

# OS EFEITOS DO RETORNO<sup>1</sup> NA PRODUÇÃO ESCRITA EM L2

Gizelia Maria da Silva FREITAS

Universidade Federal do Pará

**RESUMO:** Esta pesquisa tem como finalidade investigar os efeitos do retorno no ensino-aprendizagem da produção escrita em inglês, no que concerne à motivação para a aprendizagem dessa habilidade. A investigação se fundamenta na pressuposição de que a percepção de escrita e o gerenciamento dos erros pensados pelos professores (e que repercute na formação dos alunos-professores) apresenta traços análogos àqueles arrolados na escrita vista como produto e na correção direta dos erros – o que não envolve o aprendiz em qualquer etapa. O referencial teórico utilizado para este estudo inclui a literatura disponível sobre escrita, gerenciamento do erro e motivação na aprendizagem de língua estrangeira.

**PALAVRAS-CHAVE:** motivação; retorno; escrita em LE.

**ABSTRACT:** *This study aims at investigating error management in classes of English as a foreign language (EFL), as well as its implications for written production teaching and learning, with regard to motivation for learning this skill. The research assumes that the perception of writing and management of errors by teachers (which affects the training of student who are teachers-to-be) seems to be similar to those listed in the writing as a product and the direct correction of errors – which does not involve the learner at any stage. The theoretical framework used in this study includes the available literature on second language writing, error management and the errors and motivation in learning a foreign language.*

**KEY-WORDS:** *motivation; feedback; second language writing*

## Introdução

Nossa proposta, neste artigo, é tratar dos efeitos que o retorno em atividades de produção oral pode ter na motivação do aprendiz. Para tanto, começamos por apresentar questões relacionadas às formas com que esse retorno pode se dar. As discussões mais importantes encontradas na literatura disponível acerca do tratamento de erros são aquelas que se referem à dicotomia *direta* vs. *indireta*. Segundo Figueiredo (2001) – cuja classificação baseia-se na classificação proposta por Hendrickson (1978) –, pode-se tratar o erro de forma direta e de forma indireta.

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

---

\* *retorno* está sendo aqui entendido como o equivalente a *feedback*, conforme Almeida Filho (1997)

Por outro lado, na forma indireta de se tratar o erro, professores e alunos trabalham em um processo de ensino-aprendizagem mais autônomo. Ele inclui auto-correção, correção com os pares, conferências e correção com toda a turma.

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

## 1.2 Fatores afetivos e a percepção do aprendente

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

- a) **Auto-estima:** pode ser definida como um ato de aprovação ou reprovação sobre si mesmo. É uma avaliação pessoal expressa nas atitudes que o indivíduo tem consigo mesmo e que é formada a partir das experiências individuais e sociais. Uma vez elevada, converte-se em segurança e encoraja o aprendente a buscar subsídios para desenvolver tarefas. Caso ocorra o inverso, o empenho para a realização dessas tarefas é diminuído e pode fazer com que a aprendizagem se torne uma atividade frustrante, pois pode levá-lo a acreditar que as situações propostas pelo professor são mais complicadas e difíceis do que realmente são.
- b) **Ansiedade:** categorizada por Ellis (2008) como propensão, é um fator que está relacionado aos sentimentos de frustração, apreensão, desconforto e preocupação (FIGUEIREDO, 2001). Ela pode ser resposta a uma situação ou pode ser um traço da personalidade de um indivíduo. Esse fator, assim como a auto-estima, é um fator que desperta grandes preocupações, pois, ao mesmo tempo em que pode facilitar a aprendizagem, também pode causar danos ao desempenho lingüístico do aprendente. Como este é constantemente submetido a avaliações e correções, essa atmosfera produz sentimentos de desconforto, tensão, frustração e incapacidade, os quais podem estar ligados diretamente à ansiedade.
- c) **Capacidade de correr riscos:** é listada por vários autores (LIGHTBOWN e SPADA, 1999; RUBIN e STERN, apud CYR, 1998) como uma das características do bom aprendente de L2. Brown (2000, citado por FIGUEIREDO, 2001, p.57), afirma que os aprendentes devem “ser capazes de ‘apostar’ um pouco, de querer testar suposições sobre a língua e correr o risco de estar errados”. Para Rubin (1975, apud CYR, p. 22), o bom aprendente “deseja ardentemente se comunicar e comunica para aprender” e, por isso, “se arrisca sem medo de parecer ridículo”. Quando há falta de confiança e medo de ser ridicularizado pelos colegas, a capacidade de correr riscos é minimizada. Na escrita, a minimização dessa capacidade pode aparecer como a acomodação e o medo de cometer erros, o que pode prejudicar a aprendizagem do aluno, visto que haverá receio de testar o novo por medo da possibilidade do erro e sua conseqüente correção.

