correção não deve ser ambígua;
2. os erros devem ser reagrupados e catalogados;
3. o aluno deve ser estimulado a rever as correções feitas, compreendê-las e trabalhar sobre elas;
4. deve-se corrigir poucos erros em cada texto;
5. o professor deve estar predisposto a aceitar o texto do aluno;
6. a correção deve ser adequada à capacidade do aluno.

Os princípios apresentados nos parecem um conjunto para tornar o retorno realmente eficaz, especialmente os três primeiros. O princípio 3 nos remete à reflexão do aluno no que concerne à intervenção do professor. Já os princípios 4 e 5

referem-se à postura assumida pelo professor durante o fornecimento do retorno. A autora aparenta defender a preservação de uma motivação para a aprendizagem do aluno ao sugerir que *poucos* erros sejam corrigidos em suas produções. Acreditamos que, desta forma, a atitude do professor deva ser corrigir apenas o que for realmente necessário, isto é, aquilo que possa comprometer, de alguma forma, a aprendizagem.

Esse “modelo” de eficácia não seria encontrado na estratégia direta, por exemplo, visto que, segundo Serafini (2001), quando o professor marca todas as inadequações, reescrevendo palavras ou frases inteiras, ele está solucionando problemas pelo aluno, descrevendo o erro e resolvendo-o e, assim, não há a reflexão.

1.2.4 Fatores afetivos na percepção dos alunos

Além dos efeitos do retorno na escrita, considera-se relevante dar especial atenção às preferências e expectativas dos alunos.

Ferris (2004) afirma que o aluno-escritor espera e valoriza o retorno do professor e que, também, para ele, a ausência desse retorno pode provocar frustrações e ansiedade, além da falta de confiança no professor. Por outro lado, a atenção excessiva aos erros cometidos pode ser prejudicial, pois pode desmotivar o aluno, além de consumir tempo e atenção (tanto de alunos quanto do professor) que poderiam ser voltados para outros aspectos da escrita como a geração de ideias, a progressão do texto etc. (FERRIS, 2004).

Investigações sobre a opinião dos alunos, no que se refere ao retorno mostram que, segundo consta em Ferris (2004, p. 33-34):

- alunos acham que o retorno do professor na gramática e nos erros é extremamente importante para seu progresso como escritores;
- em estudos recentes, os alunos também valorizam outros tipos de retorno do professor (sobre ideias e organização);
- alunos-escretores, em sua maioria, são a favor da marcação de erros pelo professor;
- alunos-escretores, quando lhes é dada a escolha de estratégias de marcação do professor, tendem a preferir que professores marquem erros e dêem a eles estratégias para corrigi-los por meio da correção direta ou métodos indiretos menos explícitos;
- os alunos, às vezes, acham que o sistema de marcação do professor é confuso ou pesado.

Outro ponto importante a se considerar são os fatores afetivos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e que podem afetá-lo positiva ou negativamente.

Segundo Dörnyei (2005), todos possuímos características individuais semelhantes, havendo diferença apenas no grau com que essas características se manifestam em cada um de nós. Sobre essas características Ellis (2008) afirma que apenas um pequeno número interfere na aprendizagem de uma língua estrangeira. Ellis (2008) cita três estudos anteriores (SKEHAN (1989); ROBINSON (2002); DÖRNYEI (2005)) e lista os fatores individuais mais importantes, de acordo com os mesmos, conforme tabela a seguir:

Quadro 1 - Comparação de Ellis (2008) dos estudos sobre as diferenças individuais

Skehan (1989)	Robinson (2002)	Dörnyei (2005)
1. Aptidão para a língua 2. Motivação 3. Estratégias de aprendizagem de língua 4. Fatores cognitivos e afetivos: a) extroversão/introversão b) capacidade de correr riscos c) inteligência d) independência de campo ¹⁴ e) ansiedade	1. Inteligência 2. Motivação 3. Ansiedade 4. Aptidão para a língua 5. Memória de trabalho 6. Idade	1. Personalidade 2. Aptidão para a língua 3. Motivação 4. Estilos cognitivos e de aprendizagem 5. Estratégias de aprendizagem de línguas 6. Outras características do aprendente: a) ansiedade b) criatividade c) vontade de se comunicar d) auto-estima e) crenças dos aprendentes

A partir das diferenças individuais expostas nos estudos resumidos acima, Ellis concorda com os autores no que concerne à inserção dos fatores aptidão para a língua, motivação, personalidade e ansiedade como centrais e que podem influenciar na variação individual quando da aprendizagem de uma segunda língua. Apesar de haver os estudos acima, o autor afirma que o tema “diferenças individuais na aquisição de línguas” não conta ainda com uma teoria geral que nos possibilite estudar esses fatores de forma mais profunda. Dessa forma, Ellis sugere uma nova tentativa de arrolar os fatores classificando-os em *habilidades, propensões, cognições do aprendente sobre a aprendizagem de uma L2 e ações do aprendente*, conforme se verifica a seguir:

¹⁴ Brown (2000) define independência de campo como sendo a capacidade de analisar elementos linguísticos, extraí-los de um contexto e aplica-lo em outros.

Quadro 2 - Diferenças individuais, segundo Ellis (2008, p. 645)

Categoria	Fatores
A. Habilidades	1. Inteligência 2. Memória de trabalho 3. Aptidão para a língua
B. Propensões	1. Estilos de aprendizagem 2. Motivação 3. Ansiedade. 4. Personalidade 5. Vontade de se comunicar
C. Crenças do aprendente sobre a aprendizagem da L2	Crenças do aprendente
D. Ações do aprendente	Estratégias de aprendizagem

A influência de variáveis pessoais tem efeito tanto na forma como se dá o processo da aprendizagem como no resultado deste. A escrita recebe interferência de diversos desses fatores, pois, segundo McLeod (1987 apud FIGUEIREDO, 2001), trata-se de uma atividade tanto afetiva quanto cognitiva, já que sentimos e pensamos ao exercê-la. De tal forma que, no ensino-aprendizagem da produção textual, podemos encontrar os seguintes fatores envolvidos: autoestima, ansiedade, capacidade de correr riscos (listada por SKEHAN, 1989, apud ELLIS, 2008), crenças e motivação.

a) Autoestima

A autoestima pode ser definida como um ato de aprovação ou reprovação sobre si mesmo (COOPERSMITH, 1967, p.4-5 apud BROWN, 1994, p.137). É uma avaliação pessoal expressa nas atitudes que o indivíduo tem consigo mesmo e que é formada a partir das experiências individuais e sociais. Uma vez elevada,

converte-se em segurança e encoraja o aprendente a buscar subsídios para desenvolver tarefas. Caso ocorra o inverso, o empenho para a realização dessas tarefas é diminuído e pode fazer com que a aprendizagem se torne uma atividade frustrante, pois pode levá-lo a acreditar que as situações propostas pelo professor são mais complicadas e difíceis do que realmente são.

b) Ansiedade

A ansiedade, categorizada por Ellis (2008) como propensão, é um fator que está relacionado aos sentimentos de frustração, apreensão, desconforto e preocupação (FIGUEIREDO, 2001). Ela pode ser resposta a uma situação ou pode ser um traço da personalidade de um indivíduo. Esse fator, assim como a autoestima, desperta grandes preocupações, pois, ao mesmo tempo em que pode facilitar a aprendizagem, também pode causar danos ao desempenho linguístico do aprendente. Como este é constantemente submetido a avaliações e correções, essa atmosfera produz sentimentos de desconforto, tensão, frustração e incapacidade, os quais podem estar ligados diretamente à ansiedade.

Conforme demonstra Figueiredo (2001), um dos fatores que podem levar à ansiedade é a competitividade, a qual é originada a partir da comparação que os aprendentes fazem entre si, com uma consequente idealização de uma autoimagem que eles podem não ter.

Com relação à escrita, a ansiedade pode ser entendida como os transtornos durante o processo e gerados por sentimentos negativos com relação a si mesmo como escritor, à situação ou atividade de escrita (MCLEOD, 1987, apud FIGUEIREDO, 2001). Nesse caso, o excesso de movimentos corretivos ou a forma como é tratado o erro cometido (exposição excessiva/desnecessária e desconfortante do autor) é fator que pode ocasionar a ansiedade.

c) Capacidade de correr riscos

A capacidade de correr riscos é listada por vários autores (LIGHTBOWN; SPADA, 1990; CYR, 1998) como uma das características do bom aprendente de L2. Brown (2000, citado por FIGUEIREDO, 2001, p.57), afirma que os aprendentes devem “ser capazes de ‘apostar’ um pouco, de querer testar suposições sobre a língua e correr o risco de estar errados”. Para Rubin (1975, apud CYR, p. 21), “o bom aprendente deseja ardentemente se comunicar e comunica para aprender”¹⁵ e, por isso, “se arrisca sem medo de parecer ridículo”¹⁶. Quando há falta de confiança e medo de ser ridicularizado pelos colegas, a capacidade de correr riscos é minimizada.

Na escrita, a minimização dessa capacidade pode aparecer como a acomodação e o medo de cometer erros, o que pode prejudicar a aprendizagem do aluno, visto que haverá receio de testar o novo por medo da possibilidade do erro e sua conseqüente correção.

- Crenças

Segundo Ellis (2008), as crenças estão no campo das cognições sobre a aprendizagem da L2 e são as ideias e opiniões que alunos e professores possuem sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas e são a essas crenças que se deve, em parte, o sucesso ou fracasso em uma tarefa (BROWN, 2000). McLeod (1987, citado por FIGUEIREDO, 2001) afirma que no processo da escrita, as crenças chegam mesmo a minimizar a percepção do aprendente sobre suas habilidades. Elas podem ser culturais (não há esforço por parte do aluno e este fica

¹⁵ “Le bon apprenant desire ardmment communiqué et communiqué pur apprendre”.

¹⁶ “Le bon apprenant n’as pas peur du ridicule”.

à espera de uma inspiração para a realização de uma tarefa; ou acredite que somente por meio da gramática, poderá obter sucesso na L2) ou podem ser crenças sobre si mesmo e sua capacidade como escritores, que podem perceber o resultado (sucesso ou fracasso) como ação de fatores externos, longe de seu domínio (sorte, por exemplo) ou como fruto de seu esforço e capacidades (USHIODA, 1996).

e) Motivação

A motivação é considerada por vários autores (BROWN, 2000; DÖRNYEI, 2001; ELLIS, 2008) um fator fundamental para o ensino-aprendizagem de línguas. Sobre este fator dedicaremos a próxima seção, com melhor detalhamento sobre os estudos e o papel da motivação para o processo.

1.3 MOTIVAÇÃO

Nesta subseção, apresentamos um breve histórico dos estudos sobre motivação, apresentando seu conceito e papel no ensino-aprendizagem de línguas. Além disso, expomos o modelo processual de motivação de Dörnyei (2000-2011), uma vez que ele se mostrou produtivo para a interpretação dos dados desta pesquisa.

1.3.1 Evolução dos estudos

Como se observou na subseção anterior, tanto na listagem comparativa quanto na distribuição proposta por Ellis (2008), um fator que sempre aparece é o fator *motivação* como diferença individual com influência na aprendizagem de uma

L2. Este fator, segundo Ellis (2008), tem sido um dos principais focos de investigações na área do ensino-aprendizagem de línguas. Um dos pesquisadores que se dedica a este tema é Zoltán Dörnyei que, além de historiar os estudos sobre motivação nas últimas décadas, também propõe seu modelo processual de motivação para a aprendizagem de L2. Para ele, a motivação é o fator individual que mais influencia no processo de aprendizagem.

A motivação é um fator considerado determinante – pela maioria dos professores e pesquisadores – no sucesso ou no fracasso na aprendizagem de uma língua estrangeira (DÖRNYEI, 2001). A motivação, segundo este autor, tem um conceito abstrato e hipotético, o qual é utilizado para explicar “a escolha de uma ação particular, a persistência nessa escolha e o esforço nela despendido”¹⁷ (DÖRNYEI, 2001, p.8).

Dörnyei (2001) expõe duas principais dicotomias de classificação da motivação. Assim, temos *intrínseca* e *extrínseca* (DECI; RYAN, 1985 apud DÖRNYEI, 2001), e *instrumental* e *integrativa*, de Gardner e Lambert. A motivação intrínseca refere-se a um interesse de investimento de esforço na aprendizagem, enquanto que a motivação extrínseca é derivada de incentivos externos. Já a motivação instrumental é o desejo de se obter reconhecimento perante um grupo com relação à língua a ser aprendida ou obter uma vantagem de trabalho por se dominar a LE; a motivação integrativa caracteriza-se pelas atitudes positivas e pelo desejo de se integrar ao grupo de falantes da língua-alvo. Apesar de apresentar as duas dicotomias, este autor as reduz a apenas dois tipos de classificações com suas respectivas subdivisões.

- Motivação intrínseca (VALLERAND, 1997 apud DÖRNYEI, 2001, p.28):

¹⁷ “the choice of a particular action, the persistence with it, the effort expended on it”.

- Motivação intrínseca para aprender: engajamento em determinada atividade por iniciativa, prazer e satisfação próprios;
- Motivação para a realização: engajamento em determinada atividade, para satisfazer a si mesmo;
- Motivação para estimulação ou experiência: engajamento em determinada atividade a fim de se experienciar novas e agradáveis sensações.
- Motivação extrínseca (DECI; RYAN, 1985 apud DÖRNYEI, 2001, p.28):
 - Regulação externa: origina-se de fontes externas;
 - Regulação introjetada: envolve os papéis impostos e aceitos pelo indivíduo como normas;
 - Regulação identificada: engajamento em determinada atividade devido à valorização e visão de utilidade da mesma, posto que há certa identificação com tal atividade;
 - Regulação integrada: relaciona-se ao comportamento do indivíduo de assimilar valores externos aos seus. Esta é considerada por Dörnyei a forma mais desenvolvida de motivação extrínseca.

