

FERNANDA KNECHT

O EFEITO DO *FEEDBACK* CORRETIVO NA AQUISIÇÃO DE ESCRITA EM SEGUNDA
LÍNGUA

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Dr. Lilian Cristine Scherer

Porto Alegre

2011

FERNANDA KNECHT

O EFEITO DO *FEEDBACK* CORRETIVO NA AQUISIÇÃO DE ESCRITA EM SEGUNDA
LÍNGUA

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: _____ de _____ de 2012

BANCA EXAMINADORA:

Professora Dr. Marília dos Santos Lima - Unisinos

Professora Dr. Vera Wannmacher Pereira - PUCRS

Prof. Dr. Lilian Cristine Scherer - PUCRS

Porto Alegre

2011

*Dedico esta dissertação a meu querido Jean,
que esteve a meu lado em todos os momentos do trabalho,
e que me ajudou a tomar decisões importantes para sua completude.*

AGRADECIMENTOS

À CAPES, pela bolsa de estudos que me permitiu desenvolver esta pesquisa;

À professora Dr. Lilian Cristine Scherer, por ter aceitado me orientar antes mesmo de ter falado comigo pessoalmente; pela acessibilidade; pela orientação, incentivo, compartilhamento de ideias e oportunidade de aprendizado;

Aos meus queridos alunos, que prontamente aceitaram fazer parte deste estudo, sem nenhum tipo de questionamento;

À professora Dr. Vera Wannmacher Pereira, pelas excelentes contribuições e sugestões quando da qualificação desta dissertação;

A todos os professores da PUCRS, que contribuíram para a minha formação;

À professora Dr. Ana Maria Stahl Zilles, por ter me apresentado ao mundo da Linguística;

À minha família humana e também à de quatro patas, pelo amor, pelo companheirismo madrugadas adentro e pela paciência nos momentos em que precisei me isolar.

RESUMO

Esta dissertação teve o objetivo de investigar o papel do *feedback* corretivo fornecido pela professora e por colegas a textos escritos por estudantes de inglês como segunda língua em um curso privado de idiomas. Os objetivos do trabalho eram verificar qual o impacto do *feedback* corretivo no desenvolvimento da habilidade de escrita dos alunos; avaliar se o fato de o aluno fornecer *feedback* ao texto de um colega faria com que o aluno corretor apresentasse desenvolvimento em suas próprias produções e, finalmente, analisar qual grupo apresentaria melhora mais interessante em suas produções, se aquele que apenas recebeu *feedback* ou aquele que recebeu e forneceu *feedback*. Os resultados gerais mostram que todos os alunos que analisaram o *feedback* recebido apresentaram desenvolvimento positivo em suas produções textuais subsequentes. Por outro lado, aqueles alunos que, por algum motivo, não reescreveram seus textos e nem mesmo analisaram a correção recebida não apresentaram desenvolvimento na mesma proporção que os demais colegas. Embora o fato de os alunos terem corrigido textos dos colegas possa ter contribuído para o desenvolvimento de suas próprias escritas, mais estudos se fazem necessários para melhor verificação dessa hipótese.

Palavras-chave: aquisição de escrita em L2. *feedback* corretivo. reescrita.

ABSTRACT

This study seeks to investigate the role of corrective feedback provided by the teacher and classmates to texts written by students of English as a second language in a private languages course. The main goals of the study were to investigate the impact of corrective feedback over the development of students written skills; evaluate if the fact of providing feedback to the classmates' texts would help students improve their textual productions and, finally, analyze which group of students would present better results on their subsequent texts, if those who just received feedback or those who received and provided corrective feedback. General results show that all students who analyzed feedback presented a positive development on their subsequent writings. On the other hand, those students that neither analyzed feedback nor rewrote their texts did not present development as much as the others. Although providing feedback may have helped students improve their written skills, further studies are necessary to better verify this hypothesis.

Key-words: L2 writing acquisition. corrective feedback. rewriting.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fig.1: Esquema da metodologia de correção dos textos.....	37
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:Relação de alunos e suas idades em cada turma participante no estudo.....	33
Tabela 2: Relação de escritas e reescritas produzidas pelas alunas do Grupo CORRIG...	44
Tabela 3: Relação de escritas e reescritas produzidas pelos alunos do Grupo CORRET.	45
Tabela 4: Relação de textos e reescritas que foram analisadas.....	46
Tabela 5: Clara – Tipo e quantidade de erros e correções de cada texto.....	53
Tabela 6: Clarissa – Tipo e quantidade de erros e correções de cada texto.....	56
Tabela 7: Fabiana – Tipo e quantidade de erros e correções de cada texto.....	60
Tabela 8: Gisele – Tipo e quantidade de erros e correções de cada texto.....	64
Tabela 9: Karla – Tipo e quantidade de erros e correções de cada texto.....	68
Tabela 10: Laís – Tipo e quantidade de erros e correções de cada texto.....	70
Tabela 11: Bernardo – Tipo e quantidade de erros e correções de cada texto.....	72
Tabela 12: Gustavo – Tipo e quantidade de erros e correções de cada texto.....	75
Tabela 13: Júlio – Tipo e quantidade de erros e correções de cada texto.....	78
Tabela 14: Luciana – Tipo e quantidade de erros e correções de cada texto.....	80
Tabela 15: Mariana – Tipo e quantidade de erros e correções de cada texto.....	82
Tabela 16: Viviane – Tipo e quantidade de erros e correções de cada texto.....	85

Sumário

1 INTRODUÇÃO	101
2 AQUISIÇÃO DE L2: A IMPORTÂNCIA DO <i>INPUT</i>.....	15
3 <i>FEEDBACK</i> CORRETIVO: APLICAÇÕES E IMPLICAÇÕES	18
3.1 <i>FEEDBACK</i> CORRETIVO E AQUISIÇÃO DE ESCRITA EM L2.....	18
3.2 <i>FEEDBACK</i> FORNECIDO PELO PROFESSOR X <i>FEEDBACK</i> FORNECIDO PELO ALUNO	25
3.3 A RELAÇÃO ENTRE O FORNECIMENTO DE <i>FEEDBACK</i> PELO ALUNO E SEU PRÓPRIO DESENVOLVIMENTO	28
4 A PESQUISA-AÇÃO	30
4.1 A ESCOLA DE IDIOMAS	32
4.2 PERFIL DOS PARTICIPANTES	32
4.3 PROCEDIMENTOS PARA A GERAÇÃO DE DADOS	36
4.4 AS AULAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL.....	39
4.5 QUANTIDADE DE TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS X QUANTIDADE DE TEXTOS ANALISADOS	44
5 ANÁLISE DOS TEXTOS	46
5.1 ANÁLISE DOS TEXTOS DO GRUPO QUE RECEBEU <i>FEEDBACK</i> – CORRIG	47
5.1.1 Clara	47
5.1.2 Clarissa	53
5.1.3 Fabiana	56
5.1.4 Gisele.....	60
5.1.5 Karla	64
5.1.6 Laís	69
5.2 ANÁLISE DOS TEXTOS DO GRUPO QUE FORNECEU <i>FEEDBACK</i> CORRETIVO – CORRET	70
5.2.1 Bernardo	70
5.2.2 Gustavo.....	73
5.2.3 Júlio	75
5.2.4 Luciana	79
5.2.5 Mariana.....	81
5.2.6 Viviane	82
6 CONCLUSÕES.....	88

REFERÊNCIAS	91
APÊNDICES	94
ANEXOS	Erro! Indicador não definido.

1 INTRODUÇÃO

Meu interesse pelo estudo sobre a aquisição de escrita em inglês como segunda língua (doravante L2) vem desde antes de eu ingressar no curso de Mestrado em Linguística da PUCRS. Leciono língua inglesa desde 2009, visto que me graduei em Letras em meados de 2008. Em meu primeiro ano profissional, trabalhei como professora substituta no Colégio de Aplicação da UFRGS, com os primeiros e terceiros anos do Ensino Médio. O foco pedagógico do colégio, para a L2, era leitura e interpretação de texto. Dessa forma, pouco trabalhei escrita de textos com os alunos. Como fui aprovada para o Mestrado, que iniciei em 2010, permaneci trabalhando no Colégio de Aplicação da UFRGS até o final de 2009, somente. Em virtude da possibilidade de ingressar no Mestrado e, com isso, não poder continuar trabalhando 40 horas, em agosto de 2009 comecei a dar aulas também em um curso privado de inglês de Porto Alegre, onde leciono até hoje. Foi a partir desse momento que comecei a voltar minha atenção para a aquisição de escrita em L2.

O curso privado de inglês em que trabalho oportuniza bastante liberdade de planejamento de aula ao professor e é norteado pela abordagem comunicativa. Entretanto, a questão do tempo que se tem para abordar todos os conteúdos previstos muitas vezes faz com que os professores não consigam trabalhar a habilidade escrita de maneira eficaz, que ajude o aluno a se desenvolver, efetivamente. Devido a essa falta de tempo, muitas vezes o que o professor acaba fazendo é corrigir o texto do aluno já arrumando o que estava errado, sem dar oportunidade de o aluno refletir, durante a aula, sobre seu próprio texto e, também, de reescrevê-lo. O resultado disso é que, em muitas situações, o aluno termina por apresentar, ao longo do semestre, erros recorrentes, o que mostra que não houve completo entendimento do aluno em relação à correção feita pelo professor. Fatos como esses me levaram a pensar em um projeto de investigação que relacionasse o *feedback* corretivo fornecido a textos dos alunos à melhora na escrita de seus textos subsequentes.

Tão logo iniciei a busca por aporte teórico, percebi que a grande maioria das pesquisas sobre o efeito do *feedback* corretivo tem sido desenvolvida com alunos de graduação. Durante as primeiras reuniões com minha orientadora, a professora Dr. Lilian Cristine Scherer, decidimos que minha pesquisa também seria realizada nesse nível de ensino, principalmente para que meus dados pudessem ser comparados de maneira mais confiável aos dados daquelas outras pesquisas. Porém, essa ideia não ia ao encontro daquilo que eu realmente gostaria de desenvolver, pois, além do que já mencionei anteriormente, considero importante desenvolver pesquisas que investiguem o papel do *feedback* corretivo em outros ambientes de ensino,

como cursos privados e escolas, públicas e particulares. Dessa forma, decidimos realizar a pesquisa na escola de idiomas em que trabalho, com meus próprios alunos. Normalmente, as salas de aula de um curso particular de inglês são bastante heterogêneas quanto ao objetivo dos alunos. Acredito que isso, aliado ao fato de os alunos terem o mesmo grau de proficiência na língua¹, possa fornecer rico material para análise, especialmente qualitativa, e comparação com demais estudos.

Outra questão que me chamou a atenção durante o levantamento bibliográfico foi o fato de que a discussão a respeito do papel do *feedback* corretivo para a melhora dos textos dos alunos em L2 é relativamente recente. Na verdade, pesquisas nessa área ganharam força depois que Truscott publicou um artigo, em 1996, na revista *Language Learning*, condenando todo o tipo de correção de erro de textos escritos em L2. De acordo com o pesquisador, as correções não eram apenas ineficientes, mas também causavam sérios danos ao aluno e, portanto, deveriam ser abandonadas. Dentre os problemas apontados por Truscott, está a questão de que o aluno, ao ser corrigido, passa a escrever menos e também a evitar certas estruturas e vocabulário para não correr o risco de cometer erros. Muitos estudos replicaram esses resultados, desenvolvendo novas hipóteses e experimentos. Como resultado disso, o panorama que se tem hoje é mais favorável ao *feedback* corretivo como ferramenta para aprimorar a escrita em L2 dos alunos: a maioria das pesquisas evidencia que o *feedback* corretivo costuma trazer vantagens ao aluno, faz com que o aluno aprenda e, com isso, apresente melhora na escrita de outros textos. As questões que estão sendo investigadas atualmente se referem aos tipos de *feedback* que se mostram mais eficazes, ao entendimento e uso que o aluno faz do *feedback* que recebe, à questão de até que ponto o aluno se beneficia e utiliza o *feedback* fornecido por um colega, e não apenas o recebido pelo professor, entre outras. Com base nisso, resolvi aliar, em minha pesquisa, não só a discussão a respeito do *feedback* fornecido pelo professor ao texto dos alunos, mas também a do *feedback* fornecido por um outro aluno, um colega.

Esta dissertação de Mestrado, portanto, teve como foco investigar o efeito do *feedback* corretivo fornecido pelo professor e por colegas sobre textos escritos em inglês como L2. Pretendi verificar, em especial, se o aluno que fornecera *feedback* corretivo ao texto de um colega apresentaria melhoras em seus textos posteriores mais interessantes do que o aluno que

¹ Os alunos participantes da pesquisa estão cursando um mesmo nível (intermediário). Entretanto, foi realizado com todos um teste de nivelamento, que é utilizado pela própria escola de idiomas em que o estudo será desenvolvido, a fim de confirmar o nível de proficiência.

não fornecera *feedback*. Os objetivos a que me propus, durante a realização do estudo, estão expressos nas seguintes perguntas de pesquisa:

- a. O *feedback* corretivo sobre o texto escrito ajuda o autor do texto corrigido a desenvolver sua habilidade de escrita em L2? Em caso afirmativo, em que medida isso acontece?
- b. O aluno que fornece o *feedback* apresenta melhoras em seus textos seguintes? Em caso afirmativo, em que medida isso acontece?
- c. Qual grupo de alunos se beneficia mais, em termos de melhora na escrita: aquele que forneceu *feedback* aos textos dos colegas e recebeu *feedback* do professor ou aquele que apenas recebeu *feedback* sobre sua produção?

Este trabalho será organizado em cinco capítulos, além da introdução. Esta introdução contextualiza a pesquisa, tratando de como cheguei a este projeto, além de apresentar as perguntas de pesquisa que nortearam o estudo.

O segundo capítulo trata da importância do *input* para a aquisição de L2, especificamente para a habilidade escrita. Nesse capítulo apresento a visão que vários autores têm sobre aquisição de L2 e insumo, bem como a importância de se trabalhar a língua como um todo, e não como algo que possa ser dividido em quatro diferentes habilidades.

O capítulo três, que foi subdividido em três seções, trata sobre diferentes pontos de vista acerca do efeito do *feedback* corretivo fornecido a textos escritos em L2 por alunos. Na primeira seção, traço um panorama geral de estudos sobre o tema, envolvendo, basicamente, o *feedback* fornecido pelo professor, sob diferentes abordagens e propósitos; na segunda, abordo mais especificamente estudos que tratam sobre o papel do *feedback* corretivo fornecido por um colega e os benefícios que ele traz ao aluno que recebeu esse *feedback*; na última seção do capítulo apresento uma discussão a respeito dos benefícios que o próprio aluno que forneceu o *feedback* corretivo apresenta em seus textos.

No capítulo seguinte faço uma detalhada apreciação da metodologia de pesquisa, contemplando a descrição da escola de idiomas onde o trabalho foi realizado, apresentando um panorama sobre a experiência que cada aluno tem com a língua inglesa, relatando como foi o procedimento de coleta de dados em cada aula e, também, explicitando algumas dificuldades enfrentadas durante essa coleta de textos.

O quinto capítulo desta dissertação é destinado à análise e discussão dos dados, que foi feita de maneira qualitativa. É nesse capítulo também que volto meu olhar às perguntas de pesquisa, na tentativa de respondê-las.

Dando prosseguimento, o sexto e último capítulo é destinado à sumarização dos principais resultados do trabalho, bem como à apresentação das limitações do estudo e ideias para pesquisas futuras.

Passo agora, então, ao capítulo dois, que aborda a relação entre *input* e aquisição de L2.

2 AQUISIÇÃO DE L2: A IMPORTÂNCIA DO *INPUT*

Existe um consenso, entre professores de língua e pesquisadores, de que, para a aquisição de uma L2 ser considerada bem sucedida, o aluno precisa receber *input*, de diferentes naturezas. Em outras palavras, não há aprendizagem sem *input* (WHITE, 2007, p. 50). De acordo com VanPatten (2007, p. 132), o processamento do *input* deve ser visto como parte de um complexo conjunto de processos que compõem o aprendizado. Ou seja, o *input* recebido precisa, necessariamente, ser entendido pelo aprendiz, para que possa ser assimilado e, dessa forma, contribuir para a sua aprendizagem. Acredito que para haver aquisição de linguagem, seja a nativa ou a L2, o aluno deve adotar uma postura ativa perante esse insumo, e não apenas de ouvinte passivo. É necessário, dessa forma, um engajamento do aluno na atividade proposta para que a aquisição ocorra, de fato. Obviamente, para que isso aconteça, tanto as atividades quanto todas as formas de *input* propostos precisam fazer sentido para o aluno. Elas devem, necessariamente, acrescentar algo de novo, ao invés de consistirem de uma repetição de informações já conhecidas.

Especialmente no que tange à aquisição de escrita em L2, Belcher e Connor (2001) e Spack (1997) argumentam que a leitura e a escrita não podem ser dissociadas uma da outra, nem mesmo de outras atividades em que estas duas habilidades estão contempladas. Além disso, os autores afirmam que a ligação intrínseca dessas duas atividades precisa ser levada em consideração para que os objetivos pedagógicos sejam alcançados.

Acredito que a leitura é um *input* muito importante para as aulas de produção textual em L2, por diversos motivos. Através da leitura, o aluno tem contato com novo vocabulário e estruturas gramaticais em uma situação real de comunicação. Sobre aquisição de novo vocabulário durante atividades de leitura, Kweon e Kim (2008) acreditam que os aprendizes de uma L2 adquirem incidentalmente novas palavras através de leitura extensiva e que esse vocabulário é armazenado mais facilmente. No que se refere à aquisição de estruturas gramaticais e ortografia, Ponniah (2008, p. 250) diz que o estilo de escrita e a competência de ortografia do aluno são resultado de leitura.

Além disso, a leitura de um texto, de um pequeno parágrafo ou, até mesmo, de uma letra de música, fornece ideias para os alunos desenvolverem em suas próprias produções orais, durante uma discussão que antecede a produção escrita e, posteriormente, durante a própria escrita. Ponniah (2009, p. 118) acrescenta que os aprendizes, normalmente, engajam-se mais com regras gramaticais quando estão realizando atividades específicas de gramática, e

não quando estão envolvidos com o uso real da língua. Talvez isso possa explicar por que, muitas vezes, um aluno que tem um bom resultado em exercícios de gramática não aplica as mesmas regras gramaticais tão satisfatoriamente durante uma produção escrita ou oral. Isso não significa que o aluno não tenha aprendido certas regras gramaticais; significa, apenas, que ele está mais focado na comunicação, naquele momento, do que na realização totalmente correta dos enunciados. Acredito que, com o tempo, o aluno vai internalizando estruturas gramaticais, assim como novo vocabulário, e passa a usá-los em suas produções. A esse respeito, Ponniah (2008, p. 249) diz que a aquisição de gramática através de atividades de leitura e de compreensão oral habilita os alunos a aplicarem as estruturas de maneira intuitiva, durante uma atividade que envolva uso real da língua, sem, necessariamente, prestar atenção na forma, na gramática em si.

Se os alunos se concentram mais no significado do que eles estão aprendendo, conseguem adquirir grande quantidade de linguagem, mas, se ao invés disso, os alunos se engajarem mais com as formas da língua terão, apenas, pouca experiência com a aquisição da linguagem². (PONNIAH, 2008, p. 249).

O autor ainda afirma que é muito mais agradável para o aluno aprender regras gramaticais através de um *input* que faça sentido, do que com exercícios de gramática, pura e simplesmente. O *input* com sentido cria, ainda, um efeito de longo termo para a aprendizagem do aluno (2009, p. 250).

Ainda sobre aprendizagem intuitiva, em outras palavras, implícita, Poersch (2007, p. 101) realizou um estudo cujos resultados mostraram que aprendizes de L2 aprendem estruturas linguísticas através da leitura de textos que contêm tais estruturas, antes mesmo de elas serem formalmente ensinadas em sala de aula. O pesquisador dividiu os alunos participantes em dois grupos e constatou que o grupo de alunos que foi exposto a textos contendo voz passiva incluiu essa estrutura linguística em seus textos, mesmo que não totalmente corretas, enquanto o outro grupo, que não realizou a leitura dos textos, não incluiu essa estrutura linguística em suas produções. Esses resultados vão ao encontro do que Smith (1983 *apud* POERSCH, 2007, p. 107) sustenta, ao dizer que todos os textos, mesmo os mais simples, envolvem um número vasto de convenções linguísticas que jamais poderiam ser organizadas em procedimentos de instrução formal.

² Tradução minha para “*If they concentrate more on the meaning of what they are learning, they can acquire a great deal of language and instead if they engage more with forms of the language, they will get only little experience with language acquisition.*” (PONNIAH, 2008, p. 249).

Como professora de língua inglesa, sempre trabalhei produção textual a partir de algum *input*, seja ele um texto, uma música ou mesmo uma discussão em grande grupo. Não vejo sentido em pedir para o aluno escrever sobre um assunto sem que o mesmo tenha sido previamente abordado, de alguma forma. Acredito que o *input* seja importante para motivar o aluno a desenvolver seu texto. Entretanto, penso que esse insumo não precisa ser sempre um texto escrito.

De acordo com D'Andrea (2010, p. 143), escrever em uma L2 é uma poderosa ferramenta para promover a reflexão sobre a estrutura da língua e, dessa forma, uma aprendizagem mais reflexiva. Entretanto, antes de a produção textual ter como objetivo a fixação de conteúdos a que o aluno foi exposto, acredito na função comunicativa da atividade. A produção textual precisa ser relevante para o grupo de alunos, precisa envolver os participantes na atividade. Em função disso, também sempre procurei trabalhar de maneira a integrar as quatro habilidades linguísticas (escrita, leitura, oralidade e compreensão oral) durante a aula. Assim como Brown (2007, p. 232), que postula a importância de mantermos a língua como um todo, mesmo quando o propósito da aula é apenas uma das habilidades, acredito que o desenvolvimento de uma habilidade auxilia na melhora de outra e, por isso, são indissociáveis. Nesse sentido, meu ponto de vista é que uma boa aula de produção textual deve envolver, na medida do possível, *input* proveniente de atividades de compreensão oral, leitura e discussão em grupo. Foi isso que tentei aplicar com meus alunos durante a pesquisa: fornecer *input* de naturezas diversas para motivar e dar ideias para suas produções textuais.

No capítulo seguinte, apresento diversas pesquisas sobre a questão do fornecimento de *feedback* corretivo aos textos dos alunos e o impacto que isso pode ter sobre a aprendizagem.

