

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL**  
**MESTRADO INTERINSTITUCIONAL EM ESTUDOS DA LINGUAGEM**  
**ÁREA: AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA**

**A CORREÇÃO DE ERROS : INIMIGA OU ALIADA?**

**A Reescrita como Estratégia de Correção e de Conscientização na  
Produção Escrita de Aprendizes de Inglês como Língua Estrangeira.**

**Juliana Maria Beretta**

**Orientadora: Professora Dra. Maria da Graça Gomes Paiva**

Porto Alegre

Maio de 2001

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL**  
**MESTRADO INTERINSTITUCIONAL EM ESTUDOS DA LINGUAGEM**  
**ÁREA: AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA**

**A CORREÇÃO DE ERROS : INIMIGA OU ALIADA?**

**A Reescrita como Estratégia de Correção e de Conscientização na  
Produção Escrita de Aprendizes de Inglês como Língua Estrangeira.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como requisito parcial à obtenção do  
GRAU DE MESTRE EM LETRAS.

**Juliana Maria Beretta**

**Orientadora: Professora Dra. Maria da Graça Gomes Paiva**

Porto Alegre

Maio de 2001

***“Se o erro for corrigido sempre que for reconhecido como tal, o caminho do erro será o caminho da verdade.”***

*Hans Reichenbach (1994).*

## AGRADECIMENTOS

À professora Ms. Niura Fontana por ter me incentivado e me feito acreditar que eu poderia aceitar esta tarefa.

À professora orientadora Dra. Maria da Graça Gomes Paiva pelas orientações fornecidas, mas principalmente pelo apoio, amizade e autoconfiança que me inspirou durante o período em que estive ao meu lado.

Às professoras dos cursos do Mestrado, que contribuíram com seus ensinamentos e troca de idéias para que eu iniciasse este projeto.

À Universidade de Caxias do Sul, que acreditou no potencial de seus professores e nos deu essa oportunidade de crescimento e aperfeiçoamento.

Às colegas de mestrado, que serviram de ombro amigo nos momentos de desânimo e cansaço, incentivando com palavras de carinho.

Aos professores Doutores, que aceitaram o convite de fazer parte desta banca e contribuir com seus pareceres para o enriquecimento desta pesquisa.

Aos meus alunos informantes pela dedicação e interesse com que desempenharam as tarefas e contribuíram para que esta pesquisa fosse realizada.

À professora Ms. Isabel Pressanto e à querida amiga Fernanda Seibel por terem tido a disponibilidade de me auxiliar na correção, formatação e apresentação deste trabalho.

Às pessoas que durante esses dois anos e meio estiveram ao meu lado, dando-me apoio, carinho e muito amor.

À minha mãe e meus filhos por terem sido sempre meus amigos, companheiros e incentivadores.

À Deus por ter me proposto mais este desafio e por ter me dado forças para vencê-lo.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE ABREVIATURAS</b> .....	<b>08</b>
<b>LISTA DE FIGURAS</b> .....	<b>09</b>
<b>LISTA DE ANEXOS</b> .....	<b>10</b>
<b>RESUMO</b> .....	<b>11</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>12</b>
<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
1.1 Tema .....	13
1.2 Justificativa .....	13
1.3 O Problema da Pesquisa .....	15
1.3.1 A Questão Norteadora .....	18
1.3.2 Hipóteses .....	19
1.4 Objetivo da Pesquisa .....	19
1.5 Estrutura do Trabalho .....	21
<b>2. REVISÃO DA LITERATURA</b> .....	<b>24</b>
2.1 Análise Contrastiva .....	24
2.2 Análise Contrastiva e a Interlíngua .....	26
2.3 Análise de Erros .....	28
2.4 O Tratamento dos Erros em Sala de Aula .....	32
2.5 Questões Básicas sobre Tratamento de Erros .....	35

2.5.1	Corrigir ou Não?	35
2.5.2	Quando Corrigir ?	37
2.5.3	O que Corrigir ?	38
2.5.4	Como Corrigir ?	40
2.5.5	Quem vai corrigir?	41
2.6	O Papel da Conscientização na Aprendizagem de uma L2	43
2.6.1	A <i>Hipótese do Noticing</i>	44
2.6.2	Definição do termo <i>Conscientização</i>	48
2.6.3	Aprendizagem Implícita e Explícita	50
2.6.4	Aquisição versus Aprendizagem	52
2.6.5	Conscientização e Aprendizagem	54
2.6.6	A Crítica à <i>Hipótese do Noticing</i>	57
2.7	O Papel do <i>Feedback</i> na Aprendizagem de uma L2	63
2.8	A Validade do Ensino com <i>Foco na Forma</i>	71
2.9	O Ensino da Habilidade da Escrita	74
<b>3.</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>79</b>
3.1	Natureza da Pesquisa	79
3.2	População e Amostra	79
3.2.1	População	80
3.3	Instrumentos de Coleta de Dados	82
3.3.1	Abordagem Quantitativa	82
3.3.2	Abordagem Qualitativa	83
3.4	Pré-Testagem da Metodologia	83

3.5	Etapas da Coleta de Dados .....	86
3.6	Cronograma da Pesquisa .....	88
<b>4.</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>90</b>
4.1	Análise dos Gráficos de Desempenho .....	90
4.2	Análise dos Questionários de Avaliação .....	94
4.3	Limitações da Pesquisa .....	103
<b>5.</b>	<b>CONCLUSÕES .....</b>	<b>105</b>
	<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>113</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>118</b>

**LISTA DE ABREVIATURAS**

<b>L2</b>	-	Segunda Língua
<b>LE</b>	-	Língua Estrangeira
<b>LM</b>	-	Língua Materna
<b>AC</b>	-	Análise Contrastiva
<b>AE</b>	-	Análise de Erros
<b>UCS</b>	-	Universidade de Caxias do Sul



**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1:	Quadro Síntese das Diferenças na Abordagem do Erro .....	<b>32</b>
Figura 2:	Quadro Síntese das Idéias de Schmidt e Truscott .....	<b>62</b>
Figura 3:	Diagrama de Raimés .....	<b>76</b>
Figura 4:	Cronograma da Pesquisa .....	<b>89</b>
Figura 5:	Resultados do Gráfico de Desempenho Geral .....	<b>92</b>
Figura 6:	Resultados dos Gráficos de Desempenho Individual .....	<b>93</b>

**LISTA DE ANEXOS**

Anexo 1:	Modelo da Tabela de Marcação sugerida por Josephson .....	119
Anexo 2:	Modelo da Tabela de Marcação usada na Pré-Testagem .....	120
Anexo 3:	Modelo da Tabela de Marcação usada na Pesquisa .....	121
Anexo 4:	Modelo do Formulário de Redação sugerido por Josephson .....	122
Anexo 5:	Modelo do Questionário de Avaliação .....	123
Anexo 6:	Modelo do Gráfico de Desempenho Geral .....	124
Anexo 7:	Modelo do Gráfico de Desempenho Individual .....	125
Anexo 8:	Gráfico de Desempenho Geral .....	126
Anexo 9:	Gráficos de Desempenho Individual .....	127
Anexo 10:	Amostras das Tarefas de Escrita e Reescrita.....	139
Anexo 11:	E-mails enviados por Richard Schmidt .....	174

## RESUMO

Este estudo preliminar descreve uma proposta de correção de erros nas produções escritas de doze (12) alunos de nível básico de língua inglesa da Universidade de Caxias do Sul (UCS). O objetivo é investigar a relevância da reescrita como estratégia de conscientização, de acordo com a *Hipótese do Noticing* de Schmidt (1990), buscando promover a correção gramatical e o aprimoramento da produção textual. Nesse contexto, a correção passa a ser uma aliada e não inimiga do aprendiz. O *feedback* corretivo fornecido através do uso de uma Tabela de Marcação, a conscientização dos erros através da reescrita e o envolvimento dos aprendizes no processo de auto-análise de seus textos revelaram-se condições *facilitadoras* na busca das formas corretas e na prevenção do erro. A análise dos dados demonstrou uma possível ruptura com a previsibilidade implícita na *Hipótese do Noticing*, que propõe que prestar atenção a determinados aspectos lingüísticos possibilita sua melhor assimilação e a não recorrência de erros. Os trabalhos evidenciaram uma melhoria progressiva na qualidade da produção escrita apesar do aumento do número de erros, possivelmente devido a uma desinibição por parte dos aprendizes em escrever e a sua opção em assumir riscos na produção de estruturas lingüísticas mais complexas, o que não inviabiliza a proposta da reescrita como estratégia de conscientização.

## ABSTRACT

This preliminary study describes a proposal for correcting the errors in the writings of 12 (twelve) elementary level learners of English as a foreign language at the University of Caxias do Sul (UCS). The aim is to investigate the rewriting as a consciousness strategy according to Schmidt's *Noticing Hypothesis* (1990) to promote grammatical accuracy and writing competence, so that the learners may consider correction as an ally and not as an enemy. The corrective feedback the learners will receive by means of a Marking Chart, the promotion of error consciousness by means of the rewriting and their participation in the process of self-analysis of their writings, have proved to be facilitators for accuracy and error prevention. Data analysis has revealed a probable flaw in the predictability embedded in the *Noticing Hypothesis* which claims that attention to some linguistic aspects in particular would facilitate better assimilation and would avoid errors. The learners' writings have progressively presented better improvement despite the increase in the number of errors, possibly due to their desinhibition in writing and their option for taking risks in the production of more elaborated linguistic structures which should not be considered a failure in the proposal of rewriting as a consciousness strategy.

# 1. INTRODUÇÃO

## 1.1 Tema

*Ensinar a escrever é uma tarefa de uma escola disposta a olhar para frente e não para a repetição do passado que nos trouxe à escola que temos hoje: trabalhar com o texto implica trabalhar com a incerteza e com o erro e não com a resposta certa, porque escrever é produzir e não reproduzir velhas certezas, pois certezas nos deixam no mesmo lugar: é o erro que nos leva na direção do novo. (Guedes; Souza, 1998, p.153).*

Nesta pesquisa, o erro na produção escrita em Língua Estrangeira (LE) é tomado como o ponto de partida para um processo de conscientização e engajamento ativo do aluno na busca da sua auto-correção. A correção, nesse caso, é considerada uma aliada e não uma inimiga do aprendiz.

A conscientização do erro e sua correção através da reescrita são percebidas pelo aprendiz como formas de aprimoramento da sua produção textual. O aluno sente-se vitorioso e motivado porque enfrenta os desafios e busca, por si próprio, as soluções para seus erros.

## 1.2 Justificativa

Um papel tido como tradicional para o professor é o de corrigir o erro feito pelos alunos. Entretanto, a atitude em relação à correção do erro na aprendizagem de uma LE mudou consideravelmente nos últimos anos, deixando os professores, algumas vezes, inseguros em relação a que estratégias seriam as mais adequadas.

O motivo que nos levou à escolha desse tema foi acreditar que a correção tem um papel importante no ensino de uma LE em ambiente de sala de aula. Cabe ao professor dar um tratamento adequado ao erro do aluno para poder usá-lo como uma estratégia de aprendizagem. Portanto, faz-se necessário, sensibilizá-lo para essa atitude positiva em relação aos erros de seus alunos.

Além disso, há, muitas vezes, a exigência por parte dos alunos de serem corrigidos pelo professor. Eles pedem que ele desempenhe esse papel de orientador e omitir-se poderá dar uma falsa idéia de desinteresse .

A conclusão a que chegamos, após examinar parte da literatura existente sobre a eficácia da correção, é que não se aconselha o abandono dos procedimentos corretivos (Lyster,1998; Ferris,1995,1997), mas o desenvolvimento de uma forma de tornar esses procedimentos eficazes no sentido de gerar aprendizagem .

Utilizamos a reescrita como uma estratégia de correção, esperando que tenha dado ao aprendiz a oportunidade de, ao retomar seus erros e fazer sua auto-análise, reorganizar suas hipóteses sobre as regras gramaticais e aspectos organizacionais do texto escrito. Espera-se também que a reescrita tenha sido uma atividade que tenha promovido a conscientização das regras gramaticais defendida por Schmidt (1990) e por ele considerada relevante para o aprendizado de uma LE. Segundo esse autor, aquilo de que os aprendizes de uma língua tomam consciência, o que eles prestam atenção, o que eles observam e aquilo que eles entendem sobre a língua alvo, influencia e, algumas vezes, determina o resultado da aprendizagem.

A presente pesquisa justifica-se pela sua aplicabilidade prática no que se refere à tentativa de encontrar um procedimento adequado de correção da produção

escrita dos aprendizes de inglês como LE, valorizando o trabalho do professor e contribuindo para a ação pedagógica.