As pesquisas sobre motivação tentam explicar três aspectos do comportamento humano. São eles: a) a escolha de uma determinada ação; b) a persistência no desempenho dessa ação; e b) o esforço dedicado à ação.

Em outras palavras, motivação é responsável pelo *por que* as pessoas decidem fazer algo, por quanto tempo elas estão dispostas a permanecer executando essa atividade, e quão dedicadas a ela serão (DÖRNYEI, 2000-2011 p. 199).

Com relação à escrita em segunda língua, McLeod (1987 apud FIGUEIREDO, 2001) refere-se tanto à motivação extrínseca quanto à intrínseca. Os aspectos da motivação extrínseca estão relacionados ao ato de querer agradar o professor, ter boas notas ou se dedicar à aprendizagem por motivos profissionais. Os aspectos da motivação intrínseca são o envolvimento individual (querer reconhecer-se inteligente) e o envolvimento no desenvolvimento da tarefa.

Para Scarcella e Oxford (1992), o professor pode contribuir com a motivação, fazendo com que se crie um ambiente propenso a ter alunos bem sucedidos e com atitudes positivas com relação à escrita a partir da escolha de tópicos que sejam de interesse do aluno. As autoras citam a sugestão de Hughey e colegas. para reforçar a ideia de que o professor deve reconhecer o empenho dos aprendentes ao escrever. Assim, “o professor bem sucedido procura por algo que seja bom em cada texto escrito, cumprimenta os alunos pelo sucesso e ajuda-os a satisfazer futuras necessidades de aprendizagem” (HUGHEY et al., 1983 apud SCARCELLA; OXFORD, 1992).

A motivação para escrever também é influenciada pela forma de intervenção do professor com relação aos erros do aprendente.

Os alunos podem ficar confusos com correções vagas ou ambíguas e, dessa forma, tornarem-se frustrados com o seu progresso na escrita. Segundo Reed e Burton (1985), uma avaliação negativa pode desmotivar os alunos a ponto de eles preferirem uma nota baixa por não terem feito uma determinada atividade a receber uma avaliação ruim de uma atividade que realizaram. Por outro lado, os alunos podem ficar positivamente motivados a explorar novas áreas de conhecimento e criatividade pessoal quando recebem correções ou comentários que sejam construtivos e apoiem o seu processo de aprendizagem (FIGUEIREDO, 2001, p. 58).

Vemos, então, os efeitos de um modo vago e de um modo mais formativo das correções. A que inibe a realização de atividades futuras e a que instiga o aprofundamento e/ou exploração de outras possibilidades. A respeito desses efeitos

na motivação, detalharemos, na seção seguinte, o modelo processual de motivação, para esclarecer melhor esse ponto.

1.3.2 Modelo processual de Dörnyei

Dörnyei desenvolveu uma abordagem a respeito da motivação com orientação no processo, cujo modelo envolve duas dimensões: sequência de ações e influências motivacionais.

1. A primeira dimensão representa o processo comportamental no qual os desejos iniciais são transformados em objetivos e, em seguida, em intenções. As intenções levam eventualmente a ações que, provavelmente, promoverão a realização dos objetivos. Finalmente, o processo é submetido à avaliação final.

2. A segunda dimensão do modelo, as influências motivacionais que servem de base e abastecem o processo comportamental¹⁸ (DÖRNYEI, 2000).

Esse modelo sugere uma divisão do processo motivacional em três fases:

- a) pré-acional, na qual a motivação é chamada de motivação de escolha, já que nessa fase são escolhidas as ações e, uma vez provocada, leva à escolha dos objetos ou tarefas;

- b) acional, na qual a motivação é chamada de executiva e precisa ser mantida e protegida, é importante para que os objetivos e as tarefas escolhidas sejam realizadas; e

¹⁸ “1. The first dimension represents the behavioural process whereby initial wishes, hopes and desires are first transformed into goals, then into intentions, leading to action and, hopefully, to the accomplishment of the goals, after which the process is submitted to final evaluation.

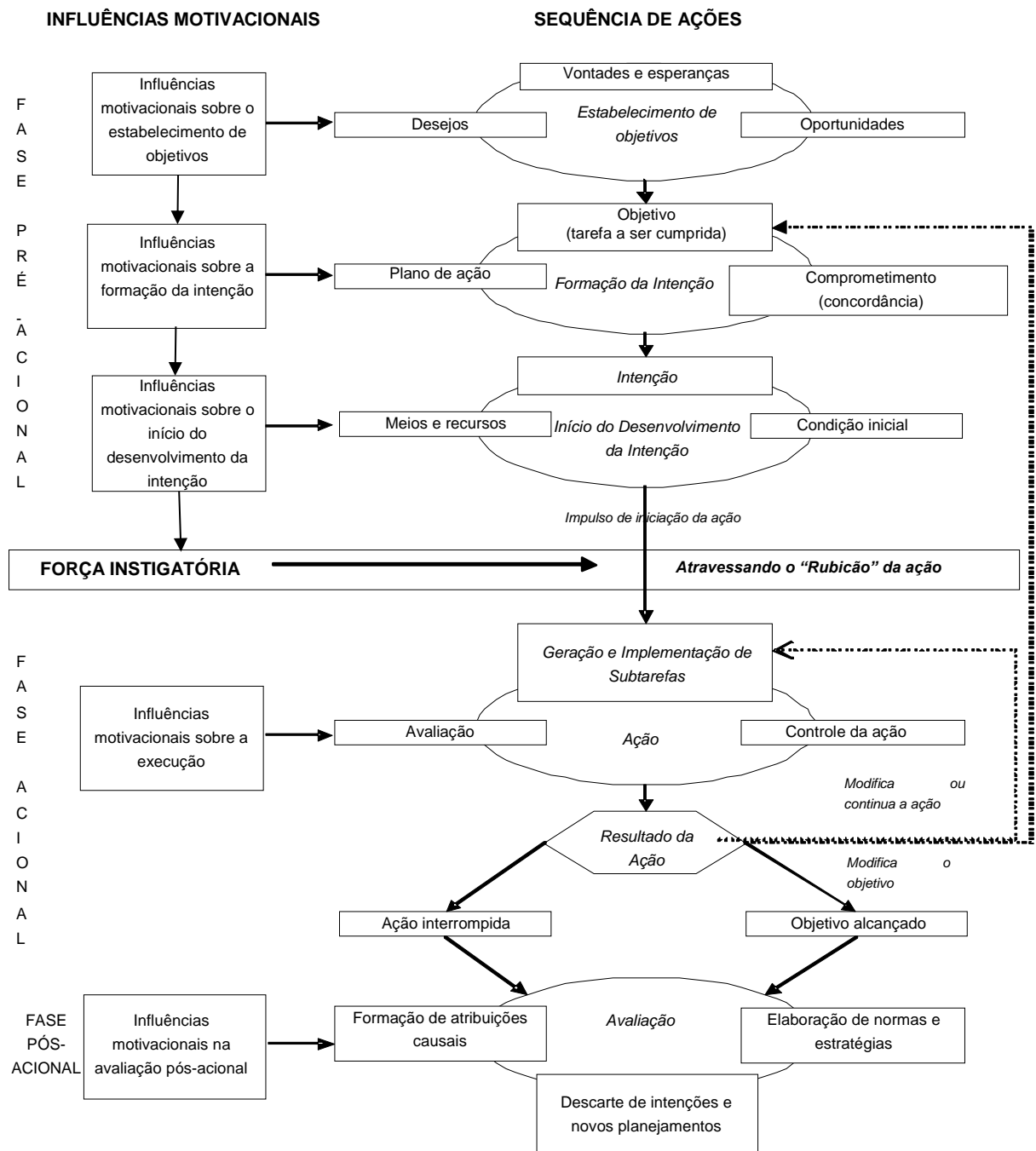
2. The second dimension of the model, motivational influences, includes the energy sources and motivational forces that underlie and fuel the behavioural process.”

c) pós-acional, na qual se tem a retrospectiva motivacional, que se dá quando os objetivos foram alcançados ou as tarefas cumpridas e o aprendente avalia o processo, determinando sua motivação para ações futuras.

Mostramos, na figura abaixo, a representação esquemática do modelo processual de motivação de Dörnyei¹⁹:

¹⁹ Originalmente de 2000 e reelaborado em 2011

Figura 4 - Modelo Processual de Motivação (DÖRNYEI, 2000-2011)



De acordo com esse modelo, a motivação está em construção contínua. Durante a fase pré-acional, como se percebe, há a geração das condições ideais e influências para que a motivação para determinada ação seja ativada. Essa fase é dividida em três sub-processos: o estabelecimento de objetivos, a formação da intenção e o início da ação pretendida. Além dos objetivos, são gerados os planos de ação para que se consiga alcançar os objetivos propostos. A seguir, a motivação atua como a “força propulsora” para que a ação seja iniciada. Como a intenção não é fator suficiente para iniciar o processo, o próximo passo é o comprometimento (nesse caso com a aprendizagem da L2), a disponibilidade dos meios e de recursos necessários para que a última etapa dessa fase se inicie: o início da ação.

A segunda fase, a fase acional, compreende o momento em que a intenção se transforma em ação. Essa fase é dividida em outros três sub-processos, que são: criação e implementação de subtarefas (aqui é que se inicia a ação, por meio do alcance dos objetivos); avaliação do progresso e desempenho próprios, além de se avaliar se o contexto oferece os estímulos necessários à realização da ação; utilização de mecanismos de controle da ação, ou seja, o aprendente lança mão de estratégias para manter sua motivação diante do fracasso ou de situações em que não há progresso. É na fase acional que, a partir da avaliação dos resultados obtidos, se percebe a importância de se “proteger” o nível de motivação.

A terceira fase do processo, pós-acional, começa a partir do momento em que o objetivo foi alcançado – ou quando a ação termina. Aqui, de acordo com Dörnyei, os principais sub-processos são: avaliação e análise dos resultados obtidos para que, então, se tome possíveis ações futuras. Nessa fase, o aprendente faz uma comparação entre suas expectativas iniciais e o plano de ação utilizado para que os objetivos fossem alcançados. Assim, as intenções iniciais se desfazem e o aprendente inicia novos objetivos, desejos e intenções.

1.3.3 Motivação no ambiente de ensino/aprendizagem

Para Dörnyei (2001), quando o aprendente aceita usar um modelo de gerenciamento da própria aprendizagem, é necessário que este tenha conhecimento de seus estilos de aprendizagem, além das estratégias para aprendizagem de L2 e das estratégias mobilizadas por ele para essa aprendizagem, bem como ter conhecimento das estratégias autorreguladoras da motivação.

Também é de grande importância o papel do professor na motivação em sala de aula. A esse respeito, Bentham (2006, apud DÖRNYEI, 2001) afirma que, apesar de o professor não poder controlar a motivação dos alunos, ele pode influenciar na motivação.

Dörnyei afirma que para que se crie estratégias de motivação, é necessário criar, primeiramente, condições para que ela se estabeleça. Segundo este autor, três *pré-condições* são indispensáveis: comportamento adequado do professor e bom relacionamento com os alunos; uma atmosfera de sala de aula prazerosa e provedora de apoio; um grupo de aprendentes coeso em relação ao seu compromisso com a aprendizagem e com normas comuns estabelecidas.

a) Comportamento adequado do professor

Dörnyei (2001) nos relata que, em uma pesquisa conduzida por este autor – em conjunto com Kata Csizér –, e realizada com professores de inglês, estes revelaram ser o comportamento do professor a ferramenta motivacional mais importante no processo de aprendizagem dessa língua. Apesar desse fato, a ferramenta era uma das menos utilizadas na prática de sala de aula.

Esses resultados, claro, apenas confirmam o que a maioria dos professores experientes já sabem, isto é, que quase tudo que um

professor faz em sala de aula tem uma influência motivacional nos alunos²⁰ (DÖRNYEI, 2001, p.32).

Assim, são arroladas as características principais do professor motivador: entusiasmo, comprometimento e expectativas com a aprendizagem do aluno, relacionamento com os alunos e relacionamento com os pais de alunos. Abaixo expomos o que se entende por cada uma dessas características:

- i. Entusiasmo: os professores mais lembrados pelos alunos são aqueles que amam o que fazem e ensinam e demonstram com sua dedicação que não há nada mais no mundo que gostariam de fazer. Todo esse entusiasmo provoca no aluno uma vontade de adquirir conhecimento (CSIKSZENTMIHALYI, 1997 apud DÖRNYEI, 2001). No uso dessa característica, o professor pode usar como estratégias: 1) compartilhar o interesse pessoal pela L2 com os alunos; e 2) demonstrar que valoriza a aprendizagem da L2 e que esta, por sua vez, leva satisfação à sua vida.
- ii. Comprometimento e expectativas com a aprendizagem dos alunos: é importante que o professor demonstre interesse e que se importe com a aprendizagem dos alunos para que não ocorra o contrário e os alunos o vejam como interessado apenas no retorno financeiro. Quando o professor mostra que se importa com o progresso de seus alunos, é provável que estes passem a fazer o mesmo. Algumas maneiras de mostrar ao aluno essa consideração incluem: oferecer assistência concreta, assistir os alunos individualmente para maiores esclarecimentos, oferecer ajuda quando solicitado, demonstrar preocupação quando percebe que algo não está indo bem etc.

²⁰ “These results, of course, only confirm what most experienced teachers already know, namely that almost everything a teacher does in the classroom has a motivational influence on students.”