3 FEEDBACK CORRETIVO: APLICAÇÕES E IMPLICAÇÕES

3.1 FEEDBACK CORRETIVO E AQUISIÇÃO DE ESCRITA EM L2

O fato de o aluno revisar seu texto após a correção do professor faz com que ele se torne um escritor melhor? Ou seja, revisar seu texto, após receber *feedback* corretivo, faz com que o aluno escreva melhor em um texto seguinte? Essa foi a investigação que Truscott e Yi-ping Hsu (2008) se propuseram a desenvolver. Os autores, ao fazerem uma breve revisão teórica sobre pesquisas anteriores que abordaram o tema, evidenciam dois pontos de vista distintos: há pesquisas que vão ao encontro da ideia de que a redução de erros durante a revisão não é parâmetro para medir o aprendizado, enquanto outras mostram resultados contrários, ou seja, evidenciam que a redução de erros durante a revisão é, sim, parâmetro para medir o aprendizado. Com base, então, em pesquisas dessa natureza, os autores propuseram uma investigação empírica que relacionasse redução de erros na revisão, reescrita de um texto e uma escrita posterior, para investigar se houve melhora nesta última, em relação à habilidade de escrever. Os participantes desta pesquisa foram quarenta e sete estudantes graduados em uma universidade pública de Taiwan, todos provenientes de cursos da área das ciências exatas. Todos os alunos foram submetidos a um teste de proficiência que, de acordo com os autores, comprovou que todos eles tinham o mesmo nível de inglês. Entretanto, esta questão não fica muito clara no estudo, visto que os pesquisadores não definem exatamente que parâmetro eles estavam considerando como proficientes. A proficiência foi medida pelo número de erros que os alunos tiveram em determinada tarefa, e não através de uma análise qualitativa destes erros, e também daquilo que os alunos fizeram com sucesso. Além do teste de proficiência, todos os estudantes participaram de um curso básico de escrita, que teve duração de 54h. Os textos analisados na pesquisa foram coletados somente entre as 12^a e 14^a semanas de curso, para que os alunos se familiarizassem com os procedimentos deste. Os participantes foram divididos em dois grupos, o grupo controle e o experimental. Uma semana após terem escrito o primeiro texto, uma narrativa baseada em gravuras, os alunos de ambos os grupos receberam seus textos de volta para revisá-los e reescrevê-los. O grupo experimental teve os erros sublinhados e o grupo controle recebeu o texto sem marcação de erros, ou seja, teve que reescrever o texto sem o *feedback* do professor. Como resultado disso, os alunos que faziam parte do grupo experimental reescreveram seus textos com mais sucesso do que o outro grupo, que teve que reescrever os textos sem nenhum tipo de *feedback*. Porém, duas semanas depois, todos os alunos escreveram outra narrativa, e o número de erros dos

dois grupos foi bastante similar. De acordo com os autores, esse resultado, assim como os de outros estudos (TRUSCOTT, 2007, por exemplo), mostra que a correção dos erros não teve efeito no desenvolvimento e melhora da habilidade escrita dos alunos. Em outras palavras, os pesquisadores afirmam que a correção respaldada no *feedback* do professor ajudou a diminuir erros na revisão, mas não teve impacto no texto que foi escrito uma semana depois. Um fato, porém, chama atenção nesta pesquisa e pode tornar seus resultados questionáveis: não foi feita uma análise qualitativa dos erros que ocorreram no primeiro texto e no segundo. Os resultados foram baseados apenas no número de erros dos dois textos, ou seja, uma análise puramente matemática: a quantidade de erros de cada texto foi somada e dividida pelo número total de palavras. É sobre esta questão, de basear os resultados apenas na pesquisa quantitativa, que escreve Bruton (2009). O autor não discorda da conclusão de Truscott e Yi-ping Hsu (2008), mas aponta a necessidade de uma análise que leve em consideração também o tipo do erro apresentado nos textos. O autor respalda seu argumento na análise que fez de três textos pertencentes à pesquisa anterior (que Truscott e Yi-ping Hsu forneceram como apêndice em seu artigo): os erros que o aluno cometeu no primeiro texto não foram repetidos no segundo, mas ele cometeu outros, que não haviam aparecido no primeiro texto. Nesse sentido, não houve diferença no número de erros de um texto a outro, mas o tipo de erro apresentou diferença. De acordo com Bruton (2009), isso mostra que pode ter havido, sim, aprendizagem e melhora na habilidade escrita do aluno depois da reescrita do primeiro texto. Então, ao final de seu artigo, o autor sugere maneiras alternativas de análise de dados: analisar um número maior de textos escritos por cada aluno; não dividir os alunos em grupos, mas sim, corrigir, de maneira igual, os textos de todos e também focar em um conjunto limitado de tipos de erro e analisar os textos caso a caso, qualitativamente.

Hylan (1998), ao desenvolver um estudo que visava a averiguar a reação dos alunos de um curso de proficiência em L2, em uma universidade da Nova Zelândia, ao *feedback* recebido pelo professor, assim como o uso que os alunos faziam dele, chama a atenção para o fato de que há várias possibilidades de interpretação errônea, por parte do aluno, do *feedback* escrito pelo professor. Além disso, a autora constatou que cada aluno utiliza o *feedback* corretivo de maneira diferente, dependendo de suas necessidades (conforme CONRAD e GOLDSTEIN, 1999) e da abordagem que dá ao processo de escrita. Em vista disso, a pesquisadora sugere que é necessário que exista um diálogo mais aberto entre professor e aluno no que se refere ao *feedback*. Além disso, esse estudo torna evidente a importância de o aluno estar consciente do processo de correção que o professor está adotando. A pesquisa de Ferris (1995), realizada com cento e cinquenta e cinco alunos universitários de um curso de

ESL focado na escrita também mostra que os alunos apresentam dificuldades em entender o *feedback* dos professores, em algumas situações. Entretanto, junto a isso, o estudo mostrou resultados positivos, como o fato de os alunos gostarem de receber *feedback* escrito por perceberem que estão aprendendo e melhorando seus textos. Além disso, os alunos avaliaram as críticas escritas pelos professores como ferramentas importantes para seu desenvolvimento. Isso mostra que o professor não precisa evitar críticas construtivas aos textos dos alunos, desde que estas sejam relevantes e apontadas juntamente com os pontos positivos do texto.

Embora alguns estudos procurem mostrar que o *feedback* corretivo não desempenha papel no crescimento na escrita dos alunos (TRUSCOTT, 1996; TRUSCOTT, 2007; TRUSCOTT e YI-PING, 2008), há outros, em maior número, que comprovam a eficácia do *feedback* para o desenvolvimento do texto do estudante. O que parece ser decisivo, no entanto, é de que tipo é o *feedback* utilizado. É sobre esta questão que tratarei agora.

O estudo de Kepner (1991) investigou diferentes tipos de *feedback* e sua relação com a melhora nos textos dos alunos. A pesquisa foi desenvolvida com sessenta alunos universitários matriculados em um curso de espanhol como segunda língua, nível intermediário. Os estudantes foram divididos em dois grupos, e cada grupo, ao longo de um semestre, recebeu um tipo diferente de *feedback* corretivo em seus textos. Um deles era um comentário geral do professor sobre o texto, que continha elogios sobre o que estava bom e abordava também os aspectos negativos na escrita, bem como sugestões de como melhorá-los. O outro tipo de *feedback* era a correção direta do professor no texto dos alunos. A análise dos textos que os alunos escreveram durante o curso permite dizer que esse segundo tipo de *feedback* não teve nenhum impacto na melhora da escrita dos alunos: não houve diferença importante ao longo dos textos escritos pelos estudantes deste grupo. Em contrapartida, os estudantes que receberam comentários e sugestões apresentaram melhora na escrita de seus textos seguintes, resultado que vai ao encontro de Ferris (1997), que também evidencia que, com os comentários do professor nos textos, o aluno consegue atingir um nível melhor na escrita. Após estes estudos, muitos outros foram conduzidos para investigar o impacto de diferentes tipos de *feedback* e a posterior melhora na escrita de textos. Entretanto, os resultados de vários desses estudos diferem dos de Kepner (1991) e Ferris (1997). Uma destas pesquisas é a de Chandler (2003). O pesquisador realizou dois estudos sobre *feedback* corretivo fornecido a textos de alunos. O primeiro é uma pesquisa empírica que procurava mostrar se o recebimento de *feedback* corretivo auxilia o aluno a escrever melhor seus textos seguintes e o segundo teve o intuito de investigar como a correção de erro deve ser feita, por parte do professor. Ambos os estudos analisaram o efeito da correção do erro na fluência

escrita do estudante. O primeiro estudo teve duração de um semestre e envolveu trinta e um alunos dos primeiros e segundos anos de um conservatório de música. Todos os alunos fizeram o teste TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) ou, pelo menos, haviam completado o nível intermediário de curso de inglês. Os estudantes tiveram quatorze semanas de aulas de L2 com o objetivo de aprimorar a leitura e a escrita. Nesta investigação, o autor propôs as seguintes perguntas: a) Os alunos que corrigem os erros gramaticais e lexicais sublinhados pelo professor cometem menos erros desses tipos na escrita de textos subsequentes? b) Os alunos que não corrigem esses erros sublinhados pelo professor cometem menos erros desses tipos nos seus textos seguintes? c) Existe alguma diferença significativa na melhora da precisão gramatical e lexical nesses dois grupos de estudantes nos seus textos ao final do semestre? Os alunos foram divididos em dois grupos. Ambos os grupos receberam o mesmo tipo de *feedback* em seus textos (os erros foram sublinhados e receberam alguns comentários). Porém, apenas um dos grupos teve que reescrever os textos; o outro grupo apenas analisava os erros que teve e os comentários do professor. Os resultados do estudo mostram que os alunos que corrigiram seus erros apresentaram melhora muito mais significativa em seus textos seguintes, principalmente no que se refere à precisão, do que aqueles que não corrigiram seus erros. Em outras palavras, isso evidencia que de nada adianta o professor revisar o texto do aluno e fornecer-lhe *feedback* corretivo se o aluno não corrige, não reescreve seu texto. Além disso, o fato de os alunos terem corrigido seus erros não fez com que eles escrevessem menos posteriormente: na verdade, os dois grupos de estudantes desenvolveram fluência na sua escrita ao longo do semestre. Esse resultado claramente vai contra a afirmação de Truscott (1996), que acreditava que a marcação dos erros dos alunos diminuía a fluência deles na escrita. Depois do primeiro estudo, que comprovou a importância do *feedback* corretivo, bem como da reescrita do texto, Chandler (2003) desenvolveu um segundo estudo, mais focado no tipo de *feedback* corretivo. O pesquisador tinha duas questões norteadoras: o professor deve, ele mesmo, corrigir os erros nos textos dos alunos ou ele deve apenas marcar os erros e deixar que o aluno proceda à correção? Nesse último caso, o professor deve indicar a localização ou tipo do erro ou ambos? Esse estudo, assim como o anterior, foi realizado durante um curso de ESL, com foco em leitura e escrita. Porém, envolveu outros trinta e seis alunos, em outro período letivo. Cada aluno, ao longo do semestre, recebeu quatro tipos diferentes de *feedback* em seus textos, a saber: correção direta do professor; erros sublinhados e comentários; descrição do erro, sem que esse fosse sublinhado; e erros sublinhados, apenas. Os alunos, ao final do estudo, responderam a um questionário de análise dos quatro tipos de *feedback*. Nada surpreendente, a maioria dos

alunos disse que a correção direta do professor foi o *feedback* mais fácil para fazer a reescrita. Entretanto, aproximadamente metade dos alunos disse que o erro sublinhado, juntamente com a descrição, foi o *feedback* que mais os auxiliou a perceber o tipo de erro e que os ajudou a aprender melhor. A análise dos textos dos alunos mostrou que o *feedback* que mais impactou a melhora da reescrita dos textos, bem como a escrita de textos seguintes, foi a correção direta do professor (nesse sentido, diferindo de Kepner, 1991), mesmo que a diferença entre o primeiro e o último texto não tenha sido muito grande. Ou seja, houve desenvolvimento e melhora nos textos, mas isso não foi em grande proporção. Outro estudo que apresenta resultados divergentes dos de Kepner (1991) é o de Bitchner e Knoch (2009), que também investigaram os efeitos de três tipos distintos de *feedback* corretivo sobre textos escritos por trinta e nove alunos com nível intermediário baixo de inglês de uma universidade da Nova Zelândia. Os alunos eram migrantes de vários países, sendo a maioria de origem asiática. Os autores procuraram responder se a precisão no uso dos artigos *a* e *the* variava de acordo com o *feedback* fornecido aos alunos: correção direta escrita no texto do aluno (o pesquisador colocava um sinal de certo em cada artigo que o aluno utilizava corretamente; escrevia para o aluno o artigo correto se esse havia sido omitido; riscava o artigo que o aluno havia escrito erroneamente e escrevia o correto); explicação metalinguística escrita no texto do aluno (uma rápida explicação escrita de quando se utiliza o artigo *a* e o artigo *the*, seguida de exemplos) e explicação metalinguística oral (mini-aula de trinta minutos sobre o uso dos artigos). Os trinta e nove alunos foram divididos aleatoriamente em três grupos, que receberam a mesma instrução para a escrita de quatro textos – descrição do que estava acontecendo em determinadas figuras –, mas cada um deles recebeu *feedback* corretivo diferente. O grupo um recebeu os três tipos de *feedback* descritos acima; o grupo dois recebeu apenas os dois primeiros tipos de *feedback* e o grupo três recebeu apenas o terceiro tipo de *feedback* descrito acima. A reescrita de cada um dos quatro textos foi feita pelos alunos logo depois que eles recebiam o *feedback*. A análise dos textos mostrou que os estudantes de todos os grupos apresentaram melhoras na reescrita de cada um dos textos, assim como um crescimento ao longo dos quatro textos. Entretanto, foram feitos testes estatísticos que mostraram que, no que se refere a número de erros, não houve diferença significativa entre os três grupos. Em outras palavras, o grupo que recebeu apenas o *feedback* de correção direta nos seus textos teve o mesmo número de erros na reescrita dos quatro textos do que os grupos que receberam os outros tipos de *feedback*. Nesse sentido, esses resultados vão ao encontro dos de Truscott e Yi-ping Su (2008). Porém, diferentemente desses, Bitchner e Knoch (2009) procederam a uma análise de caráter qualitativo juntamente com a análise quantitativa, o que permitiu

perceber que houve melhora em todos os textos, mesmo que o número de erros não diferisse. Os autores acreditam que pesquisas mais longas, isto é, que analisem um número maior de textos, podem vir a mostrar alguma diferença no efeito dos tipos distintos de *feedback* corretivo. Ao final do artigo, os pesquisadores argumentam que, de acordo com o que foi demonstrado nesse e em outros estudos (CHANDLER, 2003, descrito acima, BITCHNER, 2008 e BITCHNER e KNOCH, 2009, por exemplo), os professores podem se sentir seguros ao corrigir diretamente os erros textuais de seus alunos. Os resultados desse estudo sugerem que, contanto que os alunos recebam algum tipo de *feedback*, a reescrita de seus textos possivelmente apresentará melhoras se comparada à escrita original, e isso também pode levar a um crescimento na escrita do texto seguinte.

Ferris e Roberts (2001), embora acreditem que o recebimento de *feedback* corretivo auxilie no desenvolvimento da escrita do aluno, argumentam que há pouca pesquisa acerca de quão explícito esse *feedback* precisa ser. Então, os autores desenvolveram um experimento com setenta e dois estudantes universitários de ESL para investigar essa questão. Os alunos foram divididos em três grupos. Um grupo recebeu *feedback* mais explícito, ou seja, os erros foram sublinhados e codificados de acordo com determinada categoria; o segundo grupo recebeu um *feedback* mais implícito, os erros foram apenas sublinhados; já o último grupo não recebeu nenhum tipo de *feedback*. Os resultados evidenciam que os dois grupos que receberam *feedback*, seja explícito ou implícito, apresentaram melhora mais significativa nas escritas posteriores em relação ao grupo que não recebeu *feedback*. Entretanto, os pesquisadores não encontraram diferenças no desenvolvimento da escrita dos alunos que receberam os tipos distintos de *feedback*. Isso parece evidenciar que o impacto de um *feedback* explícito e de um *feedback* implícito é muito semelhante. Podemos correlacionar esses resultados com os de Ellis et al (2008), que se propuseram a analisar o uso de artigos definidos e indefinidos em inglês em textos de quarenta e nove alunos universitários japoneses matriculados em um curso de inglês. O intuito da pesquisa era verificar se o *feedback* corretivo ajudava os alunos a utilizar corretamente os artigos, e se havia alguma diferença nesse desenvolvimento em relação ao tipo de *feedback*. Os *feedbacks* com que os autores trabalharam foram o focado, em que o pesquisador marcava apenas os erros relativos a artigos, e o não focado, em que todo o texto era corrigido e marcado. Os participantes foram divididos em três grupos. Um deles recebeu *feedback* focado; outro grupo teve todo o texto corrigido, e o último grupo não recebeu *feedback*. Quando os alunos dos dois primeiros grupos recebiam os textos de volta, eles tinham um tempo para analisar os erros, mas não precisavam reescrever seus textos. Logo após isso, eles eram orientados a escrever outro

texto, e assim por diante. Os resultados deste trabalho mostram que os dois grupos que receberam *feedback*, seja focado na correção de artigos ou não focado, utilizaram de forma mais correta os artigos definidos e indefinidos em textos posteriores do que os estudantes do grupo que não recebeu *feedback*. Não houve diferença que possa ser considerada significativa nos textos dos alunos em relação ao tipo de *feedback* recebido, pois ambos os grupos apresentaram desenvolvimento semelhante. Esses resultados, reforçados pelos de Ferris e Roberts (2001) novamente corroboram os de outras pesquisas já descritas neste artigo, que dizem que, desde que o estudante receba algum tipo de *feedback*, nesse caso, mais direto ou menos direto, possivelmente haverá melhora em uma escrita posterior.

Sachs e Polio (2007) realizaram um trabalho de comparação do impacto de *feedbacks*, incluindo reformulação de textos e protocolos verbais. Quinze estudantes universitários asiáticos, matriculados em um curso de ESL, participaram do estudo, que durou três semanas. As pesquisadoras procederam da mesma maneira com todos eles. Em um dos textos, os alunos receberam os erros marcados. Em outro, receberam os textos marcados e uma reformulação de seu próprio texto, escrita por um falante nativo de inglês. Em outra situação, além de receberem os erros marcados e uma reformulação do texto, foi feito o procedimento de protocolo verbal com os estudantes: eles deveriam, em voz alta, analisar seus textos e a reformulação dos mesmos, comparando-os. Um dia após o recebimento de cada um dos três tipos de *feedback*, os alunos tinham vinte minutos para reescrever seus textos, mas não podiam usar nem a marcação dos erros e nem as reformulações como auxílio. Os resultados deste estudo mostram que a correção de erros nos textos dos alunos levou a um maior ganho em seus textos seguintes, se comparada com as reformulações dos textos. As autoras creditam esse resultado, em partes, ao fato de a marcação dos erros, que foi feita em caneta de cor diferente, ter se mostrado mais saliente para o estudante do que a reformulação do seu texto, até porque os alunos sabiam que, no dia seguinte, teriam que reescrever seus textos. Então, o que parece é que eles se focavam no que chamava mais a atenção, ou seja, a marcação dos erros em caneta de cor diferente. Em relação ao protocolo verbal, a análise dos textos mostra que nem sempre aquilo que foi falado pelo aluno, ou seja, que foi percebido durante a análise dos erros e da reformulação, foi utilizado ou corrigido na reescrita. O contrário também aconteceu: alguns erros foram corrigidos na reescrita sem que o aluno os tivesse mencionado durante o procedimento do protocolo verbal. Nesse sentido, as autoras reconhecem que são necessárias futuras pesquisas para avaliar o papel da verbalização para o desenvolvimento da escrita dos alunos.

Depois de abordar pesquisas acerca do impacto do *feedback* corretivo fornecido pelo professor, passo agora a discorrer também sobre o efeito que o *feedback* fornecido pelo colega tem sobre os textos dos estudantes.

3.2 *FEEDBACK* FORNECIDO PELO PROFESSOR X *FEEDBACK* FORNECIDO PELO ALUNO

Zhang (1995), ao aplicar um questionário a oitenta e cinco estudantes universitários chineses que haviam participado de um estudo comparativo entre os efeitos do *feedback* do professor e do aluno, descobriu que a maioria dos alunos, se pudesse optar, preferiria receber *feedback* do professor. O autor credita parte desse resultado a aspectos culturais asiáticos, pela figura de autoridade do professor. O estudo de Sengupta (1998), partindo de outro viés, procurou avaliar a opinião de alunos, também chineses, que tinham de fornecer *feedback* corretivo aos textos dos colegas. Os resultados mostram que a grande maioria dos alunos não gostava de fornecer *feedback*, pois não se achava capaz de corrigir o erro do colega e, portanto, não se sentia confortável nessa posição que, segundo eles, é papel do professor. Nesse sentido, é essencial que os professores expliquem e deixem os alunos cientes dos benefícios que corrigir os textos de um colega pode trazer, além de preparar os alunos para tal tarefa, fazendo com que eles fiquem mais seguros para corrigir. Muitos outros estudos posteriores apresentam resultados mais otimistas em relação ao *feedback* fornecido pelo colega, como, por exemplo, o de Jacobs et al (1998), cuja análise de questionários de alunos chineses mostra que a maioria deles aprovava e utilizava este tipo de *feedback*. Os autores acreditam que esse resultado se relaciona diretamente com a atitude da professora em relação ao *feedback* colaborativo, visto que em várias situações do curso do qual os alunos participaram ela ressaltou a importância e relevância do *feedback* fornecido pelo colega.

Muncie (2000) defende que a única maneira de o aluno se tornar autônomo na escrita de um texto é receber, nos seus primeiros rascunhos, *feedback* fornecido pelo colega, e, apenas no último rascunho, o *feedback* do professor. O autor acredita que isso faz com que, de fato, o aluno analise criticamente o *feedback* do colega para verificar o que pode ou não ser utilizado na melhora de seu texto. Segundo Muncie, quando o professor fornece o *feedback*, este nunca é analisado criticamente, e sim, simplesmente aceito e incorporado. De acordo com o autor, isso pode acontecer devido à imagem que muitos têm do professor como alguém que sabe mais que os alunos e que, portanto, não precisa ser questionado. Além disso, esse procedimento do estudante receber um texto seu corrigido por um colega, por fazer o aluno

pensar e analisar antes de utilizar as correções, faz com que o *feedback* seja internalizado e armazenado, levando a uma melhora na escrita dos textos seguintes.

Paulus (1999) realizou um estudo com universitários que estavam matriculados em um curso de ESL, dentro da universidade, focado na escrita. O intuito da pesquisa era investigar o uso que os alunos faziam do *feedback* corretivo fornecido pelo professor e por um colega. Os resultados mostram que, embora a análise dos textos dos alunos mostre que eles utilizaram o *feedback* do professor como ferramenta principal na hora de reescrever o texto, o *feedback* fornecido pelo colega não deixou de ser usado. Ou seja, os estudantes utilizaram os dois *feedbacks* e, com isso, melhoraram seus textos. Resultados semelhantes foram encontrados por Tsui e Ng (2000). Além disso, Tsui e Ng argumentam que é imprescindível que os alunos tenham um momento para conversar, entre eles, sobre os erros dos textos, ao invés de apenas trabalharem com *feedback* escrito. Miao, Badger e Zhen (2006) também estavam interessados em investigar o uso e efeito do *feedback* fornecido pelo colega, em relação ao do professor. Os autores desenvolveram a pesquisa com alunos universitários chineses e perceberam que, mesmo em um contexto em que o professor tem bastante autoridade, como é o caso da cultura asiática, o *feedback* do aluno também foi utilizado, mesmo que em menor medida, diferindo, nesse sentido, dos resultados de Zhang (1995). Os autores acreditam que o fato de o aluno fornecer *feedback* e ter que lidar com um texto que foi corrigido por seu colega também, traz bastante autonomia a esse aluno, visto que ele tem que decidir o que levar em consideração ou não, conforme Muncie (2000), discutido anteriormente. De acordo com os pesquisadores (PAULUS, 1999, TSUI e NG, 2000 e MIAO, BADGER e ZHEN, 2006), os resultados sugerem que o professor deve adotar as duas práticas, ele próprio fornecer *feedback* e os alunos também, porque elas se complementam e trazem benefícios para o estudante que deseja aprimorar sua habilidade escrita.

Guerrero e Villamil (2000) discutem a questão do apoio e da zona de desenvolvimento proximal, conceito cunhado por Vygotsky. As autoras acreditam que, quando dois alunos trabalham em conjunto na revisão de um texto escrito por um deles, ambos estão trabalhando dentro de sua zona de desenvolvimento proximal e fornecendo andamento um ao outro. As pesquisadoras constataram, então, que, para ser eficaz, o andamento não precisa vir sempre de cima para baixo (ou seja, do professor para o aluno); ele pode acontecer entre iguais, como é o caso de dois colegas. O andamento mútuo ajuda ambos os envolvidos a tomarem consciência de seus erros e dúvidas, o que pode, mais tarde, gerar um desenvolvimento positivo em suas escritas. As autoras acreditam que, em vista desses resultados, os professores

deveriam considerar também essa maneira de *feedback* (de aluno para aluno) para auxiliar no desenvolvimento dos estudantes.