### 1.3 O Problema da Pesquisa

Nas teorias mais recentes sobre aprendizagem de uma segunda língua/língua estrangeira (L2/LE), o erro é considerado uma etapa normal no desenvolvimento da *interlíngua* do aprendiz e, portanto, sua ocorrência precisa ser encarada de forma natural. Conforme afirma Corder (1967), esses erros que o aprendiz está fazendo são evidências de que ele está em um processo de aquisição da linguagem e podem indicar o estágio de desenvolvimento da língua em que ele se encontra. Na verdade, tanto no processo de aquisição de uma língua materna (LM) como no de uma segunda língua (L2), o que está ocorrendo quando o falante comete um erro “é uma testagem de hipóteses, que está sendo feita para que ele possa controlar as regras da língua que pretende usar” (Tsui, 1995, p.45). Essas colocações, que corroboram a idéia de que o erro faz parte do processo de aquisição, tanto de uma LM como de uma L2 e não pode ser evitado, nos sugerem, por outro lado, que ele também não deveria ser ignorado e que precisamos encontrar a melhor forma de tratá-lo.<sup>1</sup>

Além da fluência comunicativa, o uso correto das formas gramaticais nos enunciados geralmente é o objetivo de um aprendiz que se propõe a aprender uma LE. Isto parece ser válido tanto para a produção oral como para a produção

---

<sup>1</sup> Os termos L2 e LE serão usados várias vezes no decorrer deste trabalho, conforme foram utilizados pelos autores citados. No entanto, a proposta de correção apresentada, visa a correção dos erros dos aprendizes de inglês como LE em ambiente formal de sala de aula.

textual. Portanto, o erro não pode ser ignorado pelo professor que está ensinando uma língua, a ponto de abandonar a correção gramatical por completo, conforme afirma Truscott (1996, p.328): “Minha tese é que a correção gramatical não tem lugar nos cursos de escrita e deveria ser abandonada”. Ele alega ser a correção inútil e ineficaz. O autor também argumenta, que além de não ajudar no processo de aquisição de uma L2, a correção é contraprodutiva, desagradável e de efeitos desastrosos (idem, p.354).<sup>2</sup>

Possivelmente, o problema não esteja no fato de fazer correções, procedimento defendido por estudiosos como Hendrickson (1978), Lalande (1982), Carroll; Roberge; Swain (1992), Tomasello; Herron (1988), Cardelle; Corno (1981), mas na maneira como essas correções são feitas.

O professor precisa atualizar-se quanto à concepção que tem de erro. Precisa encará-lo de forma natural como etapa de um processo de aprendizagem e procurar corrigi-lo, de maneira tal que consiga minimizar os efeitos negativos da correção. É importante que o aprendiz não se sinta constrangido em testar suas hipóteses e tenha, na correção, a oportunidade de refazê-las.

Na produção textual, a reescrita talvez pudesse ser utilizada como uma forma de correção que daria aos alunos a oportunidade de reconsiderar suas hipóteses sobre determinadas regras gramaticais, através de um processo de conscientização, o que, possivelmente, resultaria no uso mais proficiente dessas regras por parte do aprendiz.

Hendrickson (1978, p.389), defendendo a hipótese de que os erros dos alunos deveriam ser corrigidos, diz que, “quando os alunos não conseguem identificar seus próprios erros, eles precisam da ajuda de alguém mais proficiente na língua do

---

<sup>2</sup> Todas as traduções apresentadas neste trabalho são de inteira responsabilidade da autora do mesmo.



que eles”. Mas não é suficiente que o professor aponte esses erros. É preciso também que o aluno encontre uma forma de reformulação consciente da sua produção, através de uma auto-análise dos seus erros, contemplando processos cognitivos que não seriam privilegiados caso assumisse uma atitude passiva frente ao erro.

O papel da conscientização no processo de aprendizagem de uma L2 por aprendizes adultos é defendido por Schmidt (1990) através da *Hipótese do Noticing*. Essa conscientização, a nível de *noticing*, é considerada condição necessária para que as estruturas gramaticais, com que o aprendiz tem contato, sejam assimiladas.

Apesar de duramente criticada por Truscott (1998), a *Hipótese do Noticing* poderia ser considerada válida, segundo sua opinião, no seu aspecto *facilitador* da aprendizagem. A conscientização pode não ser um fator determinante para que haja aprendizagem, mas não podemos deixar de considerar que ela pode ser um elemento que facilitará ao aprendiz a aquisição e uso das formas corretas.

Além disso, o procedimento da reescrita poderia ser considerado uma tarefa que requer conscientização por parte do aprendiz. O fato de o aluno prestar mais atenção nas estruturas que está se propondo a reescrever, assim como a questão da auto-análise, seriam fatores que poderiam propiciar uma maior precisão nas formas gramaticais e um nível de competência lingüística maior.

Considerando que o erro precisa ser encarado de forma natural, uma vez que ele é parte do processo da aprendizagem de uma LE e do desenvolvimento da *interlíngua* do aprendiz; considerando que a conscientização é condição *facilitadora* no processo de aprendizagem; considerando que o *feedback* corretivo é válido para situações de aprendizagem em sala de aula e que o ensino com base na forma é necessário nos níveis básicos de aprendizagem de uma língua; considerando que a

simples provisão da forma correta não é a melhor maneira de corrigir, mas que o aprendiz precisa envolver-se nesse processo, chegamos à conclusão de que seria válido utilizar a reescrita como estratégia de correção, por acreditar que ela atende a todos esses requisitos, transformando a correção em uma aliada e não em uma inimiga do aluno.

### **1.3.1 A Questão Norteadora**

A Correção de Erros: Inimiga ou Aliada?

A partir dessa questão, pretendemos descrever uma proposta de correção de erros que tenha uma função pedagógica dentro da sala de aula de língua estrangeira.

A forma tradicional de correção adotada por muitos professores, que se apresenta como normativa e até mesmo repressora, desencadeia um processo de rejeição e inibição do aluno em expressar-se tanto de forma oral como escrita, principalmente em sala de aula de língua estrangeira e com aprendizes adultos. A produção de textos perde sua função de expressão e comunicação para transformar-se em um manual de regras gramaticais que amedronta e inibe os alunos.

O erro não pode ser encarado como uma falha, mas como um desafio que precisa ser vencido e que os levará a novas descobertas. A correção de inimiga passa a aliada, adquirindo assim o seu verdadeiro sentido pedagógico: dar ao aluno a oportunidade de se auto-avaliar, refazer suas hipóteses a respeito das regras gramaticais e reconstruir a sua produção textual.

### 1.3.2 Hipóteses

Através do uso da reescrita como estratégia de correção e reformulação da produção textual do aluno de inglês como língua estrangeira, tentaremos verificar as seguintes hipóteses:

#### Hipótese 1

A reescrita é uma forma de correção adequada porque, através da conscientização do erro e da oportunidade de reformular sua produção, o aluno atinge um grau de proficiência maior na sua competência gramatical e na habilidade de produção textual.

#### Hipótese 2

A reescrita é uma forma de correção adequada porque leva a um engajamento ativo na aprendizagem e conseqüentemente, a uma melhor retenção, compreensão e uso do conhecimento, no caso o domínio proficiente das estruturas lingüísticas no desenvolvimento da escrita.

#### Hipótese nula

O uso da reescrita como estratégia de correção não é adequado, porque não leva os alunos a demonstrar aumento do grau de competência gramatical e maior habilidade de produção textual.

### 1.4 Objetivo da Pesquisa

As perguntas tradicionais sobre correção de erros em sala de aula ainda preocupam os professores: *Os erros devem ser corrigidos? Quando se deve corrigi-*

*los? Quais são os erros que devem ser corrigidos, quem vai corrigi-los e qual é a forma mais adequada de corrigir?*

Mais recentemente, autores como Wiggins (1997) sugerem que reflitamos sobre questões do tipo: “Como estimular os alunos a refletir e repensar idéias? Como os alunos irão demonstrar o quanto compreenderam?” Se relacionarmos tais questões com a correção de erros em LE, poderíamos propor como hipótese relevante de investigação as experiências de reescrita em LE enquanto experiências de ensino e de aprendizagem, como estratégias que desenvolvem e desencadeiam conscientização das estruturas da língua alvo, através da promoção do interesse e, conseqüentemente, a excelência no desempenho da escrita enquanto habilidade lingüística em LE.

Sabe-se que o professor despense grande período de tempo corrigindo tarefas escritas dos alunos que, muitas vezes, nem sequer são revisadas pelos mesmos porque, ao terem de volta os trabalhos, estão preocupados somente com a nota que vão obter. Considerando esse desgaste inútil do professor e o desperdício de seu tempo tão valioso, propomo-nos nesta pesquisa buscar uma forma de correção para a produção escrita, que realmente ajude o aluno a obter melhores resultados no seu processo de aprendizagem de uma LE, através da conscientização de seus erros e da auto-análise de sua competência lingüística. Mesmo porque, uma razão para o *status* secundário que é dado ao desenvolvimento da escrita nos cursos de LE reside, provavelmente, no fato de que a avaliação dos trabalhos escritos requer que o professor despenda um longo tempo, geralmente não remunerado, na correção.

Os métodos tradicionais de correção, que fornecem ao aluno a resposta certa sem envolvê-lo, de alguma forma, na busca desta resposta, não têm, certamente, grandes possibilidades de terem efeitos positivos na aprendizagem (Corder, 1967).

O objetivo deste trabalho foi, portanto, verificar a eficácia dos procedimentos de correção para o desenvolvimento da produção escrita em LE, quanto à competência gramatical e à habilidade na produção textual. Para essa testagem utilizamos a reescrita como estratégia de correção, considerando que tal procedimento promoveria a conscientização do erro, a testagem de hipóteses, a intervenção do professor e o envolvimento por parte do aprendiz na sua auto-correção, e tudo isso resultaria, provavelmente, num grau de desenvolvimento maior da habilidade da escrita e no gosto pelo processo de auto-correção.

Esperamos, desta forma, também ter tornado a correção uma atividade prazerosa, no sentido de que o desafio proposto, ou seja, os próprios alunos corrigirem seus erros, tenha sido uma tarefa motivante e desafiadora.

## **1.5 Estrutura do Trabalho**

O desenvolvimento do estudo abrange quatro capítulos assim distribuídos:

No primeiro capítulo apresentamos o tema da dissertação, a justificativa para a escolha desse tema, o problema que servirá de base para o estudo, a questão norteadora, as hipóteses que procuramos testar no decorrer da aplicação da metodologia da pesquisa e o objetivo da mesma.

O segundo capítulo faz um relato dos dois enfoques que a lingüística moderna tem em relação ao conceito e tratamento do erro, quais sejam: a Análise Contrastiva e a Análise do Erro. Nesse capítulo também é enfocada a questão do erro como parte de um processo evolutivo do sistema da *interlíngua* do aprendiz. A seguir, foram feitas algumas considerações sobre o tratamento do erro em sala de aula, respondendo às cinco perguntas básicas que surgem ao ser levantado esse assunto: *Corrigir ou não? Quando corrigir? O que corrigir? Quem vai corrigir? Como corrigir?*

Para justificar a proposta da reescrita como método de correção utilizado nesta pesquisa, fundamentamos o nosso trabalho na *Hipótese do Noticing* (Schmidt,1990). Ela defende o uso da estratégia da conscientização na aprendizagem de uma LE. A hipótese foi considerada no seu aspecto mais moderado, que entende a conscientização como um elemento *facilitador* e não determinante da aprendizagem. Apresentamos também alguns trabalhos de pesquisadores que demonstram a importância do *feedback* corretivo como resposta às produções dos alunos e a validade do ensino com *foco na forma* especialmente nos níveis básicos de aprendizagem de uma LE. O capítulo da Fundamentação Teórica encerra-se com uma breve consideração sobre a atual abordagem do ensino da escrita que visa à organização textual, além da correção gramatical.

No terceiro capítulo descrevemos a metodologia que foi utilizada nesta pesquisa. Tratamos de assuntos como a seleção dos sujeitos, a escolha dos instrumentos para a coleta de dados com uma abordagem quantitativa e qualitativa, as etapas para essa coleta e o cronograma das tarefas da pesquisa. Apresentamos também algumas conclusões sobre um estudo preliminar de testagem da

metodologia, que serviu de base para a elaboração do instrumento de coleta de dados.

No quarto capítulo temos, como última etapa, a análise dos dados, a avaliação dos resultados e as conclusões. Esse capítulo apresenta também as considerações finais sobre as limitações da pesquisa e sobre os aspectos que poderiam ser pesquisados para dar continuidade a esse estudo, bem como suas aplicações e contribuições para a prática pedagógica.

## **2. REVISÃO DA LITERATURA**

A problemática dos erros continua sendo um assunto de grande interesse para a pesquisa lingüística, porque, através da compreensão dos erros dos aprendizes, podemos inferir e explicar o processo de aquisição de uma L2 e também contribuir para o aprimoramento da ação pedagógica, no que se refere à solução dos problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem de uma LE.

Os erros eram considerados como algo para o qual não deveria ser dada muita importância por parte do professor, mas hoje sabe-se que os estudos sobre os erros do aprendiz permitem, em termos pedagógicos e científicos, atingir um resultado mais eficaz no ensino de uma LE. Através da análise dos erros, pode-se determinar as dificuldades que os aprendizes estão encontrando no processo de aprendizagem de um outro idioma.

Na seção seguinte, apresentaremos as diferentes formas de tratamento do erro que ocorreram durante as últimas décadas de evolução da lingüística aplicada ao ensino de línguas.

### **2.1 Análise Contrastiva**

Existem dois enfoques na lingüística moderna em relação ao tratamento do erro lingüístico na aprendizagem de uma L2: o da Análise Contrastiva (AC) e o da Análise de Erros (AE). Esses dois tipos de estudos têm metodologias diferentes e baseiam-se em pressupostos teóricos diferentes. A AC fundamenta-se na lingüística



estrutural, e a AE tem sua base teórica em princípios da psicolinguística e da gramática gerativo-transformacional (Frosi,1997).