- d) Crenças:** as crenças estão no campo das cognições sobre a aprendizagem da L2 e são as idéias e opiniões que alunos e professores possuem sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas e são a essas crenças que se deve, em parte, o sucesso ou fracasso em uma tarefa (BROWN, 2000). McLeod (1987, citado por FIGUEIREDO, 2001) afirma que no processo da escrita, as crenças chegam mesmo a minimizar a percepção do aprendente sobre suas habilidades. Elas podem ser culturais (não há esforço por parte do aluno e este fica à espera de uma inspiração para a realização de uma tarefa; ou que somente por meio da gramática, poderá obter sucesso na L2) ou podem ser crenças sobre si mesmo e sua capacidade como escritores, que podem perceber o resultado (sucesso ou fracasso) como ação de fatores externos, longe de seu domínio (sorte, por exemplo) ou como fruto de seu esforço e capacidades.
- e) Motivação:** é considerada por vários autores (BROWN, 2000; DÖRNYEI, 2001, 2010, 2011; ELLIS, 2008) um fator de fundamental importância para o ensino-aprendizagem de línguas. Sobre este fator dedicaremos a próxima seção, com melhor detalhamento sobre os estudos e o papel da motivação para o processo.

## 2. Metodologia

Esta é uma pesquisa observatória não-participante, descritiva, pois busca descrever uma situação específica de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira a um grupo de alunos do curso de Letras/inglês. Larsen-Freeman e Long (1991) sugerem que, nesse tipo de pesquisa: a) o pesquisador não esteve envolvido nas atividades estudadas; b) o período de observação foi relativamente longo; c) o número de sujeitos envolvidos foi pequeno; e d) não houve hipóteses prévias.

A referida pesquisa foi desenvolvida em ambiente formal de ensino/aprendizagem de língua estrangeira em duas turmas do curso de Letras com habilitação em língua inglesa, da Universidade Federal do Pará, campus de Marabá.

As atividades de produção escritas a que nos referimos neste trabalho são: 1) convite, 2) artigo, 3) carta e 4) artigo para uma revista.

A coleta dos dados desta pesquisa foi realizada com a utilização dos seguintes instrumentos: a) questionários; b) observação de aulas; c) produção textual dos alunos.

## 3. Análise dos dados

Os dados coletados foram analisados conforme os itens: a) conceito de erro e correção (vivência do professor); b) estratégias de fornecimento do retorno, segundo os professores; c) percepção dos alunos sobre o retorno.

Percebemos que, em geral os professores consideram o erro como um fenômeno típico do processo de aprendizagem conforme defende Ferris (2004). O que vem influenciar na forma de intervenção que a ele será feita. Ou seja, ao considerar o erro parte do processo, os professores utilizam o retorno como uma forma de aprendizagem sobre

aquilo que aparentam ser deficiência. Logo, é a partir dele que recebem indicações de como se dá o processo de aprendizagem em determinado conteúdo.

Das respostas obtidas, temos que as estratégias mais utilizadas pelos professores respondentes são a auto-correção e a correção com a turma toda e que, ainda mixam estratégias de correção, o que, segundo Ferris (2004), é uma estratégia que muito auxilia na eficácia do retorno.

A reescrita também é apontada por um dos professores. Para alguns autores como Figueiredo (2001), correção da produção escrita não tem efeito se não houver uma rotina de reescrita, opinião que também que é partilhada por Harmer<sup>2</sup> (2003, p. 84): a correção é inútil se os alunos apenas deixarem de lado seus textos corrigidos. Os professores têm que se assegurar de que os alunos entendam o problema com seus textos e os reescrevam corretamente.

Sobre as intervenções ocorridas, de fato, na prática da professora percebemos que há a ocorrência de: sinalização com símbolos, comentários, e retificações.

Ferris (2004) afirma que assinalar e/ou sublinhar, sem corrigir fornecendo a forma adequada é uma grande utilidade, pois desperta a atenção dos alunos e, segundo ela, essa é, também, das técnicas mais comuns entre professores. Entretanto, apenas assinalar parece não favorecer a aprendizagem, visto que não a relaciona a um código ou uma indicação que possibilite a compreensão do erro, o que a torna uma técnica ineficiente. Nas ocorrências em que a professora lançou mão dessa técnica, além de assinalar, ela, de imediato, ou forneceu a forma correta, ou utilizou algum comentário com pedidos de esclarecimentos ou, ainda, apenas comentou o que foi assinalado. Ferris (2004) considera as anotações úteis, pois exercem um efeito favorável. No caso da professora que colaborou com essa pesquisa, além de assinalar o erro, fornecia meios para que o aluno os interpretasse.