Com relação às expectativas do professor, Dörnyei afirma que não basta demonstrar comprometimento com o progresso do aluno. É importante também que se crie expectativas. Ou seja, deve-se acreditar que os alunos são capazes de alcançar um alto nível em sua aprendizagem para que eles também acreditem em si mesmos. Ou ainda quando se tem expectativas muito baixas ou quando não se as tem, é possível que eles também não confiem em sua própria capacidade.

Auto-estima se origina das crenças dos outros. Quando professores acreditam nos alunos, os alunos acreditam em si mesmos. Quando aqueles a quem se respeita pensam que você pode, você pensa que pode²¹ (RAFFINI, 1993 apud DÖRNYEI, 2001, p.91).

- iii. Relacionamento com os alunos: para este tópico, de acordo com Dörnyei, não há a necessidade de justificativa profunda sobre sua importância na influência da motivação dos alunos. Mas, segundo ele,

Professores que compartilham calorosas interações pessoais com os seus alunos, que respondem às suas preocupações de forma empática e que conseguem estabelecer relações de confiança e respeito mútuo com os aprendentes, são mais propensos a inspirá-los em assuntos acadêmicos do que aqueles que não têm laços pessoais com os aprendentes²² (DÖRNYEI, 2001, p. 36).

Para que haja uma relação como esta, é necessário aceitação dos alunos, capacidade de ouvi-los e dedicar-lhes atenção e disponibilidade para contato pessoal.

²¹ “Self-esteem grows from the beliefs of others. When teachers believe in students, students believe in themselves. When those you respect think you can, *you* think you can.”

²² “Teachers who share warm, personal interactions with their students, who respond to their concerns in an empathic manner and who succeed in establishing relationships of mutual trust and respect with the learners, are more likely to inspire them in academic matters than those who have no personal ties with the learners.”

iv. Relacionamento com os pais dos alunos: no caso de alunos ainda menores de idade, para que se tenha um bom relacionamento com os alunos, é necessário que exista um bom relacionamento com seus pais, visto que para a maioria deles a opinião dos pais é essencial. Brophy (1998 apud DÖRNYEI, 2001) considera que a maioria dos pais responde positivamente a este envolvimento se sente que o professor age com interesse em relação à aprendizagem de seus filhos. O papel dos pais, com relação à L2, é, segundo Gardner (1985 citado por DÖRNYEI, 2001), um papel passivo, pois não participam muito desse processo, uma vez que, geralmente, são monolíngues. Além disso, seus filhos já tem uma ideia bem definida do que seus pais pensam sobre essa L2 e seus falantes porque já ouviram suas opiniões em casa. Se os pais têm uma visão negativa, os filhos poderão absorver essa visão, o que influenciará na motivação para aprender a L2.

b) Atmosfera prazerosa e de apoio em sala de aula

Dörnyei retoma os dados da pesquisa realizada com professores de inglês (2001) e, segundo ele, um dos fatores que mais influencia na motivação em aulas de L2 é a atmosfera da sala de aula. Neste momento, nos deparamos com a seguinte pergunta: como criar um ambiente prazeroso e de apoio em sala de aula? Para responder a esta pergunta, o autor sugere que um ambiente saudável é composto de vários elementos que incluem a harmonia, o relacionamento entre os alunos, o uso do humor e a questão do aspecto físico da sala, visto que a decoração também afeta a motivação dos alunos.

c) Um grupo coeso de aprendentes com normas adequadas

Um grupo coeso é aquele em os alunos estão comprometidos consigo mesmo e com o grupo para tornar o processo de aprendizagem mais atrativo. Para Dörnyei

(2001) encontrar um grupo coeso assim ainda é uma questão de sorte, mas é possível que se tome iniciativas para a criação de um e todas estão ao alcance do professor: o tempo que os alunos passam juntos e compartilham suas histórias; o conhecimento que cada um tem sobre os demais membros do grupo; a proximidade entre os assentos; cooperação; dentre outras.

O estabelecimento de normas *para* e *do* grupo refere-se às normas negociadas com o grupo para uma boa atmosfera na sala de aula. Como exemplos, temos, de acordo com Dörnyei (2001, p. 46): “não nos atrasaremos”, “somente a L2 pode ser usada” (para os alunos); “a aula deve ser finalizada à tempo”, “sempre avisar sobre testes com antecedência” (para o professor); “ajudar uns aos outros”, “ter consciência de que é normal cometer erros (para todos)”.

1.4 PROFESSOR MOTIVADOR E O RETORNO MOTIVACIONAL

Conforme explanado anteriormente, a motivação não pode ser ensinada, mas pode ser influenciada por fatores como os valores. Para Dörnyei (2001), é preciso despertar o primeiro valor da aprendizagem de uma língua, o valor intrínseco. Desta forma, segundo este autor, é necessário estimular tanto a curiosidade quanto a atenção do aprendente (o que pode se dar criando-se uma imagem bastante atrativa do curso que oferecerá o ensino da língua-alvo). O valor integrativo – o segundo valor – refere-se à atitude com relação à língua-alvo (atitudes sociais, culturais etc.) e pode ser desenvolvido quando o professor apresenta a base cultural na qual a língua está envolvida a partir da escolha do material (de preferência autêntico) e do estabelecimento de contato com os falantes dessa língua. O valor instrumental – terceiro valor – refere-se à instrumentalidade oferecida pelo conhecimento da língua, o que ocorre por meio das ações do professor de conscientização sobre os

benefícios que o conhecimento desse idioma proporciona (nesse sentido, a língua torna-se um meio para que outros objetivos sejam alcançados).

Muito do que foi exposto acima recai sobre os ombros do professor. Percebe-se que a motivação extrínseca parece não ser suficiente. Fazer com que o aprendente interesse-se pela aprendizagem da L2 pelo prazer de aprender não é tarefa fácil. Conforme se observou acima, é necessário, primeiramente, fazer com que o ambiente, o contexto de aprendizagem seja, de fato, prazeroso. Portanto, a formação do professor, suas atitudes em sala de aula, assim como sua visão de ensino podem ser determinantes. Nesse sentido, entendemos que seja de grande importância que o professor esteja consciente das principais teorias sobre motivação, haja vista que para motivar para a aprendizagem da L2 é preciso que, primeiro, se conheça a forma como os alunos aprendem e então se lance mão de estratégias para influenciar o comportamento dos aprendentes.

Uma dessas estratégias, além das notas, é fornecer o retorno em sala de aula ou em seus textos (DÖRNYEI, 2001), o que pode produzir mudanças positivas ou negativas na aprendizagem. O retorno é importante para que se tome determinadas atitudes em qualquer aspecto da vida e em especial na aprendizagem de uma nova língua. Sem ele, segundo Ford (1992 apud DÖRNYEI, 2001), as pessoas, de modo geral, não conseguem continuar avançando em direção a um objetivo.

De uma perspectiva motivacional, pode-se perceber que nem todo retorno apresenta-se com tanta eficácia para determinados momentos e, dependendo da ação do professor, ele pode ou não ser produtivo para a aprendizagem da L2. O retorno eficaz deve envolver, segundo Dörnyei (2001), três aspectos principais, conforme se observa a seguir.

Primeiramente, para que o retorno tenha efeito motivacional, é necessário que inclua uma função gratificante, isto é, pelo elogio pode-se aumentar a satisfação do aprendente, assim como sua predisposição para a aprendizagem.

Em segundo lugar, ao expressar confiança e encorajamento, o retorno pode despertar no aluno autoconfiança e uma visão positiva acerca de si mesmo.

O terceiro aspecto do retorno motivacional é levar o aprendente a refletir sobre as áreas que precisam ser melhoradas, além de identificar possíveis estratégias para maximizar a aprendizagem. A esse terceiro tipo de retorno, Raffini (1993 apud DÖRNYEI, 2001) denomina “retorno de informação positiva”²³, o qual envolve o retorno descritivo e positivo a respeito dos pontos fortes, das conquistas, progresso e atitudes. O mais importante, no entanto, é que esse retorno “fornece aos alunos informações, no lugar de julgamentos comparados com padrões externos ou realizações de pares (o que é a principal característica do ‘retorno controlador²⁴’)²⁵” (GOOD; BROPHY 1994 apud DÖRNYEI, 2001, p.124).

Além desses aspectos, há também aqueles sugeridos por Alison (1993 citado por DÖRNYEI, 2001) para que o retorno tenha eficácia e se apresente de forma positiva na sala de aula. Primeiramente, há o fato de que se espera que um professor não se restrinja aos erros ou pormenores cometidos pelos alunos enquanto negligencia contribuições positivas, quando o que se espera é o contrário.

A motivação para escrever também é influenciada pela forma de intervenção do professor com relação aos erros do aprendente, como veremos mais adiante no capítulo de análise dos dados.

²³ positive information feedback

²⁴ O retorno controlador é uma forma de o aluno controlar e, possivelmente, regular sua aprendizagem.

²⁵ “this feedback provides students with information rather than judgements against external standards or peer achievement (which is the main feature of ‘controlling feedback’”

2 METODOLOGIA

Neste capítulo, serão apresentados o tipo de pesquisa e os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento deste trabalho. Além disso, detalharemos o contexto e os participantes envolvidos na pesquisa para, em seguida, descrevermos as atividades e os instrumentos utilizados para coleta de dados, bem como expormos os procedimentos de análise dos dados.

2.1 TIPO DE PESQUISA

Quando se realiza uma pesquisa, segundo Figueiredo (2001), os fatores que norteiam os procedimentos de coleta de dados são, principalmente, as perguntas de pesquisa as quais o pesquisador pretende responder, assim como os objetivos que ele pretende atingir. Este estudo tem por objetivo identificar as estratégias utilizadas para intervir nos erros em atividades escritas, bem como compreender a recepção destas pelos aprendentes envolvidos e, a partir da recepção, identificar que fatores são percebidos como (des)motivadores para o processo de aprendizagem.

Para a pesquisa, foi escolhida a metodologia do estudo de caso que, de acordo com Selinker e Shohamy (1989, apud FIGUEIREDO, 2001, p. 72), favorece a “utilização de diversos instrumentos de coleta de dados para se obter uma visão mais completa da atividade ou do fenômeno sob investigação”. O caso pode ser “um aluno, um professor, uma sala de aula, uma escola, uma agência, uma instituição ou uma comunidade” (JOHNSON, 1995 *apud* FIGUEIREDO, 2001, p. 72), isto é, o foco do estudo de caso pode ser um ou mais indivíduos.

De acordo com Nunan (1992), o estudo de caso é, também, um método híbrido, já que oferece vários pontos de vista diferentes com várias interpretações

alternativas. Ele tem a possibilidade de ser quantitativo ou qualitativo. A presente pesquisa se caracteriza como qualitativa, com uma breve análise quantitativa. Para Allwright e Bailey (2004), este tipo de estudo (caracterizado por uma combinação de métodos), quando utilizado no âmbito do ensino-aprendizagem, tem por objetivo descrever os processos envolvidos na sala de aula e relacioná-los aos resultados documentados. Essa combinação, segundo os autores supracitados, não é uma prática comum nos estudos sobre ambiente de sala de aula, mas, tem-se mostrado possível e de grande importância nesse contexto. Prioritariamente, a coleta de dados, na pesquisa qualitativa, ocorre na forma de informação descritiva, ou seja, os dados são apresentados em forma de texto e não de números (BOGDAN; BIKLEN, 1998 apud FIGUEIREDO, 2001).

Esta pesquisa apresenta-se como uma pesquisa observatória não-participante e busca descrever uma situação específica de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira a um grupo de alunos do curso de Letras-inglês. Seu objetivo geral inclui investigar de que forma professores encaram e tratam o erro em atividades escritas e quais os efeitos dessa intervenção no processo de aprendizagem da língua estrangeira.

Larsen-Freeman e Long (1991) sugerem que, nesse tipo de pesquisa: a) o pesquisador não esteja envolvido nas atividades estudadas; b) o período de observação seja relativamente longo; c) o número de sujeitos envolvidos seja pequeno; e d) não haja hipóteses prévias.

Como orientação para a coleta de dados, levantamos as seguintes perguntas de pesquisa para que possamos alcançar o objetivo geral da pesquisa que é verificar a percepção e os impactos do retorno:

1. Que estratégias são utilizadas pelos professores para responder aos erros dos alunos?
2. Como o retorno é percebido pelos aprendentes?

3. Quais os efeitos deste na motivação para a aprendizagem?
4. Que fatores ligados ao retorno são percebidos como (des)motivadores?

2.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Nesta seção, trataremos de aspectos como o local em que a pesquisa foi desenvolvida e sua duração, o material didático utilizado, além de traçarmos um perfil dos sujeitos envolvidos.

2.2.1 Local e duração da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em ambiente formal de ensino-aprendizagem de língua estrangeira em uma turma do curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa da Universidade Federal do Pará, *campus* de Marabá. A escolha desse contexto se deu devido ao fato de ser o espaço no qual atuamos como professora e também por ser um local de formação de futuros professores. Trata-se, portanto, do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira a um grupo de alunos que estão se preparando para atuar como professores de língua inglesa. Estão matriculados 75 alunos no curso, em três turmas diferentes: 26 no quinto semestre do curso, 23 alunos matriculados no terceiro semestre e 26 matriculados no primeiro semestre.

Entretanto, para este estudo, optamos por estudar o caso da primeira turma mencionada, haja vista que no período da coleta, a turma iniciante cursava outra disciplina que não a de língua (além do fato de que, segundo a professora da turma, as atividades eram mais voltadas para a oralidade do que para a escrita, que é o

foco deste estudo) e a turma do terceiro semestre não estava interessada em participar da pesquisa.

As aulas da turma pesquisada ocorreram durante o terceiro período letivo de 2011, isto é, entre 22 de agosto e 11 de novembro.