Na metade do século XX, uma das mais populares pesquisas da lingüística aplicada era o estudo de duas línguas em contraste. Baseada nas abordagens comportamentalistas e estruturais da época, a AC defendia que a principal barreira para a aquisição de uma segunda língua era a interferência que o sistema da língua materna (LM) poderia ter no sistema da L2. Uma análise científica e estrutural das duas línguas em questão produziria uma taxonomia de contrastes lingüísticos entre elas, que, por sua vez, capacitaria o lingüista a prever as possíveis dificuldades a serem enfrentadas pelo aprendiz.

A conclusão lógica dessas concepções lingüísticas e psicológicas era que aprender uma L2 envolvia, basicamente, a superação das diferenças entre os sistemas de duas línguas: a língua materna e a língua alvo.

Essencialmente, a AC trabalhava um modelo estrutural; ela presumia um tipo de modelo de competência no qual um conjunto de conhecimentos, no caso, a língua materna, entraria em contato, através do processo de aprendizagem, com um segundo conjunto de conhecimentos, ou seja, a língua alvo. Onde as duas estruturas combinavam, a aprendizagem seria fácil; onde elas diferiam em forma ou uso, surgiria uma dificuldade que precisaria ser superada.

O erro para a AC era o resultado da transferência negativa da LM do aprendiz para a língua estrangeira (LE) que ele estava adquirindo. Seria considerado transferência “um processo que consiste na presença, em determinado sistema lingüístico, de unidades ou de modos de organização pertencentes a um outro sistema” (Frosi,1997, p.40). Essa transferência poderia ser considerada positiva,

quando a sua presença não gerasse erro. Seria negativa, quando a interferência de um sistema no outro produzisse o erro. O erro, portanto, seria o resultado da inadequação das possíveis correspondências que o aprendiz estaria estabelecendo entre os dois sistemas lingüísticos, o que domina e o que está tentando adquirir (Frosi,1997).

Dessa forma, na AC buscam-se as interferências negativas que a LM ocasiona na aprendizagem da LE e direciona-se o processo pedagógico para a prevenção da ocorrência dessas interferências.

Os princípios fundamentais da AC foram estabelecidos por Robert Lado (1972), na sua obra *Introdução à Lingüística Aplicada*, e esses princípios influenciaram, sensivelmente, o ensino de línguas por mais de 20 anos. Eles permanecem ainda em muitos materiais didáticos, que usam exercícios estruturais, cujo propósito é de que, através da repetição de estruturas, formem-se hábitos ou padrões lingüísticos. A base da proposta da AC é de que o erro fosse eliminado, mesmo antes de ocorrer. Contudo, a simples descrição das prováveis áreas de dificuldade que o aluno poderia encontrar, proposta pela AC, não trouxe nenhuma contribuição para o professor sobre a maneira como tratar o erro, que seria a verdadeira dificuldade no processo pedagógico.

## **2.2 Análise Contrastiva e a Interlíngua**

A Análise Contrastiva (AC) deu ênfase aos efeitos de interferência da LM na aprendizagem da L2 e defendeu que o aprendizado de uma L2 é, básica, senão

exclusivamente, um processo de aquisição dos itens que são diferentes da LM. Tal visão limitada de interferência ignorou os efeitos intralinguais na aprendizagem, entre outros fatores. Mais recentemente, pesquisadores e professores começaram a compreender, cada vez mais, que o aprendizado de uma L2 é um processo criativo de *construção* de um sistema, no qual os aprendizes estão, conscientemente, testando hipóteses sobre a língua alvo, a partir de uma série de possíveis fontes de conhecimento, segundo Brown (1994): conhecimento limitado da própria língua alvo, conhecimento sobre a língua materna, conhecimento sobre a função comunicativa da linguagem, conhecimento sobre linguagem em geral, e conhecimento sobre vida, seres humanos e o universo.

Os aprendizes, agindo sobre seu meio ambiente, constroem o que para eles é um sistema legítimo de linguagem; um conjunto de regras estruturadas que por ora colocará ordem no caos lingüístico com que eles se defrontam.

Nos finais dos anos 60, o aprendizado de uma L2 começou a ser examinado da mesma forma que o aprendizado da LM: os aprendizes eram vistos não como produtores de uma linguagem imperfeita e malformada, repleta de erros, mas como seres inteligentes e criativos, passando por estágios de aquisição lógicos e sistemáticos, agindo criativamente sobre seus meio-ambientes lingüísticos, a medida que encontravam suas formas e funções em contextos significativos. Através de um processo de julgamento, erro e testagem de hipóteses, os aprendizes, de forma lenta e tediosa, conseguiam aproximar-se, cada vez mais, do sistema usado pelos falantes nativos da língua. O termo mais conhecido para descrever essa língua é o de Selinker (1994), *interlíngua*, adaptado de Weinreich (1953): *interlingual*.

*Interlíngua* refere-se a um sistema que não é nem o sistema da LM nem o sistema da língua alvo, mas, ao invés disso, fica entre os dois. É um sistema baseado nas tentativas do aprendiz de pôr ordem e estruturar os estímulos lingüísticos que o rodeiam. É um sistema transitório que o aprendiz de uma L2 elabora, juntando elementos de sua língua materna com os que está aprendendo da L2 e que vai modificando na decorrência do processo de aprendizagem.

A hipótese da *interlíngua* levou a uma nova era na pesquisa e ensino de uma L2 e opõe-se à hipótese da AC. O estudo da fala e da escrita dos aprendizes é, em grande parte, o estudo de seus erros. Produções corretas trazem pouca informação sobre o sistema da *interlíngua* dos aprendizes e somente informações sobre o sistema da língua alvo que os aprendizes já adquiriram. A aceitação da existência de uma *interlíngua*, com seu sistema próprio constantemente se modificando, sugere que o erro é uma parte integrante do processo de aprendizagem e que tanto alunos como professores deveriam ter uma atitude positiva em relação ao erro. Por isso, o que é mais relevante são os erros dos sistemas da *interlíngua* e eles deverão ser estudados através da Análise de Erros.

### **2.3 Análise de Erros**

A Análise de Erros (AE), segundo Frosi (1997), é uma abordagem da lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras, que está centrada na produção dos aprendizes e procura identificar, descrever e explicar os erros por eles praticados à luz de aspectos lingüísticos e extralingüísticos. A diferença entre a AC e a AE é

que a primeira parte da comparação do sistema lingüístico da LM com o da L2 e a AE parte da produção dos aprendizes em sua L2, sendo os erros considerados um processo normal na aprendizagem e, portanto, não se devendo evitá-los.

A AE é mais abrangente na sua análise, porque além da interferência da LM, ela mostra que outros fatores poderão ocasionar erros como a própria interferência intralingual, ou até mesmo fatores extralingüísticos, como, por exemplo, os de ordem psicológica (a atitude do aprendiz em relação à comunidade falante da língua que está aprendendo). Por esse motivo, a AE provou ser mais realista nos seus resultados. Ela trabalha com produções dos aprendizes e não com previsões de possíveis ocorrências de erros.

O aprendizado humano é um processo que envolve, fundamentalmente, o cometer erros. Erros são parte importante da aquisição de uma habilidade, por exemplo, nadar, correr. Aprender qualquer coisa envolve um processo no qual o sucesso vem do aproveitamento dos erros. O ideal é usar os erros para obter *feedback* do meio ambiente e, com esse *feedback*, fazer novas tentativas para que, sucessivamente, se consiga chegar próximo à meta desejada.

A publicação do artigo de Corder intitulado *The Significance of Learners' Errors* (1967)<sup>3</sup>, sobre a significação dos erros dos aprendizes, evidenciou o papel relevante que teve a Análise de Erros para fundamentar as pesquisas sobre o processo de aquisição da LM. A análise longitudinal do desempenho da criança, em diferentes estágios do seu processo de aquisição da LM, poderia ser feita através do estudo dos erros por ela produzidos nessas fases. A pesquisa sobre o funcionamento desse mecanismo inato, acionado pela criança quando está adquirindo a linguagem,

---

<sup>3</sup> “O Significado dos Erros dos Aprendizes”. (tradução nossa.)

sem dúvida, seria também proveitosa para a explicação do processo de aprendizagem de uma L2 e traçaria um paralelo entre esses dois processos: o de aquisição de língua materna (LM) e o de aprendizagem de uma língua estrangeira (LE).

Assim como o erro da criança, ao aprender a língua materna, serve de indício para o pesquisador determinar em que estágio do desenvolvimento lingüístico ela se encontra, também o erro do aluno fornece-nos indícios sobre sua *interlíngua* e nos orienta no processo pedagógico, determinando qual conteúdo deverá ser fornecido e fazendo com que esse venha ao encontro das verdadeiras necessidades e interesses dos alunos.

Em sala de aula, os erros dos aprendizes são significativos para o professor, porque servem de pontos de informação do sistema lingüístico que o aprendiz está empregando em determinado momento do percurso da sua aprendizagem. O professor pode valer-se dessas informações fornecidas através da análise dos erros dos alunos para reformular seu método pedagógico.

Os erros são também significativos para o próprio aprendiz, porque são decorrentes de hipóteses que estão sendo testadas para que ele possa chegar a conclusões sobre as regras da língua que está aprendendo. As frases incorretas, que estão sendo produzidas, são uma evidência de um processo que está em andamento, de regras que estão sendo construídas e testadas. Isso pode ser comprovado pelo fato de que, muitas vezes, a criança, quando está aprendendo a falar, formula frases novas, diferentes de tudo o que já ouviu, evidência de que não está apenas repetindo o que ouve, mas também testando regras próprias. Há uma clara percepção de que a criança está investigando o sistema da língua e suas relações. O aprendiz de uma LE

pode ser considerado alguém que está engajado em um trabalho semelhante ao de processamento de informações.

Em síntese, analisando os erros dos aprendizes, “...nós aprendemos mais sobre a forma que o aprendiz aprende” (Corder, 1967, p.169), pois os erros são um meio de analisar os processos mentais que estão sendo elaborados e de ter acesso à competência transitória da sua *interlíngua*.

A AE superou a AC à medida que se descobriu que somente alguns erros de um aprendiz são ocasionados pela transferência da língua materna, que os aprendizes, na verdade, não fazem todos os erros previstos pela AC e que aprendizes de diferentes *backgrounds* lingüísticos tendem a fazer erros semelhantes ao aprender a língua alvo.

Segundo a AE, os erros dos aprendizes surgem de várias fontes possíveis:

- erros interlinguais provenientes da interferência da língua nativa;
- erros intralinguais, que acontecem dentro da língua alvo;
- erros provenientes do contexto sócio-lingüístico de comunicação;
- erros causados por estratégias cognitivas ou psicolingüísticas;
- erros ocasionados pelas variáveis afetivas.

O quadro a seguir apresenta as diferenças na abordagem do erro e do papel do professor, conforme a evolução das teorias de aprendizagem e da conseqüente alteração da metodologia de ensino, apresentado por Dean na 4ª Conferência Nacional do Braz-Tesol em Ribeirão Preto em julho de 1994.

**Figura 1 : Quadro síntese das diferenças na abordagem do erro**

<b>Teoria de Aprendizagem</b>	
Comportamentalista	Cognitivista
<b>Metodologia de Ensino</b>	
Audiolingual	Comunicativa
<b>Abordagem do Erro</b>	
<p>Análise Contrastiva.</p> <p>Evidência de não aprendido.</p> <p>Corrigir todos os erros.</p> <p>Atividades programadas para evitar o erro.</p>	<p>Análise de Erro.</p> <p>Evidência de um processo interno.</p> <p>Reconhecimento da <i>interlíngua</i> do aprendiz.</p> <p>Parte natural do processo de aprendizagem.</p>
<b>Papel do professor</b>	
Conhecedor e corretor.	Guia <i>facilitador</i> e corretor seletivo.

#### **2.4 Tratamento de Erros em Sala de Aula**

Nesta etapa do trabalho, apresentaremos algumas considerações sobre a ocorrência do erro em sala de aula e sobre qual seria a melhor forma de tratá-lo.

A grande contribuição dada pela pesquisa de Análise de Erros é que hoje o erro do aprendiz não é mais considerado um problema, mas um constituinte do processo de aprendizagem, fazendo parte do que Selinker (Gass; Selinker,1994)



denomina de *interlíngua*, ou seja, um contínuo entre a LM e a língua alvo, marcado por uma série de estágios variáveis, caracterizados pelo tipo de erros que o aprendiz faz em cada estágio. É fundamental como o professor reage a esses erros, porque essa reação interfere no progresso do aprendiz. O papel do professor dentro da sala de aula é o de juiz em relação aos erros do aluno. Na maior parte das vezes, ele é quem vai determinar a aceitabilidade ou não da frase do aluno, determinando o padrão lingüístico que vai julgar o que está certo ou errado. Para tanto, o professor deverá basear-se no que estabelece a norma lingüística, ou seja, o receituário normativo decorrente do uso social da língua. Essa norma é estabelecida pelas camadas mais altas da sociedade, apresentando-se como o conjunto de hábitos lingüísticos vigente nos lugares de maior prestígio do país. Em sala de aula, o professor necessita basear-se em uma norma para se orientar e determinar o seu padrão de correção.

A abordagem comunicativa de ensino de línguas defende que deve-se dar menos ênfase ao aspecto formal do discurso e mais importância ao seu efeito comunicativo (Allwright; Bailey, 1991). Muitas vezes, o professor chega ao extremo de corrigir o aluno só porque ele deu uma resposta diferente das suas expectativas, apesar de estar correta gramaticalmente, ou porque deu uma resposta incompleta, quando se sabe que, na conversa informal, é essa a forma de resposta mais usada.