Zhao (2010) também investigou o *feedback* fornecido por professor e colega, mas sob uma perspectiva diferente. O autor estava interessado em analisar se os alunos entendiam plenamente o *feedback* que recebiam em seus textos. Então, ele procurou fazer uma distinção entre o **entendimento** do *feedback* e o **uso** do *feedback* por parte do aluno. Para isso, três perguntas de pesquisa foram estabelecidas, a saber: 1. Que tipo de *feedback* escrito os estudantes usavam com mais frequência em suas revisões: *feedback* fornecido pelo colega ou pelo professor? 2. Que tipo de *feedback* escrito os estudantes entenderam melhor: o *feedback* fornecido pelo colega ou pelo professor? 3. Quais fatores, se existentes, foram considerados influentes no processo de decisão do estudante ao lidar com o *feedback* fornecido pelo colega e pelo professor? Para responder a essas perguntas, dezoito estudantes chineses de inglês e seu professor, de uma grande universidade do sul da China, participaram neste estudo, que teve duração de seis semanas. Os textos que os alunos escreveram foram corrigidos pela professora e por um colega. O pesquisador adotou três metodologias de pesquisa no estudo: a. análise do conteúdo do texto original do aluno e sua reescrita para examinar o uso que o aluno fez do *feedback* feito pelo colega e o feito pela professora; b. entrevista com o aluno para investigar seu entendimento dos dois *feedbacks* recebidos e c. entrevista com os alunos para encontrar fatores que influenciaram suas respostas aos dois *feedbacks*. Os principais resultados do estudo mostram que, assim como em outras pesquisas, os alunos usaram mais *feedback* fornecido pela professora na reescrita de seus textos do que dos colegas. Entretanto, as entrevistas com os estudantes evidenciaram que, numa grande parte das ocorrências, eles usaram o *feedback* da professora sem entender realmente seu significado e valor, resultado que vai ao encontro dos de Muncie (2000), visto que parece, aqui, que os alunos aceitaram o *feedback* de maneira passiva e sem questionamento por ser o *feedback* da professora. O estudo de Zhao (2010) mostra que o entendimento que o aluno tem do *feedback* fornecido a seu texto deve ser levado em consideração para o desenvolvimento de sua habilidade escrita. Dessa forma, além de analisar o uso que o aluno faz do *feedback* que recebeu e o ganho que isso traz para seu crescimento, o autor aponta que é importante investigar se o aluno de fato entendeu o *feedback* ao utilizá-lo. Essa questão pode explicar, possivelmente, o porquê de nem sempre a reescrita de um texto ser conforme o esperado pelo professor.

Continuarei discutindo a questão do *feedback* corretivo fornecido pelo aluno, porém, agora, sob outra perspectiva: em que medida o ato de fornecer *feedback* auxilia no desenvolvimento desse aluno, autor do *feedback*? Poucas são as pesquisas que abordam a

questão sob essa perspectiva. Isso deixa claro que mais estudos são necessários para a comprovação (ou não) de algumas hipóteses, bem como para a investigação de outras.

3.3 A RELAÇÃO ENTRE O FORNECIMENTO DE *FEEDBACK* PELO ALUNO E SEU PRÓPRIO DESENVOLVIMENTO

Min (1995) acredita que, muitas vezes, o *feedback* fornecido por um aluno é rejeitado pelo colega porque apresenta problemas, como confusão, falta de precisão, descrição apenas parcial dos erros e erros na correção. Então, a autora procedeu a uma investigação para verificar se, caso os alunos fossem treinados para fornecer *feedback*, aqueles problemas parariam de acontecer, ou, ao menos, diminuiriam. Os participantes do estudo foram dezoito estudantes da universidade de Taiwan, com nível intermediário de inglês comprovado por teste de proficiência. Os alunos receberam um treinamento de 22h para corrigir textos. Os resultados da autora mostram que os comentários dos alunos aos textos de colegas melhoraram, e muito, em relação a antes e depois do treino, no que se refere à clareza e precisão, principalmente. Além disso, um resultado bastante interessante da pesquisa é que os alunos que receberam o treinamento e, posteriormente, forneceram *feedback* aos textos dos colegas, também se beneficiaram muito com o procedimento: os questionários avaliativos respondidos por eles e a análise de seus textos evidenciam que esses alunos adquiriram uma quantidade considerável de vocabulário e desenvolveram consciência e sensibilidade em relação aos erros, o que permitiu que eles não cometessem os mesmos problemas em seus próprios escritos. Essa pesquisa apresenta uma série de implicações para o trabalho do professor em sala de aula, permitindo novas abordagens e perspectivas. Além disso, alguns estudos desenvolvidos posteriormente apoiam esses resultados.

A pesquisa de Lundstrom e Baker (2009) foi a primeira que teve como foco apenas o *feedback* corretivo em textos escritos em L2 fornecido de aluno para aluno. Ou seja, este estudo não envolveu *feedback* corretivo fornecido pelo professor. As autoras estavam interessadas em analisar os benefícios que o ato de fornecer *feedback* teria sobre os próprios textos dos alunos que corrigiam os erros de seus colegas. O objetivo maior do estudo foi o de identificar o que trazia mais benefício para a melhora da habilidade escrita dos alunos: fornecer *feedback* ou apenas recebê-lo? Os participantes do estudo, que teve duração de um semestre, foram noventa e um estudantes de inglês como L2 da Brigham Young University (EUA). Destes alunos, quarenta e cinco eram do nível iniciante e quarenta e seis eram do nível intermediário. Os alunos de cada um dos níveis foram divididos em dois grupos: um

grupo apenas forneceu *feedback* aos textos dos outros alunos (eles receberam instruções de como proceder a isso) e o outro grupo apenas recebeu *feedback* dos alunos do outro grupo. A análise dos efeitos do ato de corrigir na habilidade escrita dos participantes indicou que os alunos que forneceram *feedback* aos outros apresentaram melhoras mais significativas nas escritas de seus textos do que aqueles alunos que apenas se focavam no *feedback* que recebiam. Outro resultado interessante da pesquisa foi que os alunos com menor proficiência na L2 que forneceram *feedback* apresentaram mais melhoras em seus textos do que os alunos considerados mais proficientes. As conclusões dessa pesquisa sugerem aos professores de L2 que a revisão dos textos dos alunos não precisa, necessariamente, ser feita unicamente pelo professor. Se bem orientados, os alunos podem se beneficiar com a troca de ideias e *feedback* entre eles mesmos, fornecendo e recebendo o apoio necessário para o seu desenvolvimento na habilidade escrita.

A seguir, passo a descrever o método da pesquisa.

4 A PESQUISA-AÇÃO

Antes de explicitar a metodologia de geração de dados utilizada por mim nesta pesquisa, considero de fundamental importância apresentar um breve panorama acerca dos dois principais paradigmas de investigação existentes no Brasil nos últimos anos, no que se refere à pesquisa de ensino e/ou aprendizagem de línguas.

O primeiro desses paradigmas, de acordo com Moita Lopes (1996, p. 83), é o da investigação teórico-especulativa. Nesse paradigma, estabelecem-se algumas implicações para como se proceder em sala de aula, sem que a mesma seja, de fato, objeto de investigação. Em outras palavras, esse paradigma, que apresenta características estritamente teóricas, não leva em consideração a complexidade do ato de ensinar e aprender um idioma, na prática (p. 84).

O outro paradigma, também apresentado por Moita Lopes (1996, p. 85), é o calcado na investigação do produto da aprendizagem de línguas, e pode ser entendido como uma extensão do paradigma anterior. Nesse, determinada abordagem de ensino, advinda, principalmente, do campo da linguística, é testada em sala de aula, normalmente envolvendo grupo controle e grupo experimental, e o produto dessa testagem é tratado estatisticamente. Entretanto, o *processo* de ensino e aprendizagem é ignorado, assim como no paradigma descrito anteriormente. Ainda citando Moita Lopes (1996, p. 85)

Pode-se dizer, portanto, que este tipo de pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas tem uma **orientação para a sala de aula** (cf. Nunnan, 1991), embora **não seja explicitamente voltado para a sala de aula**³, isto é, para o processo de ensinar/aprender línguas.

A tendência no campo de metodologia de pesquisa que surgiu com força nos anos noventa e que permanece como sendo a atual – referente a ensinar e a aprender línguas – concentra seu foco no *processo* do ensino e aprendizagem de línguas (MOITA LOPES, 1996, p. 86). Dentro dessa tendência, o autor destaca dois tipos básicos de pesquisa: a de diagnóstico, que investiga *como* a prática de ensino e aprendizagem de línguas está sendo realizada, de fato, em sala de aula e a pesquisa de intervenção, que investiga uma possibilidade de se *modificar* a situação existente em sala de aula (p. 86-87). Para Moita Lopes (1996, p. 87), nesses dois tipos de pesquisa, que envolvem observação da sala de aula de línguas, percebe-se uma tendência para o uso de abordagens de pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico. Em relação à pesquisa de cunho etnográfico, o autor diz que

³ Grifos meus.

A etnografia na sala de aula é uma DESCRIÇÃO narrativa dos padrões característicos da vida diária dos participantes sociais (professores e alunos) na sala de aula de línguas na tentativa de compreender os processos de ensinar/aprender línguas. Para fazer este tipo de pesquisa é necessário participar na sala de aula como observador participante, escrever diários, entrevistar alunos e professores [...] Portanto, esse tipo de pesquisa não se pauta em categorias preestabelecidas antes da entrada no campo de investigação, isto é, a sala de aula, mas a partir de uma questão de pesquisa que norteará o estudo. (MOITA LOPES, 1996, p. 88).

Além disso, conforme André (2001, p. 29) a pesquisa de cunho etnográfico enfatiza o processo, isto é, aquilo que está acontecendo naquele momento específico, e não um produto ou resultado final. A etnografia foca a construção, a compreensão e interpretação de significados, de maneira descritiva e indutiva. Tanto a aprendizagem quanto o significado são considerados formas de co-participação social (MOITA LOPES, 1996, p. 88).

Em relação à abordagem qualitativa, pode-se dizer que ela não envolve manipulação de variáveis nem tratamento experimental (ou seja, com grupo controle e experimental), visto que se trata de um estudo do fenômeno que acontece ao natural. Essa abordagem defende uma visão holística dos fenômenos, em busca de uma compreensão de significados dentro de seu contexto específico, contrapondo-se, dessa forma, ao esquema quantitativo de pesquisa, que tende a dividir a realidade em unidades mensuráveis (ANDRÉ, 2001 p. 17).

A tendência de pesquisa em sala de aula, descrita acima, está relacionada ao que Moita Lopes denomina de pesquisa-ação. Nesse tipo de pesquisa,

o professor deixa seu papel de cliente/consumidor de pesquisa, realizada por pesquisadores externos, para assumir o papel de pesquisador envolvido com a investigação crítica de sua própria prática (MOITA LOPES, 1996, p. 89).

Além disso, conforme argumenta Kemmis (1993, p. 3), a pesquisa-ação ajuda as pessoas a se entenderem como agentes, assim como produtos, da história. De acordo com o autor, a pesquisa-ação está comprometida em incluir envolvimento e participação no processo de pesquisa.

Com base nisso, a metodologia de trabalho que adotei durante minha investigação apresenta características da pesquisa-ação, devido a meu interesse em desenvolver um estudo com meus próprios alunos. Em outras palavras, meu interesse de pesquisa era uma compreensão local de acontecimentos, e não, necessariamente, algo que pudesse ser generalizado, levado para outras esferas. Como afirma Araújo (2009, p. 46), “o objetivo da pesquisa-ação é fornecer densa descrição e soluções práticas que possam ter ressonância para outros professores em situações comparáveis.”

Na seção seguinte, apresento uma descrição sociocultural da escola de idiomas em que a pesquisa foi realizada.

4.1 A ESCOLA DE IDIOMAS

A escola em que o projeto foi desenvolvido é bastante tradicional no ensino de língua inglesa e espanhola. A instituição prima pelo atuante trabalho do apoio pedagógico e foca na abordagem comunicativa do ensino de idiomas. Ela se localiza na zona norte de Porto Alegre e atende, principalmente, alunos pertencentes à classe social média e alta. A maior parte dos alunos são adultos ou adolescentes e, por esse motivo, os turnos em que a escola tem mais turmas abertas são à noite e aos sábados pela manhã. Em 2011, a escola começou a desenvolver um projeto junto à região, para captar o público infantil também. Desse modo, a escola passou a oferecer turmas para crianças no turno da manhã e tarde.

A instituição organiza vários eventos ao longo do ano, visando a abranger as diferentes faixas etárias dos alunos. Alguns eventos deste ano foram, por exemplo, o *Coffee and Talk*, que aconteceu em um sábado de manhã e teve como objetivo propiciar a interação em língua inglesa entre alunos dos mais diversos níveis, do básico ao avançado. O *Fun in the Break* ocorre como elemento surpresa durante os intervalos das aulas e envolve todas as turmas que estão tendo aula naquele momento. Alguns exemplos de atividades desenvolvidas nesses intervalos são bingos musicais, soletrando, entre outras. A *Ridiculous Party* e o *Halloween* têm como foco o público infantil da escola, e aconteceram pela primeira vez neste ano. Normalmente, no início de cada semestre, os professores se dividem em grupos de dois ou três para planejarem um dos eventos do ano, contando com o apoio da coordenação pedagógica da escola, que é bastante atuante.

A seção seguinte apresenta o perfil dos alunos em relação a sua experiência com a língua inglesa.

4.2 PERFIL DOS PARTICIPANTES

A pesquisa foi desenvolvida com duas turmas em que lecionei, na escola descrita anteriormente, durante o primeiro semestre de 2011. As duas turmas, uma na quarta-feira à noite e outra no sábado de manhã, eram do nível intermediário I. Os alunos tinham uma aula semanal, com duração de duas horas. Além disso, havia uma série de atividades *online* que os alunos deviam fazer ao longo do semestre. Entretanto, a maioria desses alunos realizou as

atividades online apenas na última semana de aula, antes da prova final. No total, eram treze alunos, seis em uma turma e sete na outra. Havia duas alunas que tinham 46 e 49 anos de idade (uma em cada turma) e duas outras que tinham 14 e 16 anos (uma em cada turma, também). O restante dos alunos tinha entre 18 e 29 anos de idade. A tabela abaixo apresenta esses dados de maneira mais clara. Os nomes dos participantes foram alterados para que suas identidades fossem preservadas.

Tabela 1: Relação de alunos e suas idades em cada turma participante do estudo

Turma de quarta-feira à noite	Turma de sábado de manhã
Clara, 23 anos	Bernardo, 21 anos
Clarissa, 29 anos	Gustavo, 23 anos
Fabiana, 18 anos	Júlio, 18 anos
Gisele, 14 anos	Luciana, 19 anos
Karla, 25 anos	Marisa, 46 anos
Laís, 28 anos	Viviane, 16 anos
Mariana, 49 anos	

Durante o semestre, todos os alunos responderam, em aula, a um questionário, para que essas informações pudessem complementar a análise dos textos (Apêndice 1). Nesse questionário, os alunos escreveram há quanto tempo estavam estudando inglês e há quanto tempo faziam curso de inglês; se estudaram em escolas públicas ou privadas; se já haviam tido experiência com a língua inglesa no exterior; que outras atividades desempenhavam utilizando a língua inglesa; quais as habilidades mais utilizadas por eles (ler, escrever, escutar ou ler) e quanto tempo semanal ficavam envolvidos com o idioma. Faço a seguir uma breve sumarização dessas informações, aluno por aluno, começando pela turma de quarta-feira.

No primeiro semestre de 2011, Clara tinha 23 anos e cursava graduação. Ela estava estudando inglês em curso privado há quatro anos. A aluna cursou o Ensino Fundamental e Médio em escola pública e, segunda ela, o ensino de inglês era tão fraco que ela nem considerava esse período. Durante a semana, Clara ficava envolvida com a língua inglesa em torno de quatro ou cinco horas, no trabalho, na faculdade e na internet, além de assistir às aulas do curso. As habilidades mais utilizadas por ela eram a leitura e escrita e a aluna não tinha experiência com o idioma no exterior.

Clarissa, de 29 anos, também sempre estudara em escola pública. Ela tem ensino superior completo, naquele momento estudava inglês havia quatro anos e fazia curso havia

dois. A habilidade mais utilizada pela aluna era a leitura porque, além de frequentar as aulas, ela costumava ler livros e revistas em inglês. Assim como Clara, Clarissa ficava em torno de cinco horas por semana envolvida com o idioma e não tinha experiência no exterior.

Fabiana estava com dezoito anos e sempre estudara em escola privada. Naquele momento, Fabiana estava fazendo cursinho pré-vestibular. Havia dois anos e meio que a aluna estava fazendo curso de inglês, mas estudava inglês há quatro. As habilidades mais utilizadas por ela eram escrever e escutar, e o tempo semanal de envolvimento com a língua inglesa eram duas horas, em média. Além de utilizar inglês nas aulas, Fabiana assistia a filmes com legendas em inglês, esporadicamente. Ela também nunca havia viajado para o exterior.

Gisele era a mais nova do grupo, com catorze anos de idade, estava no Ensino Médio. Naquele semestre, a aluna teve muitas faltas e, por esse motivo, decidiu refazer o mesmo nível no semestre seguinte. É uma menina que não gosta de estudar inglês, o faz por insistência da mãe. Gisele estuda em escola privada, estava estudando inglês havia sete anos e fazia curso havia três. Ainda não havia tido experiência com a língua inglesa fora do país. A habilidade mais utilizada por ela era escutar. A aluna utilizava o inglês na escola, na internet e costumava assistir a filmes com legendas em inglês. Todas essas atividades totalizavam, aproximadamente, quatro horas de envolvimento semanal com o idioma.

Karla, de 24 anos de idade, sempre estudou em escola pública e, no momento, estava na faculdade. A aluna estava fazendo curso de inglês havia dois anos e meio e ainda não havia viajado para fora do Brasil. De acordo com Karla, a habilidade linguística que mais utilizava era a leitura, visto que precisava ler artigos em inglês para a faculdade. Além das aulas do curso, era na faculdade que ela tinha contato com o inglês também. Isso totalizava em torno de três horas semanais de envolvimento com o idioma.

Laís, 28 anos, sempre estudara em escola privada e no momento estava fazendo MBA. A aluna estava fazendo curso de inglês há dois anos e meio. A habilidade linguística de que fazia mais uso no dia-a-dia era a leitura, em sites e para a pós-graduação. Ela também ainda não havia tido contato com o idioma fora do país. Semanalmente, ficava em torno de três horas envolvida com o inglês.

Mariana, de 49 anos de idade, estudava inglês desde o Ensino Médio, mas argumentou que o ensino, em escola pública, foi fraco. A aluna é professora de curso superior, na área da saúde. Ela fazia curso de inglês há três anos. A habilidade que a aluna mais utilizava no seu dia-a-dia era escutar. Além das aulas no curso, às vezes Mariana usava o inglês no trabalho e para ler livros e revistas. No total, a aluna ficava duas horas envolvida com a língua inglesa durante a semana. De todas as alunas do grupo de quarta-feira, Mariana é a única que tinha

experiência com inglês no exterior. Ela viajou para fora do país, a passeio, por uma semana, e ficou hospedada em um hotel.

Passo agora a delinear o perfil dos alunos do grupo de sábado de manhã.

Bernardo, de 21 anos, estudava inglês havia dois anos e meio e sempre estudara em escola particular. Naquele momento, ele estava fazendo curso superior. Nunca havia viajado para o exterior e a habilidade que mais praticava era a leitura. Além do curso, o aluno costumava assistir a filmes sem legenda ou com legendas em inglês, lia livros, acessava sites em inglês e utilizava o idioma na faculdade. Em média, ficava duas horas semanais envolvido com o inglês.

Gustavo, que tinha 23 anos, também não tinha experiência fora do país e estava cursando graduação. Sempre estudara em escola privada, estava estudando inglês há onze anos e fazia curso há dois e meio. As habilidades que mais utilizava eram a leitura e escrita, pois costumava acessar sites e ler textos em inglês para a faculdade. Em média, ficava quatro horas semanais envolvido com a língua inglesa. Gustavo era um aluno extremamente tímido, que não gostava de falar muito durante as aulas.

Júlio, 18 anos, estudava inglês há dez e fazia curso há oito. Sempre estudara em escola privada. Já havia viajado para o exterior, onde ficara hospedado em um hotel durante um mês. A viagem fora a passeio. Como Júlio estava fazendo estágio na área da informática, seu envolvimento com o inglês era de 22 horas semanais, e as habilidades mais utilizadas por ele eram escutar e ler. O aluno estava cursando um pré-vestibular.

Luciana tinha 19 anos e sempre estudara em escola pública. Estudava inglês há três anos e fazia curso há dois. A aluna gostava muito de inglês e por isso, ficava em torno de trinta horas semanais envolvida com o idioma, navegando em sites na internet ou lendo livros em inglês, além de frequentar as aulas. As habilidades que Luciana mais praticava eram escrever e escutar, e ela nunca havia viajado para o exterior. Assim como Júlio, estava fazendo cursinho pré-vestibular.

Marisa, de 46 anos, estava estudando inglês havia um ano e meio. Sempre estudara em escola privada, tem ensino superior completo e não tinha experiência com inglês fora do Brasil. Costumava assistir a filmes com legendas em inglês e a habilidade mais praticada por ela era a leitura. Seu envolvimento semanal com a língua era de duas horas.

Viviane era a mais jovem do grupo, com 16 anos. Ela estava no terceiro ano do Ensino Médio. Apesar de estudar inglês há nove anos e fazer curso há quatro, a aluna não gostava de inglês, estudava por insistência dos avós. Viviane estudou sempre em colégio privado e já viajou para o exterior a passeio, duas vezes. Em cada uma das vezes ficou um mês, hospedada

em pousadas ou em casa de familiares que moram fora do país. De todas as habilidades, as que mais utilizava são falar, escutar e ler. Seu envolvimento com o idioma é de aproximadamente quatro horas por semana, visto que o utiliza na escola, para ler livros e acessar sites e também para assistir a filmes sem legenda ou com legendas em inglês.

Comparando os perfis dos alunos dos dois grupos, pode-se perceber que o número de horas que eles ficavam envolvidos com a língua inglesa era entre duas e cinco, com exceção de dois alunos do grupo da manhã, que ficavam envolvidos por 22 e trinta horas cada um. Além disso, a maior parte dos alunos nunca viajara para o exterior, com exceção de três alunos, uma do grupo da quarta-feira e dois da turma de sábado. No grupo de sábado, apenas uma aluna estudara em escola pública, enquanto que, no grupo de quarta-feira, o número de estudantes advindos de escolas públicas e privadas era semelhante. Em ambos os grupos, a média de tempo de estudo de inglês em curso particular era entre dois e quatro anos, com exceção de Júlio, da turma de sábado, que estava fazendo curso há oito anos. Uma questão interessante para minha pesquisa é que, dos trezes alunos, apenas dois disseram praticar regularmente a habilidade de escrita em L2.

Dando continuidade à apresentação da metodologia de pesquisa, descrevo agora como foi feita a coleta dos textos.

4.3 PROCEDIMENTOS PARA A GERAÇÃO DE DADOS

Todos os alunos participantes no projeto assinaram um termo de consentimento informado para participação na pesquisa. Uma cópia do termo está em anexo (Apêndice 2) e os termos assinados pelos alunos estão arquivados. Todos os alunos também fizeram um *placement test* (teste de nivelamento), disponível no site da escola, acessado apenas pela coordenadora pedagógica da mesma. Todos os alunos obtiveram como resultado o nível intermediário, embora alguns tenham conhecimento ligeiramente menor de inglês.

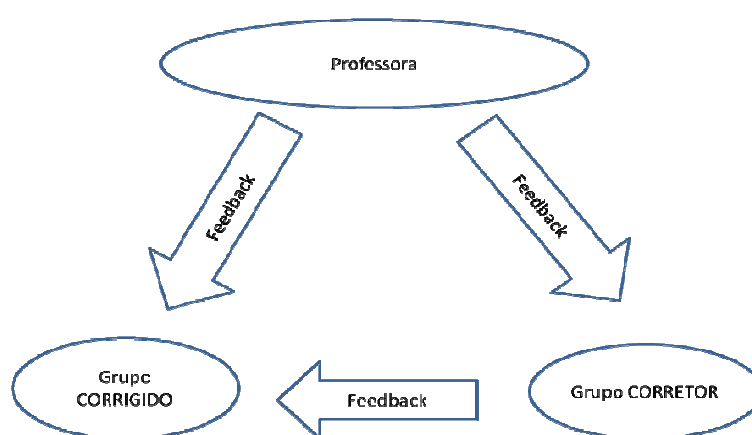
Os textos escritos pelos alunos foram coletados durante as aulas do primeiro semestre de 2011. Não comecei a coleta logo no início do semestre porque muitos alunos trocam de turma ou se matriculam mais tarde. Dessa forma, continuamos recebendo alunos até mais ou menos a quinta semana de aula. Só então podemos considerar a turma como completa. Sendo assim, iniciei a coleta de textos, de fato, no mês de abril.