Para chamar a atenção de alguns alunos, a professora sinalizou com o asterisco, sublinhou e utilizou setas ( $\leftrightarrow$ ) em alguns registros. Os símbolos, assim como seus significados se mantiveram inalterados e, apesar de não terem sido apresentados aos alunos ou negociados antes das primeiras produções, estes mostraram-se transparentes, eficazes e com boa recepção por parte dos alunos, visto que o que foi sinalizado, foi reescrito de maneira correta/adequada na segunda versão do texto, não havendo reincidência do erro corrigido. No entanto, houve a reincidência dos mesmos erros nas tarefas seguintes, o que, de certa forma, corrobora uma das críticas levantadas por Truscott (1996) no que diz respeito à eficácia da correção de erros, pois, como vimos na fundamentação teórica deste estudo, Truscott rejeitava a correção por considerá-la útil e eficiente apenas para o momento corretivo e não trazia benefícios à longo prazo.

Além dos símbolos, verificamos que a professora também utilizava comentários nos textos dos alunos. Mesmo quando produziam muitos erros, a professora sempre deixava um comentário positivo que, a nosso ver, funcionavam como balanceamento para as marcações feitas.

---

<sup>2</sup> Do original: “(...) correction is worthless if students just put their corrected writing away and never look at it again. Teachers have to ensure that they understand the problem and then redraft the passage correctly”

Por meio dos resultados, concluímos que a professora utiliza mais o retorno indireto para responder aos erros dos alunos.

### 3.2 O retorno e a percepção dos alunos

Na análise dos questionários, as respostas mais significativas indicam uma visão positiva sobre o retorno recebido em tarefas escritas, como se vê adiante.

No primeiro questionário, metade dos respondentes afirma que errar é prejudicial à aprendizagem e, por isso, o professor deve intervir, para que o erro não mais apareça. Os outros 50% vêem no erro uma oportunidade para que haja reflexão, tendo o erro como fator que indica onde deve haver melhorias. Também nos foi possível identificar que 34% indicaram conseguir corrigir seus textos, enquanto que 66% não conseguem, mesmo após a intervenção do professor e, em último caso, dos colegas. Desta forma, percebe-se a confiança e as expectativas que esse grupo tem na figura do professor, ainda com a crença de que este é o detentor e centro do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem, de modo que *“somente um profissional da área poderia dizer os pontos negativos e o caminho que preciso seguir”* (comentário de aluno).

Com relação à eficácia do retorno, 34% afirmam que não consegue não repetir os mesmos erros e atribui isso a falhas próprias como falta de atenção ou mesmo de estudo. A maioria indica que consegue evitar as inadequações indicadas pelo professor ou pelo colega em produções seguintes.

Também foi perguntado sobre a quantidade de movimentos corretivos e 34% dos alunos afirmam gostar de ter suas produções com muitas marcações; 50% dizem que se sentiria desapontada com seu desempenho; e 16% se mostraram indiferente. No mesmo caminho, temos que 40% não se preocupariam se seus textos fossem devolvidos com pouca ou nenhuma marcação, pois isso indicaria que eles estavam muito bem. Já os outros 60% acreditam que nessa situação, o professor não deve sequer ter lido o texto, o que indicaria descaso do mesmo pelo trabalho do aluno.

Perguntados sobre suas preferências com relação ao retorno do professor em suas produções textuais, todos mencionam que este deve envolver: ser direto e marcar todos os erros, complementando com observações claras e objetivas.

Dos alunos respondentes, 96% acreditam que o retorno seja útil e mais de 78% indicou que estavam satisfeitos com o retorno do professor. Grande parte dos alunos indicou que um dos resultados do retorno do professor é o aumento no esforço em melhorar o desempenho.

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

Aos alunos também foi perguntado sobre a importância do retorno e qual tipo seria mais benéfico à aprendizagem. A seguir, apresentamos alguns pontos detectados das respostas e, demonstra o que esse grupo gostaria de ter no retorno:

- ... possa ser aplicado nas próximas produções;

- ... proporcione explicações;
- ... contenha algum elogio;
- ... contenha dicas;
- ... seja claro.

Acerca dos resultados positivos que o retorno pode ter, o grupo de alunos, assim como o de professores, indicou que esse tipo de intervenção, quando feito durante a realização de uma tarefa, tem maior eficácia, pois ajuda para que haja melhorias em trabalhos futuros.