Quando se está conversando com uma criança na sua LM, adotam-se critérios de julgamento diferentes dos utilizados pelo professor em sala de aula. O que acontece, normalmente, é que se presta atenção ao significado e esse é enfatizado. Mesmo quando se procura corrigir a criança, não se despreza o que foi dito por ela. O procedimento de correção é o de usar a sua contribuição e de acrescentar os

elementos que estão faltando ou estão errados. Em resumo, as pessoas não reagem aos desvios das crianças como se esses fossem erros, mas como uma falha na linguagem desculpável para quem está aprendendo.

Também entre falantes nativos, o tratamento do erro é diferente daquele que o professor adota em sala de aula. Esse erro de desempenho é considerado um lapso momentâneo e é, na maioria das vezes, desconsiderado, isto é, não é corrigido a não ser que interfira na comunicação.

O que acontece, geralmente, é que o próprio falante se corrige usando auto-correção. Outra forma de correção usada entre os nativos em suas conversações são as estratégias de comunicação, tais como: pedidos de confirmação, repetição, clarificação e eliciações. Essas formas de reparo e correção na interação entre falantes nativos poderiam, perfeitamente, ser usadas em sala de aula. No entanto, o que ocorre é uma correção explícita e não se busca uma negociação na compreensão da comunicação; ao contrário, “os professores geralmente dizem aos aprendizes que cometeram um erro e depois dizem o que eles deveriam ter dito” (Allwright; Bailey, 1991, p.90).

O papel do professor é apontar o erro, fazer com que os alunos percebam que falharam, que houve um lapso, mas não o de corrigi-lo para o aluno. É importante que o próprio aluno se desenvolva dentro da sua *interlíngua*, testando hipóteses, fazendo deduções e buscando estratégias de auto-correção.

*A simples provisão da forma correta pode não ser a única, ou de fato, a melhor forma de correção, uma vez que ela interrompe o caminho para o aprendiz testar hipóteses alternativas. Fazer o aprendiz tentar descobrir a forma correta pode sempre ser mais instrutivo, tanto para o aprendiz como para o professor. (Corder, 1967, p.168).*

A forma de tratar o erro em sala de aula é um dos fatores mais relevantes para o sucesso da aprendizagem. O professor não pode omitir-se, porque estará dando uma impressão de descaso. Tem que interferir, mas de forma que sua interferência não cause constrangimento nem interrompa a comunicação. A forma, o momento, a adequação do procedimento corretivo e outras questões sobre o tratamento do erro, serão examinadas através da proposta de Hendrickson (1978) apresentada a seguir.

## **2.5 Questões Básicas sobre Tratamento de Erros**

Para chegarmos a uma conclusão sobre a melhor forma de tratamento dos erros em sala de aula, seria necessário formular respostas adequadas às perguntas propostas por Hendrickson (1978), a saber:

- Os erros dos aprendizes deveriam ou não ser corrigidos?
- Quando os erros dos aprendizes deveriam ser corrigidos?
- Quais os erros que deveriam ser corrigidos?
- Como os erros deveriam ser corrigidos?
- Quem deveria corrigir os erros?

### **2.5.1 Corrigir ou Não?**

Em resposta à primeira pergunta, poderíamos dizer que cabe ao professor decidir se vai ou não agir quando percebe que seu aluno produziu uma forma errada.

Temos que considerar, no entanto, que quando os alunos não conseguem reconhecer seus próprios erros, eles precisam da ajuda de alguém mais proficiente na língua do que eles, para chegarem à forma correta. Os professores não-nativos da língua alvo, geralmente, são mais exigentes que os nativos. Se o professor corrigir poderá estar interrompendo ou inibindo o aluno. Se não corrigir, poderá não estar correspondendo às expectativas dos alunos, que esperam que ele o faça. Há também a possibilidade de que, se o professor decide não corrigir um erro de um aluno em uma frase, os outros possam supor que ela está correta e usar essa informação errada como insumo negativo.

Uma das funções do professor é ajudar o aluno a perceber quando está usando formas incorretas na língua que está aprendendo. As correções feitas pelo professor ajudam o aprendiz de uma LE a perceber o contexto exato em que determinada regra pode ser aplicada ou descobrir o uso semântico adequado de determinado item lexical. Através da correção, o professor, possivelmente, estará evitando que hipóteses erradas da *interlíngua* do aluno fossilizem e prejudiquem o seu progresso. Entende-se por *fossilizar* (Selinker,1994), o fato de o aprendiz estabilizar a aprendizagem em um determinado ponto da interlíngua e usar essa forma errada, mesmo quando continuar exposto à língua alvo. Através dessa parceria em sala de aula, estaria sendo contemplada a questão proposta atualmente, de que a aprendizagem tem uma dimensão social, no sentido de que ela é um processo cooperativo entre professor e aluno. Segundo Hendrickson (1978, p.396), “corrigir os erros orais e escritos produzidos pelos aprendizes de uma L2 melhora sua proficiência na língua mais do que deixar seus erros sem correção”.

A questão da correção do erro é um assunto muito polêmico, uma vez que o foco da instrução em sala de aula mudou da correção da forma para uma ênfase no aspecto mais funcional da linguagem. O tratamento do erro e o foco na forma parecem ter mais efeito quando incorporados a um currículo comunicativo (Lightbown; Spada,1990). E como vamos conseguir isso? Um dos aspectos da aprendizagem efetiva é o tipo de *feedback* que o aprendiz recebe. Um *feedback* afetivo positivo permite ao aprendiz continuar tentando transmitir sua mensagem, enquanto o *feedback* cognitivo precisa ser corretivo para que o aprendiz faça alterações na sua produção e procure melhorá-la. Mas precisamos tomar cuidado com o excesso de *feedback* cognitivo negativo, pois muitas interrupções e correções, podem fazer o aprendiz cessar suas tentativas, desistindo de comunicar-se. Por outro lado, muito *feedback* cognitivo positivo, deixando passar muitos erros sem correção, pode causar uma falsa idéia de reforço dos erros, o que poderá resultar em fossilização. Cabe ao professor encontrar o ponto de equilíbrio quanto à quantidade de *feedback* e evitar a correção punitiva, que desvaloriza e rotula o aprendiz.

### **2.5.2 Quando Corrigir ?**

Respondendo à segunda pergunta, sobre o QUANDO corrigir, temos duas possibilidades. O professor pode corrigir em seguida ao erro, mas, nesse caso, estará provavelmente interrompendo o aluno e prejudicando a sua comunicação. Parece haver um certo desagrado, por parte do aluno, quando o professor interrompe as suas manifestações muito seguido, praticamente desencorajando-o nas suas tentativas de

comunicação. Por outro lado, um intervalo muito grande entre o erro e a correção tornará o *feedback* sem efeito. Também, neste caso, o professor é que terá que decidir qual será o momento oportuno para fazer os alunos “*notice the gap*”, ou seja, perceberem que houve uma interrupção na comunicação.

Os professores precisam criar um ambiente de sala de aula, no qual os alunos sintam-se confiantes para expressarem suas idéias, sem o embaraço das constantes correções dos seus erros .

Na questão dos erros da produção escrita, também é necessário encontrar o momento adequado para corrigir o aluno. As correções feitas após o trabalho escrito ter sido concluído parecem ser totalmente ineficazes. Talvez o momento de correção adequado seja quando o aluno está na etapa de rascunho e preparação do texto escrito. Nesse momento, as correções do professor seriam bem-vindas porque serviriam de indicações para o aprimoramento tanto da forma como do conteúdo do trabalho.

### **2.5.3 O Que Corrigir?**

A terceira pergunta busca a resposta para QUAIS os erros que mereceriam a atenção do professor e deveriam ser corrigidos. É necessário, que fique estabelecido de uma forma bem clara para o professor, o que vai ser considerado como erro lingüístico. O ponto de referência deverá ser a gramática normativa que considera erro lingüístico toda a ruptura em relação à norma lingüística, ou seja, a produção de estruturas diferentes daquelas reconhecidas como certas. No caso do ensino de uma

língua estrangeira, seria considerado como erro lingüístico, a não observância dos preceitos ditados pela norma lingüística vigente na comunidade de fala deste idioma (Frosi,1997).

A abordagem comunicativa de ensino de línguas apóia a ênfase no aspecto comunicativo, deixando de lado a abordagem tradicional com *foco na forma*, ou seja, atenção à forma gramatical. Um crescente número de professores de língua estrangeira sugere que os erros que impedem a compreensão da mensagem deveriam ser os priorizados na correção.

Eles questionam a validade da correção dos erros de gramática nas aulas comunicativas, pois nessas situações o aprendiz estaria mais *adquirindo* a língua do que *aprendendo*, usando a diferenciação de Krashen (1982) descrita na seção 2.6.4 desse trabalho. A correção dos erros parece ser prejudicial nesses contextos comunicativos, porque estaria inibindo os alunos e interrompendo a comunicação.

No caso da produção escrita, parece-nos que ambas as competências, a gramatical e a discursiva, se complementam. É necessário, que se dê atenção à forma, enquanto aliada à necessidade do aluno de se fazer entender, pois ela ajuda na elaboração de frases mais claras e concisas. Mas por outro lado, não devemos reduzir a escrita a um simples exercício de gramática. Devemos também levar em conta outros aspectos, como a organização textual, o uso correto do vocabulário, a riqueza de idéias e a adequação da língua. A presença do interlocutor na comunicação oral facilita e resolve os mal-entendidos. A escrita precisa suprir a falta do interlocutor oral e as falhas na comunicação, através da escolha mais precisa de termos e construções gramaticais mais claras. Por isso, acreditamos que haja a necessidade de uma maior atenção à *forma* no processo da escrita, pelo menos nos

estágios iniciais, quando o aluno ainda tem dificuldades na construção das estruturas lingüísticas. Nos estágios posteriores, quando o aluno já tiver maior domínio das estruturas gramaticais, o alvo da correção da produção escrita passa a ser a organização textual e a adequação lexical, fazendo da escrita uma oportunidade para o aluno desenvolver sua criatividade, autonomia e competência comunicativa.

#### **2.5.4 Como Corrigir?**

Que tipo de tratamento ao erro vai ser empregado pelo professor é outra questão, pois existe uma variedade de propostas à sua disposição. Contudo, o professor precisa tomar cuidado para que seu procedimento de correção não venha a intimidar, desmotivar ou frustrar os alunos. O modelo mais detalhado sobre as formas como o professor pode reagir em relação aos erros dos aprendizes é o de Chaudron (1977), que apresenta mais de 30 tipos de atitudes que o professor poderá ter como reação ao erro do aluno, das quais podemos citar algumas como: aceitar, indicar a ocorrência do erro, indicar o local do erro, repetir o que foi dito, dar dicas, repetir parte da frase interrompendo no erro, explicar a causa do erro, dar a solução, repetir com ênfase, dar a oportunidade para uma nova tentativa, dar o modelo correto, dar um elogio e outras. O professor precisa desenvolver a sua intuição através da experiência para saber que opção ou combinação de opções é adequada para ser usada naquele momento.

Em síntese, há 3 procedimentos básicos:

- informar o aprendiz que aconteceu um erro;



- informar o aprendiz onde aconteceu o erro;
- informar ao aprendiz tudo isso e mais revelar a identidade do erro.

Fornecer ao aprendiz a correção de seu erro e acreditar que isso seja capaz de fazer com que ele assimile a forma correta é a forma de correção que está sendo tradicionalmente usada e que necessita, conforme afirma Truscott (1996), ser abandonada.

Hendrickson (1976) fez uma experiência para determinar que efeitos uma correção direta do professor poderia ter sobre a produção dos seus alunos, aprendizes de inglês como L2. O autor concluiu que fornecer as formas lexicais e as estruturas gramaticais corretas para corrigir os erros teve pouco efeito na proficiência das produções escritas desses alunos.

Por outro lado, o papel da conscientização no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira é defendido por alguns teóricos como Schmidt (1990). Segundo ele, a compreensão consciente do sistema da língua alvo é necessária para os aprendizes produzirem formas corretas e usá-las apropriadamente. Considerando a reescrita uma estratégia de conscientização, poderíamos sugerir o seu uso como uma forma de correção adequada da produção escrita dos alunos. O fato de tentar identificar e diagnosticar seus erros leva o aluno a engajar-se no processo de auto-correção de forma consciente e motivadora.

### **2.5.5 Quem Vai Corrigir?**

A última pergunta é sobre QUEM vai corrigir o erro do aprendiz. Normalmente, em sala de aula, esse procedimento caberia ao professor. Espera-se

que o professor seja a fonte de informação da língua alvo, fornecendo dados e exemplos e também explicações sobre as regras e o uso dessa língua. Mas a abordagem mais atual de ensino está procurando contemplar os processos de correção que buscam a *auto-correção* (correção feita pelo próprio aluno) ou a *peer-correction* (correção feita pelo colega) ao invés da interferência ou correção do professor. Na verdade, a postura do professor deveria ser a de dar a oportunidade ao aluno de tentar se auto-corrigir ou negociar o significado com o colega, sem, no entanto, oferecer a forma corrigida, para que ele consiga fazer alterações no seu sistema e aprimorar sua *interlíngua*.