Escolhi duas turmas de nível intermediário I cujos alunos tivessem, na medida do possível, faixa etária semelhante ou equiparável. Uma das turmas tinha aulas nas quartas-feiras à noite, enquanto a outra tinha aulas aos sábados pela manhã. O planejamento das aulas

para as duas turmas era praticamente o mesmo, mas, em alguns momentos, fiz algumas alterações – como uma atividade de vídeo ou compreensão oral diferente – em virtude das necessidades e do perfil do grupo. Porém, os momentos de escrita dos textos, bem como as atividades que serviam de insumo para isso, foram idênticos, para que pudessem ser comparados com confiabilidade.

A metodologia da correção dos textos dos alunos ocorreu conforme o esquema abaixo:

Figura 1: Esquema da metodologia de correção dos textos



Os alunos da turma de quarta-feira à noite (Grupo CORRIGIDO, doravante Grupo CORRIG) recebiam seus textos corrigidos por mim e por um colega da turma de sábado (Grupo CORRETOR, doravante Grupo CORRET). O Grupo CORRIG não corrigia os textos de ninguém, apenas devia reescrever as suas próprias produções, com base nas duas correções que recebia. Os alunos do Grupo CORRET, por sua vez, além de escrever seus próprios textos, corrigiam os textos de um colega do Grupo CORRIG. Na hora de reescrever os textos, os alunos do Grupo CORRET faziam isso com base apenas no *feedback* que eu lhes fornecia. Os alunos de ambos os grupos receberam meu *feedback* em todas as suas produções por razões éticas e pedagógicas. Antes de serem participantes da pesquisa, todos os envolvidos eram alunos do curso e procuraram a escola por um mesmo motivo: aprender inglês. Durante todo o desenvolvimento da pesquisa, levei isso em consideração, ao tentar desenvolver uma metodologia de trabalho que pudesse responder minhas perguntas de pesquisa e que contribuísse para o objetivo de aprendizagem de todos os alunos, e não só de um dos grupos.

Todos os alunos, tanto do Grupo CORRIG como do Grupo CORRET, receberam, em uma das aulas, explicações e exemplos práticos sobre como a correção deveria ser feita. Além disso, entreguei a eles uma cópia da legenda abaixo, que foi utilizada para corrigir os textos.

Para compor essa legenda, corrigi vários textos escritos pelos alunos antes de iniciarmos a pesquisa, para que eu pudesse mapear os tipos de erros apresentados por eles.

Text Correction Criteria

Prep.	Wrong preposition, missing preposition or not necessary preposition.
Pron.	Wrong pronoun, missing pronoun or not necessary pronoun.
V	Wrong verb or wrong verb tense
Art.	Wrong article, missing article or not necessary article.
Spel.	Wrong spelling of the word.
Vocab.	Inadequate vocabulary (por exemplo, no caso de o aluno ter usado a palavra <i>pretend</i> , que significa fingir, como se fosse <i>pretender</i>)
Mis. Word	Missing word.
C	Problems with cohesion.
Comp.	Problems with comparatives (por exemplo, no caso de o aluno ter escrito <i>more tall</i> ao invés de <i>taller</i> , que significa mais alto)
Conf.	Confusing (partes do texto difíceis de serem compreendidas)
Sing.	Problems using singular words.
Pl.	Problems using plural words.
Punc.	Punctuation
W.O.	Word order

Durante as aulas, eu mantive uma espécie de diário de campo, em que ia registrando tudo o que estava sendo feito, principalmente observações que pudessem ser relevantes para o momento da análise.

Meu planejamento inicial era o de gerar os dados em uma sequência ininterrupta, até conseguir um corpus de oito textos por aluno em cada turma (quatro escritas e quatro reescritas). Em outras palavras, o plano era que, na primeira semana, os alunos de ambos os grupos receberiam o treinamento sobre a correção e já escreveriam o primeiro texto. Na segunda semana, o Grupo CORRET corrigiria os textos dos alunos do outro grupo e reescreveria os seus próprios textos, utilizando o *feedback* recebido por mim; já o Grupo CORRIG reescreveria seus textos, utilizando os dois *feedbacks*. Na terceira semana, ambos os grupos produziram um segundo texto, e assim por diante. Entretanto, manter essa sequência do planejamento não foi possível, por diferentes motivos.

Difícilmente todos os alunos estavam presentes em todas as aulas, nos dois grupos. Dessa forma, como alguns alunos não faziam uma das escritas, reescritas ou correção do texto de colegas, não consegui ter um número igual de textos para analisar de todos os alunos. Na aula seguinte, não era possível eu pedir que aquele aluno faltante escrevesse ou reescrevesse o texto, porque, dessa forma, eu estaria atrapalhando a aula do grupo todo ou, na melhor das

hipóteses, estaria prejudicando o aluno em questão, que teria de deixar de fazer outra atividade para desempenhar a escrita. Quando havia muitos alunos faltando à aula, eu não dava continuidade à pesquisa, ou seja, os alunos não faziam nenhuma atividade de escrita.

Outro fator que fez com que eu modificasse o plano inicial de gerar os dados em uma sequência ininterrupta foi o tempo. Em média, os grupos levavam de 25 a 30 minutos para terminar a atividade de escrita, reescrita ou correção. Soma-se a isso o tempo das explicações que eu precisava dar, lembrando-os dos critérios de correção, visto que muitos deles se esqueciam disso facilmente e até mesmo perdiam suas cópias. Como as aulas na escola são uma vez por semana, com duração de duas horas apenas, não havia possibilidade de eu dispor de um tempo tão grande em todas as aulas. Isso prejudicaria o andamento do conteúdo a ser trabalhado em cada unidade e, também, poderia desmotivar os alunos, fazendo com que eles faltassem às aulas e se sentissem insatisfeitos com a aprendizagem. Todas essas situações não seriam admitidas pela coordenação da escola e nem por mim mesma, enquanto professora.

Uma situação que acontecia muito também durante as escritas era os alunos quererem tirar dúvidas. Mesmo eu tendo avisado que conversaríamos sobre os textos depois da reescrita, quando eles receberiam minha correção final, sempre surgiam questões durante a aula. Eu procurava responder de maneira a não interferir no texto, evitando muitas explicações.

Todas as questões que citei acima, alunos que faltavam, a preocupação com o tempo e as dúvidas durante atividades avaliativas, são situações que fazem parte da realidade de um curso privado de idiomas. Por esse motivo, acredito que minha coleta de dados, mesmo que com limitações, é válida, visto que, desde o início, me propus a investigar a situação real das turmas em que dou aula. Além disso, meu objetivo geral como professora de inglês era analisar qualitativamente o desempenho de cada aluno individualmente, comparando sua melhora na habilidade escrita durante as produções textuais.

Na seção seguinte, farei a descrição de cada uma das aulas em que os textos dos alunos foram escritos.

4.4 AS AULAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Como mencionei anteriormente, iniciei a coleta dos textos mais ou menos um mês após o início das aulas, para assegurar que o grupo já estivesse formado e que não haveria mais alterações. Antes da primeira aula de coleta de dados, eu já havia explicado aos alunos

como o projeto funcionaria e eles já haviam assinado o termo de consentimento informado. Nenhum deles me fez perguntas específicas relativas a meus objetivos com a pesquisa.

Abaixo, procedo à descrição das aulas.

Aula 1

Em abril, estava trabalhando com as turmas o tópico gramatical *second conditional*, cuja estrutura é *simple past* na oração com *if* e *would* + *participle* na oração principal (por exemplo *If I were you, I would study more*). No dia em que pedi a produção textual, em ambos os grupos, fizemos uma atividade de *listening* com a música *If I were a boy*, da cantora Beyoncé. A atividade era dividida em duas partes: *listening* e compreensão de vocabulário (Apêndice 3). Logo depois, assistimos ao videoclipe da música e fizemos uma discussão em grande grupo, com a seguinte pergunta norteadora: *What would you do if you were a boy/girl?* É importante esclarecer que, quando me refiro a discussões em grande grupo, estou incluindo também situações que, na verdade, *se parecem* com uma tentativa de discussão, ou seja, situações em que cada aluno limita-se a formular uma pequena sentença com sua opinião, sem elaborar muito. O nível em que os alunos estavam era o primeiro intermediário e, nessa fase, é normal que eles ainda se sintam pouco confiantes para contribuir oralmente durante as aulas. Depois da conversa sobre a pergunta norteadora e com base nas ideias apresentadas na música, pedi aos alunos que escrevessem um pequeno texto, usando a *second conditional*, com o mesmo título da música. Os meninos, obviamente, deveriam modificar o título para *If I were a girl*. No Grupo CORRIG apenas uma aluna, Clarissa, faltou à aula e não fez o texto no dia. Posteriormente, ela escreveu um texto em casa e me entregou, mas ele não foi considerado como corpus da pesquisa.

No Grupo CORRET, o aluno Gustavo faltou também. Logo depois que os alunos do Grupo CORRET me entregaram seus textos, pedi a eles que corrigissem o texto de um aluno do outro grupo. Para isso, eu fiz cópias dos textos e os alunos fizeram as correções nessas cópias, visto que eu fazia minhas correções nos textos originais. Como havia mais textos para serem corrigidos do que alunos em aula (seis textos e cinco alunos em aula, naquele dia), a aluna que terminou primeiro a correção de um texto, Luciana, corrigiu o texto que restava. Essa atividade de escrita teve duração de 20 minutos, no Grupo CORRIG, e de 30 minutos no Grupo CORRET, visto que eles desempenharam duas atividades, a de escrita e a de correção.

Aula 2

A reescrita da primeira produção textual foi feita na aula imediatamente seguinte à escrita, nos dois grupos. Distribuí às alunas do Grupo CORRIG as duas correções: uma feita por um colega do outro grupo e uma feita por mim. Não houve questionamentos sobre quem havia corrigido qual texto, imagino que reconheceram minha letra, ou não consideraram essa informação relevante. Duas alunas deste grupo faltaram à aula e não fizeram a reescrita: Mariana e Gisele. A aluna Clarissa, que não havia comparecido à aula anterior, ficou fazendo outra atividade nesse momento.

Aos alunos do Grupo CORRET, distribuí seus textos, corrigidos por mim, para que os reescrevessem. O aluno Bernardo não fez a reescrita porque faltou à aula. Gustavo, que havia perdido a aula da semana anterior, aproveitou esse tempo para colocar em dia o livro, com o conteúdo que havia perdido. Ele fez, em casa, a escrita do texto e me entregou na aula seguinte. Assim como o texto da aluna Clarissa, não considerei o texto de Gustavo para a análise.

Aula 3

A semana seguinte à aula da reescrita foi a semana do feriado de Tiradentes, que ocorreu na quinta-feira. As alunas do Grupo CORRIG iriam viajar para aproveitar o feriado prolongado e, por isso, combinamos que não haveria aula e que esta seria recuperada no final do semestre. O Grupo CORRET não teve aula porque a escola fez feriado quinta, sexta e sábado naquela semana.

A aula em que os grupos fizeram a segunda produção textual foi duas semanas depois da aula da reescrita do primeiro texto. O assunto que eu estava tratando com os alunos era preocupações relacionadas com problemas sociais (uso de drogas, alcoolismo, gravidez na adolescência, AIDS, entre outros). Iniciei a aula com uma atividade proposta pelo livro: cada aluno tinha que entrevistar um colega, para verificar quão preocupado ele era a respeito dos temas propostos acima (a pergunta norteadora, nessa atividade, foi *Are you worried about teen pregnancy / drugs? Why?*, etc). Depois dessa atividade em duplas, fizemos uma discussão em grande grupo, comparando respostas e opiniões. Houve também relatos, por parte dos alunos, de histórias sobre os assuntos, principalmente no Grupo CORRIG, cujas alunas são mais falantes do que os alunos do outro grupo. Depois dessa discussão, lemos um texto do livro, que apresenta uma pesquisa que compara o uso de drogas nos Estados Unidos e

em países da Europa (Anexo 1). O texto é autêntico e foi publicado em 2001 no site *familywatch.org/library*, que não está mais disponível na internet. Guiei uma discussão sobre o texto, para fazer com que os alunos refletissem e comparassem o uso de drogas naqueles países e no Brasil. Depois dessa discussão, propus a segunda produção textual, cujo título deveria ser *Drugs in Brazil*. Como de costume, escrevi no quadro quais tópicos gramaticais já trabalhados em aula os alunos deveriam procurar usar nas escritas: conectivos (*however, although, while, etc*), *past perfect, used to, wish*, além do vocabulário novo visto nas unidades do livro.

No Grupo CORRIG, todas as alunas fizeram essa segunda produção textual, menos Laís, que faltara à aula. Como o assunto proposto nessa produção era mais complexo e envolvia mais tópicos gramaticais em comparação ao primeiro texto, o tempo que as alunas utilizaram para terminar a atividade também foi maior, em torno de trinta minutos.

Todos os alunos do Grupo CORRET estavam presentes e escreveram seus textos em aula. Assim como o outro grupo, o CORRET levou mais tempo para escrever esse texto. Logo depois que terminou a escrita, cada aluno recebeu uma cópia do texto de uma colega do Grupo CORRIG para verificar. Antes disso, recapitulei brevemente os critérios de correção. O aluno Bernardo demorou muito tempo para terminar seu texto e, por isso, não corrigiu o texto de nenhum colega do Grupo CORRIG. Dessa forma, sobrou um texto por corrigir, da aluna Gisele, que foi verificado apenas por mim.

Naquela semana, no fim da aula, entreguei corrigidas, para todos os alunos, as reescritas do primeiro texto.

Aula 4

Na aula seguinte à aula da segunda produção textual, não dei continuidade à coleta de dados, porque precisava ir adiante com o livro e, também, porque as alunas do Grupo CORRIG disseram, no início da aula, que, naquele dia, não gostariam de fazer produção textual novamente.

Na semana posterior, os alunos de ambos os grupos fizeram a reescrita do segundo texto, e o procedimento foi o mesmo do adotado no dia da reescrita anterior. No Grupo CORRIG, duas alunas não fizeram a reescrita: Mariana, pois não fora à aula naquele dia, e Laís, que faltara à aula em que foi feita a escrita. Durante a reescrita, Laís ficou colocando atividades do livro em dia. Em ambas as turmas, precisei explicar novamente os critérios de correção e entregar, para alguns alunos, uma segunda cópia da lista desses critérios.

Aula 5

Na aula seguinte à reescrita da segunda produção, várias alunas do Grupo CORRIG faltaram. Então, decidi não fazer a escrita de um terceiro texto nos dois grupos naquela semana e dei continuidade às aulas. Entreguei para todos os alunos a correção das reescritas do segundo texto.

Na semana posterior, estávamos trabalhando a importância da aparência na sociedade atual, seja para ter sucesso profissional, seja por satisfação pessoal. Dentre outros assuntos, a unidade do livro tratava de cirurgia estética e concursos de beleza. Iniciei a abordagem desse assunto utilizando um quiz do livro didático dos alunos (Anexo 2). Esse quiz continha perguntas sobre os hábitos de vestir das pessoas. É uma atividade muito interessante porque traz bastante vocabulário novo e possibilita discussão a respeito das sentenças (por exemplo, *I never buy something simply because it's on sale. I only buy something if I really like it!*). Depois que os alunos fizeram o quiz, discutimos as respostas em grande grupo. Então, fiz com eles o listening proposto no livro. O listening consiste de uma conversa entre dois amigos, sendo que um é muito preocupado com a aparência, cuida bastante da alimentação, faz exercícios e acabara de fazer uma plástica estética no nariz. Esse listening introduz o fato de que os homens estão mais vaidosos e preocupados com a aparência, atualmente. Depois de corrigirmos as atividades sobre o listening e conversarmos sobre o assunto, escrevi no quadro a proposta da terceira produção textual: *The importance of appearance*. Pedi aos alunos que tentassem usar o os tópicos gramaticais que já havíamos estudado e que incluíssem também o *present perfect progressive*, que estávamos vendo no momento.

As alunas do Grupo CORRIG fizeram a terceira produção em aula, com exceção de Laís e Mariana, que não foram à aula. O aluno Bernardo, do Grupo CORRET, não fez a terceira produção, pois faltara à aula. Logo depois que os alunos do Grupo CORRET terminaram de corrigir seus textos, fizeram a correção do texto de uma colega do Grupo CORRIG.

Depois da aula da escrita do terceiro texto, não consegui mais proceder com a coleta de dados, porque muitos alunos faltaram às aulas seguintes e, em função disso, nas aulas que nos restaram, em que a turma estava completa, tive que prosseguir com o conteúdo do livro. Além disso, a parte final do livro didático do intermediário I contém tópicos considerados difíceis pela maioria dos alunos (*so do I, neither do I*, voz passiva, discurso direto e indireto, etc). Então, a reescrita do terceiro texto não foi feita pelos estudantes, embora tivesse sido

corrigida por mim e pelos alunos do Grupo CORRET. Sendo assim, na seção seguinte exponho a quantidade de textos que foi produzida por cada aluno durante o semestre, bem como o total de textos que compõem os dados por mim analisados.

4.5 QUANTIDADE DE TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS X QUANTIDADE DE TEXTOS ANALISADOS

Conforme expliquei anteriormente, meu planejamento inicial era coletar quatro textos por alunos, mais as respectivas reescritas, totalizando oito produções para cada estudante. No entanto, tive que fazer diversas alterações no planejamento, o que culminou com o fato de terem sido feitas apenas três escritas e duas reescritas. Eu poderia ter pedido aos alunos que reescrevessem o último texto em casa, mas isso destoaria do restante dos procedimentos, visto que todas as atividades foram feitas em aula. Além disso, como nem todos os alunos estavam presentes no total de aulas, o número de textos que compõem os dados de análise não é o mesmo para todos os alunos.

A tabela abaixo apresenta a relação de textos que foram produzidos pelas alunas do Grupo CORRIG.

Tabela 2: Relação de escritas e reescritas produzidas pelas alunas do Grupo CORRIG

Aluna	Texto 1	Reescrita 1	Texto 2	Reescrita 2	Texto 3
Clara	x	x	x	x	x
Clarissa	---	---	x	x	x
Fabiana	x	x	x	x	x
Gisele	x	---	x	x	x
Karla	x	x	x	x	x
Laís	x	x	---	---	---
Mariana	x	---	x	---	---

Como pode ser visto acima, a aluna Mariana foi a única do Grupo CORRIG que não fez nenhuma reescrita de texto. Em função disso, não incluí os textos dessa aluna na análise, visto que um dos meus objetivos de pesquisa era verificar se o *feedback* corretivo sobre o texto escrito ajuda o autor do texto corrigido a desenvolver sua habilidade de escrita em L2. Logo, se não houve reescrita do texto, também não houve análise de *feedback*, pelo menos não da mesma maneira como ocorreu com as outras alunas e, portanto, não há como verificar

melhora no texto subsequente. Os textos da aluna Laís resolvi manter, para analisar como ficou sua reescrita, pelo menos.

O Grupo CORRET, além de produzir seus textos e reescrevê-los, corrigiu, ao longo do semestre, os textos de colegas do Grupo CORRIG. Assim como o planejamento inicial era de que quatro textos fossem escritos por aluno, o Grupo CORRET teria que fazer a correção dessas quatro produções. Entretanto, como o planejamento não pôde ser cumprido, isso também alterou o número de textos que os alunos verificaram. No geral, os alunos do Grupo CORRET tiveram a oportunidade de corrigir três textos. Como nem todos os alunos estavam presentes em todas as aulas, alguns deles não chegaram a fazer três correções, e uma aluna, Luciana, fez uma a mais, para suprir a falta de um aluno, em determinada aula. Entretanto, não considerei para análise a correção da terceira produção textual, visto que não se seguiu a ela nenhuma outra atividade de escrita, conforme expliquei na seção anterior. A tabela abaixo apresenta a relação de escritas e reescritas dos alunos do Grupo CORRET, bem como a quantidade de textos corrigidos por eles, sem considerar a última correção, de acordo com o que expliquei anteriormente.

Tabela 3: Relação de escritas e reescritas produzidas pelos alunos do Grupo CORRET

Aluno	Texto 1	Reescr. 1	Texto 2	Reescr. 2	Texto 3	Correções
Bernardo	x	---	X	x	---	1
Gustavo	---	---	X	---	x	1
Júlio	x	x	X	x	x	2
Luciana	x	x	X	x	x	3
Marisa	x	x	X	x	x	2
Viviane	x	x	X	x	x	2

Segundo a tabela acima, todos os alunos fizeram, no mínimo, a correção de *um* texto de colega. Em virtude disso, não excluí nenhum texto do Grupo CORRET da análise de dados. Embora o aluno Gustavo não tenha feito nenhuma reescrita, não excluí seus textos da análise porque, com o Grupo CORRET, meu foco principal era verificar se o aluno que fornecera *feedback* apresentaria melhora em seus textos seguintes, e o aluno em questão forneceu *feedback* ao texto de um colega.

Para sumarizar as informações e deixar tudo mais claro, a Tabela 4 sistematiza a quantidade total de produções textuais que foram analisadas, de fato, e que compõem os dados.

Tabela 4: Relação de textos e reescritas que foram analisadas

Grupo CORRIG		Grupo CORRET	
Aluna	Quant. de textos	Aluno	Quant. de textos
Clara	3 textos, 2 reescritas	Bernardo	2 textos, 1 reescrita
Clarissa	2 textos, 1 reescrita	Gustavo	2 textos
Fabiana	3 textos, 2 reescritas	Júlio	3 textos, 2 reescritas
Gisele	3 textos, 1 reescrita	Luciana	3 textos, 2 reescritas
Karla	3 textos, 2 reescritas	Marisa	3 textos, 2 reescritas
Laís	1 texto, 1 reescrita	Viviane	3 textos, 2 reescritas
TOTAL	15 textos, 9 reescritas	TOTAL	16 textos, 9 reescritas

Procedo agora ao capítulo de análise dos textos.

5 ANÁLISE DOS TEXTOS

Apresentarei a análise dos textos aluno por aluno, seguindo a ordem de escritura das produções. Saliento, novamente, que nenhum aluno fez a reescrita do terceiro texto, por falta de tempo. Além disso, é importante destacar que nem todas as categorias de correção previstas no quadro da página 38 apareceram, de fato, nos textos dos alunos. No final de cada subcapítulo, há um quadro com os resultados quantitativos gerais por aluno, bem como um comentário qualitativo. Começo agora com as alunas do grupo que recebeu *feedback*.

5.1 ANÁLISE DOS TEXTOS DO GRUPO QUE RECEBEU *FEEDBACK* – CORRIG

5.1.1 Clara

Clara foi uma aluna que compareceu a todas as aulas em que as produções textuais foram feitas. Portanto, ela tem três textos para análise e duas reescritas. Seu primeiro texto consiste de apenas um parágrafo, enquanto os outros dois possuem quatro ou cinco.

Primeiro texto – *If I were a boy/girl*

Erros no uso de preposições

Clara escreveu *I'd go to shopping with her* ao invés de *I'd go shopping with her* (“Eu iria fazer compras com ela”). Na reescrita, entretanto, a aluna corrigiu essa sentença.

No outro erro, a aluna escreveu *I'd go out with her and friends her*, ao invés de *I'd go out with her and friends of hers* (“Eu iria sair com minha namorada e amigos dela”). Obviamente, eu poderia considerar a última parte da sentença como um problema de ordem de palavras (seria *her friends* ao invés de *friends her*), mas, conforme anotei em meu diário de campo, nessa situação a aluna me perguntou, justamente, como escrever usando a estrutura *friend of mine*. Então, corriji considerando isso. Na hora da reescrita, Clara resolveu modificar um pouco seu texto. Ela reescreveu a sentença, mas essa não ficou muito boa porque faltaram outros elementos: *I'd go out with her and girlfriend's friends*, como o pronome possessivo *my* na frente de *girlfriend's*.