2.2.2 Curso, currículo e material didático

O curso de Letras Língua Inglesa é um curso novo no campus de Marabá. A primeira turma foi criada em 2009 e, atualmente, o curso conta com três turmas regulares. A turma em que a pesquisa se desenvolveu cursava, dentre outras, a disciplina *Leitura e produção em língua inglesa V*. Na prática, a disciplina é dedicada ao “estudo da língua inglesa desenvolvendo as quatro habilidades (compreensão e produção oral e escrita), em nível intermediário, de forma contextualizada, com ênfase na abordagem comunicativa voltada para o turismo” (UFPA 2009, p. 68).

Leitura e produção em língua inglesa V era ministrada no turno noturno, as segundas e quartas-feiras, das 18h às 19:40h, para a turma de Letras que estava em seu quinto semestre. Frequentavam esta disciplina apenas 23²⁶ alunos.

O material utilizado nas aulas consiste, basicamente, no livro *Touchstone 2*, da série de livros *Touchstone*, da Cambridge Editora, e cujos autores são Michael McCarthy, Jeanne McCarten e Helen Sandiford. Este material é voltado para o ensino de inglês a jovens e adultos. Outras atividades no curso incluem as tarefas para ouvir baseadas nos diálogos do livro, atividades em pares, breves dramatizações e tarefas de escrita. Em todas elas, os alunos praticam o conteúdo linguístico até então estudado. Também foi adotado material extra e/ou adaptado do livro, como veremos mais além na descrição das atividades desenvolvidas.

²⁶ Mais três alunas estavam matriculadas, mas haviam desistido da disciplina.

2.2.3 Sujeitos da pesquisa

Nesta seção trataremos dos sujeitos envolvidos quando da coleta de dados para a pesquisa.

2.2.3.1 Os professores

Responderam ao questionário voltado a esse grupo cinco docentes, sendo que todos assinaram um termo de compromisso livre e esclarecido, cedendo seus dados (Apêndice A). À época de aplicação, uma estava indo para outro campus, enquanto que outra acabava de chegar. A seguir, traçamos um perfil dos professores que passam a ser denominados P1, P2, P3, P4 e P5.

P1: tem formação em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa (1997-2003). Possui pós-graduação *lato sensu* em Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa e em Linguística Aplicada ao Ensino de Inglês como Língua Estrangeira (2004-2006). Estava desenvolvendo trabalho de pesquisa em nível de Mestrado (Letras-Linguística), mas este teve de ser interrompido (2009-2011). Tem 12 anos atuando na profissão.

P2: tem graduação em Letras, com habilitação em Língua Inglesa e, atualmente trabalha na graduação da Universidade Federal do Pará. Tem interesse na área de ensino-aprendizagem, com um foco mais específico no uso de novas tecnologias para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Trabalha como professor de inglês há 16 anos. E já trabalhou em variados contextos desde a escola básica, cursos livres e nível superior.

P3: tem graduação em Letras, Língua Inglesa e Língua Portuguesa, especialização em Linguística Aplicada ao Ensino do Inglês como Língua Estrangeira, ofertada pela UFPA. Neste curso idealizou um projeto de ensino no qual utilizaria atividades envolvendo trechos de filmes como material de apoio para o desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção orais. Tem mestrado em Letras, também pela UFPA e segue a linha de pesquisa de ensino-aprendizagem de línguas. É professora há 13 anos: 6 como professora particular e 7 como professora regente em sala de aula.

P4: graduada em Letras, com habilitação em português e inglês por uma universidade particular (Universidade da Amazônia – UNAMA), especialista em Estudos Linguísticos e Análise Literária pela Universidade do Estado do Pará e em Ensino/Aprendizagem de Português como LE/L2 pela UFPA. Mestre em Letras e tem 8 anos de experiência na área.

P5: graduada em Letras (Inglês). Tem mestrado e doutorado em Língua e Literatura Inglesa e interessa-se pela área de teoria e crítica literária e cultural. Trabalhou como professora de inglês como língua estrangeira em cursos livres e atualmente faz parte do quadro docente da Universidade Federal do Pará. Há pouco tempo (quase um ano) atua no campus.

Dos professores acima, P5 foi a escolhida para a observação das aulas e isto se deu porque, no momento da coleta de dados, ela era a única a estar lecionando disciplinas de língua para os alunos do quinto semestre.

2.2.3.2 Os alunos

Os alunos que participaram da pesquisa são estudantes do curso de Letras – Língua Inglesa. Todos concordaram em participar e assinaram um termo de compromisso livre e esclarecido, cedendo seus dados (Apêndice B). São alunos que cursavam a disciplina *Leitura e Produção em Inglês V*. Já haviam sido nossos alunos em momentos anteriores, o que, ao mesmo tempo, ajudava, no sentido de a pesquisadora não foi uma presença estranha em sala, e dificultava, pois, em alguns momentos, na observação de aulas, alguns alunos tentavam conversar conosco.

A turma que colaborou com a pesquisa é composta por 23 alunos, sendo 8 homens e 15 mulheres. Os alunos mais novos tinham 19 anos e o mais velho 33. A maioria estava entre 23 e 26 anos de idade. Com relação ao conhecimento prévio de inglês, dos 23, apenas 5 já haviam estudado a língua em cursos livres e, desses, 3 atuavam como professores em escolas públicas ou cursos livres. Nessa pesquisa, os participantes serão referenciados por letras do alfabeto.

2.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta dos dados desta pesquisa foi realizada no período de agosto a novembro de 2011, com a utilização dos seguintes instrumentos: a) questionários; b) observação de aulas; c) produção textual dos alunos. Apresentamos a seguir o cronograma da coleta:

Quadro 3- Detalhamento da coleta de dados

Instrumento	Sujeitos	Objetivos	
Questionários	Professores	Fazer um levantamento das práticas de tratamento de erros. Identificar a existência de estratégias motivacionais.	
	Alunos	1º	Levantar a percepção dos alunos ao tratamento de erros.
		2º	Verificar os impactos do retorno dado pela professora.
Produção textual	Alunos	Verificar as estratégias/práticas de tratamento utilizadas pela professora.	
Observação de aulas	Alunos	Verificar que intervenções são utilizadas durante as aulas.	

A seguir, detalhamos os procedimentos de coleta dos dados.

2.3.1 Questionários

A respeito da utilização de questionários, Nunan (1992) afirma que estes são instrumentos que podem ser usados para pesquisar qualquer aspecto de ensino-aprendizagem, além de poderem ser aplicados facilmente no contexto de sala de aula. De fato, nesta pesquisa, o uso de questionários foi uma das ferramentas mais eficazes para a coleta de dados. Foram criados questionários relacionados às percepções de alunos e práticas de professores no que se refere ao tratamento de erros e seus efeitos na motivação.

Os questionários aplicados aos professores tiveram por objetivo identificar as percepções sobre erro e tratamento, bem como verificar a existência de estratégias motivacionais em suas práticas.

Para esse fim, foi elaborado um questionário contendo onze perguntas semiabertas, das quais nove eram relacionadas às práticas de sala de aula no que concerne à vivência do erro e provimento de retorno em atividades escritas dos

alunos e duas eram voltadas à coleta de informações para a elaboração do perfil dos docentes. Os questionários foram respondidos por todos os cinco professores do curso de Letras – Língua Inglesa, à exceção da pesquisadora (Apêndice C).

Aos alunos foram aplicados dois questionários. No primeiro, assim como no dos professores, procuramos verificar, as percepções de erro e correção, além de suas preferências no que concerne ao tratamento dado a seus erros (Apêndice D). Após a última atividade de produção textual e retorno promovido pela professora, foi aplicado o segundo questionário para investigar os impactos e percepção sobre o retorno provido pela professora (Apêndice E). A atividade na qual essa intervenção se baseava era a carta ao editor, cujo tema era “curfews”, a qual exigia um posicionamento, favorável ou não, sobre limites impostos a crianças e adolescentes.

2.3.2 Produção textual dos alunos

Foram utilizados os textos produzidos pelos alunos durante a realização das atividades escritas realizadas nos dias em que observamos as aulas. Os dados coletados foram de três produções solicitadas pela professora com base nas atividades de escrita propostas pelo livro didático utilizado em sala de aula e de material extra. Todas as atividades foram desenvolvidas, ou iniciadas, em sala de aula.

Os textos dos alunos, com as intervenções, foram recolhidos pela professora e entregues a mim, com a devida autorização de seus autores. Assim, tomei como amostra 27²⁷ textos, os quais variavam entre 25 e 120 palavras. Percebemos, a respeito do número de palavras, que essa quantidade variava devido ao desnível

²⁷ Muitos alunos deixaram de realizar as atividades por não terem frequentado as aulas. Outros foram escritos por mais de um aluno e, por isso, o número total de textos coletados é tão pequeno, apesar de considerável para análise.

existente entre os escritores, assim como a motivação para escrever na língua estrangeira, expressa nas respostas aos questionários.

Alguns destes textos, à guisa de exemplos, constam nos anexos A a E.

2.3.3 Observação de aulas

Segundo Dörnyei (2010), a observação oferece a informação de forma direta, sem precisar de informações reportadas por outros. Além disso, de acordo com o autor, a observação de aulas apresenta um ponto fundamental nas pesquisas que envolvem o contexto de ensino formal:

O principal mérito de dados observacionais é que eles permitem aos pesquisadores observar diretamente aquilo que as pessoas fazem sem ter que confiar no que eles dizem que fazem. Portanto, tais dados podem fornecer uma descrição mais objetiva dos acontecimentos e comportamentos do que dados de segunda mão [e] auto-relato (DÖRNYEI, 2010, p. 185) ²⁸.

Tendo em vista que um dos objetivos deste estudo é verificar de que forma professores fornecem o retorno nas atividades de produção textual dos alunos, a observação de aulas pareceu-nos um importante instrumento, visto que as intervenções podem ser feitas em forma de conferências, com pares, com a turma toda etc. Para a coleta de dados desta pesquisa, foram observadas as aulas dos dias 5 e 9 de setembro, 17 e 19 de outubro, e 4 e 7 de novembro, e coletado material produzido pelos alunos conforme calendário de atividades presente nesta subseção.

²⁸ “The main merit of observational data is that it allows researchers to see directly what people do without having to rely on what they say they do. Therefore, such data can provide a more objective account of events and behaviours than second-hand self-report data.”

O primeiro contato com a turma aconteceu em agosto de 2011, quando foi solicitada autorização para a realização desta pesquisa junto à professora e aos alunos. Nesse primeiro momento, alunos e professora assinaram um termo de compromisso e participação na pesquisa, bem como de consentimento para utilização de seus textos. Nesse contato, o primeiro questionário foi aplicado com vistas a obter dados pessoais e outras informações.

As observações ocorreram nas datas sugeridas pela professora. Neste dia seriam apresentadas as propostas de produção de escrita e a devolução, respectivamente, dos textos escritos dos alunos. No quadro abaixo, mostramos a proposta de produção escrita, a data de escritura e a data da devolução com devido retorno.

Quadro 4 - Propostas de produção escrita, conforme observações de aula

PROPOSTA DE PRODUÇÃO ESCRITA	DATA	DEVOLUÇÃO
Artigo para uma revista voltada a estudantes de línguas dando dicas de como melhorar a aprendizagem de inglês	05/09	09/09
Biografia	17/10	19/10
Carta ao editor de uma revista expressando opinião sobre um artigo acerca de “curfews” (parte de material extra)	04/11	07/11

Devido ao feriado nacional de 7 de setembro, muitos alunos que aceitaram participar da pesquisa não estavam presentes, pois haviam viajado para outros municípios, visto que a maioria deles é oriunda de cidades vizinhas ou da capital e não da cidade de Marabá.

2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para esta pesquisa, os dados foram obtidos por meio das respostas dos participantes aos questionários e, também, por meio da observação de sala de aula e análise dos textos dos alunos. Para analisá-los, foram utilizados procedimentos sugeridos pela análise de conteúdo e, dessa forma, procuramos, primeiramente, reunir as informações obtidas por meio dos instrumentos em arquivos únicos, seguindo as perguntas de pesquisa. Assim, obtivemos uma visão geral dos dados.

De posse das produções dos alunos, passamos à categorização dos chamados erros apontados. Utilizamos como paradigma a variedade padrão da língua inglesa para que tais erros fossem analisados e classificados e, para esta classificação, são usados termos da gramática tradicional. Desta forma, o primeiro passo que envolveu a identificação e a contagem das ocorrências nos textos dos participantes para prosseguir às classificações. Neste estudo, empregamos a categorização adaptada por Figueiredo (2001) para classificar os erros encontrados nas produções textuais.

Após essa organização de dados, procedemos à exploração do material recolhido, efetuando diversas leituras e categorizando essas informações de acordo com as semelhanças encontradas nas respostas. Em seguida, iniciamos a etapa de interpretação dos dados, realizando inferências, sugerindo interpretações que resultaram nas respostas às perguntas estabelecidas para este estudo.

Para viabilizar a apresentação dos resultados, os dados foram divididos em blocos: um bloco referente às repostas dos professores com relação ao tipo de retorno fornecido aos alunos no contexto em que a pesquisa se deu; um bloco relacionado à prática de uma professora do curso de graduação e suas estratégias

efetivas acerca do retorno; e, por fim, um bloco para as percepções e preferências dos aprendentes no tocante ao retorno recebido em suas produções textuais.

Para os dados referentes às respostas dos professores-respondentes do que responderam, após leituras das respostas, procuramos inferir as estratégias por estes utilizadas em sala de aula para responder aos erros dos alunos. Assim, organizamos suas respostas em uma tabela, que inclui a visão dos mesmos sobre o erro e sobre como lidam com ele.

No que se refere à prática da professora-colaboradora, por meio das observações de aula e das produções dos alunos foi possível verificar e categorizar as estratégias utilizadas por ela e, assim, organizar as ocorrências dessas estratégias.