Por meio dos comentários, esse grupo indicou o que gostava e o que não gostava no retorno que já haviam recebido em outros momentos. No registro de 68% dos respondentes, apareceram comentários que mostravam suas opiniões.

O que se verifica é que os alunos preferem retorno individualizado e que mostre os pontos fracos, com comentários demonstrando como melhorar ou como não cometer aqueles erros futuramente.

Aparentemente, os alunos não gostam de receber muitas críticas ou marcações ou explicações em excesso. O oposto também ocorre, pois a falta do retorno sugere descaso do professor, além de ser visto negativamente. Além disso, a ausência de retorno pode sugerir uma falsa ideia de que o que o processo de aprendizagem do aluno não apresenta qualquer tipo de inadequação.

A intervenção do professor deve ter um propósito que vá além de apenas fornecer um conceito ou nota. Nessa pesquisa, foi possível verificar que o retorno fornecido não apresentava função classificatória, mas reparatória, pois, no período, às tarefas desenvolvidas não foram atribuídas notas ou conceitos.

A visão de alunos e professores sobre os erros foi obtida por meio dos questionários aplicados. Todos os alunos respondentes consideram o erro como um aspecto positivo da aprendizagem, pois, segundo eles, é por meio do erro que se aprende o caminho para o que seria o certo. No entanto, com relação à atitude a ser tomada sobre o erro cometido e seu tratamento é função apenas do professor, na visão dos alunos.

No contexto estudado, foi possível verificar que a maioria das formas de correção efetuadas pelo professor se caracteriza pelo retorno por meio de comentários ou pela forma indireta, apontando que um erro foi cometido. As demais formas ocorreram mas sem muita frequência. Nesse contexto da pesquisa, pôde-se observar que, apesar de a professora utilizar o retorno indireto, não houve, em sala de aula, um momento para que os alunos se auto-corrigissem, por exemplo.

Também constatamos que mais de 90% dos movimentos corretivos identificados partem da professora, o que vem a corresponder às expectativas dos alunos, quando estes afirmam ser do professor a função de prover qualquer tipo de correção.

Vale ressaltar que não foram desenvolvidas atividades que abordassem um posicionamento mais autônomo do aluno, em sala de aula. No entanto, de acordo com as respostas adquiridas por meio dos questionários, a maior parte dos alunos declarou prestar atenção ao retorno provido pelo professor.

Os efeitos do retorno também são ponto a ser discutido nesta pesquisa, pois grande parte dos alunos participantes afirmou sentir-se incomodado com algumas formas de retorno, principalmente quando seu erro é exposto aos colegas. Além disso, procurou-se verificar quais estratégias motivacionais eram adotadas quando do fornecimento de retorno nas produções escritas dos alunos, cuja análise ainda está em desenvolvimento. O processo de conscientização dos alunos é um dos aspectos que não foi verificado, até o momento, neste contexto pesquisado.

### **Considerações finais**

A pesquisa ora apresentada foi realizada tendo como objetivos investigar de que forma professores encaram e tratam o erro em atividades escritas e quais os efeitos dessa intervenção no processo de aprendizagem da língua estrangeira e, para isso, orientou-se por perguntas levantadas para seu desenvolvimento. Dessa forma, nesta seção, revisitamos essas perguntas e procuramos evidenciar as respostas adquiridas, até o momento, por meio da análise dos dados coletados.

Com relação à como professores e aprendentes vivenciam o erro e a correção no ambiente pesquisado, constatamos que a professora que colaborou com o estudo demonstra coerência entre as concepções de erro e gerenciamento, pois sua visão positiva sobre o primeiro – aliada a concepção de que a correção nada mais é que instrumento que auxilia no processo de ensino-aprendizagem da L2 – aparentemente explica a prática de suas estratégias de resposta aos erros. Além disso, constatamos a busca e manutenção de um filtro afetivo ora favorável, ora conflituoso entre o praticado e o esperado/recebido pelos alunos.

Sobre a percepção dos alunos sobre erro correção, estes, aparentemente, compreendem o erro como parte do processo de aprendizagem. Isto é, para eles, o vínculo erro-retorno-aprendizagem da L2 é tido como natural.

### **Referências bibliográficas**

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

DÖRNYEI, Z. **The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2010.

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

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

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

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Correção com os Pares: os Efeitos do Processo da Correção Dialogada na Aprendizagem da Escrita em Língua Inglesa**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras – UFMG, 2001. Tese de Doutorado.

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

MCLEOD, S. **Some thoughts about feelings: the affective domain and the writing process.** College Composition and Communication, v. 38, n. 4, p. 426-435, 1987.

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