O último erro de preposição desse texto pode ser visto em *I'd love stay with my girlfriend for hours* ao invés de *I'd love to stay with my girlfriend for hours* (“Eu adoraria ficar com minha namorada por horas”). Em inglês, dois verbos no infinitivo não podem ficar lado a lado (a menos que o primeiro seja um verbo modal) sem a preposição *to* entre eles, ou, em alguns casos, um *ing* no segundo verbo. Esse tipo de erro é bastante comum entre meus alunos, do nível básico ao mais avançado, mas a aluna o corrigiu com sucesso na reescrita.

Erros no uso de pronomes e ortografia

Clara escreveu *I'd go out with she*. O correto seria *I'd go out with her* (“Eu sairia com ela”), porque o pronome *her*, na sentença, é um objeto. Usa-se o pronome *she* quando ele está na posição de sujeito. Esse erro é considerado bem básico, mas, surpreendentemente, a aluna repetiu-o na reescrita.

O outro erro de pronome está na sentença citada anteriormente: *I'd go out with her and friends of⁴ her*, ao invés de *I'd go out with her and friends of hers*. O correto é o pronome *hers* porque significado “dela” e vem no final de frase. Esse pronome não foi corrigido na reescrita porque, como expliquei anteriormente, a aluna resolveu modificar essa parte do texto.

Clara escreveu *wit* ao invés de *with* (com) e corrigiu isso na reescrita. Acredito que esse erro tenha sido um engano. Na segunda situação, a aluna escreveu *chating* ao invés de *chatting* (bater papo) e, na reescrita, decidiu trocar esse verbo por *talking* (conversar).

Segundo texto – *Drugs in Brazil*

Erros no uso de ortografia

A aluna escreveu *Brasil* e *Brasilian*, ao invés de *Brazil* e *Brazilian*, respectivamente. Como no mesmo texto essas palavras também aparecem escritas corretamente, é possível que esses erros tenham sido somente um engano, frutos da interferência da língua materna. Esses erros foram corrigidos na reescrita.

⁴ No texto original da aluna, não havia a preposição *of* nessa sentença. Entretanto, como aqui eu não estava analisando isso, optei por incluir a preposição correta para facilitar a leitura. Em todas as outras situações de análise em que havia um erro que não estava em foco no momento, procedi dessa maneira.

Quanto a este outro lapso, acredito que esteja ligado ao fato de Clara ter escrito a palavra da maneira que a pronuncia: ela escreveu *happined*, ao invés de *happened* (“aconteceu”). Esse erro também foi corrigido na reescrita.

Quando me deparei com a situação seguinte, pensei que tinha sido apenas um engano, visto que os alunos não usaram dicionário em nenhum momento: a aluna escreveu *Britsh* ao invés de *British* (“britânico”). Entretanto, na reescrita Clara trocou essa palavra por *European*, o que pode significar que ela estava realmente em dúvida quanto à ortografia da palavra. Por outro lado, a troca da palavra pode ter acontecido porque Clara não percebera que estava faltando apenas a letra **i** na sua escrita.

O último problema de ortografia do texto pode ser visto na sentença *the teenagers are destroying their lifes*, quando o correto seria *the teenagers are destroying their lives* (“os adolescentes estão destruindo suas vidas”). O erro permaneceu na reescrita.

Erros no uso de verbos

Na sentença *Worldwide, the drugs had been a big problem* o correto seria trocar o *had* por *have*, porque a aluna estava se referindo a uma situação que ainda ocorre, não a um fato do passado (“Mundialmente, as drogas têm sido / vêm sendo um grande problema”). Esse problema foi corrigido na reescrita. A mesma situação aconteceu nesta outra sentença: *Brazilian students had used more illicit drugs* (que, com o verbo correto, ficaria “Estudantes brasileiros têm usado/vêm usando mais drogas ilícitas”). A aluna reescreveu corretamente na segunda versão, modificando *had* por *have*. Outra situação similar: *Today it's different, parents hadn't been so strict*. Assim como as outras duas situações, essa foi corretamente modificada na reescrita (e ficou “Hoje é diferente, os pais não têm sido/vêm sendo tão rígidos”). Nas três sentenças que citei aqui, fica claro que Clara estava fazendo uma confusão com o uso do *present perfect* e do *past perfect*, sendo esse último um tópico gramatical que estávamos estudando na ocasião.

Depois, aparece o seguinte: *Here the boys used illicit drugs*, ao invés de *Here the boys use illicit drugs* (“Aqui os meninos usam drogas ilícitas”). Na reescrita, esse erro foi solucionado.

Dando sequência, Clara escreveu *they are use drugs* (“eles estão usando drogas”). O ideal, nesse caso, seria escrever *they have been using drugs*. Entretanto, a turma ainda não havia aprendido o *present perfect progressive*. Nesse caso, o esperado, pelo menos, era que a

aluna escrevesse *they are using drugs*. Na reescrita, Clara escreveu essa parte do mesmo jeito, não arrumou o verbo e nem o modificou.

Quanto ao uso do verbo *wish*, Clara escreveu *I wish the teenagers don't used drugs*, ao invés de *I wish the teenagers didn't use drugs* (“Eu gostaria que os jovens não usassem drogas”). Com o verbo *wish*, é preciso usar *simple past* ou *past perfect*. No momento da reescrita, a aluna novamente errou a estrutura, embora tivesse escrito diferente: *I wish the teenagers didn't used drugs*. O que pode-se notar é que a aluna lembrou que precisava usar o *simple past*, mas utilizou esse tempo verbal de maneira errada, tanto na escrita quanto na reescrita. Na verdade, escrever *don't used* e *didn't used* ao invés de *didn't use* é considerado um erro bem básico.

No último erro de tempo verbal presente no segundo texto de Clara, ela escreveu *I wish Brazil gived more attention* ao invés de *I wish Brazil gave more attention* (“Eu gostaria que o Brasil desse mais atenção”). Na reescrita, o erro não foi solucionado. A aluna utilizou *given* no lugar de *gived*, sendo que *given* é o passado particípio do verbo.

Erros no uso de artigos e pronomes

Clara colocou o artigo *the* na frente de um nome próprio, coisa que é incorreta em inglês: *I wish the Brazil* (“Eu queria que o Brasil”). Quando a aluna reescreveu o texto, ao invés de simplesmente retirar o artigo, ela trocou-o pelo artigo *a*: *I wish a Brazil*, permanecendo, dessa forma, errado.

O outro problema concernente a esse aspecto aconteceu quando a aluna escreveu o artigo *the* ao invés da preposição *of* em *the constant use the drugs* (com a preposição correta, ficaria “o uso constante de drogas”). Na reescrita dessa parte, assim como do trecho anterior, Clara simplesmente trocou *the* por *a*. Ao que parece, a aluna não analisou as sentenças, apenas trocou um artigo por outro, sem muito discernimento.

Na sentença *the teenagers are destroying them lives* o correto seria *the teenagers are destroying their lives*, visto que trata-se de um pronome possessivo. Clara, na reescrita, trocou *them* por *themselves*, o que continuou incorreto.

Erros na escolha de vocabulário

O primeiro problema aparece em *the teenagers grow up much free*, ao invés de *the teenagers grow up more free* (“os adolescentes crescem mais livres”). *Much* só é usado com

substantivos não contáveis e não com adjetivos, como é o caso em análise. Porém, na correção dessa parte Clara resolveu trocar *much* por *very*: *the teenagers grow up very free* (“os adolescentes crescem muito livres”). O sentido da sentença fica um pouco diferente, mas não deixa de estar correto.

O outro problema de escolha de palavra ocorreu aqui: *drugs cause many health problems and many societies problems*. O ideal seria que a aluna tivesse escrito *drugs cause many health problems and many social problems* (“drogas causam muitos problemas de saúde e muitos problemas sociais”), porque *societies* é o plural de *society*, que significa sociedade. A correção foi realizada com sucesso na reescrita.

Terceiro texto – *The importance of appearance*

Erros na escolha de vocabulário

O primeiro problema de vocabulário envolve um falso cognato, o verbo *pretend* que, em inglês, significa fingir. A aluna escreveu *I pretend to develop my mind*, quando, na verdade, queria dizer *I intend to develop my mind* (“Eu pretendo desenvolver minha mente”).

Outro erro de vocabulário também pode ser explicado devido à interferência da língua portuguesa: ao empregar o adjetivo lógico, a aluna escreveu *logic*, e não *logical*, que seria a forma correta. A sentença, então, foi escrita da seguinte forma: *my logic reasoning*, mas o correto seria *my logical reasoning* (“meu raciocínio lógico”).

O último erro de vocabulário desse texto aparece quando Clara escreve *without forgetting my into* (“sem esquecer o meu interior”), visto que a palavra *into* é uma preposição, nunca um substantivo. A palavra poderia ter sido substituída por *inside* ou *interior*.

Erros no uso de preposições

Na sentença a seguir, Clara omitiu a preposição *to*: *people that prefer go to a gym*. O correto seria escrever *people that prefer to go to a gym* ou, então, *people that prefer going to a gym* (“pessoas que preferem ir a uma academia”), conforme expliquei anteriormente, em outra situação de mesma natureza.

Erros no uso de artigos e ortografia

Clara cometeu dois erros de ortografia em seu terceiro texto. No primeiro, ela escreveu *salan* ao invés de *salon*. Na situação posterior, ela escreveu *attention*, ao invés de *attention*.

Em uma sentença, Clara omitiu o artigo definido: *there are people that prefer to go to a gym instead of giving attention to mind*. Ficaria melhor se ela tivesse escrito *there are people that prefer to go to the gym instead of giving attention to the mind* (“há pessoas que preferem ir a uma academia ao invés de dar atenção à mente”), visto que ela está falando de algo específico, relativo às pessoas citadas.

Já na outra sentença, Clara inseriu um artigo definido desnecessariamente: *the my*. Na frente de pronomes possessivos, em inglês, não se usa artigo.

Erros no uso de verbos

A expressão *instead of* (“ao invés de”) e a palavra *without* (“sem”), quando são seguidas de verbos, normalmente pedem *ing*, e foi esse o erro das sentenças *some people prefer to go to a gym instead of to give attention to the mind* (o correto seria *instead of giving attention* e *I take care of myself, without forget [...]* (“eu me cuido, sem esquecer [...]”), quando o correto seria *I take care of myself, without forgetting [...]*

Na sentença seguinte, Clara escreveu *I care of myself*, mas devia ter escrito *I take care of myself* (“eu me cuido”).

O erro seguinte foi na estrutura do *causative form*. Ao invés de escrever *I need to have my nails done* (“preciso fazer as unhas”), com o verbo principal no particípio, Clara escreveu *I need to have my nails doing*.

Aqui Clara apresenta o uso incorreto de dois verbos: *this action don't meaning*, ao invés de *this action doesn't mean* (“essa ação não significa”).

O último erro do terceiro texto de Clara na verdade é uma parte que ficou bem confusa, porque a aluna misturou estruturas linguísticas diferentes que não ficaram bem organizadas: *I think should there are balance*. A aluna devia ter escrito *I think there should be balance* (“eu acho que devia haver equilíbrio”) para que a sentença ficasse coerente.

A tabela abaixo apresenta, de maneira sucinta, a quantidade e tipos de erros presentes em cada um dos textos de Clara. Além disso, contém a quantidade e a porcentagem de erros que foi corrigida com sucesso na reescrita.

Tabela 5: Clara - Tipo e quantidade de erros e correções de cada texto

Tipo de erro	Texto 1	Reescrita 1	Texto 2	Reescrita 2	Texto 3
Preposição	3	2	---	---	1
Pronome	2	0	1	0	---
Ortografia	2	1	6	5	2
Verbo	---	---	7	4	6
Artigo	---	---	2	0	2
Vocabulário	---	---	2	2	3
TOTAL	7	3 (43%)	18	11 (60%)	14

Em comparação ao primeiro texto, o segundo e o último apresentam um número bem maior de erros. Isso pode ser explicado pelo tamanho das produções: enquanto o primeiro texto consistia de um parágrafo apenas, os outros dois continham quatro ou cinco. Além disso, as estruturas gramaticais utilizadas em cada produção textual foram ficando mais sofisticadas e, de certo modo, difíceis. Entretanto, há algo que chama atenção nos resultados da análise dos textos dessa aluna: muitos erros básicos, que persistiram mesmo na reescrita. Muitos dos erros, Clara tentou corrigir modificando a estrutura ou palavra original, mas nem sempre obteve sucesso. O fato de ela, em algumas situações, ter modificado seu texto original, revela, a meu ver, duas possibilidades: ou a aluna não entendeu bem a correção ou não sabia como resolver o erro, mesmo com o *feedback*. Além disso, os erros cometidos por Clara foram de natureza variada da primeira até a última produção. Porém, é possível observar, ao longo das produções, uma diminuição de erros de uso de preposição, pronome e, principalmente, ortografia. Em contrapartida, a quantidade de erros com verbos, uso de artigos e escolha de vocabulário permaneceu estável ao longo de todos os textos. A julgar pelos números e pela análise qualitativa, a maior dificuldade de Clara foi no emprego correto dos verbos. Também, é possível perceber que vários erros aconteceram devido à interferência da língua portuguesa, em relação à ortografia e, também, à estruturas linguísticas.

Passo, agora, à análise dos textos de Clarissa.

5.1.2 Clarissa

Clarissa não compareceu a todas as aulas em que as produções textuais foram feitas. Por esse motivo, ela tem dois textos e uma reescrita para serem analisados. É importante salientar que, de todas as alunas do Grupo CORRIG, Clarissa sempre se destacou perante as colegas, em todas as habilidades comunicativas trabalhadas ao longo do semestre. Os dois textos de Clarissa analisados aqui possuem quatro parágrafos.

Segundo texto – *Drugs in Brazil*

Erros no uso de verbos

Clarissa iniciou seu texto da seguinte maneira: *Using drugs has increased* [...]. Entretanto, o correto seria ela ter iniciado com um artigo e um substantivo, por exemplo, *The use of drugs* (“O uso de drogas”), para ter o significado que ela intencionava expressar. Na reescrita, Clarissa não modificou nada, ou seja, essa parte do texto continuou errada.

Os dois próximos problemas com verbos relacionam-se ao *past perfect*. Ao invés de escrever *The use of drugs has increased*, ela escreveu *The use of drugs had increased*. Igualmente, Clarissa escreveu *illicit drugs had victimed more young people*. Além do uso inadequado do *past perfect*, a palavra *victimed* não existe. A sentença correta seria *illicit drugs have victimized more young people* (“drogas ilícitas têm vitimado mais pessoas jovens”). Em ambas as situações, a estrutura do *present perfect* foi arrumada. Porém, o verbo *victimized* continuou incorreto.

Na ocorrência seguinte, a aluna devia ter usado o *past perfect*, mas acabou não utilizando essa estrutura. Clarissa escreveu *When I was born, using drugs was already became a problem*, e devia ter optado por *When I was born, using drugs had already become a problem* (“Quando eu nasci, usar drogas já havia se tornado um problema”). Na reescrita, a aluna não corrigiu corretamente a sentença, ela apenas trocou *was* por *were* e manteve o *became* ao invés de *become*.

Erro na escolha de vocabulário e ortografia

Na sentença *drugs had already become a worried problem*, Clarissa escolheu a palavra *worried* erroneamente. O correto seria *worrying*: *drugs had already become a worrying problem* (“drogas já haviam se tornado um problema preocupante”). Na reescrita, a

aluna optou por escrever *terrible* (“terrível”), ao invés de *worried* e, dessa forma, a sentença ficou correta.

A outra sentença com erro é *In Brazil it's no different* (“No Brasil isso não é diferente”), mas na reescrita a aluna corrigiu, ao trocar *it's no* por *it isn't*.

Por último, a produção textual de Clarissa apresenta dois pequenos problemas ortográficos. Ao invés de escrever *poor* (pobre) e *avoid* (evitar), ela escreveu *pour* e *advoid*, respectivamente. Na reescrita, as duas palavras foram corrigidas com sucesso.

Terceiro texto – *The importance of appearance*

Erros no uso de preposições

Clarissa escreveu *people care a lot of their appearance*, quando o correto seria *people care a lot about their appearance* (“as pessoas se preocupam muito com sua aparência”). Além disso, ela escreveu *women spend their money trying to find a way to turn a younger appearance*, ao invés de *women spend their money trying to find a way to turn into a younger appearance* (“as mulheres gastam seu dinheiro tentando encontrar uma maneira de se transformar em uma aparência mais jovem”).

Erros no uso de comparativos e ortografia

Ao invés de escrever *salons* e *beauty*, Clarissa escreveu *saloons* and *beaty*, respectivamente.

Clarissa escreveu *youngst* ao invés de *younger* na sentença *women spend their money trying to find a way to turn into a youngst appearance* (com o comparativo correto, seria “as mulheres gastam seu dinheiro tentando encontrar uma maneira de se transformar em uma aparência mais jovem”).

A tabela abaixo apresenta, de maneira sucinta, a quantidade e tipos de erros presentes em cada um dos textos de Clarissa. Além disso, apresenta a quantidade e a porcentagem de erros que foi corrigida com sucesso na reescrita.

Tabela 6: Clarissa – Tipo e quantidade de erros e correções de cada texto

Tipo de erro	Texto 2	Reescrita 2	Texto 3
Preposição	---	---	2
Pronome	---	---	---
Ortografia	2	2	2
Verbo	5	2	---
Artigo	---	---	---
Vocabulário	2	2	---
Comparativo	---	---	1
TOTAL	9	6 (67%)	5

De todas as alunas do Grupo CORRIG, Clarissa foi a que sempre se destacava mais durante as atividades, fossem orais, de compreensão oral ou mesmo escritas. Em comparação aos textos de Clara, Clarissa teve um número bem menor de erros. Mesmo assim, também nota-se a interferência do português em algumas situações. Em suas produções, não houve nenhum problema quanto ao uso de pronomes e artigos. Em relação a verbos e escolha de vocabulário, de um texto para outro o número de erros diminuiu bastante. Por outro lado, a quantidade de erros de ortografia permaneceu a mesma.

Passo, agora, à análise dos textos de Fabiana.

5.1.3 Fabiana

A aluna Fabiana, assim como Clara, esteve presente nas aulas em que todas as atividades foram desenvolvidas e, por esse motivo, tem três textos e duas reescritas para serem analisadas. Seu primeiro texto possui um parágrafo, enquanto que os outros dois possuem três, embora pequenos.

Primeiro texto – *If I were a boy*

Erros no uso de pronomes e preposições

Todos os erros no uso de pronomes nesse texto foram similares. A aluna escreveu *I would stay with she*, ao invés de *I would stay with her* (“Eu ficaria com ela”); *I would listen to she*, ao invés de *to her* (“Eu escutaria ela”), em *take she with me*, quando o correto seria *take her with me* (“levá-la comigo”) e em *tell she*, ao invés de *tell her* (“dizer a ela”). Em todas as situações, o pronome correto é o *her* porque ele ocupa a posição de objeto nas sentenças. O pronome *she*, em contrapartida, estaria correto se estivesse ocupando posição de sujeito. Os primeiros dois erros foram corrigidos na reescrita, mas, quanto aos dois últimos, as sentenças inteiras foram suprimidas pela aluna.

Fabiana escreveu *I would give more attention with my girlfriend*, ao invés de *I would give more attention to my girlfriend* (“Eu daria mais atenção à minha namorada”). Na reescrita, isso não foi corrigido. O interessante dessa situação é que a mesma preposição usada com a palavra *attention* em inglês (*to*) é também usada no português (para).

Aqui ela usou a preposição *for* desnecessariamente: *take her for with me* (“levá-la comigo”). Já na situação seguinte a aluna escreveu *for see soccer*, quando ficaria melhor escrever *to see soccer* (“para ver futebol”). Essas duas situações não foram corrigidas na reescrita porque foram suprimidas.

Na última situação envolvendo preposições, Fabiana escreveu o verbo *listen* sem a preposição *to*, que é obrigatória. Na reescrita ela repetiu o erro.

Erros no uso de verbos e artigos

Ao invés de escrever *I would give more attention* (“Eu daria mais atenção”), a aluna escreveu *I would give more pay attention*. Na reescrita ela também não arrumou esse erro.

Fabiana escreveu *talking about the her day*, quando o correto seria *talking about her day* (“conversar sobre o dia dela”), porque não se usa artigo na frente de pronomes na língua inglesa. Na reescrita, isso foi corretamente corrigido.

Segundo texto – *Drugs in Brazil*

Erros na escolha de vocabulário

A sentença *In Europe the people use more alcohol consumption* ficou confusa porque a palavra *consumption* não era necessária: *In Europe the people use more alcohol* (“Na Europa as pessoas usam mais álcool/ bebem mais”). Na reescrita, Fabiana reproduziu esse trecho sem nenhuma alteração.

Outro trecho que Fabiana não corrigiu na reescrita foi este: *the parents should pay more attention to their son*. Ficaria melhor, pelo contexto, escrever *kids* ou *children* ao invés de *son* (“os pais deviam prestar mais atenção em seus filhos”), visto que a aluna estava falando sobre a situação no geral.

Erros no uso de preposições e de ordem de palavras

Fabiana omitiu uma preposição necessária em *In Europe the people use more alcohol than EUA*. O correto seria [...] *than in EUA* (“Na Europa, as pessoas consomem mais álcool do que nos EUA”). Ela não corrigiu esse problema na reescrita.

A aluna, ao invés de escrever *social problems* (“problemas sociais”), escreveu *teenagers with problems social*. Esse erro, que pode advir da interferência do português, foi arrumado corretamente na reescrita.

Erros no uso de verbos e pronomes

Na sentença seguinte existem duas situações de uso inadequado de verbos: *I wish the parents have more pay attention*. Com a estrutura *wish* é necessário usar *simple past* ou *past perfect* e o verbo *pay* não é necessário no trecho. O correto seria *I wish the parents had more attention* (“Eu gostaria que os pais tivessem mais atenção”). Nenhum desses erros foi arrumado na reescrita.

Na sentença seguinte, mais um problema com o uso de *wish*: *I wish the world find the solution*, quando o correto seria *I wish the world found the solution* (“Eu gostaria que o mundo encontrasse a solução”). Assim como as outras situações, essa não foi corrigida na segunda versão.

Fabiana utilizou, na sentença seguinte, o pronome *his* quando deveria ter usado *their*: *I wish the parents had more attention with his children*, visto que estava falando sobre os pais. Isso não foi corrigido na segunda versão do texto.

Erros no uso de ortografia

Ao invés de escrever *psychological* (“psicológico”) a aluna escreveu *psychologich*. Na reescrita, ela omitiu essa palavra.

Terceiro texto – *The importance of appearance*

Erros de falta de palavras

Na sentença *the appearance nowadays is important for the society because that is the appearance that we transmit our image*, falta a palavra *with* ou *through*, depois de *that is: the appearance nowadays is important for the society because that is* ***with/ through*** *the appearance that we transmit our image* (“a aparência hoje em dia é importante para a sociedade porque é com/ através da aparência que nós transmitimos nossa imagem”).

Erros no uso de artigos e de ortografia

Fabiana fez uso desnecessário do artigo definido na seguinte situação, porque na frente de pronomes, em inglês, não se usa artigos, além de apresentar um erro de ortografia: *we transmite the our image*. O correto seria *we transmit our image*.

Erros no uso de verbos

Na sentença seguinte, a aluna omitiu o verbo *to be*, que era necessário para fazer sentido: *a person who looking for a job*. O certo seria *a person who is looking for a job* (“uma pessoa que está procurando emprego”).

O quadro abaixo apresenta, de maneira sucinta, a quantidade e tipos de erros presentes em cada um dos textos de Fabiana. Além disso, mostra a quantidade e porcentagem de erros que foi corrigida com sucesso na reescrita.