O professor precisa dar ao aluno tempo e condições para que ele ponha em uso o *monitor* sugerido por Krashen (1977, apud Allwright; Bailey, 1991), que seria o “*conhecimento aprendido disponível*” que o aprendiz utiliza para monitorar o seu discurso e refazê-lo. Mas a realidade de sala de aula, muitas vezes, não permite que seja oportunizado esse tempo necessário à reflexão e à auto-avaliação, para que o próprio aluno se auto-corrija.

*Nosso objetivo é que nossos alunos corrijam suas próprias falhas na comunicação e produzam a língua alvo de forma fluente e correta sem a nossa ajuda, e que essa forma correta seja internalizada* (Allwright; Bailey, 1991, p.107).

O procedimento de correção em grupo vem sendo estudado, pois é válido também que os alunos consigam identificar e corrigir os erros de seus colegas, através de uma abordagem sócio-interativa. O importante é que esses procedimentos sejam bem aceitos entre colegas, para que não afete a auto-estima da pessoa que está sendo corrigida.

A nova abordagem do ensino de LE aponta para uma mudança de papel do professor de juiz e corretor dos erros dos alunos para *facilitador* e guia do aprendiz na sua trajetória em busca da forma correta.

Na próxima seção deste estudo, estaremos analisando o papel que os processos cognitivos conscientes e inconscientes desempenham na aprendizagem de uma L2/LE e a posição de alguns teóricos sobre esse assunto.

## **2.6 O Papel da Conscientização na Aprendizagem de uma L2**

O papel que os processos conscientes e inconscientes exercem sobre o sistema cognitivo do ser humano, enquanto esse aprende uma L2/LE, tem sido um assunto controverso no campo da psicologia cognitiva e das pesquisas sobre aquisição da linguagem.

Nesta seção, vamos focalizar as posições de alguns teóricos (Schmidt (1990,1993); Bialystok (1981); Rutherford; Sharwood Smith (1985) e Sharwood Smith (1981)), que atribuem um grande papel aos processos conscientes na aquisição da linguagem e acreditam que a compreensão consciente é necessária para que o aprendiz de uma L2/LE produza formas corretas e as empregue adequadamente. Por outro lado, outros teóricos contrapõem suas idéias, dizendo que há um pequeno espaço para os processos conscientes e que a aquisição da linguagem acontece a nível inconsciente. Nessa posição temos a teoria de aquisição de Krashen e as teorias comportamentalistas.

Há também a dificuldade de separar o que seria um processo consciente e o que seria inconsciente, uma vez que esses processos são difíceis de investigar cientificamente. Nessa discussão, Schmidt (1990) posicionou-se dizendo que, tanto os processos conscientes como os inconscientes estão envolvidos na aprendizagem de uma L2 e que uma meta importante de pesquisa seria avaliar a contribuição de cada um desses processos. O autor sustenta que não há evidência suficiente para concluir que a aprendizagem de uma L2 ocorre somente com consciência, mas também não concorda que a aprendizagem possa acontecer de forma inconsciente. Ele argumenta que as evidências sugerem que conscientização e aprendizagem aparecem na maioria dos casos juntas, dizendo que, muitas vezes, quando queremos aprender algo, nos conscientizamos disso, e quanto mais tiver para ser aprendido, maior a necessidade de um envolvimento consciente.

*Eu defendo que o processamento consciente é uma condição necessária para uma etapa no processo de aprendizagem de uma língua, e é facilitador em outros aspectos da aprendizagem (Schmidt, 1990, p.131).*

### **2.6.1 A Hipótese do Noticing**

A *Hipótese do Noticing*, apresentada por Schmidt (1990), defende o papel da conscientização ( *noticing* ) na aprendizagem de uma L2 e propõe que os aprendizes precisam primeiro *notar* conscientemente, isto é, demonstrar uma percepção consciente de alguma forma lingüística em particular no *insumo*, antes que aconteça qualquer processamento subsequente dessa forma. Segundo o autor, *noticing* é a

condição necessária e suficiente para que o *input* se transforme em *intake* na aprendizagem.

Ellis (1993) define *input* como “amostras de uma L2 às quais o aprendiz é exposto como um resultado do contato com a língua em situação de comunicação oral ou escrita” e *intake* como “propriedades lingüísticas do *input* que o aprendiz incorpora”(p.97-8). Para o autor, nem todas as propriedades serão, imediatamente, incorporadas ao sistema da *interlíngua* do aprendiz. Somente aqueles aspectos que são finalmente incorporados transformam-se em conhecimentos implícitos de uma L2 (idem, p.98).

Não há muita informação na literatura sobre L2 que demonstre o que os aprendizes *notam* enquanto aprendem uma língua e que faça uma comparação com o que eles demonstram ter realmente aprendido. Os dados que o autor da *Hipótese do Noticing* possui para fundamentar sua pesquisa vêm de um estudo em parceria com Sylvia Frota (Schmidt; Frota,1986 apud Schmidt,1990), no qual analisou a sua própria aquisição do português brasileiro. O autor passou 5 meses no Brasil, fez um curso de 5 semanas (50 horas) e, no restante do tempo, aprendeu através da interação com falantes nativos. Ele fez um diário e efetuou gravações de suas falas a intervalos de um mês. Frota analisou as gravações, verificando vários aspectos da aquisição do português pelo autor e comparou os seus comentários subjetivos sobre o que ele pensava estar aprendendo com o que foi verificado nas conversas gravadas. Também foi comparado o que estava sendo ensinado em aula e esse *insumo* foi transcrito em gravações. O resultado da análise foi uma grande correspondência entre os relatórios do autor sobre o que ele *notara*, enquanto os brasileiros falavam com ele, e as formas lingüísticas por ele usadas. O fato de uma forma lingüística, em

particular, ser ensinada, mesmo de modo freqüente, não garantiu que ela fosse usada nas conversações do autor. A conclusão foi de que as formas mais usadas na produção do autor foram aquelas que ele anotou com comentários em seu diário enquanto as pessoas falavam com ele.

Alguns anos mais tarde, Leow (1997) fez um estudo, analisando os protocolos orais produzidos por 28 alunos adultos aprendizes de espanhol como L2, enquanto resolviam uma tarefa de resolução de problema (palavras cruzadas) e seus desempenhos posteriores, através de duas tarefas de avaliação, uma de reconhecimento de múltipla escolha e outra de completar lacunas, para verificar o papel da percepção na aquisição de uma L2, baseando-se na *Hipótese do Noticing* de Schmidt. O estudo sugeriu as seguintes conclusões, segundo o autor:

- diferentes níveis de percepção levam a diferenças de processamento da língua, ou seja, um maior uso de testagem de hipóteses e de formação de regras;
- os resultados forneceram suporte empírico para confirmar os efeitos *facilitadores* da percepção na competência em uma L2, confirmando, de certa forma, a *Hipótese do Noticing*.

Outro estudo foi desenvolvido por Fotos (1993) e analisou dois procedimentos que tinham como objetivo aumentar a consciência do aprendiz em relação às estruturas gramaticais que apresentavam dificuldade de aprendizagem para o aluno. Esses dois procedimentos propostos para desenvolver o conhecimento formal de problemas gramaticais eram aulas de gramática expositivas e tarefas interativas para solucionar problemas.

Os resultados sugeriram que os aprendizes conseguiram desenvolver um nível significativo de conhecimento gramatical como consequência desses dois procedimentos, os quais exigiam aumento de consciência por parte do aluno. Podemos concluir, com base nesse estudo, que o aumento do grau de consciência, enquanto recurso de aprendizagem, pode ser usado não só para ensinar um novo aspecto da língua, mas também como procedimento de correção. O *feedback* corretivo dado pelo professor pode transformar-se em um meio de aumentar a conscientização de aspectos gramaticais e textuais da produção escrita, para que o aprendiz *note* suas falhas e busque as devidas correções. No momento em que ele estiver realizando tal tarefa, estará aumentando seu grau de conscientização sobre um determinado aspecto da língua e, dessa forma, possivelmente estará sendo facilitada a internalização desse aspecto lingüístico.

No artigo sobre o papel da conscientização na aprendizagem de uma L2, Schmidt (1990) se atém a três questões básicas a esse respeito:

a) A conscientização a nível de *noticing* é necessária para a aprendizagem de uma língua ou é possível o aprendizado subliminal? Schmidt (1990, p.149) afirma que “aprendizagem subliminal de uma língua é impossível, e que *intake* é aquilo que os aprendizes notam conscientemente”. O *noticing* é, portanto, uma condição necessária para que haja aprendizagem.

b) É necessário prestar atenção conscientemente a fim de aprender, ou é possível o aprendizado incidental? O autor afirma que “a aprendizagem incidental certamente é possível quando a tarefa exige atenção a aspectos relevantes do *input*” (idem, p.149). Segundo o autor, aprendizagem incidental acontece quando são aprendidas formas lingüísticas do *input* mesmo não sendo informações relevantes, o

que parece ser difícil acontecer com aprendizes adultos. Prestar atenção à forma da língua parece facilitar a aprendizagem e poderá ser necessário, para que o adulto aprenda certos aspectos gramaticais.

c) As hipóteses do aprendiz, baseadas no *insumo*, são o resultado de uma visão e compreensão consciente ou de um processo de abstração inconsciente, ou seja, a aprendizagem só acontece de forma implícita ou acontece também de forma explícita? Esta questão é a mais difícil. Teorias psicológicas mais recentes sugerem que a aprendizagem implícita é possível, afirma o autor, mas isso não anula a hipótese de que a conscientização afeta a aprendizagem.

### **2.6.2 Definição do Termo *Conscientização***

Schmidt (1990) sugere, no seu artigo, que se faça uma melhor definição do termo *conscientização*, usado muitas vezes de forma ambígua. Ele distingue vários sentidos do termo, a saber: conscientização como *awareness*, como *intenção* e como *conhecimento*.

Conscientização como *awareness* refere-se a “um estado de espírito em particular no qual o indivíduo passou por uma experiência subjetiva específica de algum teor cognitivo ou estímulos externos” (Leow, 1997, p.473). Tanto cientificamente como na prática, conscientização é equiparada à *awareness*. A *awareness* pode ter 3 diferentes níveis: o da percepção, o do *noticing* e o da compreensão. Há diferença entre o nível de conscientização, quando apenas se percebe uma informação, nota-se ou compreende-se. Pode-se perceber uma



informação de forma subliminal sem, no entanto, prestar atenção (*noticing*), ou prestar atenção sem, no entanto, compreendê-la. Após notar algum aspecto do meio ambiente, pode-se analisá-lo e compará-lo na tentativa de compreender seu significado e chegar ao terceiro nível da conscientização, que é a compreensão.

Quanto à conscientização enquanto intenção, quando se diz que se faz algo consciente, nem sempre o significado é que se fez intencionalmente. No entanto, intenção pode ser consciente ou inconsciente e, muitas vezes, se tem consciência de coisas que não se pretendia observar. Quando alguém diz que aprendeu de forma inconsciente, parece que o fez sem intenção, ou como um subproduto, enquanto fazia outra coisa. As crianças adquirem a gramática da LM inconscientemente, como subproduto do processo de socialização e comunicação. Talvez também para os adultos seja mais fácil aprender a gramática enquanto estiverem preocupados em se comunicar, isto é, de forma incidental. Schmidt (1990) argumenta, através de sua teoria, que um grau de atenção intencional é necessário, para uma melhor aprendizagem das formas gramaticais.

Quanto à conscientização enquanto conhecimento, existe uma concepção de que, para se saber alguma coisa, é preciso ter consciência, mas existe o contraste entre conhecimento consciente e inconsciente, que não está muito claro em termos psicológicos. As pessoas sabem muitas coisas de uma língua através da sua gramática universal, segundo a teoria de Chomsky (apud Raposo, 1992), e esse é um processo de conhecimento inconsciente. Fazem parte da gramática universal os aspectos da língua, tais como regras, esquemas e princípios abstratos, que são internalizados sem um entendimento consciente por parte do falante. Segundo Chomsky, esse tipo de aprendizagem só acontece nos primeiros estágios de aquisição

da língua materna, enquanto a pessoa não está consciente do complexo de regras que é sua língua. Esse processo de aquisição da língua materna é totalmente inconsciente, ou seja, implícito. No caso da aprendizagem de uma LE em ambiente formal em sala de aula, essa parece acontecer de forma mais explícita e os processos conscientes, tais como o “noticing”, deverão facilitar a apreensão dos aspectos da língua.

A seguir serão feitas algumas considerações sobre os conceitos de aprendizagem implícita e explícita e será tratada a questão de como esses processos interagem na aprendizagem de uma LE.

### **2.6.3 Aprendizagem Implícita e Explícita**

Os processos de aprendizagem implícitos e explícitos podem interagir, isto é, aparecerem juntos na aquisição de um determinado aspecto lingüístico em uma L2. A noção de conhecimento explícito e implícito aparece de várias formas na literatura lingüística. Conhecimento explícito, no sentido amplo, significa uma percepção analítica consciente das propriedades formais da língua alvo, enquanto que conhecimento implícito significa um *feeling*, ou seja, uma intuição para aquilo que é correto e aceitável (Byalistok, 1981).

Embora esses dois conceitos requeiram maiores explicações, eles servem para demonstrar os dois tipos de resultados que estarão ocorrendo durante o processo de aprendizagem de uma língua.

O objetivo final ao aprender uma língua é utilizá-la de forma espontânea. Nesse caso, promover a percepção consciente da língua, durante o processo de aprendizagem, poderia ser completamente dispensável. No entanto, nem mesmo a abordagem proposta pelos métodos comunicativos desvincula totalmente a atenção aos aspectos formais do ensino das habilidades comunicativas (Lightbown ; Spada,1990).