As respostas ao primeiro questionário foram comparadas às respostas dos professores e nos mostraram a percepção e preferências com relação ao erro e retorno. As do segundo, resultaram na identificação das estratégias (des)motivadoras presentes na prática da professora.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, serão discutidos os dados coletados para que possamos responder às perguntas norteadoras deste trabalho. Assim, identificamos as formas utilizadas pelos professores para responder aos erros nas produções escritas de seus alunos e verificamos a percepção dos alunos com relação à intervenção de um desses professores e que podem influenciar na motivação do aprendente.

Para expormos nossa análise, dividiremos este capítulo nas seguintes seções: 1) O erro e a correção no contexto estudado: vivência (concepções de erro e concepções de correção); 2) Características do retorno verificado; 3) Retorno e motivação: práticas de sala de aula; 4) Ponto de vista do aprendente.

3.1 ERRO E CORREÇÃO NO CONTEXTO ESTUDADO

Para obter a concepção de cada professor, procuramos analisar os sentidos evocados pelos significantes “erro” e “correção” a partir das falas dos respondentes do questionário que atuam como professores no contexto em que se deu a pesquisa. Dessa forma, apresentamos a seguir a opinião de cada professor sobre os significantes em questão:

Quadro 5 - Respostas dos professores ao questionário

Professor	Erro	Correção	Estratégia de intervenção que utiliza
P1	“problemas de ordem textual que possam comprometer a compreensão (construção de sentidos) do leitor”	“ajuste”	“prefiro partilhar com a turma de modo geral os principais problemas sem identificar quem cometeu este ou aquele erro. Também faço comentários nos textos dos alunos”
P2	“é um dado, um fato que deve ser trabalhado pelo professor e pelos alunos como parte de um processo”	“uma chance para o aprendiz de visualizar seus avanços”	“costumo socializar as dificuldades dos aprendizes”
P3	“depende do foco da atividade. Quando a atividade centra-se em aspectos gramaticais, considero erro o desvio da norma padrão que estiver sendo trabalhada. Já quando o foco é a fluência, só considero erro aquilo que dificulte a compreensão da intenção comunicativa do aluno”	“atividade de apontar para o aluno os pontos problemáticos de sua produção, com o objetivo de auxiliá-lo a desenvolver seu processo de aprendizagem.”	“marcar os erros em cada um dos trabalhos; observo quais os mais frequentes, devolvo os trabalhos aos alunos; faço um breve comentário para a turma dos principais problemas, tentando levá-los a auto-correção; quando esta não ocorre eu mesma dou a resposta.”
P4	“é tudo aquilo que um falante nativo da língua não produziria em uma situação real de comunicação”	“Uma parte do processo de produção textual que existe para ajudar o aluno da hora de revisar o seu texto.”	“Apenas sinalizar a linha em que há algum desvio ou usar códigos que indiquem o tipo de erro cometido para que o aluno seja levado a encontrá-lo e corrigi-lo ao reescrever a produção.”
P5	“qualquer item que prejudique ou impeça a comunicação efetiva e eficaz da mensagem que o aluno quer significar em seu texto”	“apontar os erros cometidos que necessitam ser apontados e oferecer a oportunidade para a revisão do erro a ser corrigido pelo próprio aluno”	“considerar os erros que prejudicam a comunicação, e sublinhá-los no trabalho para que o aluno, individualmente ou conjuntamente (com a professora), reveja e considere qual o problema sinalizado e como o mesmo pode ser resolvido.”

As palavras dos professores nos mostram concepções diferentes acerca do tema apresentado: algumas concepções muito abrangentes (P4), outras mais

limitadas (P1 e P5), outra com uma perspectiva mais pedagógica (P2) e ainda outra mencionando diferentes áreas e considerando fluência etc. (P3).

P2 considera o erro como uma evidência de que algo precisa ser trabalhado em conjunto, enquanto que P4 define erro conforme o considerado na gramática descritiva. A correção é um momento de reflexão e ajuda na hora da revisão e reescrita. P1 e P5 definem erro do ponto de vista comunicativo, a partir dos efeitos deste na comunicação, ou seja, se algo prejudica a compreensão, o sentido da mensagem, este pode ser considerado um erro.

Na verdade, não há uma definição muito clara, em suas falas. O que estes professores definem como erro nos remete à categorização de acordo com o efeito na comunicação – de Dulay, Burt e Krashen (1982) –, isto é, como inadequações que comprometem ou não a comunicação, podendo ser classificadas como globais ou locais, de acordo com o grau de comprometimento. P3 também concebe erro do ponto de vista do efeito comunicativo. No entanto, ressalta que somente quando o foco da atividade é a fluência. Do contrário, quando é o exercício de algum item gramatical, define-o conforme a gramática normativa.

O ponto em comum encontrado nos depoimentos é que todos concordam ser o erro uma parte do processo de aprendizagem:

P1 – “o erro pode ser utilizado como um recurso para reflexão sobre o processo de aprendizagem”

P2 – “o erro é um dado, um fato que deve ser trabalhado pelo professor e pelos alunos como parte de um processo”

P3 – “o erro não é um problema e sim um estágio da aprendizagem”

P4 – “a partir do momento em que ele [o erro] passa a ser considerado como algo natural, parte do processo de E/A de uma LE, deixa de ser um problema e até mesmo auxilia”. Os erros “acontecem e sempre acontecerão”

P5 – “acho que os erros são parte fundamental do processo de aprendizagem, especialmente se a partir dos erros os alunos tiverem a oportunidade de reflexão crítica acerca do seu aprendizado”

P2 acha que “o *erro* é um dado” e não considera este um prejuízo. No entanto, em outro ponto, complementa afirmando ser prejudicial à escrita e, por isso, deve ser problematizado em sala de aula para que haja “uma produção mais positiva”.

P2 – “É preciso **problematizar** a questão, **discutir** com os aprendizes e estabelecer estratégias como tarefas de leitura, observação, análise e produção escrita para que possa posteriormente haver uma produção mais positiva na língua alvo”.

A exploração e exposição dada ao erro terminam por enfatizar mais este fator e tirar o foco da aprendizagem em si. É importante chamar a atenção do aluno para a questão e para isso existe o retorno que deve ser dado sem fixar tanto a atenção ao erro, mas dando atenção aos aspectos positivos produzidos, também. Na verdade, os dados de P2, em geral, sugerem algumas hipóteses quando da interpretação dos mesmos: a primeira é que P2 pode estar sugerindo uma autonomia maior aos alunos e a segunda é uma superexposição dos erros e, conseqüentemente, dos alunos.

No que concerne à “correção”, observamos que não existe um consenso sobre o que esta seja. Aparentemente, existe uma crença que é compartilhada: a correção é um caminho para a aprendizagem, isto é, de que o aprendente pode sair de uma posição em que não houve aprendizagem para outra em que esta se consolida.

O retorno é visto como um processo de *avaliação*, nas falas de alguns docentes:

P2 - “deve servir como uma contabilidade dos avanços dentro de um processo e não como um fim”.

Nesta perspectiva, é possível que o erro seja visto como meio de verificação de aprendizagem. Afinal de contas, quando o aprendente põe em prática a L2, ele poderá cometer erros ou qualquer tipo de inadequação e dessa forma o professor pode perceber em que estágio está a sua aprendizagem.

Quando questionados sobre corrigirem ou não todos os erros dos alunos, os professores apresentaram as seguintes falas:

P1 – “não corrijo todos os erros. Chamo atenção para os problemas que comprometem a compreensão. [...] Acho que isso diminui, no aluno, a sensação de estar sendo ‘corrigido’ o tempo todo, de nunca ‘acertar’”

P2 – “Não costumo corrigir todos os erros que encontro porque: 1) pode gerar desmotivação; 2) pode centrar o aluno somente nos erros e não na aprendizagem”

P3 – “Corrijo todos os erros na produção escrita sim. Porque acredito que o papel do ensino formal seja levar o aluno a produzir com fluência e precisão tanto quanto possível”

P4 – “Corrijo todos os erros na escrita. Ao corrigir a produção escrita você tem a possibilidade de fazê-lo com mais calma (não durante a aula) e ter contato já com uma versão mais elaborada do texto do aluno que teve até mesmo a oportunidade de reler o seu próprio texto e revisá-lo antes de entregar para a correção. É o que o aluno espera de você, indicações do que precisa melhorar, mas se o professor simplesmente deixa passar uma ou outra coisa o aluno pode simplesmente achar que aquilo está correto, quando na verdade não está”

P5 – “Não corrijo todos os erros [...] acredito (e digo também por experiência própria de ex-aluna de língua inglesa no Brasil) que uma folha cheia de anotações em vermelho possa assustar o aluno e fazê-lo perder o foco do que é realmente um erro importante que atrapalhe sua comunicação. Além do mais, não corrijo todos os erros porque busco olhar mais atentamente para o que o aluno acertou, fez bem feito, do que para o que ele errou. Alguns erros que não prejudicam a comunicação podem ‘passar em branco’ em um dado momento, pois haverá oportunidade posterior para retomar aquele ponto”

Como podemos observar nos trechos acima, mais da metade dos professores posiciona-se de forma contrária à correção de todos os erros. P5 utiliza os termos como “assustar o aluno” e “perder o foco” para demonstrar preocupação com a recepção que o aluno terá e dos efeitos negativos que este possa ter.

P1 e P2 também partilham da mesma preocupação com relação aos efeitos negativos que uma correção total geraria na motivação e, por isso, corrigem apenas o que consideram ser mais prejudicial na produção do aluno. Os professores parecem preocupar-se em chamar mais a atenção para os acertos que para os erros, como vimos na fala de P5, que confirma sua preferência pelo efeito comunicativo do erro.

Interessante é perceber que, neste ponto, P2 preocupa-se em não fazer com que o aluno focalize sua atenção mais para o erro do que para a aprendizagem, contrariamente ao que defendia anteriormente quando falava em trazer à tona “o problema” para ser discutido mais a fundo com os alunos.

P3 e P4 já se mostram favoráveis à correção total. P3, baseada na aparente visão de que ensino formal significa ensino da norma padrão e que isso é ensinar a língua, defende a exigência de precisão dentro dessa norma. Aqui já não considera o foco – como o considera ao definir erro – e parece não considerar o objetivo ou mesmo o objeto da aprendizagem.

P4 considera o processo pelo qual o texto passou e, segundo ela, é isso que os alunos desejam que aconteça em uma correção, sendo que, do ponto de vista do professor, alguns erros não podem ser deixados de lado para não dar uma falsa impressão de que tudo está correto.

Nas definições expressas no quadro, notamos que, em geral, os professores consideram o erro como um fenômeno típico do processo de aprendizagem. Ao considerar o erro como parte do processo, os docentes utilizam o retorno como uma

forma de aprendizagem sobre aquilo que aparenta ser uma “deficiência”. Logo, é a partir do retorno que recebem indicações de como se dá o processo de aprendizagem em determinado conteúdo.

Nos enunciados dos professores, percebemos que as estratégias mais utilizadas por eles são a autocorreção e a correção com a turma toda e que, ainda inserem estratégias de correção, o que, segundo Ferris (2004), é uma estratégia que muito auxilia na eficácia do retorno.

A reescrita é apontada por apenas um dos professores. Para alguns autores como Figueiredo (2001), correção da produção escrita não tem efeito se não houver uma rotina de reescrita, opinião que também que é partilhada por Harmer (2003, p. 84): “a correção é inútil se os alunos apenas deixarem de lado seus textos corrigidos. Os professores têm que se assegurar de que os alunos entendam o problema com seus textos e os reescrevam corretamente”²⁹.

Dos professores acima, P5 foi a professora observada nesta pesquisa. Por isso, suas intervenções na prática de sala de aula serão descritas a seguir.

3.2 RETORNO DE UMA DOCENTE

Dos textos dos alunos, selecionamos 27 das primeiras versões³⁰ para a contagem dos erros. Foram destacados 68 erros pela professora neste conjunto de textos. O número de erros aumentaria para 79, caso fossem considerados os ignorados por P5 e observados por nós.

²⁹ “(...) correction is worthless if students just put their corrected writing away and never look at it again. Teachers have to ensure that they understand the problem and then redraft the passage correctly”

³⁰ Isto porque das atividades de produção escrita utilizadas aqui, apenas uma passou pelo processo de reescrita. A professora e a turma não utilizavam essa etapa do processo de escrita.

Conforme as indicações da professora, e observado na categorização dos erros, em alguns casos o aluno-escritor não fez a distinção semântica e/ou lexical entre termos da língua estrangeira e os da língua materna. Exemplo disso são as ocorrências do verbo auxiliar “will” (indicador do equivalente ao tempo verbal futuro do presente) como verbo principal.

Ex.: *I will for a concurso* (‘eu vou para/por causa de um concurso’)

No nível sintático, o erro da estrutura é provocado, muitas vezes, pela transferência de regras da língua materna, como omissão de pronome em posição de sujeito:

Ex.: ... is very important. (**It** is very important.)

No nível morfológico, há casos em que os aprendentes tendem a apoiar-se na estrutura morfológica da língua materna, a exemplo do caso de acréscimo de morfema pluralizando o adjetivo, visto que, na língua materna, o adjetivo concorda em gênero, número e grau ao nome ao qual se refere, o que não ocorre na língua inglesa por ser essa classe invariável.

Ex.: curfews are importants. (curfews are **important**)

Em nível ortográfico, a professor indicou quando houve troca de grafema ou grafia de morfema.

Ex.: *terribel* (‘terrible’), *i* (‘I’)

Nos textos foram marcados alguns problemas de concordância nominal e verbal.

Ex.1: ...**this** stomach **problems** (‘**esse** **problemas** de estômago’)

Ex.2: curfew**s** **is**... ('toques de recolher é...')