Tabela 7: Fabiana – Tipo e quantidade de erros e correções de cada texto

Tipo de erro	Texto 1	Reescrita 1	Texto 2	Reescrita 2	Texto 3
Preposição	4	0	1	0	---
Pronome	4	2	1	0	---
Ortografia	---	---	1	0	1
Verbo	1	0	3	0	1
Artigo	1	1	2	0	1
Vocabulário	---	---	2	0	---
Ordem de palavra	---	---	1	1	---
Palavra faltando	---	---	---	---	1
TOTAL	10	3 (30%)	11	1 (9%)	4

Todos os textos de Fabiana foram menores do que de suas colegas. Entretanto, o número de erros nos dois primeiros não ficou tão diferente. Embora na terceira produção textual a quantidade de erros tenha diminuído bastante, uma característica que chama atenção nas produções da aluna é que ela não utilizou muito o *feedback* para reescrever seus textos, visto que para a maioria dos problemas linguísticos não houve tentativa de correção. Assim como nos textos de Clara, pôde-se notar, nos de Fabiana, uma recorrência de erros básicos. Por outro lado, a ocorrência de erros de uso de preposição e pronome foi diminuindo o longo das produções. Outro aspecto que aparece em alguns erros dos textos é a interferência da língua materna.

5.1.4 Gisele

Gisele faltou a apenas uma aula de produção textual no semestre. Então, ela tem três produções textuais e uma reescrita para serem analisadas. A primeira produção consiste de apenas uma sentença, enquanto que as outras possuem quatro parágrafos pequenos.

Primeiro texto – *If I were a boy*

Erro no uso de pronomes

Na verdade, Gabriela escreveu apenas uma sentença na primeira proposta de produção textual. Ela, desde o início do semestre, sempre foi a aluna com mais dificuldade. Além disso, ela não gosta de estudar inglês, o faz porque é obrigada pela mãe. O único erro cometido na sentença é a falta do pronome *it* no final: *If I were a boy I wouldn't play soccer because I don't like*. O correto seria *If I were a boy I wouldn't play soccer because I don't like it* (“se eu fosse um menino, eu não jogaria futebol porque eu não gosto”). A reescrita não foi feita porque a aluna faltara à aula.

Segundo texto – *Drugs in Brazil*

Erros de ortografia e vocabulário

Na mesma palavra, há erros de ortografia e de adequação vocabular: ***Brasil teenagers***. Na verdade, teria que ser ***Brazilian teenagers*** (“adolescentes brasileiros”), mas apenas a ortografia foi corrigida na reescrita.

O outro problema de escolha de vocabulário está em *The **more** problem in the past*, quando a palavra *more* deveria ter sido substituída por *main* (“principal” – “O principal problema no passado”), por exemplo. No momento de escrever a segunda versão do texto, continuou errado, porque Gisele escreveu *most problem*.

O outro problema de vocabulário é interferência do português, visto que a aluna escreveu *pertences*, ao invés de *belongings*, por exemplo. Na reescrita, ela manteve o erro.

Erros no uso de verbos

Em *Brazilian teenagers don't **used** more drugs*, o verbo *used* deveria ser substituído por *use* (“adolescentes brasileiros não usam mais drogas”). Na reescrita, a aluna escreveu *Brazilian teenagers don't **have** more drugs*, e a substituição constitui erro novamente, porque não faz sentido no contexto do parágrafo.

Aqui, Gisele escreveu *in the past drugs **aren't** illicit*, quando o correto seria *in the past drugs **weren't** illicit* (“no passado, as drogas não eram ilícitas”). Na reescrita continuou errado, porque ela trocou *aren't* por *didn't*.

Na situação seguinte, o verbo *smoking* não está correto: *sometimes people **smoking** illicit drugs*. Gisele reescreveu *sometimes people **use** illicit drugs* (“às vezes as pessoas usam drogas ilícitas”) e, então, ficou correto.

Nesta sentença, há uma sequência de erros verbais, todos similares: a aluna escreveu *The consequences of the use of drugs are steal to buy drugs, sell all your belongings to buy drugs, lost your family, lost your house*. Para estar correto, ela devia ter escrito *The consequences of the drug use are stealing to buy drugs, selling all your belongings to buy drugs, losing your family, losing you house*. Nada foi corrigido na reescrita.

Na sentença seguinte, o problema foi o uso de *had* ao invés de *there was*, mais uma clara influência do português: *I wish had more security* (“Eu gostaria que houvesse mais segurança”). Na reescrita continuou errado porque a aluna trocou *had* por *have*. A continuação da mesma sentença também apresenta erro verbal: [...] *maybe it don't have drug addicted*. O correto poderia ser, por exemplo [...] *maybe it would not have drug addicted* (“talvez não houvesse viciados em drogas”). Na segunda versão, Gisele substituiu *don't have* por *haven't*, mas continuou incorreto.

Erro no uso de artigos, pronomes e preposições

Não seu usa artigo, em inglês, na frente de pronomes possessivos. Entretanto, Gisele escreveu *sell all the your belongings* (“vender todos os seus pertences”), mas corrigiu isso na reescrita.

Nas três situações com problema no uso de pronomes, o erro foi o mesmo: omissão de um pronome necessário: *but is illegal*, ao invés de *but it is illegal* (“mas isso é ilegal”); *wish there was more security*, ao invés de *I wish there was more security* e *would not have drug addicted* ao invés de *it would not have drug addicted*. Apenas a primeira situação foi corrigida (a aluna optou por incluir o pronome *this*). As outras duas continuaram erradas, mesmo com tentativas de substituição de palavras.

Gisele escreveu duas vezes *for buy*, mas *to buy* ficaria mais adequado. Na reescrita, as duas situações foram corrigidas.

Terceiro texto – *The importance of appearance*

Erros no uso de pronomes e verbos

Na sentença *The appearance it's very necessary*, o correto seria *The appearance is very necessary* (“A aparência é muito necessária”), sem o pronome. Aqui também há um problema: *there isn't necessary* deveria ser escrito *it isn't necessary* (“isso não é necessário”).

*There are many people that **worryed** so much* está incorreto, a solução seria escrever *There are many people that **worry** so much* (“Há muitas pessoas que se preocupam muito”).

Na sentença seguinte há dois erros relacionados a verbos: *you have so many things to do and **stay worried** because of appearance you **lost** all you money*. O melhor seria escrever *you have so many things to do and **being worried** because of appearance you **lose** all your money* (“você tem tantas coisas a fazer e, ficando preocupado por causa da aparência, você perde todo o seu dinheiro”).

Erros no uso de preposições e ortografia

Gisele escreveu *necesserie* e *comectics*, quando o correto seria escrever *necessary* (“necessário”) e *cosmetics* (“cosméticos”).

Na sentença *we have to care **with** many things*, nota-se a interferência do português, visto que a aluna usou uma preposição que usaríamos em nossa língua materna (*with*). Estaria certo se a aluna tivesse escrito *we have to care **about** many things* (“nós precisamos cuidar de várias coisas”). A situação seguinte também parece estar relacionada ao português. A aluna omitiu uma preposição que se fazia necessária e escreveu *because that*, ao invés de *because of that* (“por causa disso”).

Erros de escolha de vocabulário e confusão de palavras

Ao invés de escrever *much things*, Gisele devia ter escrito *many things*, visto que *things* é um substantivo contável. Já em *every money* é o oposto: como *money* é um substantivo não contável, deveria ser precedido da palavra *all*.

A seguinte sentença ficou um tanto quanto confusa e difícil de entender, seria necessário conversar com a aluna para ver o que ela estava querendo dizer: *And there aren't many people don't carried their appearance*.

O quadro abaixo apresenta, de maneira sucinta, a quantidade e tipos de erros presentes em cada um dos textos de Gisele. Além disso, apresenta a quantidade e porcentagem de erros que foi corrigida com sucesso na reescrita.

Tabela 8 Gisele – Tipo e quantidade de erros e correções de cada texto

Tipo de erro	Texto 1	Texto 2	Reescrita 2	Texto 3
Preposição	---	2	2	2
Pronome	1	2	1	2
Ortografia	---	1	1	---
Verbo	---	9	1	3
Artigo	---	1	1	---
Vocabulário	---	3	0	2
Ordem de palavra	---	---	---	---
Palavra faltando	---	---	---	---
Confusão	---	---	---	1
TOTAL	1	18	6 (34%)	10

Muitos dos erros de Gisele são considerados bastante básicos para quem está no nível intermediário. Assim como Fabiana, Gisele não aproveitou a oportunidade da reescrita para modificar a maioria de seus erros. Vários deles permaneceram intactos, mas também houve situações em que a aluna resolveu fazer modificações, algumas bem sucedidas, outras não. Outra característica que também apareceu nas produções de Gisele foi a interferência do português em vários dos problemas linguísticos apresentados, assim como nos textos de suas colegas. Entretanto, comparando o segundo e o terceiro texto, nota-se uma diminuição na quantidade de erros, principalmente no que se refere a uso de verbos. Já em relação a uso de preposição, pronome e escolha de vocabulário, pode-se dizer que o panorama permaneceu intacto.

5.1.5 Karla

Karla não faltou a nenhuma das aulas, então ela tem três escritas e duas reescritas para serem analisadas. Seu primeiro texto é o menor, com dois parágrafos, seguido do segundo, com cinco. O terceiro e último texto volta a ser menor, com três parágrafos.

Primeiro texto – *If I were a boy*

Erro de ortografia e no uso de verbos

Karla escreveu *spacion* ao invés de *special* (“especial”) ao que parece devido a uma confusão entre pronúncia e escrita. Na reescrita, a interferência da pronúncia permaneceu, porque a aluna trocou *spacion* por *specion*.

Ao invés de a aluna fazer uso do verbo auxiliar negativo *doesn't*, ela escreveu a sentença com a partícula negativa *not*: *my girlfriend not like this*. O correto seria *my girlfriend doesn't like this* (“minha namorada não gosta disso”). Na reescrita isso continuou errado, pois Karla trocou *not* por *no*.

Erros no uso de artigos, pronomes e preposições

Existem dois problemas de uso de artigos na primeira produção textual de Karla. Em uma das situações, a aluna omitiu um artigo que se faz obrigatório tanto em inglês quanto em português: *I would ask a girl out for a dinner in romantic restaurant*, quando o correto seria [...] *in a romantic restaurant* (“Eu convidaria uma garota para um jantar em um restaurante romântico”). Na reescrita a aluna incluiu o artigo *the*, o que também não ficou adequado para seu texto.

Já na situação seguinte, aconteceu o contrário, ou seja, Karla utilizou o artigo quando o mesmo não se fazia necessário: *I would ask a her to stay home*, mas o certo seria *I would ask her to stay home* (“Eu pediria a ela para ficar em casa”). Na reescrita, isso foi solucionado.

Aqui, a aluna utilizou o pronome e a preposição erradas, ao escrever *I would ask she to stay home for see a movie*. O correto seria *I would ask her to stay home to see a movie*. O pronome foi corrigido na segunda versão, mas a preposição, não. A aluna retirou a preposição *for* mas não acrescentou nada.

Segundo texto – *Drugs in Brazil*

Erros de uso de plural

Karla escreveu *Brazilian teenager* ao invés de escrever *Brazilian teenagers* (“adolescentes brasileiros”), mas isso foi corrigido na reescrita. Numa sentença seguinte, Karla repetiu o erro com a mesma palavra, que também foi corrigida depois. Outros dois erros no uso de plural aparecem em *others drugs*, ao invés de *other drugs* (“outras drogas”) e *this drugs*, ao invés de *these drugs* (“essas drogas”). Esses dois problemas foram igualmente

corrigidos. O último erro de uso de plural acontece no trecho *such a serious problens*, quando o correto deveria ser *such a serious problem* (“um problema tão sério”). Na reescrita, Karla optou por omitir o artigo *a*, o que permitiria o uso do plural, mas esqueceu, na palavra *problens*, de trocar o *n* pelo *m* e, por isso, o erro persistiu.

Erros com verbos e no uso de pronomes

Karla escreveu *these drugs is legal* ao invés de *these drugs are legal* (“essas drogas são legais”). Isso foi arrumado na reescrita. Nesta outra sentença há dois verbos errados: *I wish there wasn't the drug or that the people will is more conscious with the problems that the drugs caused*. O correto seria *I wish there wasn't the drug or that the people were more conscious about the problems that the drugs cause* (“Eu gostaria que a droga não existisse ou que as pessoas fossem mais conscientes sobre os problemas que as drogas causam”). O último erro foi arrumado, mas o primeiro não, a aluna escreveu *will are* ao invés de *were*.

Karla incluiu, desnecessariamente, o pronome *I* nesta sentença: *I wish I there wasn't the drug*, mas isso não foi corrigido na segunda versão.

Erro de uso de preposição e escolha de vocabulário

Aqui a aluna optou pela preposição errada *for*, quando o correto seria *by*: *these drugs are legal and less used for teenagers*. Na reescrita, Karla trocou *for* por *to*, e ainda assim, ficou errado.

A aluna escreveu *someone years ago*, quando o correto seria *some years ago* (“alguns anos atrás”). Na reescrita, Karla suprimiu a palavra *someone* e, então, a sentença pôde ser considerada correta.

Erros de ortografia

As palavras *nowadays*, *attention*, *serious*, *example* e *prohibited* foram escritas de maneira errada, respectivamente, *nowaday*, *atention*, *serius*, *exemplo* e *prohibid*. Com exceção da última palavra, que na reescrita foi grafada como *prohibit*, todas foram arrumadas.

Terceiro texto – *The importance of appearance*

Erros de ortografia e de falta de palavras

Karla escreveu *The appearance is as important to personal as to **profissional***, mas devia ter incluído a palavra *life* no final da sentença. Além disso, há um erro de ortografia, visto que ela escreveu a palavra *profissional* em português. O correto seria *The appearance is as important to personal as to **professional life*** (“A aparência é tão importante para a vida pessoal quanto profissional”). Outro erro de ortografia aparece na palavra *hair* (“cabelo”), que Karla escreveu *hear*.

Erros no uso de preposições e artigos

Os três erros de preposição foram idênticos. Todos eles envolveram o verbo procurar (*look for*), que foi escrito apenas como *look*.

Karla inclui o artigo *a* desnecessariamente aqui: *look for a friends* (“procurar amigos”). Nesta outra sentença a aluna omitiu o artigo *the* em *keep **the** hair tidy* (“manter o cabelo arrumado”).

Erros de escolha de vocabulário e com verbos

A sentença *Appearance isn't **beautiful*** devia ser, na verdade, *Appearance isn't **beauty*** (“Aparência não é beleza”).

Karla fez a escolha errada do verbo em *this **have** limits*. Deveria ter optado por *this **has** limits* (“isso tem limite”), visto que se trata de uma sentença com sujeito no singular.

Erros de pronomes e confusão de palavras

Na sentença *People always have **your** nails done and **your** hair cut*, os dois pronomes *your* deveriam ser substituídos por *their*: *People always have **their** nails done and **their** hair cut* (“As pessoas sempre fazem as unhas e cortam o cabelo”).

A última sentença do texto é bastante confusa, não faz sentido do jeito que está: *people shouldn't keep in mirror*. Acredito que a ideia era escrever algo como “as pessoas não deveriam se preocupar tanto com o espelho” e, nesse caso, poderia ser escrito *people shouldn't worry so much about the mirror*.

O quadro abaixo apresenta, de maneira sucinta, a quantidade e tipos de erros presentes em cada um dos textos de Karla. Além disso, apresenta a quantidade e porcentagem de erros que foi corrigida com sucesso na reescrita.

Tabela 9: Karla – Tipo e quantidade de erros e correções de cada texto

Tipo de erro	Texto 1	Reescrita 1	Texto 2	Reescrita 2	Texto 3
Preposição	1	0	1	0	3
Pronome	1	1	1	0	---
Ortografia	1	0	5	4	2
Verbo	1	0	3	0	1
Artigo	2	1	---	---	2
Vocabulário	---	---	1	1	1
Ordem de palavra	---	---	1	1	---
Palavra faltando	---	---	---	---	1
Plural	---	---	5	4	---
Confusão					1
TOTAL	6	2 (33%)	17	10 (59%)	11

Os textos de Karla apresentam bastantes erros de diferentes naturezas, vários deles considerados básicos e, também, é possível notar a interferência do português na escrita da aluna. Assim como algumas de suas colegas, muitos dos erros não foram corrigidos na reescrita, seja porque foram omitidos, seja porque foram trocados por outras palavras ou estruturas que continuaram erradas ou, ainda, porque foram reproduzidos na reescrita da mesma maneira que foram utilizados na primeira versão. Os dois últimos textos de Karla apresentam mais erros se comparados ao primeiro, mas, como citei anteriormente, isso pode ser explicado devido ao tamanho das produções e também devido a algumas estruturas, que foram ficando mais sofisticadas e difíceis ao longo do semestre. Entretanto, o último texto de Karla apresenta menos erros do que o segundo, principalmente no que tange a uso de plural, verbos e ortografia.

Os últimos textos do grupo CORRIG a serem analisados são os da aluna Laís.

5.1.6 Laís

Laís não compareceu a todas as aulas de produção de textual. Então, ela tem apenas a escrita e reescrita do primeiro texto para serem analisadas, que são compostas de um parágrafo apenas.

Primeiro texto: *If I were a boy*

Erros de escolha de vocabulário

Laís fez uso de uma palavra em português no meio de uma sentença, provavelmente porque não lembrava ou não sabia como era a palavra em questão em inglês: *I wouldn't eat churrasco at three o'clock*. O correto seria substituir churrasco por *barbecue* “Eu não comeria churrasco às três da tarde”). Na reescrita, a aluna omitiu a sentença inteira.

Os próximos dois erros de escolha de palavra são iguais e, provavelmente, estão relacionados a pronúncia, visto que Laís escreveu a palavra como a pronunciaria na sentença: *If a were a boy* (“Se eu fosse um garoto”). O correto seria *If I were a boy* e as duas situações foram corrigidas na reescrita.

Por último, há mais um erro relacionado a pronúncia: Laís escreveu *buy choose with my girlfriend* ao invés de *buy shoes with my girlfriend* (“comprar sapatos com minha namorada”). Na reescrita, esse trecho foi omitido.

Erros no uso de preposições e falta de palavra

Na sentença seguinte, há um erro de omissão de preposição: *I'd go a shopping mall*, quando o correto seria *I'd go to a shopping mall* (“Eu iria ao shopping”). Já nessa outra, a aluna omitiu um verbo necessário: *I'd shopping in the supermarket*, ao invés de *I'd go shopping in the supermarket* (“Eu iria fazer compras no supermercado”). Esse último erro foi corrigido na segunda versão, mas o de preposição, não.

O quadro abaixo apresenta, de maneira sucinta, a quantidade e tipos de erros presentes no texto de Laís. Além disso, apresenta a quantidade e porcentagem de erros que foi corrigida com sucesso na reescrita.

Tabela 10: Laís – Tipo e quantidade de erros e correções de cada texto

Tipo de erro	Texto 1	Reescrita 1
Preposição	1	0
Falta de palavra	1	1
Vocabulário	4	2
TOTAL	6	3 (50%)

O texto de Laís apresenta erros básicos e relacionados à interferência da pronúncia. Assim como algumas colegas de grupo, Laís optou, em algumas situações, por omitir a sentença inteira, ao invés de tentar, ao menos, encontrar outra tentativa de correção. Dessa forma, ela corrigiu com sucesso metade dos erros que teve no texto.

A seguir, faço a análise dos textos dos alunos do grupo que forneceu *feedback* corretivo.

5.2 ANÁLISE DOS TEXTOS DO GRUPO QUE FORNECEU *FEEDBACK* CORRETIVO – CORRET

5.2.1 Bernardo

O aluno Bernardo não compareceu a todas as aulas em que as atividades de escrita foram desenvolvidas. Portanto, ele tem apenas duas escritas e uma reescrita para análise. O primeiro texto do aluno na verdade são apenas quatro sentenças soltas. Já o segundo texto é formado por dois parágrafos. Além disso, é importante salientar que esse aluno corrigiu apenas um texto do grupo CORRIG.

Primeiro texto – *If I were girl*

Erros no uso de comparativos, artigos e escolha de vocabulário

A primeira produção textual de Bernardo apresenta três erros. O primeiro deles aparece em *I would buy **smallest** things*, quando o correto seria *I would buy **smaller** things*. Na segunda situação, o aluno fez uso da mesma palavra, mas não se caracteriza problema de

uso de comparativos e, sim, de escolha de vocabulário. Além disso, há um artigo que foi omitido: *I would spend **smallest** time in salon*. O mais correto seria reescrever a sentença da seguinte form: *I would spend **less** time in **the** salon* (“Eu gastaria menos tempo no salão”). Bernardo não fez a reescrita desse texto.

Segundo texto – *Drugs in Brazil*

O segundo texto de Bernardo é, no geral, bastante confuso, apresenta diversos tipos de problemas linguísticos. De todos os alunos do Grupo CORRET, ele sempre foi o mais fraco em todas as habilidades, e isso se reflete em suas produções textuais.

Erros no uso de preposição e artigos

Na sentença *In Brazil people are using more legal drugs than illicit drugs because media*, está faltando uma preposição e um artigo na última parte: *because **of the** media* (“No Brasil as pessoas estão usando mais drogas legais do que ilícitas por causa da mídia”). Na reescrita o aluno fez modificações que não solucionaram totalmente o problema. Ele escreveu *In Brazil people are using more legal drugs than illicit drugs because **the** television*, mas ainda ficou faltando a preposição.

Nesta outra sentença, também faltou artigo e preposição: *Consequence this is more violence*, quando o correto seria ***The** consequence **of** this is more violence* (“A consequência disso é mais violência”). Na correção, Bernardo incluiu o artigo, mas continuou não usando a preposição.

Há mais uma situação em que o aluno cometeu o mesmo tipo de erro, omitindo preposição e artigo que se faziam necessários: *Now problem drugs is very widespread*. A possível correção seria *Now **the** problem **of** drugs is very widespread*. Novamente, o aluno corrigiu a falta de artigo, mas não incluiu a preposição.

Neste trecho também está faltando um artigo, que foi corrigido na segunda versão: *in media* (*in **the** media* – “na mídia”). Há outra sentença no texto que apresenta problema no uso de artigos. Vou analisar essa sentença a seguir, visto que ela apresenta mais erros de outras naturezas.

Erros de escolha de vocabulário, ortografia, ordem de palavras e verbos

A sentença a seguir apresenta quatro tipos diferentes de problemas: *One time go the people few know about drugs*. A correção dessa sentença poderia ser *Some time ago few people knew about drugs* (“Algum tempo atrás poucas pessoas sabiam sobre drogas”). Na reescrita, Bernardo solucionou os erros de escolha de vocabulário, ortografia e tempo verbal, mas não corrigiu os problemas de uso indevido de artigo e ordem de palavras.

O outro erro relacionado a tempo verbal acontece devido à estrutura *wish*. O aluno usou um verbo no presente, quando o correto seria o passado (*I wish drugs disappeared* – “Eu gostaria que as drogas desaparecessem”). Esse trecho não foi corrigido na reescrita.

Há mais um problema de escolha de vocabulário na produção textual de Bernardo. Ao invés de escrever a palavra *widespread* (“divulgado”), ele optou pela palavra *published*, que não funcionou para o contexto da sentença: *Now the problem of drugs is very publish in the media*. Ainda que a escolha da palavra estivesse correta, ela apresentaria erro de tempo verbal. Isso não foi corrigido na segunda versão.

O quadro abaixo apresenta, de maneira sucinta, a quantidade e tipos de erros presentes em cada um dos textos de Bernardo. Além disso, apresenta a quantidade e porcentagem de erros que foi corrigida com sucesso na reescrita.