*É um problema básico saber o quanto se tem que falar ao aluno sobre a língua e o que fazer com a língua, e até que ponto, a simples prática vai estimular os mecanismos de aprendizagem adequados para o desempenho da tarefa (Sharwood Smith,1981, p.159).*

Parece-nos parece que esta posição muito radical de desconsiderar totalmente o ensino dos aspectos formais da língua precisa ser revista, para que se encontre o ponto de equilíbrio entre aquilo que o aluno pode aprender de forma espontânea e o que necessita orientação para que consiga aprender. Negar explicações explícitas para os alunos adultos é ainda mais complicado, uma vez que eles parecem estar ansiosos por obtê-las.

*Pode ser original aprender uma língua de forma intuitiva, mas quanto tempo se levaria para acumular uma quantidade suficiente de conhecimentos implícitos e as habilidades adequadas para utilizar esta língua? (Sharwood Smith,1981, p.160).*

As orientações do professor sobre padrões e sistemas da língua alvo talvez sejam uma forma de economizar tempo e ajudar no processo de conscientização dos alunos sobre as regras de uso desta língua, sendo que a espontaneidade e a fluência, conseqüentemente, seriam etapas posteriores. A fluência e a espontaneidade viriam como resultado da prática dessas estruturas lingüísticas formais em situações de uso comunicativo.

Esse processo de aumento da conscientização da língua não significa o ensino e a testagem de regras gramaticais e lista de vocabulário como propunha o método gramática-tradução. A descoberta de regularidades na língua alvo pode ser mais ou menos intuitiva, dependendo da quantidade de interferência do professor. O professor pode induzir o aluno a fazer comparações e deduções, isto é, pode aumentar o seu grau de consciência da língua através de tarefas sem fornecer as regras explicitamente, como no caso da presente proposta de correção, em que foi utilizado o procedimento da reescrita para promover a conscientização. O aumento da conscientização pode ser obtido sem que os alunos falem sobre o aspecto da língua que estão observando, mas consigam interiorizar regras quanto ao uso desse aspecto lingüístico que os habilite a empregá-lo adequadamente.

#### **2.6.4 Aquisição versus Aprendizagem**

De grande importância é a teoria desenvolvida por Krashen (1982), que incorpora as noções de conhecimento explícito e implícito e que ele chama, respectivamente, de competência aprendida e competência adquirida. A questão da *aquisição* versus *aprendizagem* proposta por Krashen (1982) contrapõe duas maneiras de desenvolver a competência em uma L2. A primeira é empregando a linguagem em situações de comunicação real, isto é, adquirindo-a. Esse é um processo inconsciente de conhecimento implícito, pois o falante não está consciente das regras, mas pensando na comunicação. A segunda maneira de desenvolver a competência lingüística é aprendendo. Esse é um processo consciente de

aprendizagem de conhecimento explícito. Krashen defende que a aquisição é um processo natural de desenvolver a habilidade lingüística, usado pelas crianças ao aprender a LM. As recentes versões da teoria de Krashen são relevantes para o ensino, no que se refere ao fato de que não há absolutamente *interface* entre os dois tipos de conhecimento. Se um aprendiz aprende uma regra e depois consegue usá-la, sem reflexão, não se pode dizer que houve uma transferência entre conhecimento aprendido e conhecimento adquirido. O que aconteceu foi que o aprendiz adquiriu a regra por outro caminho: um caminho intuitivo. Durante o período de exposição à língua alvo, o dispositivo de aquisição foi estimulado para reconstruir a regra a partir das informações e não através de um processo de transferência entre os dois tipos de conhecimento na mente do aprendiz. Portanto, há regras que o aprendiz *aprende* conscientemente e regras que o aprendiz *adquire*.

Para Krashen (1982), o tempo despendido em aumentar a conscientização, seria melhor utilizado para promover a aquisição. O autor argumenta que o conhecimento explícito pode ajudar os aprendizes em certos tipos de desempenho lingüístico através do monitoramento, mas que não os ajuda a adquirir conhecimento implícito.

Existem outras tentativas de especificar o papel do conhecimento explícito e implícito no desempenho de uma L2 que não adotam a posição radical de completa ausência de interface proposta por Krashen. McLaughlin (1990), por exemplo, baseia sua explicação em um modelo de processamento de informações. Para ele existem dois tipos de comportamento de desempenho, dependendo se estão sendo usados processos controlados ou automáticos.

A idéia geral é de que a pessoa começa qualquer aprendizagem de forma lenta e com um alto grau de conscientização e depois, com o passar do tempo, começa a automatizar o processo e agir mais rapidamente e sem reflexão prévia.

Outro modelo que emprega os termos conhecimento implícito e explícito foi desenvolvido por Byalistok (1981). Assim como Krashen, Byalistok propõe duas fontes separadas de conhecimento, mas com uma interface entre elas, permitindo que a informação se mova entre o conhecimento explícito e o implícito através da automatização, ou como resultado da prática. No caso dessas teorias, a implicação pedagógica é a de que as propostas que buscam o aumento da conscientização do aprendiz em sala de aula não se constituem em procedimentos inúteis, contrariando a opinião de Krashen, mas são procedimentos *facilitadores* para a aprendizagem dos aspectos lingüísticos de uma LE.

### **2.6.5 Conscientização e Aprendizagem**

As teorias da conscientização tentam explicar o que Schmidt (1990) chama de *noticing* e o sistema que gera esse estado mental. Por exemplo, a teoria de processamento de informações, explicada por Schmidt, mostra que as informações passam primeiro pelos registros sensoriais, onde são analisadas, depois para um setor de memória a curto prazo e, finalmente, para um setor de memória a longo prazo, onde são, definitivamente, armazenadas. O modelo de memória, apresentado por Schmidt, é bastante simples, mas, no entanto, serve para demonstrar que toda a informação, para chegar à memória a longo prazo, precisa passar antes pela memória

a curto prazo, que seria equivalente à conscientização. A atenção é crucial para que haja aprendizagem. A maioria dos modelos psicológicos da memória defendem que a atenção é condição necessária para que um estímulo seja armazenado na memória a longo prazo e que essa retenção na memória depende da quantidade e qualidade da atenção no momento da retenção. Em geral, as teorias de processamento de informação demonstram a importância da conscientização, embora as teorias que enfatizam o processamento automático demonstrem que uma grande parte dos processos mentais funciona independentemente da conscientização.

O processo da reescrita procura promover o aumento da conscientização do aluno quanto à aquisição de conhecimentos explícitos, principalmente quanto ao aspecto gramatical da língua. O aumento da conscientização, segundo Ellis:

*é a tentativa, por parte do professor, de fazer os alunos perceberem aspectos específicos da L2 e provocar uma compreensão das propriedades formais e funcionais destes aspectos, ajudando os aprendizes a desenvolver uma representação cognitiva dos mesmos (Ellis, 1993, p. 109).*

A proposta da reescrita, como estratégia de correção, apóia-se na *Hipótese do Noticing*, promovendo a correção gramatical através da conscientização dos erros por parte dos alunos. Parte do pressuposto de que, ao buscar a forma correta, o aluno estará prestando maior atenção ao uso dessa forma e, provavelmente, estará se conscientizando e retendo na memória essa estrutura lingüística.

O aumento da conscientização busca chamar a atenção para as formas gramaticais, para os diferentes significados que elas podem ter e para o correto uso das mesmas em diferentes contextos. O uso da reescrita como forma de conscientização e geração de conhecimento explícito poderá ajudar os alunos a

notarem aspectos do *insumo* que poderiam passar despercebidos e os ajudará a memorizá-los, utilizando-os adequadamente em suas novas produções.

Schmidt (1990) sugere cinco fatores que são determinantes para que aconteça o *noticing* ou seja, os fatores que controlam o processo de conscientização e facilitam a aquisição de algum aspecto, em particular, pelo aprendiz. São eles:

- Expectativa: é um fator de percepção reconhecido dentro da psicologia como *facilitador* e *ativador* do processo de conscientização.

- Frequência: este fator aumenta a probabilidade de um item ser *notado*.

- Saliência perceptual: os aprendizes demonstram maior dificuldade em notar formas contractas, átonas ou assilábicas, exatamente porque esses são itens de difícil percepção dentro de uma língua. Portanto, itens mais salientes serão, conseqüentemente, mais *notados*.

- Nível de habilidade: ou seja, a capacidade do aprendiz em ter, por exemplo, automaticidade no processamento de estruturas sintáticas ou de prestar atenção, ao mesmo tempo, na forma e no significado da comunicação.

- Requisitos da tarefa: esse é um fator determinante para estabelecer o que é *notado* e fornece um forte argumento para a proposta do autor de que, aquilo que estiver sendo objeto de atenção será mais facilmente aprendido. Quando uma informação for necessária para elaborar uma tarefa, essa necessidade determinará sua conscientização.

Conclui-se dessa forma, que o processo de conscientização não é inteiramente livre, mas que um número de fatores influencia a questão do *noticing* e que, de alguma maneira, em ambiente de sala de aula, esses fatores podem ser provocados pelas estratégias usadas pelo professor.



Ao lidar com revisões, Bartlett (1982 apud Gass,1983) verificou que existem três estágios pelos quais o aprendiz passa ao corrigir seus erros. Primeiro, ele nota que algo está errado. Nesses casos, ele poderia estar se baseando nas suas intuições. Para Gass (1983), intuições são os julgamentos que o aprendiz faz sobre a gramaticalidade de suas produções. Em segundo lugar, ele identifica o tipo de problema e, em terceiro lugar, ele corrige o erro. As correções só acontecem porque houve uma intuição de que algo estava incorreto. Essa intuição pode ser importante para o aprendiz de uma L2, na medida em que lhe permite localizar o erro, para então poder fazer comparações, testar hipóteses e se auto-corrigir. Ao produzir uma L2, o aprendiz poderá perceber um problema lingüístico. Esse problema poderá ser apresentado a ele através de um *feedback* corretivo. Notar o problema poderá levar o aprendiz a tentar modificar sua produção. Essa tentativa funcionará como um gatilho que, por sua vez, desencadeará processos mentais. A atividade de correção dos erros pode fazer os alunos reconhecerem, conscientemente, seus problemas lingüísticos e pode promover sua atenção a aspectos da língua alvo, que precisam ser destacados e reformulados e, conseqüentemente, gerar aprendizagem.

#### **2.6.6 A Crítica à *Hipótese do Noticing***

John Truscott (1998) faz uma crítica à *Hipótese do Noticing* de Schmidt, dizendo que as fundamentações teóricas dessa hipótese são fracas. A hipótese, segundo Truscott, não está baseada em uma teoria de linguagem coerente e os resultados dos estudos, baseados em instrução focada na forma e *feedback*, não são

consistentes. O autor da crítica argumenta que talvez fosse melhor reformular a *Hipótese do Noticing*, dizendo que o *noticing* é necessário para a aquisição de conhecimento metalingüístico, mas não de competência lingüística, ou que o *noticing* ajuda a aprendizagem, mas não é condição necessária para que ela aconteça.

A pesquisa cognitiva ainda não tem base científica para afirmar que a percepção consciente da informação seja fator necessário para a aprendizagem, portanto, ela não dá suporte teórico à *Hipótese do Noticing*. O papel da atenção na aprendizagem também ainda não está completamente comprovado e Schmidt equipara a atenção à percepção na sua hipótese. Assim como é difícil definir atenção, e dizer se ela está ou não presente em determinada tarefa, também fica difícil estabelecer sua relação com a percepção. A conscientização parece ser uma característica de processos controlados, mas será que a atenção é necessária nesses processos para que se possa fazer a relação entre esses três elementos: atenção, percepção e aprendizagem? O ponto essencial para Truscott (1998) é que as pesquisas recentes e as teorias sobre atenção, percepção e aprendizagem não são claras o suficiente para fundamentar a possibilidade de existir uma relação entre as três, conforme postula a *Hipótese do Noticing*.

Nesse caso, para fundamentar a relação entre a atenção e a aprendizagem, Schmidt baseou-se no resultado de apenas uma pesquisa feita por Hanson e Hirst (1988 apud Schmidt, 1990) e isso é muito pouco para dar consistência às suas afirmações, segundo a opinião de Truscott.

As atividades que requerem atenção à tarefa não pressupõem que os aprendizes vão dar atenção a detalhes que precisam ser observados, mas somente

uma atenção geral à tarefa proposta. Percepção consciente da situação não implica percepção consciente da informação específica a ser adquirida. Portanto, mais uma vez Truscott considera que a *Hipótese do Noticing* fica sem suporte teórico.

Os problemas de interpretação e testagem da teoria de Schmidt ficam ainda maiores, quando a hipótese é aplicada à aquisição natural da língua, porque fica difícil medir o grau de percepção que o aprendiz teve no momento em que ocorreu a aprendizagem.

Quanto à teoria lingüística, Truscott (1998) argumenta que a *Hipótese do Noticing* é muito vaga e não determina claramente quais os aspectos lingüísticos que o aprendiz precisa notar. Schmidt faz uma distinção entre aprendizagem subliminal e implícita, e uma distinção entre percepção a nível de *noticing* “necessária para a aprendizagem” e percepção a nível de compreensão, provavelmente não necessária. Para Truscott, a divisão entre implícito e subliminal implica uma visão bipartida da aquisição. Os aprendizes precisam notar certos itens para conseguir assimilá-los. Uma vez assimilados, eles podem ser transformados na gramática que está por trás do uso natural da língua. A percepção é necessária na primeira etapa, mas não na segunda. Assim, segundo o autor, para que a hipótese faça sentido, o seu proponente precisaria identificar que itens estão envolvidos nesta primeira etapa e o que significa notá-los.