Quanto aos erros ignorados, percebidos durante a contagem, destacamos um erro grave e ignorado: a não concordância entre o tema proposto pela professora e o que alguns alunos desenvolveram. Isto se deu, em nossa opinião, devido ao fato de não se ter atentado para a preparação de uma das atividades para o grupo, quando a professora propôs a produção de um artigo para uma revista voltada para aprendentes de inglês como língua estrangeira.

Segundo instruções da professora, o artigo teria o seguinte tema: "How to improve your English" ('como melhorar o seu inglês'). Em um primeiro momento, pareceu-me que a estrutura do gênero solicitado já havia sido trabalhada com os alunos. Mas, apesar de não ser objetivo dessa pesquisa discutir questões de gêneros discursivos e/ou sequência didática, percebemos que havia ficado um espaço em branco entre a proposta e o texto. Na análise das produções, vi que a maioria dos alunos havia produzido frases soltas ou simplesmente enumerado suas dicas. Em outros casos, observamos que, além de não terem seguido uma estrutura conforme o gênero solicitado, houve alunos que não respeitaram o tema e escreveram sobre "how to improve your social life" ('como melhorar sua vida social'). Apenas uma das composições em que isso aconteceu recebeu intervenção.

Sobre a situação descrita acima, a professora alegou não ter atentado para o trabalho com o gênero solicitado, nem para o tema que não foi seguido por alguns alunos, o que nos faz inferir que somente o desempenho linguístico era levado em consideração.

Isso nos leva a refletir sobre o tipo de retorno dado nas produções textuais, que seria nada mais que uma atividade "caça-erros", atividade esta que se torna geradora de comentários dos alunos descritos na próxima subseção deste trabalho,

como o fato de não saberem exatamente o que a professora desejava que eles fizessem.

Após a categorização dos erros encontrados, começamos a tratar do tipo de retorno fornecido pela professora nos textos e acrescentamos o que foi observado nas aulas. Sobre as intervenções ocorridas, de fato, na prática da professora, notamos que há a ocorrência de: sinalização com símbolos, comentários, e retificações os quais serão descritos a seguir.

Quadro 6 - Procedimentos para intervenção

Atividades	Estratégia	Tipo de intervenção
1 e 2	Sublinha Circula Sinaliza Fornece a solução	<i>Retorno direto + indireto</i> : Fornece pistas, sinalizando ou fazendo a legenda/comentários
3	Sublinha	<i>Retorno indireto</i> (conferência) Comenta as inadequações e pede esclarecimentos

Conforme se observa no quadro acima, nas atividades 1 e 2, a professora utiliza vários recursos para intervir nos textos dos alunos, utilizando símbolos (mencionados a seguir). Já na atividade 3, há apenas uma forma de intervenção (quando há): sublinhado. Nenhum comentário ou legenda é feito. Ao que parece, essa marcação servia para chamar a atenção do aluno durante a conferência, conforme veremos adiante na descrição desse tipo de intervenção observado na última atividade.

Ferris (2004) afirma que assinalar e/ou sublinhar, sem corrigir fornecendo a forma adequada, é de grande utilidade, pois desperta a atenção dos alunos e, segundo ela, essa é, também uma das técnicas mais comuns entre professores.

Entretanto, apenas assinalar parece não favorecer a aprendizagem, visto que não relaciona o erro a um código ou a uma indicação que possibilite a compreensão do erro, o que a torna uma técnica ineficiente.

Nas ocorrências em que a professora lançou mão dessa técnica, além de assinalar, ela, de imediato forneceu a forma correta ou utilizou algum comentário com pedidos de esclarecimentos ou, ainda, apenas comentou o que foi assinalado. Ferris (2004) considera as anotações úteis, pois exercem um efeito favorável. No caso da professora que colaborou com essa pesquisa, além de assinalar o erro, fornecia meios para que o aluno o interpretasse.

Para chamar a atenção de alguns alunos, a professora sinalizou com o asterisco (*), sublinhou (____) e utilizou setas (↔) em alguns registros. Nós nos questionamos se na primeira versão dos textos os alunos seriam capazes de compreender a linguagem utilizada ou se a estratégia era habitual por parte do professor e, por isso, os alunos a compreenderiam por já terem conhecimento. No entanto, essa dúvida se desfez quando na segunda versão do texto aquilo que havia sido sinalizado no primeiro texto não mais apareceu no segundo.

A esse respeito, alguns autores (FIGUEIREDO, 2001; FERRIS, 2004; ELLIS, 2008; EDGE, 1989) afirmam que para que o retorno fornecido seja eficaz é necessário que alguns pré-requisitos sejam seguidos. Um desses pré-requisitos refere-se ao “contrato” que deve existir entre professor e alunos: acordo de códigos e ausência de ambiguidade no uso dos mesmos.

Na situação descrita, a dúvida perante a existência desse acordo se desfez ao analisarmos o questionário respondido pela professora, no qual ela afirmava – para a pergunta relacionada à estratégia de intervenção utilizada – que não tinha um quadro ou tabela preparada. Apenas os utiliza de forma intuitiva, como verificado nos textos.

Os símbolos, assim como seus significados mantiveram-se inalterados e, apesar de não terem sido apresentados aos alunos ou negociados antes das primeiras produções, estes mostraram-se transparentes, eficazes e com boa recepção por parte dos alunos, visto que o que foi sinalizado, foi reescrito de maneira correta/adequada na segunda versão do texto, não havendo reincidência do erro corrigido.

No entanto, houve a reincidência dos mesmos erros nas tarefas seguintes, o que, de certa forma, corrobora com uma das críticas levantadas por Truscott (1996) no que diz respeito à eficácia da correção de erros, pois, como vimos na fundamentação teórica deste estudo, esse autor rejeitava a correção por considerá-la útil e eficiente apenas para o momento corretivo e por constatar que não trazia benefícios a longo prazo.

A seguir, apresentamos os símbolos utilizados pela professora, com exemplos retirados do material analisado:

Quadro 7 - Símbolos

Símbolo	Exemplo	Significado no contexto
*	<i>I would like * to be present (*you)</i> <i>Thiago * always singing in class...</i> (He is always)	Marcação do que não está inadequado e remete a uma nota
()	<i>read the (letter) lyrics</i>	Anula a informação extra ou o que está errado e/ou sobrepõe a informação correta
—	<i>Oct<u>u</u>ber</i>	Sublinha o que está incorreto
→ ←	<i>it's on time break</i>	Indica a ordem dos termos
○	<i>Listen to music in <i>english</i></i> <i>Don't speak portuguese in class.</i>	Circula ortografia incorreta

Quando nos reportamos a Serafini (1989), lembramos que o primeiro postulado da autora diz respeito ao fato de que a correção não deve ser ambígua e,

no segundo, que os erros encontrados pelo professor devem ser catalogados e agrupados segundo suas categorias. Para que isso seja possível, autora afirma que antes de seguir esses passos, o professor deve tornar os símbolos e/ou códigos conhecido dos alunos.

No caso de P5, como se observa nas linhas 4 e 6 do Quadro 6, acima, na grafia inadequada das palavras “October”, “English” e “Portuguese”, há certa ambiguidade, pois os erros encontrados são de mesma natureza, mas são marcados com símbolos diferentes.

No quadro acima, percebe-se que a professora utilizava símbolos variados para sinalizar o mesmo tipo de erro, como é o caso de sublinhar e circular, indicando grafia incorreta.

Além dos símbolos, verificamos que a professora também utilizava comentários nos textos dos alunos. Mesmo quando produziam muitos erros, a professora sempre deixava um comentário positivo que parecia funcionar para equilibrar as críticas feitas.

Quadro 8 - Síntese dos comentários

“Very good”	‘Muito bem’
“Perfect”	‘Perfeito’
“Good work”	‘Bom trabalho’
“Great”	‘Muito bom’
“Really nice!”	‘Perfeito! Suas ideias são boas e encorajadoras’
“Perfect! Your ideas are good and encouraging”	
“Your ideas are very helpful”	‘Suas ideias ajudam bastante’
“Well done”	‘Muito bem’

Muitos dos comentários acima foram percebidos também durante as aulas observadas. Eram utilizados como reforço ou incentivo à produção oral dos alunos,

quando estes emitiam opiniões e se envolviam nas discussões levantadas, seguindo o tema da aula.

A partir do que foi exposto até aqui, podemos fazer uma síntese e contabilização das intervenções da professora, segundo as formas descritas no capítulo teórico desta pesquisa, as quais foram baseadas, essencialmente em Ferris (2004) e Figueiredo (2001).

Quadro 9 - Retorno, segundo as categorias descritas por Ferris e Figueiredo.

Estratégia	Tipo de intervenção	Número de ocorrências nas 3 atividades
Retorno direto	Fornecimento da forma correta	43
Retorno indireto	Autocorreção (sublinhado, retorno metalinguístico)	25
	Conferência	1

Por meio dos resultados, concluímos que a professora utiliza mais o retorno direto para responder aos erros dos alunos. Acerca da conferência, detalhamos sua ocorrência mais adiante, pois este item merece destaque neste estudo.

3.2.1 A conferência

A conferência, percebida na fase de observação de aulas, foi um dos pontos mais interessantes verificados durante a coleta de dados para esta pesquisa, pois, era uma forma completamente diferente das intervenções ocorridas até o momento.

No dia em que ocorreu, a professora trouxe os textos e explicou que conversaria com cada um dos alunos, em particular, acerca de suas produções.

Assim procedeu e, para evitar que os alunos ficassem ociosos enquanto esperavam sua vez, a professora manteve-os ocupados com alguns exercícios de reforço gramatical. Uma forma de tratamento dos erros diferente das observadas, até então, ocorreu em sala de aula. O grupo era relativamente grande. Porém, no dia da conferência, apenas 8 alunos haviam comparecido.

Estávamos posicionados próximo de onde ocorriam as conferências e pudemos verificar que a professora não deixava marcas, além de sublinhar alguns itens. Ela perguntava o porquê de o aluno ter utilizado (ou não) determinada forma, explicava e/ou relembra o seu uso e o próprio aluno providenciava as marcações ou sobrescrevia outro texto por cima do seu, conforme se observa nas seguintes composições:

Figura 5 - Texto do Aluno BC

Dear Editor,

I'm writing to the magazine to express my opinion. I think curfew are essential to kids, ~~that~~ parents can and should tell their child what they can and can not do. I believe that children totally need to have someone that shows them the right direction, because they don't really know what could be dangerous and what is important to their future. About teenagers, I think parents should be very firm about their decisions, because teenagers think they are grown up and that already know everything, so they can do bad things to their ^{lives} life, like having drugs and alcohol, or not dedicating ~~their~~ ^{their} time to study. I can say that because my thoughts as a teenager were very different from my adult thoughts, and I appreciate that my family didn't let me do everything I wanted to, because I broke a few curfews but would be worse if I were totally free. I could have done things that wouldn't be good for me and I would be a different person now.

Thanks for reading.

Neste texto, a aluna providenciou arranjo na pontuação, o plural feito de forma inadequada de “life” por “lives”, a forma da palavra “dedicate” por “dedicating”, apesar de manter a errônea separação de sílabas. A exclusão da palavra “that” – desnecessariamente utilizada – foi feita pela professora, após reflexão da aluna sobre seu uso.

A mesma atividade se repetiu com os demais alunos e seus textos, como se vê abaixo, no texto do aluno C:

Figura 6 -Texto do aluno "C"

Dear Mr. Mario.

I'm 34 and I have a daughter. I think is very important the parents to establish Rules, discipline and respect to their children and the curfew is a good way to put limits for them. My Parents ^{especially my dad} was so strict with me and my brothers. For example: he made us clean the house, clean dog's poop and we must be at home before 9 o'clock pm. I will make the same with my children, because if ~~you~~ ^{they} make kids responsible for their own actions, they won't know what is good for them.

I think to put limits and to educate is harder than let them do what they want. ^{they} I advise all parents to have curfews and other things to put their children become good person.

No texto acima, a professora questionou o aluno sobre o uso de algumas palavras e as excluiu posteriormente (“the”, “too”, “them”). A inserção na quinta linha havia sido feita no momento de escritura do texto. Na sexta linha, o aluno adaptou o tempo verbal ao que o texto se propunha (relatar um acontecimento passado: “he make us” passou para “he made us”). Outras inadequações foram realçadas e o aluno as marcou e/ou adicionou algo.

Na conferência, a professora combinava formas de correção e transformava esse momento em uma ocasião para que as dúvidas pudessem ser esclarecidas, tanto para a docente como para e pelos alunos.

Foi uma das estratégias mais eficazes utilizadas pela professora, pois o diálogo entre ela e seus alunos nos pareceu como o fechamento de uma lacuna aparentemente existente nas outras formas de fornecimento do retorno, em que

muito se perdia no distanciamento causado por comentários ambíguos ou que nada significavam para alguns alunos.

Um dos objetivos que nossa pesquisa procurava atingir era verificar se existiam ou quais eram as estratégias motivacionais utilizadas por professores para fornecer o retorno a seus alunos. Na conferência, encontramos a maior parte das respostas: o retorno motivacional, estratégia preconizada por Dörnyei, era aplicado pela professora enquanto se dava o diálogo, por meio das conferências, a professora elogiava os acertos e as tentativas dos alunos; também encorajava a reflexão sobre o que precisava ser melhorado.

O uso dessas estratégias motivacionais foi essencial para este grupo. Nas primeiras observações de aula, quando da devolução das produções com o devido retorno da professora, alguns alunos fizeram comentários entre si sobre não entenderem o que a professora desejava e mesmo seus “bilhetes” ao final dos textos não eram bem vistos e não aparentavam ser úteis para seus produtores. A maioria sequer analisava o que fora corrigido.