Tabela 11: Bernardo – Tipo e quantidade de erros e correções de cada texto

Tipo de erro	Texto 1	Texto 2	Reescrita 2
Preposição	---	3	0
Comparativo	1	---	---
Ortografia	---	1	1
Verbo	---	2	1
Artigo	1	5	4
Vocabulário	1	2	1
Ordem de palavra	---	1	0
TOTAL	3	14	7 (50%)

O segundo texto de Bernardo apresenta muito mais erros do que sua primeira produção. Isso pode ser explicado devido ao tamanho dos dois textos e, também, porque o texto 1 não foi reescrito, ou seja, o aluno não fez a análise do feedback da professora. Nota-se que o segundo texto apresenta erros de naturezas bem variadas. Além disso, muitos desses erros aparecem na mesma sentença, fazendo com que a mesma, na maioria das situações,

ficasse muito confusa e de difícil entendimento. Os problemas encontrados são, no geral, básicos para um aluno de nível intermediário, e vários deles, como omissão de artigo ou preposição, seriam considerados errados mesmo se a sentença estivesse escrita em português.

5.2.2 Gustavo

O aluno Gustavo faltou a várias aulas de atividade de escrita. Como resultado disso, ele corrigiu apenas um texto de colega do outro grupo e tem dois textos seus para análise, mas nenhuma reescrita. Seu primeiro texto possui três parágrafos e o último tem dois.

Segundo texto: *Drugs in Brazil*

Erros de escolha de vocabulário, palavra faltando e uso de plural e singular

O aluno usou a palavra *worst* (“pior”), ao invés de usar a palavra *bad* (“ruim”) na sentença *It happens because of many factors, like the **bad** work of the government* (“Isso acontece por causa de vários fatores, como o trabalho ruim do governo”).

Aqui há outro erro de escolha de vocabulário: *children who **not** have*, quando o correto seria *children who **don't** have* (“crianças que não têm”).

O outro problema de escolha de vocabulário é, possivelmente, interferência da língua portuguesa. Gustavo escreveu *Already have in the culture of Brazil*, ao invés de *there is already in the culture of Brazil* (“já tem, na cultura do Brasil,”).

A sentença seguinte ficou confusa porque parece que está faltando uma palavra no final: *more and more people start to use drugs and sell...* (“mais e mais pessoas começam a usar drogas e vender...”).

Em outra situação, Gustavo escreveu *childs*, sendo que essa palavra não existe em inglês. Na verdade, o plural de *child* (“criança”) é *children*.

Na sentença seguinte, o aluno utilizou um pronome demonstrativo no singular, quando precisaria do mesmo pronome no singular (*these people* – “essas pessoas” – ao invés de *this people*).

Erros no uso de artigos e pronomes

Gustavo escreveu o artigo *The* na frente do substantivo próprio *Brazil*, sendo que, em inglês, isso é incorreto.

Há um erro no uso de pronomes relativos. O aluno escreveu *a problem who*, ao invés de *a problem that / which* (“um problema que”) sendo que *who* é apenas usado quando se refere a pessoas.

Erros com verbos

Há quatro erros no uso de verbos na produção textual de Gustavo. Três deles são relacionados a plural e singular: *the government don't use*, ao invés de *the government doesn't use* (“o governo não usa”); *the drugs is the only way*, ao invés de *the drugs are the only way* (“as drogas são o único caminho”) e *it reflect*, quando o certo seria *it reflects* (“isso reflete”).

A outra situação está relacionada ao tempo verbal escolhido: ao invés de escrever *Brazil never had a good education* (“o Brasil nunca teve uma educação boa”), o aluno escreveu *Brazil never have*. Mesmo que o tempo verbal estivesse correto, o aluno ainda teria que modificar para *has*, visto que *Brazil* pode ser substituído por *it*.

Terceiro texto: *The importance of appearance*

Erros com verbos

A maioria dos erros no segundo texto de Gustavo é relacionada a verbos, como pode-se ver nas seguintes situações: *sometimes it doesn't is important*, ao invés de *it is not important* (“às vezes isso não é importante”); *you will inviting the people*, ao invés de *you will be inviting / invite the people* (“você estará convidando / convidará as pessoas”); *some people pays*, quando o correto seria *some people pay* (“algumas pessoas pagam”); *it cust money*, ao invés de *it costs money* (“isso custa dinheiro”) e *some women had been doing treatments*, ao invés de *some women have been doing treatments* (“algumas mulheres vêm fazendo tratamento”).

Erros de escolha de vocabulário, ortografia e uso de preposição

A seguinte sentença apresenta erro de escolha de vocabulário e falta de preposição: *you too need be handsome*. O correto seria *you also need to be handsome* (“você também precisa ser bonito”), visto que *too* se usa apenas no final de sentença.

O quadro abaixo apresenta, de maneira sucinta, a quantidade e tipos de erros presentes em cada um dos textos de Gustavo. Ele não apresenta a quantidade e porcentagem de erros que foi corrigida com sucesso na reescrita porque o aluno não fez nenhuma reescrita.

Tabela 12: Gustavo – Tipo e quantidade de erros e correções de cada texto

Tipo de erro	Texto 2	Texto 3
Preposição	---	1
Palavra faltando	1	---
Ortografia	---	1
Verbo	4	5
Artigo	1	---
Vocabulário	3	1
Ordem de palavra	---	1
Plural e singular	2	---
Pronome	1	---
TOTAL	12	9

Embora o segundo texto de Gustavo tenha menos erros do que o primeiro, essa diferença não é muito grande. Talvez isso tenha acontecido porque ele não fez nenhuma reescrita. Além disso, o número de erros no uso de verbos, categoria que mais concentrou problemas ao longo dos dois textos, praticamente não se alterou.

5.2.3 Júlio

Júlio compareceu a todas as aulas. Em virtude disso, ele tem três produções textuais e duas reescritas para serem analisadas. Além disso, o aluno corrigiu dois textos de colegas do outro grupo. Todos os seus textos possuem mais ou menos o mesmo tamanho, sendo que o terceiro é um pouco maior.

Primeiro texto – *If I were a girl*

Erros com verbos

Júlio escreveu *If I were a girl I will put small clothes*, ao invés de *I would put small clothes* (“Se eu fosse uma garota eu iria colocar roupas pequenas”). Como se está falando de uma situação hipotética, era necessário usar *would*. Isso foi corrigido na reescrita. O mesmo aconteceu em *I will travel around the world* e em *I will visit my friends*, e essas duas situações também foram corrigidas na reescrita.

O outro problema verbal aparece em *When I go to the shopping mall, I would buy anything*, mas o correto seria trocar o *go* por *went* (“Quando eu fosse ao shopping eu compraria qualquer coisa”). Na reescrita, esse trecho continuou errado, porque o aluno trocou *go* por *going*.

Na sentença *If I were a girl I would never works*, o aluno deveria ter escrito *work* na parte final, mas isso foi corrigido na segunda versão.

Erro no uso de comparativos, artigos e ortografia

Júlio escreveu de maneira errada o superlativo na sentença *I would marry the most rich boy in the city*, visto que, por ser uma palavra curta, o correto seria *richest* (“Eu me casaria com o garoto mais rico da cidade”). Na correção, o erro persistiu, mesmo tendo sido feita uma alteração: o aluno trocou *most rich* por *more rich*.

Na sentença seguinte, há um erro de ortografia e outro de falta de artigo: *I would go to saloon*. O correto seria *I would go to the salon* (“Eu iria ao salão”). O problema de artigo foi resolvido, mas o de ortografia não, visto que Júlio trocou *saloon* por *sallon*.

Segundo texto – *Drugs in Brazil*

Erros no uso de preposição, artigos e verbos

Há apenas um problema de uso de preposição na segunda produção textual de Júlio. O aluno escreveu *on Brazil*, ao invés de *in Brazil*, visto que para nos referirmos a países, estados e cidades *in* é a preposição indicada. Isso foi corrigido na reescrita.

A sentença seguinte possui um artigo desnecessário e um problema de tempo verbal: *I wish **the** most people **are** more responsible*. O correto seria *I wish most people **were** more responsible* (“Eu gostaria que a maioria das pessoas fosse mais responsável”). Na correção, apenas o artigo foi corrigido corretamente, porque Júlio trocou *are* por *has* e isso continuou incorreto.

Erros de ortografia e de uso de plural

As palavras *difficult* (“difícil”), *too* (nesse caso “muito”) e *create* (“criar”) foram escritas, respectivamente, *dificult*, *to* e *crieate*. Todas elas foram satisfatoriamente corrigidas na segunda versão do texto.

Os três erros de uso de plural envolvem os pronomes demonstrativos *this* /*these*. Nas três situações com problema foi usado *this* ao invés de *these*. Em uma das situações, Júlio modificou *this* por *thats*, palavra que não existe, enquanto nas outras ele apenas reproduziu o mesmo pronome incorreto.

Erros de escolha de vocabulário

Ao invés de escrever *there is no hospital* (“não há nenhum hospital”), Júlio optou por *doesn't have hospital*. Na reescrita o trecho continuou errado, porque o aluno substituiu *have* por *has*. Em um erro semelhante, ele escreveu *have many other drugs*, quando o correto seria *there are many other drugs* (“existem muitas outras drogas”). Na correção, assim como na outra situação, Júlio optou por escrever *has* no lugar de *have*. Em outra sentença, o aluno usou a palavra *to healthy people* com sentido de “curar pessoas”. Nesse caso, ele poderia ter escrito *to cure/ heal people*. Na reescrita, Júlio omitiu esse trecho.

Terceiro texto – *The importance of appearance*

Erros de escolha de vocabulário, ortografia e uso de plural/ singular

Júlio escreveu *The appearance is too many important*, mas devia ter escrito apenas *The appearance is too important* (“A aparência é importante demais”) ou, então, *very important* (“muito importante”). Outro problema de escolha de vocabulário incorreto é *interesting* ao invés de *interested*.

Em relação a ortografia, as palavras *opportunities* (“oportunidades”), *nowadays* (“hoje em dia”), *beauty* (“beleza”) e *feel* (“sentir”) foram grafadas, respectivamente, *oportunities*, *nowaday*, *beuty* e *fell*.

Ao invés de escrever *a nerd person* (“uma pessoa nerd”), Júlio escreveu *a nerd people*. Erros no uso de pronomes/ preposições e ordem de palavra

Na seguinte sentença, há um pronome e uma preposição faltando: *in our times is better be a handsome guy*. O correto seria *in our times it is better to be a handsome guy* (“nos nossos tempos é melhor ser um cara bonito”). O outro problema no uso de pronomes aconteceu quando o aluno escreveu *she* ao invés de *her*.

No trecho *she better looks*, o aluno inverteu a ordem das palavras. O correto seria *she looks better*.

O quadro abaixo apresenta, de maneira sucinta, a quantidade e tipos de erros presentes em cada um dos textos de Júlio. Além disso, apresenta a quantidade e porcentagem de erros que foi corrigida com sucesso na reescrita.

Tabela 13: Júlio – Tipo e quantidade de erros e correções de cada texto

Tipo de erro	Texto 1	Reescrita 1	Texto 2	Reescrita 2	Texto 3
Preposição	---	---	1	1	1
Pronome	---	---	---	---	2
Ortografia	1	0	---	---	4
Verbo	5	4	1	0	---
Artigo	1	1	1	1	---
Vocabulário	---	---	3	0	1
Ordem de palavra	---	---	---	---	1
Plural/Singular	---	---	3	0	1
Comparação	1	0	---	---	---
TOTAL	8	5 (62,5 %)	9	2 (22%)	10

No geral, o número de erros nos três textos de Júlio permaneceu praticamente o mesmo, salvo pequenas alterações. Enquanto seu primeiro texto apresentou oito problemas, o último teve dez. Entretanto, no que se refere a uso de verbos, nota-se uma diferença positiva interessante se compararmos todos os textos: em seu primeiro texto, havia vários problemas de verbos que foram diminuindo, gradativamente. Em várias situações, na reescrita, o aluno

tentou modificar a palavra ou estrutura que estavam erradas e não obteve sucesso. Houve, também, trechos que o aluno decidiu omitir na segunda versão dos textos.

5.2.4 Luciana

Luciana, a aluna mais interessada do grupo, não faltou a nenhuma aula no semestre. Então, ela possui três escritas e duas reescritas para serem analisadas. Todos os seus textos têm em torno de três parágrafos. Além disso, essa foi a aluna que corrigiu um texto de colega a mais, visto que em uma das aulas fora a primeira a terminar. Ela corrigiu três textos de colegas do outro grupo.

Primeiro texto – *If I were a boy*

Erros no uso de pronomes, singular/ plural e ortografia

Ao invés de escrever *cheeseburger* e *teachers*, Luciana escreveu, respectivamente, *cheeseburguer* (o que pode ser interpretado como interferência do português) e *teacher*.

Quanto ao problema no uso de pronomes, Luciana estava dizendo que nós (homens e mulheres) somos iguais, e esqueceu o pronome *we*, ao escrever somente *are the same*. Todos esses três erros foram corrigidos na reescrita.

Erro de confusão

A segunda sentença do primeiro parágrafo de Luciana ficou confusa: *If I were a boy, I would enjoy playing soccer every day* (“Se eu fosse um garoto, eu jogaria futebol todos os dias”). *Anyone would take care of this*. Na hora da correção, a aluna corrigiu essa confusão ao substituir a segunda sentença por *No one would mind that* (“Ninguém se importaria com isso”).

Segundo texto – *Drugs in Brazil*

Erros de ortografia e verbos

Ao invés de escrever *and*, a aluna escreveu *an*. O outro problema desse texto foi no uso do tempo verbal *past perfect*, pois a aluna devia ter escrito o verbo principal no particípio passado, mas escreveu no passado simples: *had already been knew*, ao invés de *had already been known* (“já havia sido conhecido”). O problema de ortografia foi corrigido na correção, mas o de verbo, não.

Terceiro texto – *The importance of appearance*

Erros de ortografia

Luciana escreveu as palavras *feelings* (“sentimentos”) e *happening* (“acontecendo”), respectivamente, *fellings* e *happing*.

O quadro abaixo apresenta, de maneira sucinta, a quantidade e tipos de erros presentes em cada um dos textos de Luciana. Além disso, apresenta a quantidade e porcentagem de erros que foi corrigida com sucesso na reescrita.

Tabela 14: Luciana – Tipo e quantidade de erros e correções de cada texto

Tipo de erro	Texto 1	Reescrita 1	Texto 2	Reescrita 2	Texto 3
Confusão	1	1	---	---	---
Pronome	1	1	---	---	---
Ortografia	1	1	1	1	2
Verbo	---	---	1	0	---
Plural/Singular	1	1	---	---	---
TOTAL	4	4 (100 %)	2	1 (50%)	2

De todos os participantes dos dois grupos, Luciana foi a aluna cujos textos foram os mais bem escritos, não só se levamos em conta a quantidade de erros, mas também as estruturas e tipo de vocabulário utilizados. Além disso, praticamente todos os problemas no texto a aluna conseguiu solucionar, com exceção de um, relacionado ao *past perfect*, tempo verbal que estávamos trabalhando no momento da escrita do texto. Outro ponto importante a ressaltar é que os erros de Luciana se concentram em poucas categorias, ao contrário da maioria dos colegas.

5.2.5 Mariana

Mariana tem três produções textuais e duas reescritas para serem analisadas. Seu primeiro texto é constituído de um parágrafo, enquanto as outras duas escritas são formadas por dois e três. A aluna corrigiu dois textos de colegas do outro grupo.

Primeiro texto – *If I were a boy*

Erros com verbos e no uso de comparativos

Todos os cinco erros relacionados a verbos na primeira produção de Mariana são similares: ela esqueceu de colocar *would* em todas as sentenças, visto que estávamos trabalhando a *second conditional* (ex: *it's easier if I were a boy*, ao invés de *it **would** be easier if I were a boy* – “seria mais fácil se eu fosse um garoto”). Apenas um dos erros foi corrigido. Nas outras sentenças, a aluna apenas inverteu a ordem das sentenças ou copiou-as como estavam na primeira versão.

Em relação a comparativos, Mariana escreveu *more easier*, quando o correto seria apenas *easier* (“mais fácil”). Na correção isso foi arrumado.

Segundo texto – *Drugs in Brazil*

Erros de ortografia e no uso de artigos

As palavras *illicit* (“ilícito”), *happens* (“acontece”), *politicians* (“políticos”) e *resolve* (“resolver”) foram grafadas, respectivamente, *illicit*, *hapens*, *politics* e *resolv*. No emprego errôneo da palavra *politics* (política) é possível perceber a interferência da língua materna, visto que essa palavra é parecida com a palavra *políticos*. Todos esses erros foram corrigidos na segunda versão.

Quanto ao uso de artigos, Mariana escreveu o artigo *the* na frente de um substantivo próprio, mas isso foi corrigido na reescrita.

Terceiro texto – *The importance of appearance*

Erro com verbos e na ordem de palavras

O último texto de Mariana apresenta apenas uma sentença com erros. Ela escreveu *People have used clothes more sophisticated*, quando o correto seria *People have been using more sophisticated clothes* (“As pessoas estão usando roupas mais sofisticadas”).

O quadro abaixo apresenta, de maneira sucinta, a quantidade e tipos de erros presentes em cada um dos textos de Mariana. Além disso, apresenta a quantidade e porcentagem de erros que foi corrigida com sucesso na reescrita.

Tabela 15: Mariana – Tipo e quantidade de erros e correções de cada texto

Tipo de erro	Texto 1	Reescrita 1	Texto 2	Reescrita 2	Texto 3
Comparativos	1	1	---	---	---
Artigos	---	---	1	1	---
Ortografia	---	---	4	4	---
Verbo	5	1	---	---	1
Ordem de palavra	---	---	---	---	1
TOTAL	6	2 (34 %)	5	5 (100%)	2

Os textos de Mariana, assim como os de Luciana, apresentam pouca quantidade de erros. Entretanto, enquanto Luciana fez uso de estruturas e vocabulário mais sofisticados, Mariana optou por escrever de forma mais simples, nem sempre usando as estruturas que estávamos estudando. Apesar disso, nota-se uma diminuição de erros ao longo dos textos, principalmente no que se refere a verbos, categoria que mais concentrou problemas na primeira escrita. Além da diminuição nos erros com verbos, quanto à ortografia se observa o mesmo padrão.

5.2.6 Viviane

Viviane tem três textos e duas reescritas para serem analisadas, visto que não faltou a nenhuma das aulas de produção textual. Todas as suas produções têm por volta de três parágrafos e, é importante dizer, sua letra é praticamente impossível de ser entendida. Portanto, é possível que eu não tenha marcado alguns de seus erros. A aluna corrigiu dois textos de colegas do outro grupo.

Primeiro texto – *If I were a boy*

Erros com verbos

Na sentença *I would out*, faltou o verbo *go*: *I would go out* (“Eu iria sair”). Na situação seguinte, Viviane utilizou a estrutura de *first conditional*, ao invés da *second*. Na reescrita, continuou errado porque a aluna escreveu *I would to go out*, sendo que a preposição não pode ser usada nesse caso.

Ao invés de *I will laugh a lot if he cry at home*, o correto seria *I would laugh a lot if he cried at home* (“Eu iria rir muito se ele chorasse em casa”), visto que o texto estava falando de uma situação hipotética. A aluna corrigiu apenas parte da sentença, mas continuou incorreto no início porque ela escreveu *I go laugh*, e não *I would laugh*. Situação semelhante aconteceu quando a aluna escreveu *If I need help I would asked for* ao invés de *If I needed help I would ask for* (“Se eu precisasse de ajuda eu pediria”). Aqui a aluna também corrigiu apenas a segunda parte da sentença: *If I need help I would ask for*.

Na última sentença com problemas de verbos, a aluna esqueceu de adicionar o verbo *would*. Assim como já ocorrera em outra situação, a correção não foi feita com sucesso, visto que Viviane escreveu *go* ao invés de *would*.

Erros no uso de preposição, pronome e ortografia

Na sentença *I'd call for him*, a aluna devia ter escrito apenas *I would call him*, porque com o verbo *to call* a preposição não é necessária. Na segunda versão, o problema continuou, visto que Viviane substituiu a preposição *for* por *to*.

O problema de pronome aparece na seguinte sentença: *Him didn't come*, quando o correto seria *He didn't come* (“Ele não veio”). Esse erro é considerado bastante básico e foi corrigido corretamente na reescrita.

As palavras *off* (“desligado”), *and* (“e”), *way* (“maneira”), *everyday* (“todos os dias”) e *every night* (“todas as noites”) foram escritas, respectivamente, *of*, *end*, *wai*, *everday* e *evernight*. As três primeiras palavras foram corrigidas corretamente, mas as últimas permaneceram incorretas, como *ever day* e *ever night*.

Segundo texto – *Drugs in Brazil*

Erros no uso de preposição e pronome

Na primeira sentença do texto, Viviane fez uso de uma preposição desnecessário: *Drugs in here result in a lot of problems* (sem a preposição *in*, “As drogas aqui resultam em muitos problemas”). Isso foi corrigido na reescrita.

These people (“essas pessoas”) foi um trecho que a aluna escreveu errado porque usou *this* ao invés de *these*, mesmo em se tratando de uma sentença no plural. Na reescrita, ela alterou *this* por *the* e o trecho ficou correto.

Ao invés de escrever *their choice* (“escolha deles”), Viviane optou por *they choice*. Isso permaneceu incorreto na segunda versão. O mesmo tipo de erro ocorreu em *they heads*, e também permaneceu incorreto na reescrita.

No trecho seguinte, a aluna escreveu *he mom* ao invés de *his mom* (“a mãe dele”), e, na reescrita trocou *he* por *him*, mantendo o erro. Logo depois, a aluna devia ter feito uso, novamente, do pronome *him*, mas escreveu *he*. Isso foi corrigido na segunda versão.

No último caso de erro quanto ao uso de pronomes, Viviane escreveu o pronome *it* desnecessariamente em *the problem it would be resolved* (sem o pronome *it*, “o problema seria resolvido”). Na reescrita, a aluna excluiu esse trecho.

Erros de ortografia e verbo

A palavra *would* foi grafada *wold*. Na reescrita, acredito que a aluna se confundiu com sua própria letra ou não leu a sentença inteira, porque trocou *wold* por *world* (“mundo”).

O erro com verbo aparece em *because it were their choice*, ao invés de *because it was their choice* (“porque isso foi escolha deles”). Na reescrita, a aluna alterou totalmente esse trecho, mas ele continuou incorreto.

Terceiro texto – *The importance of appearance*

Erros no uso de pronomes, verbos e ortografia

Na sentença *I think that is ridiculous*, a aluna devia ter incluído o pronome *it*: *I think that it is ridiculous* (“Eu acho que é ridículo”). Em outra situação, Viviane escreveu um trecho sobre uma amiga sua, mas utilizou o pronome errado ao escrever *yours clothes* ao invés de

her clothes (“as roupas dela”). Além disso, a palavra *someone* (“alguém”) ela escreveu separado.

Em um dos problemas com o uso de verbos, a aluna escreveu *I think that it is ridiculous said*, ao invés de *I think that it is ridiculous to say* (“Eu acho que é ridículo dizer”). Os outros dois erros com verbos foram similares: a aluna, ao se referir à terceira pessoa do singular, escreveu a negação *don't*, ao invés de *doesn't*.

O quadro abaixo apresenta, de maneira sucinta, a quantidade e tipos de erros presentes em cada um dos textos de Viviane. Além disso, apresenta a quantidade e porcentagem de erros que foi corrigida com sucesso na reescrita.

Tabela 16: Viviane – Tipo e quantidade de erros e correções de cada texto

Tipo de erro	Texto 1	Reescrita 1	Texto 2	Reescrita 2	Texto 3
Preposição	1	0	1	1	---
Pronome	1	1	6	0	2
Ortografia	5	3	1	0	1
Verbo	6	2	1	0	3
TOTAL	13	5 (38,4%)	9	1 (11%)	6

Embora os erros de Viviane estejam concentrados em poucas categorias, assim como os de Luciana e Mariana, a quantidade deles é bem maior. Ao que parece, a maior dificuldade da aluna estava no uso de pronomes e verbos. Porém, se compararmos os resultados do último texto em relação aos outros dois, pode-se dizer que a quantidade de erros em todas as categorias apresentou uma diminuição, embora tenham ocorrido algumas oscilações, como, por exemplo, no uso de verbos e pronomes, em que a aluna mostrou mais dificuldade.

Concluída a análise individual dos textos dos alunos, volto meu olhar agora para a sumarização e discussão dos resultados, e me proponho a responder às questões de pesquisa, postuladas anteriormente.