A *Hipótese do Noticing*, basicamente, desconsidera a aprendizagem inconsciente. No entanto, Schmidt (1990), ao propor que a percepção a nível de compreensão não é necessária no que se refere às regras sintáticas, torna essa percepção muito superficial, chegando quase ao ponto de se tornar inconsciente, ficando o papel da conscientização muito limitado, segundo a opinião de Truscott.

Ele argumenta que para se ter consciência do uso de certas regras sintáticas é necessário muito mais do que simplesmente *notar*, é necessário também entender o seu uso.

As evidências sobre a validade da *Hipótese do Noticing* vêm de estudos sobre o efeito da instrução com *foco na forma* e o efeito do *feedback* sobre o desempenho dos aprendizes. Segundo a opinião de Truscott, os resultados positivos encontrados nesses estudos são decorrentes do efeito de uma melhor compreensão dos itens que estão sendo trabalhados e não exatamente do aumento da conscientização. Por outro lado, esses resultados podem ter efeito temporário devido ao aspecto da observação mais intensa, sem a implicação de que os itens observados sejam completamente adquiridos.

Truscott afirma também que esses estudos sobre o efeito da instrução e do *feedback* com *foco na forma* medem o conhecimento metalingüístico e não a competência comunicativa. Os alunos que participam desses estudos demonstram grande habilidade em responder tarefas lingüísticas, o que não implica o uso autêntico da língua.

Pretendemos nesta pesquisa basear a proposta de correção na *Hipótese do Noticing* de Schimdt, usando-a na “sua forma mais moderada”, conforme propõe Truscott. Consideramos o *noticing* no seu aspecto *facilitador* da aprendizagem e não no seu caráter determinante e imprescindível para que ela aconteça, conforme propõe o autor da teoria.

Uma vez que ainda não temos comprovado, com bases teóricas e científicas, o papel determinante dos processos conscientes na aprendizagem de uma L2, ao ponto de dizer que a conscientização seja fator necessário para que ela ocorra, vamos

nos basear, para fazer esse estudo sobre correção, no caráter *facilitador* da conscientização, no sentido de que prestar atenção em determinados aspectos da língua *facilitaria* a aprendizagem dos mesmos.

Até aqui, examinamos o papel que os processos conscientes exercem sobre o sistema cognitivo do ser humano enquanto esse aprende uma L2/LE, assim como apresentamos os pontos básicos da *Hipótese do Noticing* que foram alvo de críticas.

Na próxima seção faremos algumas considerações sobre a importância do *feedback* corretivo como resposta às produções escritas dos alunos e a sua eficácia ou não como instrumento de aprendizagem.

O quadro a seguir sintetiza e coloca em contraste as principais idéias de Schmidt (1990) e Truscott (1998) descritas nessa seção sobre a *Hipótese do Noticing*.

---

**Figura 2 : Quadro síntese das idéias de Schmidt e de Truscott.**

<b>Schmidt:</b>
<p>O processamento consciente (<i>noticing</i>) é condição necessária para que haja aprendizagem.</p> <p>Os processos conscientes e inconscientes estão envolvidos na aprendizagem, sendo que, na maioria das vezes, ela acontece a nível consciente.</p> <p>A atenção é crucial para que haja aprendizagem.</p> <p>É necessária a percepção consciente do <i>input</i> para que ele se transforme em <i>intake</i>.</p>
<b>Truscott:</b>
<p>O processamento consciente da informação não é condição necessária, mas <i>facilitadora</i> para a aprendizagem.</p> <p>O <i>noticing</i> é necessário para adquirir conhecimento metalingüístico.</p> <p>Não está provado que a atenção seja fator necessário para a aprendizagem e nem que haja uma relação entre atenção, percepção e aprendizagem.</p> <p>Para usar certas regras gramaticais não basta notá-las; é preciso compreendê-las.</p>
<b>Implicações para o presente estudo:</b>
<p>A estratégia de correção da reescrita proposta neste estudo baseia-se na conscientização como elemento que ajuda e <i>facilita</i> a aprendizagem, apoiando-se na versão moderada da <i>Hipótese do Noticing</i>.</p>

## 2.7 O Papel do *Feedback* na Aprendizagem de uma L2

Nesta seção, vamos avaliar o efeito do *feedback* corretivo nos trabalhos dos alunos a partir de estudos feitos por pesquisadores como Carroll; Roberger; Swain (1992), Carroll; Swain (1993), Tomasello; Herron (1988), Cardelle; Corno (1981), Lalande (1982) e Semke (1984).

Na época do comportamentalismo, a correção era uma forma de condicionamento comportamental. Com o advento das teorias mentais de processamento de informação, a correção passou a ser discutida em termos de *feedback*.

*Feedback* é definido como “qualquer procedimento usado para informar o aprendiz se a sua resposta está certa ou errada”(Kulhavy,1977, p.211). Poderá ser um simples “sim” ou “não” ou um “certo” ou “errado”, ou algo mais elaborado, com explicações que acabam se transformando em uma forma de instrução.

O *feedback* é considerado positivo quando a resposta dada à produção do aluno é uma forma de elogio, e negativo quando, de algum modo, esse aluno recebe como resposta um procedimento de correção do seu erro. *Feedback* negativo explícito é qualquer procedimento que afirma, abertamente, que a produção de um aprendiz está errada e não consta na língua a ser aprendida. *Feedback* negativo implícito inclui procedimentos que levam o aprendiz a inferir, a partir da interação, que seu enunciado está errado, pois a forma desse enunciado está causando problemas de compreensão por parte do interlocutor (Brown,1994).

O mecanismo de formulação e testagem de hipóteses é amplamente utilizado pelo aprendiz de uma L2 durante seu processo de aprendizagem de uma

língua. O papel do *feedback* é ajudar o aprendiz a estreitar o número de possíveis hipóteses para determinada situação de uso da língua e verificar qual a hipótese adequada para aquela situação.

Vários estudos foram realizados para investigar os efeitos dos diferentes tipos de *feedback* na aprendizagem de uma língua estrangeira. Carroll; Swain (1993) investigaram os efeitos do *feedback* negativo implícito e explícito na aprendizagem do aspecto linguístico da generalização e chegaram à conclusão de que o *feedback* negativo, tanto implícito como explícito, ajuda os alunos a aprenderem tópicos gramaticais. O estudo foi feito com 100 adultos falantes de espanhol, aprendizes de inglês como L2, que foram divididos em grupos de acordo com o tipo de *feedback* que recebiam quando cometiam um erro. O grupo “A” recebia informação metalingüística explícita sobre a regra a ser aprendida. O grupo “B” era somente informado de que suas respostas estavam erradas. O grupo “C” era corrigido quando errava, através de um modelo de resposta certa e a evidência negativa implícita de que sua resposta estava errada. O grupo “D” era questionado, ao fazer o erro, sobre se tinha certeza de que a resposta dada estava certa. O grupo de comparação não recebia *feedback*. Os sujeitos foram testados duas vezes em relação aos itens recebidos como *feedback* e mais um certo número de itens novos para determinar se eles conseguiam fazer a generalização da regra a partir do *feedback*.

As análises dos resultados revelaram diferenças significativas, comparando os grupos que receberam *feedback* com o grupo que não recebeu, tanto nos itens do *feedback* como nos itens novos. Esses resultados sugerem que o aprendiz



adulto usa o *feedback* para aprender generalizações específicas e abstratas da língua e para delimitar a aplicação correta dessas regras.

Outro estudo de Carroll; Roberge; Swain (1992) desta vez com 79 aprendizes adultos falantes de inglês aprendendo francês como L2, pretendia verificar os efeitos do *feedback* negativo explícito na aprendizagem de generalizações morfológicas e encontraram como resultado a constatação de que a correção do erro tem efeito positivo no resultado do desempenho dos alunos, no que se refere à memorização do léxico. A correção parece ser uma forma útil de *feedback* para os alunos mais avançados aprenderem palavras isoladas, devido ao fato de que os mais avançados têm mais condições de processar, armazenar e recordar informações.

Tomasello; Herron (1988) fizeram estudos para verificar o papel dos diferentes tipos de *feedback* na aprendizagem de diversos aspectos da gramática do francês. Eles compararam a correção aberta de erros induzidos com informação metalingüística, apresentada sob a forma de exceções explícitas à regra gramatical. Foram constatados resultados positivos em favor do *feedback* negativo na maioria de seus testes e eles demonstraram que o *feedback* pode afetar as respostas dos aprendizes em um contexto instrucional onde uma língua está sendo explicitamente ensinada, ajudando os alunos a conscientizarem as formas corretas.

Cardelle; Corno (1981) avaliaram os efeitos, causados na aprendizagem de uma L2, do uso de dois tipos diferentes de procedimento de *feedback* dado aos temas de casa dos aprendizes. Um dos tipos de *feedback* era ignorar o erro, isto é, não dar nenhum *feedback* e o outro, ao contrário, era salientar o erro do aluno.

O estudo foi feito com 80 alunos de dois cursos universitários de espanhol durante um período de 6 semanas. Os dados foram coletados antes, durante e depois do tratamento. Nesse estudo as autoras defenderam a hipótese de que os comentários escritos feitos nos temas de casa dos aprendizes têm um efeito positivo, que salientar os erros e dar *feedback* positivo parece ser melhor do que ignorá-los, pois acarreta um nível de desempenho melhor na língua a ser aprendida. Os tipos de *feedback* usados foram: elogio, crítica, crítica com elogio e nenhum *feedback*.

Os resultados reforçaram a idéia de que pode ser obtida uma maior aprendizagem de uma L2, usando *feedback* escrito que saliente os erros dos alunos de uma forma motivadora. As autoras do trabalho sugerem aos professores de L2 que forneçam *feedback* escrito aos seus alunos nas tarefas de casa, que identifiquem os erros dos alunos, orientem os alunos para um melhor desempenho na vez seguinte e forneçam algum comentário positivo a respeito do trabalho que for bem feito.

Na última década, foi dada muita atenção ao tratamento do erro nos trabalhos escritos de aprendizes de uma L2. No entanto, não há ainda um consenso de como os professores devem reagir aos erros dos alunos e em que estágio do processo de produção o *feedback* deve ser dado. As pesquisas em L2 sobre a produção escrita dos alunos sugerem que a resposta do professor à redação dos alunos surte mais efeito quando esta é dada antes da elaboração do ensaio final e não após a conclusão deste (Ferris, 1995, 1997). O resultado do estudo de Ferris feito com 155 alunos em um curso de redações em L2 de nível universitário demonstrou que os alunos prestaram mais atenção e levaram mais a

sério o *feedback* do professor que foi dado aos rascunhos preliminares de seus ensaios do que ao *feedback* dado ao ensaio final, por vários motivos: eles gostaram de receber os comentários encorajadores e, principalmente, acharam os comentários úteis para o aperfeiçoamento de suas redações.

A reação dos aprendizes ao receber o *feedback* de um trabalho já concluído é geralmente de descaso e esquecimento. Muitas vezes, eles nem sequer entendem o comentário feito pelo professor e nem procuram identificar o erro. Na reescrita, os alunos vão precisar revisar e repensar seus erros e, provavelmente, prestarão mais atenção às correções do professor. É mais do que natural que a reação dos alunos ao *feedback* do professor seja maior quando eles estão precisando dessas correções para aprimorar seus trabalhos.

A escrita é um processo que passa por estágios de aprimoramento. O ato de escrever em si gera modificações. Nunca se escreve igual e toda vez que se lê modifica-se alguma coisa. O aprendiz pode contar com o auxílio do professor através de seus comentários durante esse processo, ou seja, os comentários feitos nos rascunhos dos trabalhos dos alunos. A conclusão que a autora chegou nesses estudos é que, realmente, os comentários feitos pelo professor nos rascunhos dos alunos tiveram efeito positivo e acarretaram mudanças para melhor.

Lalande (1982) é talvez o autor mais conhecido que defende a correção do erro na produção escrita, dizendo que ela traz efeitos benéficos. O autor desenvolveu uma técnica de correção de redações que consistia na utilização de um código para assinalar os erros dos alunos, sem fornecer a forma correta, apenas fazia a localização e indicava a natureza dos mesmos. Nesse estudo, o autor concluiu que a combinação de conscientização do erro mais técnicas de

solução do problema tem um resultado benéfico e significativo no desenvolvimento das habilidades da escrita, e que os alunos que usaram esse código de marcação de erros ao revisarem suas redações tiveram ganhos bem maiores do que os alunos cujas redações foram corrigidas diretamente pelo professor.

Outras conclusões relevantes a respeito da eficácia do uso de *feedback* corretivo foram observadas no estudo de Lalande (1982), tais como:

- o desenvolvimento da habilidade da escrita em cursos de LE pode ser favoravelmente afetado pelo uso de técnicas de correção adequadas;
- um treino sistemático de redação requer uma correção sistemática por parte do professor;
- os alunos podem ser conscientizados de que suas deficiências e seus erros escritos podem ser corrigidos desde que não se sintam negativamente afetados pela correção;
- os alunos devem receber *feedback* instrucional de suas redações e devem ser informados de seus erros para que se envolvam em uma correção ativa e na busca de soluções de problemas;
- o *feedback* deve ser dado ao aluno na aula subsequente ao trabalho para que surta maior efeito;
- os alunos devem ser conscientizados dos erros recorrentes encontrados em suas redações para que possam evitar a reincidência dos mesmos.