Com a conferência, a professora, ao mesmo tempo, falava dos erros e do desempenho de cada aluno, além de mostrar estratégias de aprendizagem que os auxiliassem.

3.3 RETORNO E MOTIVAÇÃO NO PONTO DE VISTA DOS APRENDENTES

Passemos, agora, a análise das respostas obtidas a partir dos questionários aplicados aos alunos. Essa análise será acrescida de comentários retirados das respostas, quando estes se fizerem necessários.

a) Questionário 1

Responderam a este questionário 21 dos 23 alunos. Quando perguntados sobre como viam seu desempenho em cada uma das habilidades, a maioria dos alunos, no que concerne à escrita, respondeu que escrevia razoavelmente na L2 porque não se sentia à vontade para escrever, posto que é “difícil memorizar a gramática” (Aluno F), de tal forma que fica clara a visão e experiência que esses alunos têm de produção escrita. Aparentemente, uma experiência baseada na visão tradicional de escrita como produto, em que as atividades de escrita têm por função a memorização de regras gramaticais, exatamente como descreve F. Uma experiência que pode ter levado muitos à desmotivação para escrever pela ansiedade e crença de que seu texto devesse ser perfeito gramaticalmente para que seu único leitor, o professor, o aprovasse.

Para o item 2 (“você se sente à vontade para escrever em inglês?”), nas respostas obtidas, 13 alunos afirmaram não se sentirem à vontade nessa habilidade e muito disso se deve a questões gramaticais ou por acreditarem que não possuem vocabulário suficiente para expressar o que desejam na escrita.

Algumas das justificativas dos respondentes estão expostas adiante. Dos que responderam que “sim”:

L - “Sim, apesar de não seguir tão corretamente as regras gramaticais, me sinto a vontade por conhecer bastante o léxico inglês”.

A - “Sim porque é uma língua que eu gosto bastante”.

“A” identifica-se com a língua estudada e, por isso, sente-se à vontade para escrever em tal língua, enquanto “L” apoia-se no conhecimento do vocabulário que tem. Esse aluno dá importância às regras gramaticais. Porém, não se prende a tais regras e elas não parecem colocar problema ao seu desenvolvimento.

Dos que responderam que “não”:

B - “Não, devido ter dúvidas em saber qual verbo usar, um exemplo é o *went* e o *was*”.

G - “Não, ainda sinto um pouco de insegurança, sempre a impressão de que não usei as palavras certas para o que eu gostaria de escrever”.

T - “Ainda não. Quando tento escrever me surgem muitas dúvidas quanto ao vocabulário”.

Y - “Não. Sinto-me mais à vontade para ler ou falar do que escrever, pois tenho medo de cometer erros de gramática ou confundir palavras semelhantes. Acredito que falando considera-se mais entender a mensagem do que escrever corretamente”

Das respostas acima, ressaltamos a insegurança para com o uso de regras gramaticais como um dos principais empecilhos na aprendizagem da modalidade escrita. Alguns, como Y, apoiam-se nas outras habilidades, pois no discurso oral o entendimento da informação é mais importante, o que, aparentemente não ocorre na escrita devido à crença da carência gramatical.

As opiniões aqui se assemelham às justificativas utilizadas no item 1 deste questionário, no qual, os aprendentes demonstram uma visão inadequada de linguagem e de aprender uma L2, o que para eles consiste em aprender a gramática, ou seja, elegeram esse aspecto da língua como a língua em si e isso se reflete na forma com a qual se dedicam a essa aprendizagem: para desenvolver alguma habilidade ativa é preciso *sempre* recorrer às regras gramaticais e assim desprezam o desenvolvimento de outras competências e, conseqüentemente, comprometem seu desempenho.

Com relação aos erros cometidos, 20 alunos acham que cometem muitos erros. Todos devido ao grande obstáculo citado até o momento: regras de gramática. 14 afirmam que o fato de cometerem erros não prejudica a aprendizagem da L2 ou o desenvolvimento da escrita nessa L2, porque “ajudam a identificar onde

precisam melhorar”. 7 dizem que eles são prejudiciais “se não forem logo corrigidos” (B) e “porque eles geram insegurança, principalmente quando não são bem esclarecidos” (G). Para estes, a intervenção do professor é essencial para que o erro não mais apareça.

B - “a correção de um profissional me dará suporte e segurança para minha melhoria em produção textual, só assim saberei onde preciso melhorar”.

G - “suponho que ele(a) sendo meu professor(a) irá saber me orientar a consertar os meus erros”.

Essa preferência é bem clara quando verificamos que 100% dos estudantes afirmaram gostar do retorno dado pelo professor, dado às razões explicitadas acima. Desses, a maioria prefere a conferência. Apenas 2 preferem atendimento coletivo e uma das justificativas recorrentes é que “a dúvida de um pode ser a dúvida de muitos” (Y).

Ao mesmo tempo, a preferência, no retorno, é que o professor marque os erros e faça observações ao longo do texto, explicando o porquê de o erro ser considerado como tal, e, ao mesmo tempo, dizendo “no que o aluno estaria bom e no que deveria melhorar” (B).

Conforme observado, apesar de haver essa visão negativa sobre o erro, a maioria dos discentes o percebe como uma oportunidade para que haja reflexão, tendo o retorno como fator que indica onde deve haver melhorias. Os alunos que têm essa percepção fazem do retorno um recurso para aprender e, assim, comprovam a necessidade de superarem seus erros.

Quando questionados se conseguiam corrigir seus próprios erros (item 7), 14 dizem ser difícil de achar os erros e, por isso, tendem a pedir ajuda de outra pessoa, que, geralmente, é um colega ou o próprio professor. Poucos declararam facilidade.

Isto pode ser devido à falta de prática da escrita como processo e à forte insegurança ao lidar com a própria produção.

Sobre o excesso de movimentos corretivos, um terço acredita que isso seria bom e um incentivo para que se estude mais; 11 dizem que se sentiriam desapontados com seu desempenho: “me sentiria desapontada comigo mesma e achando que não sei de nada”; outros 4 adorariam e “só assim acreditaria que o professor leu” (Y); o restante se mostrou indiferente.

No mesmo caminho, temos que 9 não se preocupariam se seus textos fossem devolvidos com pouca ou nenhuma marcação, pois isso indicaria que eles estavam muito bem. Já os outros 12 acreditam que nessa situação, o professor não deve sequer ter lido o texto, o que indicaria descaso do mesmo pelo trabalho do aluno e, por isso, deveriam reler suas produções para ver se realmente estão bem.

b) Questionário 2

8 alunos responderam a este questionário. As respostas a ele foram baseadas no retorno recebido com a conferência, descrita anteriormente. As afirmações a seguir mostram como os alunos avaliam a eficácia do retorno recebido e a influência deste na motivação para aprender.

Quadro 10 - Repostas dos Alunos

Acho que o <i>feedback</i> ...	
foi satisfatório	7
foi útil	6
foi justo	5
estava de acordo com suas expectativas	5
foi gratificante	7
foi detalhado	7
pode ser aplicado em trabalhos futuros	6
foi de fácil compreensão	7
foi claro	6

Dos participantes, 6 acreditam que o retorno foi útil e mais de 7 indicaram que estavam satisfeitos com o retorno em suas composições. Isso se verifica nos comentários que se seguiram às afirmações acima. Muitos disseram que gostaram da “liberdade” de poder reler seus textos e refletir sobre eles. O aluno E, por exemplo, concorda com o retorno recebido, já que estimula a reflexão: “a professora não colocou as formas certas na atividade estimula o pensamento dos alunos”. C achou-o justo e satisfatório, já que o que errou foi mais por falta de atenção sua do que por desconhecimento.

Os alunos tenderam a demonstrar reações positivas e isso foi observado mesmo quando os resultados não foram como o esperado. Eles viram como causas do “fracasso” alguns fatores alteráveis, como o esforço aplicado na atividade, enquanto que o sucesso foi atribuído à competência pessoal. Por exemplo, creem que seu sucesso deu-se por acharem que se saem bem em atividades de escrita, enquanto que seu fracasso é atribuído à falta de atenção ou ao fato de ainda não terem estudado o que erraram. Esta é a situação ideal para o desenvolvimento da motivação, segundo a teoria da atribuição. Conforme Ushioda (1996), quando se

tem uma reação positiva com crenças favoráveis acerca de si mesmo, a possibilidade de sucesso na realização de uma atividade aumenta, além de promover um interesse (motivação intrínseca) pela realização dessa atividade.

Abaixo um resumo da percepção dos alunos que participaram da conferência e responderam ao questionário:

B – atribui o sucesso na atividade ao fato de “se sair bem em atividades de escrita” e os erros cometidos foram fruto de falta de atenção sua.

C – gostou da atividade por acha-la desafiadora e por gostar de escrever. Não cometeu muitos erros e concorda com o feedback recebido por acha-lo justo e satisfatório, já que o que errou foi mais por falta de atenção sua que por desconhecimento.

E – gostou da atividade, pois, segundo ele, “toda atividade contribui para o meu aprendizado”.

F – a atividade era fácil e, por isso, obteve sucesso em sua realização, sem cometer muitos erros.

Os comentários negativos encontrados dizem respeito ao processo *escrita + erros + retorno*. Aqueles que não gostaram da atividade são os mesmos que declararam não gostar de escrever na L2 e atribuem a isso os erros cometidos e, conseqüentemente, o desinteresse no retorno recebido.

A – não gostou da atividade, pois não gosta de atividades de escrita e atribui a isso os erros apontados pela professora.

Segundo os dados coletados, quando o aluno acredita que o retorno foi útil e justo (no sentido de que possa auxiliar na aprendizagem), o grau de satisfação também aumenta, pois é mais fácil de este corresponder às suas expectativas.

Nos comentários de 7 dos aprendentes, apareceram opiniões indicando o que gostaram no retorno e o que gostariam de ter nos retornos futuros. Traçamos, assim, o seguinte quadro comparativo, com as percepções das correções anteriores e da atual:

Quadro 11 - Preferência dos alunos

Nos retornos anteriores não gostaram...	Na conferência gostaram de ter...	Gostariam de ter um retorno que...
Comentários muito breves; Falta de comentários; Poucas críticas; Comentários que não condizem com a correção.	Comentários positivos; Clareza; Pontos fracos realçados; Comentários que podem ser aplicados a produções futuras; Elogio ao esforço despendido; Reflexão sobre a própria produção; Atendimento individualizado; Diálogo direto com a professora.	Possa ser aplicado nas próximas produções; Proporcione explicações; Contenha algum elogio; Contenha dicas; Seja claro.

Verificamos que aquilo que foi constatado no questionário inicial se mantém no questionário 2. Os alunos preferem retorno individualizado e que mostre os pontos fracos, com comentários, demonstrando como melhorar ou como não cometer aqueles erros futuramente.

Aparentemente, os alunos não gostam de receber muitas críticas ou marcações ou explicações em excesso, apesar de alguns terem afirmado (questionário 1) gostar que o professor seja o mais crítico possível durante a correção. Por outro lado, a falta do retorno também preocupa, pois sugere uma falsa ideia de que o processo de aprendizagem não apresenta qualquer tipo de inadequação. É inegável que a conferência é o tipo de retorno que oferece as características de uma resposta eficaz segundo a opinião dos alunos.

CONCLUSÃO

A pesquisa ora apresentada foi realizada tendo como objetivos investigar de que forma professores encaram e tratam o erro em atividades escritas e quais os efeitos dessa intervenção na motivação para o processo de aprendizagem da língua estrangeira. Para isso, orientou-se por perguntas levantadas para seu desenvolvimento. Dessa forma, nesta seção, revisitamos essas perguntas e procuramos evidenciar as respostas adquiridas, até o momento, por meio da análise dos dados coletados.

A respeito das estratégias utilizadas pelos professores para fornecer o retorno aos erros de seus alunos, verificamos que, em geral, os docentes afirmam valer-se de do retorno indireto para lidar com os erros. A maioria sinaliza (ou o erro ou a linha em que ele ocorre) e seleciona os mais significativos para serem corrigidos com a turma toda. Nenhum dos professores citou o retorno direto em suas práticas. No entanto, este foi bastante significativo na atuação de P5. A professora focada demonstra coerência entre as concepções de erro e seu gerenciamento, pois sua visão positiva sobre o primeiro – aliada a concepção de que a correção nada mais é que instrumento que auxilia no processo de ensino-aprendizagem da L2 – aparentemente explica a prática de suas estratégias de resposta aos erros. Na prática da docente observada, percebemos que suas ações vão ao encontro do que é esperado pelos alunos, visto que grande parte das correções parte dela, utilizando, na maioria das vezes, o retorno direto como estratégia para responder aos erros de seus alunos.

Sobre a percepção dos alunos sobre erro e correção, estes, aparentemente, compreendem o erro como parte do processo de aprendizagem, ou seja, para eles, o vínculo erro-retorno-aprendizagem da L2 é tido como natural. Entretanto, no que

se refere aos movimentos corretivos, a maioria espera que estes partam do professor, o que, de certa forma, demonstra certa dependência dos mesmos.

O efeito do retorno na produção dos aprendentes da professora observada foi que os alunos passaram a cometer menos erros, mesmo em outras disciplinas e com outros professores. Tivemos acesso a outras produções desses mesmos alunos em outra disciplina e, conhecendo a escrita dos mesmos, pudemos observar que muito da reflexão gerada pela conferência foi aplicado nas produções da disciplina seguinte, pois não cometiam mais erros de natureza semelhante àqueles dos textos da conferência. Dessa forma, pudemos comprovar que mantiveram o interesse em cuidar melhor do processo da escrita e o conhecimento adquirido não se restringiu apenas à disciplina anterior.