A resposta a minha primeira pergunta de pesquisa – O *feedback* corretivo sobre o texto escrito ajuda o autor do texto corrigido a desenvolver sua habilidade de escrita em L2? – é, de acordo com a análise dos textos de meus alunos, positiva. Os textos dos alunos de ambos os grupos apresentaram melhoras gradativas ao longo das produções. Essas melhoras podem ser medidas quantitativamente, visto que o número de erros dos textos foi diminuindo de maneira

interessante, e também qualitativamente, porque a análise mostrou que a quantidade de erros em cada categoria de correção foi diminuindo de uma escrita para outra, ou, em alguns casos, permaneceu quase que inalterada, sem aumentar. Ou seja, um aluno que teve bastantes erros relacionados a tempos verbais, por exemplo, no primeiro texto, conseguiu alcançar um número menor de erros relativos a verbos no seu último texto. Outro aluno, que tinha em média três erros no uso de pronomes, diminuiu para dois ou permaneceu com três, mas com ocorrências diferentes das do texto anterior. Em casos como o que acabei de citar, a diferença na quantidade de erros de uma produção textual para outra nem foi tão grande, mas o tipo de erro foi diferente, o que mostra, assim como afirmam Bitchner e Knoch (2009) e Bruton (2009), que é de extrema necessidade avaliar as produções textuais de maneira qualitativa e não apenas quantitativa, visto que não é apenas a quantidade de erros que mostra se a produção textual do aluno apresentou melhoras em relação à anterior ou não.

Interessantemente, vários alunos analisaram seus *feedbacks* no momento da reescrita, mas não arrumaram todos os erros, visto que em muitas situações os erros do texto original foram copiados do jeito que estavam na segunda versão. Mesmo assim, as escritas subsequentes dos alunos sempre foram ficando melhores se comparadas à anterior. Com certeza, houve situações em que o aluno não arrumou o erro porque não sabia corrigir sozinho ou porque não havia entendido a correção, mas em alguns casos o problema era muito básico para não ser entendido pelo aluno (por exemplo, se ele havia escrito *she read* ao invés de *she reads*). Falta de atenção também pode ser uma explicação para a não correção na reescrita. Esse resultado, mostrando que às vezes a melhora de um texto para outro aparece mesmo que a reescrita não tenha sido bem realizada, é contrária ao que Truscott e Yiping Hsu (2008) sugerem em sua pesquisa. No trabalho dos autores, a conclusão foi de que o *feedback* corretivo auxiliava o aluno na reescrita do texto, mas não na escrita seguinte. Entretanto, é importante lembrar que os pesquisadores procederam apenas a uma análise quantitativa dos textos, o que pode não ter mostrado todo o potencial das produções dos alunos.

Por outro lado, aqueles alunos, como Gustavo e Bernardo, do Grupo CORRET, por exemplo, que faltaram às aulas em que as reescritas foram feitas, não apresentaram melhoras em seus textos seguintes na mesma proporção positiva que os colegas. Isso parece evidenciar que, se o *feedback* corretivo não é, ao menos, analisado, pensado pelo aluno, sua habilidade escrita vai, no mínimo, demorar mais tempo para se desenvolver. A esse respeito, Chandler (1993) afirma que de nada adianta o *feedback* no texto se o aluno não corrigir seus erros.

As últimas duas perguntas de pesquisa vou responder conjuntamente, visto que elas se complementam: O aluno que fornece o *feedback* apresenta melhoras em seus textos

seguintes?; Qual grupo de alunos se beneficia mais, em termos de melhora na escrita: aquele que forneceu *feedback* aos textos dos colegas e recebeu *feedback* do professor ou aquele que apenas recebeu *feedback* sobre sua produção? Conforme expliquei no parágrafo anterior, ambos os grupos se beneficiaram e apresentaram melhoras em suas produções textuais. A análise dos textos de meus alunos não me permite afirmar que o Grupo CORRET apresentou melhoras em seus textos **devido** às correções que fez das escritas de suas colegas. Em outras palavras, o fato de esses alunos terem fornecido *feedback* aos textos dos colegas pode ter ajudado no desenvolvimento de seus próprios textos, mas não descarto que o recebimento de *feedback* pode ter sido o responsável pela melhora nas produções também. Essa dificuldade em afirmar se corrigir textos de colegas fez com que os alunos melhorassem suas escritas acontece porque o número de correções feitas pelos alunos foi muito pequeno e, também, porque nem todos corrigiram a mesma quantidade de produções textuais. Embora eu acredite que o fato de o aluno corrigir o texto de um colega pode ter impacto no desenvolvimento de sua própria habilidade escrita, por desenvolver uma análise crítica sobre o erro, não é possível fazer qualquer tipo de generalização neste trabalho, em relação ao grupo de alunos que corrigiu textos. Da mesma forma, não há como definir qual dos grupos se beneficiou mais, visto que ambos apresentaram um mesmo padrão de melhora.

No capítulo seguinte, o último, faço uma retomada sobre os principais pontos do trabalho, além de discutir as limitações desta pesquisa.

6 CONCLUSÕES

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o impacto do *feedback* corretivo no desenvolvimento da habilidade escrita de estudantes de um curso privado de inglês como segunda língua. Além de analisar qual seria o impacto do *feedback* fornecido ao texto dos alunos, outro objetivo do trabalho era verificar se o aluno que forneceria *feedback* ao texto do colega também apresentaria melhoras em seus próprios textos. Além disso, pretendia investigar qual grupo de alunos se beneficiaria mais, se aquele que apenas recebeu *feedback* ou aquele que, além de receber, também fornecera correção à produção de um colega. Os resultados gerais mostram que todos os alunos, de ambos os grupos, apresentaram desenvolvimento positivo ao longo de suas produções textuais. O fato de os alunos de um dos grupos terem fornecido *feedback* ao outro grupo pode ter contribuído para essa melhora, mas não pode ser apontado como a causa exclusiva disso. Dessa forma, não é possível dizer qual dos dois grupos apresentou maior desenvolvimento nos textos, visto que ambos mostraram padrões semelhantes.

Uma das curiosidades que eu tinha, logo que iniciei a geração dos dados, era como seria a aceitação das alunas do Grupo CORRIG ao fato de receberem *feedback* de seus colegas de mesmo nível de inglês, do Grupo CORRET. Como eu nunca havia realizado nenhuma pesquisa anterior envolvendo esse procedimento, não sabia o que esperar, mas imaginei que alguns questionamentos surgiriam ou, então, que as correções dos colegas pudessem ser ignoradas no momento da reescrita, pelo menos por algumas alunas. Entretanto, isso não aconteceu. Em nenhum momento fui questionada a respeito da confiabilidade ou relevância da correção dos colegas; ao que me pareceu, as alunas acharam interessante ter mais de um olhar sobre seus textos, e levaram em consideração, de fato, os dois *feedbacks* para reescreverem suas produções. Também não me foi perguntado qual era a minha correção e qual era a do colega. Esse resultado, de as alunas não ignorarem a correção de seus colegas, vai ao encontro das conclusões de Paulus (1999) e Tsui e Ng (2000). Acredito, assim como Miao, Badger e Zhen (2006), que isso é uma tendência que evidencia que o professor deve adotar as duas maneiras de fornecimento de *feedback* – um fornecido por ele mesmo e outro fornecido por um colega – porque as duas práticas se complementam e trazem benefícios para o desenvolvimento da escrita tanto do aluno que recebe a correção quanto daquele que corrige.

Outra curiosidade que tinha, e que, felizmente, também não se confirmou, era a de verificar, assim como argumenta Truscott (1996), se meus alunos passariam a escrever menos

depois de receberem as correções. Na verdade, o que aconteceu foi que, alguns alunos, no momento da reescrita, omitiram algum trecho do texto ou modificaram totalmente algumas partes, na tentativa de escrever adequadamente, ao evitarem uma estrutura que não dominavam. Entretanto, na hora de escrever o segundo ou terceiro texto, todos eles foram maiores do que a primeira produção. Acredito que isso mostra que o fato de os alunos receberem *feedback* em seus textos não faz com que eles se sintam desencorajados a escrever. O que talvez pode acontecer – mas isso precisaria de uma investigação mais longa e específica – é o aluno evitar certas estruturas das quais não tem muita certeza. Se esse for o caso, entretanto, existem procedimentos que podem ser adotados para solucionar o problema. A esse respeito, Hylan (1998) e Zhao (2010) defendem um diálogo aberto entre aluno e professor, para que este se certifique de que o aluno compreendeu a correção e saberá corrigir seu erro. Concordo plenamente com os autores, mas, por questões de delimitação de pesquisa, não adotei com meus alunos essa metodologia, ou seja, meus alunos deviam reescrever seus textos com base apenas no *feedback* escrito, sem uma explicação oral minha a respeito.

Muitos dos alunos que participaram do estudo tinham resultados muito bons quando fazíamos atividades focadas em determinadas estruturas gramaticais, fossem essas atividades orais ou escritas. Além disso, o livro de temas de vários desses alunos (que eu costumava recolher periodicamente para corrigir) evidenciava que eles haviam aprendido as regras gramaticais, visto que os exercícios estavam corretamente resolvidos, bem como as atividades *online*, que apenas alguns alunos fizeram ao longo do semestre. Em virtude disso, fiquei surpresa, em algumas situações, ao me deparar, na leitura dos textos, com erros básicos (ou mesmo não tão básicos assim) de alunos que eu sabia que haviam compreendido a estrutura em questão. Na verdade, situações assim parecem ser bastante comuns, por motivos que a pesquisa de Ponniah (2009) explicou claramente: há mais engajamento com regras gramaticais quando a atividade é focada nesse aspecto, e não numa situação real de comunicação como é, geralmente, a produção de um texto, onde prevalece o objetivo de veicular um pensamento, nem sempre com preocupação de adequação gramatical. Ao que parece, em uma produção textual e, quem sabe uma atividade oral, o aluno fica preocupado em expressar suas ideias e opiniões e acaba por esquecer como usar com precisão determinadas estruturas de gramática. Isso, de forma alguma, significa que o aluno não entendeu as regras; apenas evidencia que o foco de sua atenção, naquele momento, era outro.

O que pode ser generalizado, sobre os resultados desta pesquisa, é que, assim como a maior parte dos autores atuais que estudam o tema (Ferris e Roberts, 2001; Ellis et al, 2008, etc) este trabalho mostra que o *feedback* parece sempre fazer com que o aluno desenvolva

positivamente sua habilidade e competência escrita. É claro que, para que isso aconteça, o professor deve incentivar o aluno a analisar a correção de suas produções, bem como dar tempo para que o aluno reescreva seu texto. Acredito que essa análise e reescrita devem ser feitas em sala de aula, para que o professor possa ir auxiliando os alunos, se os mesmos apresentarem dúvidas.

Acredito que as principais limitações deste trabalho estão relacionadas a características inerentes a qualquer curso privado de idioma – alunos que às vezes precisam faltar às aulas; a necessidade que o professor tem de modificar seu planejamento para atender às questões específicas da turma; o cronograma que precisa ser seguido para que todos os conteúdos sejam estudados, entre outras. Todas essas situações acabaram por permitir uma pequena e desigual quantidade de textos por aluno para serem analisados, o que não viabilizou resultados que pudessem ser, de alguma forma, generalizados. Além disso, os resultados poderiam ter sido diferentes se eu tivesse adotado outro tipo de *feedback* nos textos dos alunos – uma conversa em grande grupo ou mesmo individual sobre os erros nas escritas; a correção direta nas produções, entre outros. Entretanto, como expliquei anteriormente, por questões de delimitação de pesquisa, optei por analisar os resultados gerados a partir de um único tipo de *feedback*. O fato de os dois grupos terem recebido correção da professora pode ter dificultado a verificação das perguntas norteadoras de pesquisa, especialmente a que se propunha a analisar qual dos dois grupos havia mostrado um desenvolvimento positivo maior. Porém, por razões éticas e pedagógicas, em nenhum momento pensei em privar qualquer um dos grupos do meu *feedback* para fins de pesquisa.

Embora os dados analisados neste trabalho não tenham sido suficientes para dizer em que medida fornecer *feedback* auxilia no desenvolvimento de quem forneceu a correção, acredito que a pesquisa tenha contribuído com a discussão a respeito do assunto. Além disso, desenvolver este trabalho fez com que eu refletisse, a todo momento, sobre minha prática quanto às aulas de produção textual. Pretendo continuar trabalhando com a reescrita de textos com base em *feedback* corretivo, seja ele apenas fornecido por mim ou também pelos alunos. Entretanto, acredito que vou incluir nas aulas espaço para conversar com os alunos sobre seus textos, auxiliando-os na reescrita e posterior escrita, assim como sugerem Hylan(1998) e Zhao (2010).

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da Prática Escolar*. 6ª ed. Campinas: Papirus, 2001. 128 p.
- ARAÚJO, L. G. Ensino de língua estrangeira na educação infantil: *Um estudo sobre a fala institucional de sala de aula*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2009, 105 p.
- BELCHER, D., CONNOR, U. *Reflections on multiliterate lives*. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.
- BITCHNER, J. Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of second language writing*, v. 17, p. 102-118, 2008.
- BITCHNER, J; KNOCH, U. The value of a focused approach to written corrective feedback. *ELT Journal*, v. 63(3), p. 204-211, 2009.
- BITCHENER, J.; KNOCH, U. The relative effectiveness of different types of direct written corrective feedback. *System*, v. 37, p. 322-329, 2009.
- BROWN, D. H. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 3. ed. San Francisco (CA): Pearson, 2007.
- BRUTON, A. Designing research into the effects of grammar correction in L2 writing: Not so straightforward. *Journal of Second Language Writing*, v. 18 (2), p. 136-140, 2009.
- CHANDLER, J. The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, v. 12, p. 267-293, 2003.
- CONRAD, S. M.; GOLDSTEIN, Lynn M. ESL student revision after teacher written comments: text, contexts and individuals. *Journal of Second Language Writing*, v. 8(2), p. 147-179, 1999.
- D'ANDREA, L. P. Using writing to develop communicative competence in the foreign language classroom. *Belt Journal*, 1(2), p. 139-146, 2010.
- ELLIS, R.; SHEEN, Y.; MURAKAMI, M.; TAKASHIMA, H. The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System*, v. 36, p. 353-371, 2008.
- FERRIS, D. Student reactions to teacher response in multiple-draft composition classrooms. *Tesol Quarterly*, v. 29(1), p. 33-53, 1995.
- FERRIS, D. The influence of teacher commentary on student revision. *Tesol Quarterly*, v. 31(2), p. 315-339, 1997.
- FERRIS, D; ROBERTS, B. Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, v. 10, p. 161-184, 2001.

GUERREIRO, M; VILLAMIL, O. Activating the ZPD: mutual scaffolding in L2 peer revision. *The Modern Language Journal*, v. 84, p. 52-68, 2000.

HYLAND, F. The impact of teacher written feedback on individual writers. *Journal of Second Language Writing*, v. 7(3), p. 255-286, 1998.

JACOBS, G. M.; CURTIS, A.; BRAINE, G.; HUANG, S.-Y. Feedback on student writing: taking the middle path. *Journal of Second Language Writing*, v. 7(3), p. 307-317, 1998.

KEMMIS, S. Action Research and Social Movement: A Challenge for Policy Research. *Education Policy Analysis Archives*, v. 1(1), p. 1993.

KEPNER, C. G. An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second language writing skills. *The Modern Language Journal*, v. 75(3), p.305-313, 1991.

LUNDSTROM, K.; BAKER, W. To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing*, v. 18(1), p. 30-43, 2009.

MIAO, Y.; BADGER, R.; ZHEN, Y. A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class. *Journal of Second Language Writing*, v. 15, p. 179-200, 2006.

MIN, H. Training students to become successful peer reviewers. *System*, v. 33, p. 293-308, 2005.

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas Mercado de Letras. 1996, 190 p.

MUNCIE, J. Using written teacher feedback in EFL composition classes. *ELT Journal*, 54(1), p. 47-53, 2000.

PAULUS, T. M. The effect of peer and teacher feedback on student writing. *Journal of Second Language Writing*, 8(3), p. 265-289, 1999.

POERSCH, J. M. Reading influences the implicit learning of writing conventions. *Letras de Hoje*, 42(2), p. 101-110, 2007.

PONNIAH, R. J. (2008). Acquisition of grammar through comprehensible input versus explicit instruction. *Iranian Journal of Language Studies*, 2 (2), 249-255.

PONNIAH, R. J. (2009). What do we need to acquire a second language? *MJAL – The Modern Journal of Applied Linguistics*, 1(3), p. 112-121, 2009.

SACHS, R.; POLIO, C. Learner's uses of two types of written feedback on an L2 writing revision task. *SSLA*, v. 29, p. 67-100, 2007.

SENGUPTA, S. Peer evaluation: "I am not the teacher". *ELT Journal*, v. 52(1), p. 19-28, 1998.

- SPACK, R. The acquisition of academic literacy in a second language: A longitudinal case study. *Written Communication*, 14(1), 3-62, 1997.
- TRUSCOTT, J. The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46:2, 327-369, 1996.
- TRUSCOTT, J. The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing*, v. 16, p. 255-272, 2007.
- TRUSCOTT, J.; YI-PING HSU A. Error correction, revision and learning. *Journal of Second Language Writing*, v. 17 (4), p. 292-305, 2008.
- TSUI, A.; NG, M. Do secondary L2 writers benefit from peer comments? *Journal of second Language Writing*, v. 9(2), p. 147-170, 2000.
- VANPATTEN, B. Input Processing in Adult Second Language Acquisition. In: VanPatten, Bill e Williams, Jessica (ed.) *Theories in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates, 2007.
- WHITE, L. Linguistic Theory, Universal Grammar, and Second Language Acquisition. In: VanPatten, Bill e Williams, Jessica (ed.) *Theories in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates, 2007.
- ZHANG, S. Reexamining the affective advantage of peer feedback in the ESL writing class. *Journal of Second Language Writing*, v.4 (3), p. 209-222, 1995.
- ZHAO, H. Investigating learners' use and understanding of peer and teacher feedback on writing: A comparative study in a Chinese English writing classroom. *Assessing writing*, v. 15, p. 3-17, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Questionário de experiência e uso do inglês

Idade:

Sexo:

1. Há quanto tempo você estuda inglês?

2. Você estudou em escola pública ou privada?

3. Há quanto tempo você faz curso de inglês?

4. Você já teve experiência com LE no exterior?

 Não Sim

Em caso afirmativo, responda às seguintes perguntas:

- Quanto tempo você ficou no exterior? -----

Onde você ficou hospedado? -----

- Você foi para o exterior para passear, trabalhar ou estudar? Em caso de trabalho ou estudo, quanto tempo durou a atividade? -----

5. Além das atividades de inglês no curso, que outras você faz?

 assiste filmes em inglês com legendas em inglês; assiste filmes em inglês sem legenda; lê livros e / ou revistas em inglês; navega em sites em inglês; utiliza inglês no trabalho, faculdade ou escola.

6. Qual das habilidades você utiliza com mais frequência?

 escrever falar escutar ler

7. Quantas horas por semana você fica envolvido com a língua inglesa?

APÊNDICE 2

Termo de consentimento informado

Você foi convidado a participar de um projeto de pesquisa sobre a escrita de textos em inglês como segunda língua. Este estudo está sendo conduzido por mim, Fernanda Knecht, aluna de Mestrado em Linguística da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, sob orientação da professora Dr. Lilian C. Scherer.

Os seus textos escritos em aula durante este semestre serão analisados em minha dissertação de Mestrado. Suas informações serão rigorosamente confidenciais. Seu nome real será substituído em qualquer apresentação ou publicação baseada neste estudo. Suas respostas serão confidenciais e a participação no estudo é totalmente voluntária. Você pode se recusar a participar ou se retirar do estudo sem qualquer penalidade.

Se você decidir participar, por favor, preencha e assine a seção que segue. Ao assinar este documento, você mantém o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas, além dos demais direitos mencionados acima. Se você tem dúvidas ou perguntas, entre em contato comigo pelo telefone (51) 8485.4360, ou pelo e-mail fernanda.knecht@gmail.com. Você também pode contatar a Profa. Dra. Lilian C. Scherer pelo e-mail lilianscherer@gmail.com. Você recebeu uma cópia deste documento de consentimento que ficará em seu poder. Agradeço por sua colaboração neste projeto.

Atenciosamente,

Fernanda Knecht

Pesquisadora responsável

CONCORDÂNCIA EM PARTICIPAR

Eu, _____, concordo em participar do projeto descrito.

Assinatura: _____

Data: _____

APÊNDICE 3

1. Listen to the song and complete the gaps with the segments below:

'd roll – 'd never get confronted – 'd be – 'd turn off – 'd put – 'd kick – would wait - 'd listen

If I were a Boy
By Beyoncé

If I were a boy even just for a day
 I _____ out of bed in the morning
 And throw on what I wanted
 And go drink beer with the guys

And chase after girls
 I _____ it with who I wanted
 And I _____ for it
 'Cause they stick up for me

If I were a boy
 I think I could understand
 How it feels to love a girl
 I swear I _____ a better man

I _____ to her
 'Cause I know how it hurts
 When you lose the one you wanted
 'Cause he's taking you for granted
 And everything you had got destroyed

If I were a boy
 I _____ my phone
 Tell everyone it's broken
 So they'd think that I was sleeping alone

I _____ myself first
 And make the rules as I go
 'Cause I know that she'd be faithful
 Waiting for me to come home, to come
 home

If I were a boy
 I think I could understand
 How it feels to love a girl
 I swear I _____ a better man

I _____ to her
 'Cause I know how it hurts
 When you lose the one you wanted
 'Cause he's taking you for granted
 And everything you had got destroyed

It's a little too late for you to come back
 Say it's just a mistake
 Think I'd forgive you like that
 If you thought I _____ for you
 You thought wrong

But you're just a boy
 You don't understand
 And you don't understand, oh
 How it feels to love a girl
 Someday you wish you were a better man

You don't listen to her
 You don't care how it hurts
 Until you lose the one you wanted
 'Cause you're taking her for granted
 And everything you had got destroyed
 But you're just a boy

2) Vocabulary questions: for each item, choose the phrase that is most similar in meaning.

1. roll out of bed

- a) wake up slowly b) fall asleep unintentionally c) fall out of bed

2. throw on what I wanted

a) put on a CD b) get dressed casually c) throw something

3. kick it

a) spend time with friends b) play soccer c) practice karate

4. stick up for me

a) make jokes about me b) defend or justify my actions c) rob me

5. take you for granted

a) take you to dinner b) take you to jail c) not appreciate you

6. put myself first

a) jump in the queue b) win something c) make yourself first priority

ANEXOS



Unit 4

The Importance of Appearance

GETTING READY Fashion Quiz

Task

1 Take the quiz and then compare your answers to those of a partner.

Fashion Quiz



1. Looking good is important to me.
2. I like the way I look every day.
3. Getting ready in the morning is a pleasure.
4. I have worn everything in my closet at least once in the past year.
5. I don't suffer from the "closet full of clothes and nothing to wear" syndrome.
6. Shopping for clothing is a relaxing, enjoyable experience.
7. I clean out my closet at least once a year. I give clothes to a friend, donate to charity, or in some way discard anything that I do not regularly wear.
8. My closet is organized so that I can find everything easily.
9. I never buy something simply because it is on sale. I only buy something if I really need it.
10. I fit into everything in my wardrobe - if something is too big or too small and if something needs altering, I can sew it myself or I have a tailor/dressmaker.
11. Before I leave the house, I always check my appearance. I look from behind as well as from the front.
12. I know what colors I look best in and I wear those colors exclusively.
13. I never submit to any pressure from my husband/girlfriend/boyfriend as to what I should wear.
14. I am always open to new ideas about what looks good on me.
15. I have a good "business casual" wardrobe separate from my weekend clothing.
16. People often tell me how nice I look.
17. I only buy good-quality clothing.
18. I know how to look great and feel comfortable in all of my clothes.
19. I never buy something out of desperation. If I need it, I always shop or borrow something in advance.
20. I always choose a wardrobe that goes with my personality and that reflects who I am.