Os fatores do retorno percebidos como negativos, pelos alunos, referem-se, principalmente, à ambiguidade gerada pelo uso de códigos e símbolos e à inconsistência presente nos comentários que seguiam às correções. Conforme constatamos em algumas das respostas vistas no capítulo de análise dos dados, houve situações em que, por conta de retorno ambíguo ou vago, os alunos chegaram a demonstrar negatividade, inclusive fazendo comentários com os colegas. Com relação ao segundo fator, os aprendentes estranhavam receber um texto repleto de marcações acompanhado um comentário positivo, dizendo que eles tinham trabalhado muito bem. Sabemos que o que a professora pretendia era equilibrar suas críticas para não desmotivar seus alunos, mas não foi isso que ocorreu.

Quanto aos aspectos positivos do retorno, a conferência teve bastante receptividade por parte dos alunos, os quais ressaltavam a oportunidade de participação como um fator construtivo que gerou reflexões que poderiam, inclusive, ser aplicadas a trabalhos futuros (como de fato ocorreu, conforme mencionamos anteriormente, quando comprovamos a melhoria da sua escrita em outra disciplina).

Também foi visto como motivador o fato de que, no momento do retorno, os pontos fortes e fracos de cada aluno foram realçados, com comentários positivos e elogios ao esforço aplicado na realização da atividade. Além disso, a oportunidade de participação no processo, de diálogo com a professora e do envolvimento na reflexão sobre a própria produção também são fatores que observamos como aspectos constituintes do um retorno motivacional. Constatamos ainda que muito disso, foi possível a partir de um planejamento da professora para a conferência.

Participaram deste estudo um total de cinco professores, que responderam aos nossos questionários. No entanto, somente um foi acompanhado nas observações de aulas e isso constituiu uma das limitações encontradas para a realização da pesquisa. Acreditamos que um número maior de professores (e suas respectivas turmas) poderia apresentar dados mais representativos sobre o que os professores realizam em sala de aula.

Apesar de a pequena amostra não representar o universo dos professores de língua inglesa no contexto pesquisado, ela nos permitiu detectar alguns problemas existentes e deu pistas para possíveis soluções, no que diz respeito ao ensino/aprendizagem da produção escrita e o fornecimento do retorno motivacional.

Considerando-se, no entanto, que este é um trabalho desenvolvido no âmbito de um Mestrado, vemos que as limitações mencionadas acima podem transformar-se em novos trabalhos no futuro. Enxergamos vários caminhos que seguiremos para investigar melhor a questão aqui levantada, como uma discussão em nível mais amplo desse tema, com uma amostra maior e uma avaliação mais aprofundada e, possivelmente, exaustiva.

Temos certeza de que a aprendizagem que obtivemos na compreensão da problemática do tratamento do erro será importante tanto para a nossa carreira profissional quanto para os alunos que teremos daqui por diante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P; SCHMITZ, J.R. *Glossário de Linguística Aplicada*. Campinas-SP: Pontes, 1997.

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

BROWN, H. D. *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice-Hall, 2000.

_____. *Principles of language learning and teaching*. 3.ed. NJ: Prentice Hall Regents, 1994.

CASSANY, D. *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito: biblioteca de aula*. Barcelona: Grao, 2000.

CORDER, S. P. The Significance of Learner's Errors. In: *IRAL*. v. 4, p.161-170, 1967.

CYR, P. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: Clé International, 1998.

DIAS, R. A produção textual como um processo interativo no contexto do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. In: *Matraga 16*. Rio de Janeiro: Caetés, 2004. p. 203-218.

DÖRNYEI, Z. Motivação em Ação: buscando uma conceituação processual da motivação de alunos. Trad. MAGNO E SILVA, W.; DINIZ, A. M. In: BARCELOS, A. M. F. (Org). *Linguística aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p.199-236.

_____. *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

_____. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001

_____. *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press, 2010.

_____. *Teaching and researching motivation*. England: Longman, 2011.

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

EDGE, J. *Mistakes and Correction*. London: Longman, 1989.

ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. 2.ed. Oxford: Oxford University Press, 2008.

_____. *Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

FERRIS, D. *Treatment of errors in second language writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2004

FIGUEIREDO, F. J. Q. *Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras – UFMG, 2001. Tese de Doutorado.

_____. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. Goiânia: Cegraf: Editora da UFG, 2005.

HALTÉ, J.-F. Savoir écrire – savoir faire. In: *Pratiques*, n.º 61, 1989.

HARMER, J. *How to teach English: An introduction to the practice of English language teaching*. Longman, 2003.

LA TAILLE, Y. O erro na perspectiva piagetiana. In: AQUINO, J. (Org.) *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997. p. 25-45.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman, 1991.

LEWIS, M. *Feedback em aulas de idiomas*. São Paulo. SBS, 2003.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching. In: *Studies in Second Language Acquisition*. v. 12, p. 429-447, 1990.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. New York: Cambridge University Press, 1992.

RAIMES, A. Out of the woods: emerging traditions in the teaching of writing. In: *TESOL Quartely*, v. 25, n.3, p.407-430, Autumn 1991.

SCARCELLA, R.C.; OXFORD, R.L. *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Boston: Heinle & Heinle, 1992.

SERAFINI, M.T. *Como escrever textos*. 6. ed. São Paulo: Globo, 2001.

TRUSCOTT, J. The case against grammar correction in L2 writing classes. In: *Language Learning*, 1996, v. 46, 327-369.

USHIODA, E. *The Role of Motivation*. Dublin: Authentik, 1996

UFPA. *Projeto pedagógico do curso de letras língua inglesa*. Marabá, 2010.

WHITE, R.; ARNDT, V. *Process Writing*. Hong Kong: Longman, 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO
(PROFESSOR)

Prezado(a) Professor(a),

Por meio deste termo de consentimento livre e esclarecido, você está sendo convidado a participar de uma pesquisa para Dissertação de Mestrado, realizada por Gizelia Maria da Silva Freitas (mestranda), sob orientação de Walkyria Magno e Silva. A coleta de dados da primeira etapa da pesquisa envolverá um questionário direcionado aos professores para uma sondagem sobre o assunto que a pesquisa aborda e a segunda, corresponde às observações de aulas com acesso às produções textuais corrigidas de seus alunos.

Sua privacidade será garantida através do anonimato durante qualquer exposição desta pesquisa. Em qualquer momento, você poderá solicitar esclarecimentos sobre a metodologia de coleta e análise dos dados.

Os resultados da pesquisa poderão tornar-se públicos por meio de dissertação, congressos, encontros, simpósios e revistas especializadas, mas o seu anonimato será garantido. As informações coletadas somente serão utilizadas para fins desta pesquisa.

Autorização

Declaro que fui esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo com a utilização dos dados por mim fornecidos por meio de questionário, além de autorizar observação de minhas aulas e acesso ao material solicitado para que sejam utilizados para os fins da pesquisa.

Nome do professor: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

Nome:

Idade:

1. Fale um pouco de sua formação
2. Quanto tempo de experiência como professor de inglês você tem?
3. O que você considera *erro* na produção escrita dos alunos?
4. Você acha que os erros prejudicam o sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira? Por quê?
5. Você acha que os erros prejudicam o desenvolvimento da produção escrita em uma língua estrangeira?
6. O que você pensa quando percebe que seus alunos estão cometendo erros na produção escrita?
7. Por que você acha que eles cometem erros?
 - (a) Falta de atenção do aluno
 - (b) Não devo ter ensinado bem o conteúdo
 - (c) Erram porque usam estruturas ou vocabulário que ainda não estudaram
 - (d) Outros:
8. Como você define correção?
9. Você segue alguma estratégia para correção de erros na produção escrita de seus alunos? Caso positivo, qual(is) seria(m) esta(s) estratégia(s)?
10. Você corrige todos os erros de seus alunos? Por quê?
11. Você acha que seus alunos aprendem com a correção e *feedback* que você faz?

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO 1 – APLICADO AOS ALUNOS

1. Nome:
2. Idade:
3. Fale um pouco da sua experiência com a língua inglesa
4. Em inglês você

Lê	() Pouco	() Razoavelmente	() Bem
Fala	() Pouco	() Razoavelmente	() Bem
Escreve	() Pouco	() Razoavelmente	() Bem
Compreende	() Pouco	() Razoavelmente	() Bem

5. Você se sente à vontade para escrever em inglês? Por quê?
6. Você acha que comete muitos erros quando escreve?
7. Você acha que os erros prejudicam o desenvolvimento de sua aprendizagem?
8. Você acha que os erros prejudicam a sua produção escrita em inglês? Por quê?
9. Por que você acha que comete erros na escrita?
 - (a) Falta de atenção minha
 - (b) O professor não ensinou bem o conteúdo
 - (c) Ainda não estudei o conteúdo e, por isso, errei
 - (d) Outros:
10. Você consegue corrigir seus próprios textos ou é difícil achar os erros?
11. Você acha importante que o professor corrija a sua produção escrita? Justifique.
12. Você gosta quando seu professor corrige seus trabalhos ou prefere que ele não o faça? Justifique sua resposta.
13. Você prefere atendimento individualizado ou coletivo na correção dos erros? Justifique sua resposta.
14. O que você pensaria se recebesse seu trabalho completamente marcado das correções feitas pelo professor?

15. O que você pensaria se seu professor devolvesse seu trabalho com pouca ou nenhuma marca de correção?
16. Como você gostaria que seu professor corrigisse seu trabalho?
17. Você se lembra das correções feitas e evita que os mesmos erros ocorram novamente?

APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO 2 – APLICADO AOS ALUNOS

1 Você gostou da atividade realizada? Por quê?

2 A que você atribui seu desempenho nessa atividade?

- (a) me esforcei bastante
- (b) ajuda do(a) professor(a)
- (c) a atividade era fácil
- (d) a atividade era difícil
- (e) me saio bem em atividades de escrita
- (f) não me saio bem em atividades de escrita
- (g) não entendi a atividade
- (h) outros:

3 Você acha que cometeu muitos erros? (a) Sim (b) Não

4 Por que você acha que cometeu os erros?

- a) Falta de atenção minha
- b) O(a) professor(a) não ensinou bem o conteúdo
- c) Ainda não estudei o conteúdo e, por isso, errei
- d) Outros:

5 Você concorda com o *feedback* recebido? Por quê?

6 Você acha que o *feedback*...

foi satisfatório?	SIM	NÃO
foi útil?		
foi justo?		
estava de acordo com suas expectativas?		
foi gratificante?		
foi injusto?		
foi detalhado?		
pode ser aplicado em trabalhos futuros?		
foi de fácil compreensão?		
foi claro?		
Comentários:		

7 Você acha que o tipo de *feedback* que você recebeu influencia na sua aprendizagem? Por quê?

8 Indique o que você mais gostou e o que gostou menos no *feedback* recebido.

9 O que você pretende fazer com o *feedback* recebido? Por quê?

ANEXOS

ANEXO A - TEXTO TEMA "CURFEWS" - C

Dear Mr. Mario.

I'm 34 and I have a daughter. I think is very important ~~the~~ parents to establish Rules, discipline and respect to their children and the curfew is a good way to put limits ~~for~~ ~~them~~. My parents ^{especially my dad} was so strict with me and my brothers. For example: he made us clean the house, clean dog's poop and we must be at home before 9 o'clock pm. I will make the same with my children, because if ~~you~~ make kids responsible for their own actions, they won't know what is good for them.

I THINK TO PUT LIMITS and to educate is harder than let them do what they want ^{then} I advise all parents to have curfews and other things to put their children become good person.

ANEXO B - TEXTO TEMA "CURFEWS" - BC

Dear Editor,

I'm writing to the magazine to express my opinion. I think curfews are essential to kids, ~~that~~ parents can and should tell their children what they can and can not do. I believe that children totally need to have someone that shows them the right direction, because they don't really know what could be dangerous and what is important to their future. About teenagers, I think parents should be very firm about their decisions, because teenagers think they are grown up and that already know everything, so they can do bad things to their ^{lives} life like having drugs and alcohol, or not dedicating their time to study. I can say that because my thoughts as a teenager were very different from my adult thoughts, and I appreciate that my family didn't let me do everything I wanted to, because I broke a few curfews but would be worse if I were totally free. I could have done things that wouldn't be good for me and I would be a different person now.

Thanks for reading.

ANEXO C - TEXTO TEMA "CURFEWS" - YN

Dear friend,
 I totally agree with the curfew. It's best for teenagers to be home early, of course! However, there be But must have limits.
 For example, I'm 24 years old and when I was a child my parents let me stay on the street with my friends until the beginning of the night. At 7 o'clock p.m. I ~~had~~ ^{had} to go to home and sleep at ~~my~~ friend's house was ~~forbidden~~ forbidden.
 So, in that time ^{my} city was less violent and dangerous. Today it's better to avoid our children stay ^{at} ^{on} street at night, even at weekends. This way, we ~~make~~ ^{make} them more ^{safe} and far away of the drugs, alcohol and other bad things of the world that are so difficult to avoid when they ~~are~~ still are innocent and impulsive youngsters.

ANEXO D - TEXTO TEMA "HOW TO IMPROVE YOUR ENGLISH" - I, IA

How to improve your English.

Do you really want to improve your English?

1. Making conversation. Try to speak more in English with your friends, your family, at school. Don't be afraid. It is necessary to try.

2. Learning how to sing. A good option to improve your English is to sing. Because you know the words, get familiar.

3. Listen. A good exercise is to hear things in English.

Perfect! Your ideas are good and encouraging!
😊

ANEXO E - TEXTO TEMA "HOW TO IMPROVE YOUR ENGLISH" - B, L, S

How to improve your social life.

Make good deeds: always smile, be friendly, help the other people, take care of the nature. So, you will be more happy.

Go to a party: don't stay ^{still} (stop), dance with other guests, walk all place, talk with new people and be funny.

Great work!
Your ideas can
help a lot 😊