Contrariando essas conclusões que defendem os benefícios do *feedback* corretivo, Semke (1984) considera que correções explícitas das produções escritas

tendem a provocar efeitos colaterais, tanto na qualidade das redações, como nas atitudes dos alunos em relação à escrita em LE.

Seu estudo denominado *Effects of the Red Pen*<sup>4</sup> foi feito com 141 estudantes de alemão da Universidade de Minnesota durante 10 semanas, 5 dias por semana, para comparar o efeito de quatro métodos de tratamento dados pelo professor às tarefas de escrita livre dos alunos, a saber:

- escrever comentários e perguntas ao invés de correções;
- marcar todos os erros e fornecer as formas corretas;
- combinar comentários positivos e correções;
- indicar os erros por meio de um código e pedir aos alunos para encontrar as formas corretas e reescrever a tarefa.

Os resultados do estudo indicaram que a correção não aumentou a proficiência na escrita, além de ter um efeito negativo, especialmente no caso de auto-correções. Não houve diferença significativa entre os diferentes tipos de tratamento de correção, mas uma pequena preferência por comentários, ao invés de correções. Segundo o autor, o que produz a proficiência lingüística na escrita é mais a quantidade de produção escrita que o aluno faz do que, propriamente, a forma como é feita a correção de seus erros.

O autor também fala dos efeitos negativos que sofre o aluno que recebe seu trabalho coberto de correções em tinta vermelha, considerando a relação entre os fatores afetivos e cognitivos no processo de aprendizagem. Ele afirma que “qualquer coisa que tiver efeito negativo na atitude do aluno, tende a retardar seu aprendizado” (Semke, 1984, p.195). Provavelmente, mais do que qualquer coisa,

---

<sup>4</sup> Efeitos da Caneta Vermelha. (Tradução nossa).

mais do que qualquer método, técnica ou material usado, é o relacionamento positivo entre professor e aluno que forma a base para uma aprendizagem efetiva.

Estudos feitos sobre correção de redações (Lalande,1982) sugerem que a habilidade de escrever dos alunos poderia ser aprimorada através da utilização de estratégias que promovam o aprendizado-guiado, ou seja, uma forma de tutoramento por parte do professor que ajudaria o aluno na busca de soluções para suas dificuldades.

Corder afirma que a simples provisão da forma correta pode não ser a única, ou de fato, a mais efetiva forma de correção. No seu entender, fazer um aluno descobrir a forma correta, poderia ser sempre mais instrutivo, tanto para o aprendiz, como para o professor (Corder,1967).

No entanto, por maior empenho que tenha, muitas vezes, o aluno não consegue, por si só, encontrar essa forma correta. Neste caso, entre a localização dos erros e a reescrita por parte do aluno, parece ser necessário um momento de interação entre professor e aluno, para que o aluno seja monitorado e levado a perceber por que está errando na escolha desta ou daquela forma lingüística, no uso do tempo verbal adequado e na solução de outras dificuldades quanto ao uso correto da língua. Sabe-se que as escolhas semânticas e as regras de uso de uma língua são determinadas pelo contexto e nem sempre o aluno encontra essas explicações em um dicionário ou gramática. Neste momento, a interferência do professor, como falante mais proficiente, seria fundamental para o esclarecimento das dificuldades do aprendiz.

A proposta de correção da produção escrita dos alunos, iniciando com um apontamento dos erros por parte do professor, seguida da conscientização desses

erros por parte do alunos, através da busca da forma correta, utilizando recursos diversos como dicionário, gramática, um tutoramento feito pelo próprio professor e culminando com a reescrita, parece-nos ser a forma ideal de correção e levaria a um crescimento da proficiência gramatical desses aprendizes e a um conseqüente aprimoramento da produção textual.

A combinação desses dois processos, tutoramento e reescrita, denominados por Paiva (1990/1991) de “*the lovely twins*”, isto é, os gêmeos adoráveis, parece ser uma fórmula adequada para a busca consciente da superação dos erros tanto na forma como no conteúdo.

Após termos examinado o papel do *feedback* corretivo em resposta às produções dos alunos, passaremos a uma breve discussão sobre a validade do ensino com *foco na forma*, para justificar a prioridade que foi dada em nossa Tabela de Correção aos aspectos formais da língua, embora algumas questões contemplem o conteúdo.

## **2.8 Validade do Ensino com *Foco na Forma***

Atualmente, a metodologia de ensino de línguas dá ênfase à abordagem comunicativa, que prioriza as situações que se aproximam mais do uso espontâneo da língua no dia-a-dia, e critica os livros didáticos que direcionam a atenção para o estudo das formas gramaticais. Essa abordagem comunicativa levou a uma grande tolerância dos erros na fala e na escrita dos aprendizes e a uma ênfase em criar

oportunidades para os aprendizes usarem a língua de uma forma mais autêntica e espontânea.

Entretanto, nem todos os pesquisadores negaram o papel da competência gramatical no aprendizado de uma língua.

*A combinação de um ensino de língua orientado para a forma, assim como para o significado, parece ser o ideal, isto é, foco na forma dentro de contextos de comunicação significativos* (Lightbown; Spada, 1990, p.432).

O papel da conscientização das formas gramaticais no processo de aprendizagem de uma língua tem sido compartilhado por diversos autores como Byalistok (1981), Ruthenford; Smith (1985). Eles definem “aumento da conscientização” como a tentativa deliberada de direcionar a atenção, especificamente para as propriedades formais da língua alvo” (Rutherford; Smith, 1985, p.274).

Lightbown; Spada (1990) também fizeram uma investigação sobre os efeitos que uma instrução com *foco na forma* e um *feedback* corretivo têm em contexto de programas de ensino, que são baseados nos princípios do ensino comunicativo da língua, para determinar até que ponto a instrução com *foco na forma* é benéfica para os aprendizes de uma L2.

Por outro lado, VanPatten (1988) analisou, em seu artigo, se é importante que os aprendizes de uma língua em estágios iniciais dêem atenção à precisão lingüística e à instrução gramatical. Parece ser necessário um mínimo de forma para que haja a possibilidade de comunicação, o que nos sugere que a forma deve fornecer a base para a produção escrita. No entanto, o autor examinou o papel da correção do erro e do *feedback* para o aumento da habilidade gramatical no desempenho



comunicativo da língua, demonstrando que a correção do erro não fez uma diferença significativa e que o ensino com *foco na forma* surtiu pouco efeito.

A modo como a gramática deve ser ensinada é, portanto, uma discussão muito antiga, que nunca chegou a uma conclusão definitiva. Segundo a teoria de Schmidt (1990), as formas da língua alvo não serão adquiridas a menos que sejam *notadas* pelos aprendizes. Neste caso, a instrução pode facilitar a aprendizagem, aumentando a consciência do aprendiz. Tal abordagem da instrução, que é encontrada no *realce do insumo*, segundo Sharwood Smith (1981), no *aumento da conscientização*, segundo Rutherford; Smith (1985), e no *noticing*, segundo Schmidt (1990), e definida como um foco deliberado nas propriedades formais da língua, com o objetivo de facilitar o desenvolvimento do conhecimento em uma L2, servirá de base para esta pesquisa. Essa estratégia de chamar a atenção para os erros cometidos em relação aos aspectos formais da língua para que eles sejam notados e, conseqüentemente, corrigidos, será usada durante o processo de correção da reescrita.

O aumento da conscientização das formas gramaticais pode acontecer de forma natural. Há maneiras de chamar a atenção às formas gramaticais, sem ter que abordar questões metalingüísticas. Nesse caso, podemos citar o procedimento de correção empregado nesta pesquisa que aponta as formas lingüísticas incorretas, buscando sua conscientização por parte do aluno sem, no entanto, formular regras ou partir para discussões de cunho metalingüístico. A nossa proposta é buscar um grau maior de conscientização sobre determinados aspectos da língua, que estão se mostrando problemáticos para o aluno. Provavelmente, o fato de aumentar o grau de conscientização do aluno sobre determinado aspecto formal da língua não será

condição suficiente para assegurar sua aprendizagem, mas *facilitará*, significativamente, seu grau de aquisição. Acredita-se que os alunos, reescrevendo seus trabalhos dessa forma, ao invés de receber as correções já feitas, terão grandes possibilidades de atingir uma maior competência gramatical, necessária para o uso comunicativo da língua nas suas produções escritas. Segundo Bohn; Souza (2000), essa é uma forma de desenvolver a auto análise na produção textual como parte do “*aprender a aprender*”.

Nesta seção do trabalho, procuramos justificar a importância da correção do aspecto formal do texto escrito dos alunos, principalmente nos níveis básicos. A seguir, visualizaremos a nova abordagem do ensino da escrita que visa a um aspecto mais global, isto é, à questão da correção formal e aos aspectos de organização textual.

## **2.9 O Ensino da Habilidade da Escrita**

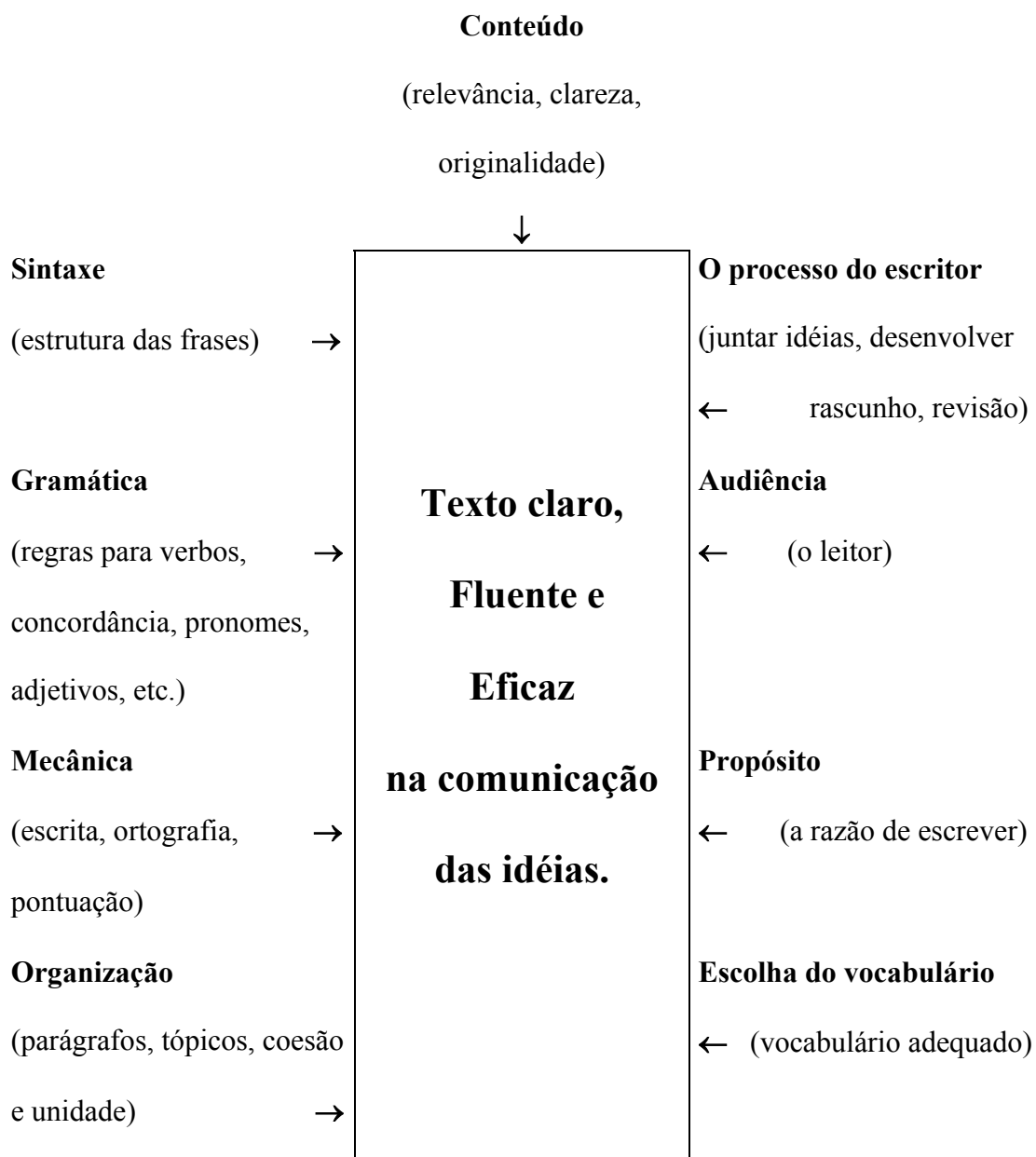
De acordo com Raimés (1998), o papel da escrita mudou muito desde os anos 50 e início dos anos 60, quando a abordagem audiolingual era dominante. A parte oral era a mais importante, enquanto a escrita era vista como um reforço da fala, dando ênfase ao domínio das formas gramaticais e sintáticas. O ensino da escrita era um processo de etapas, onde eram dados aos alunos exercícios de frases e depois de parágrafos para fazerem alterações gramaticais como, por exemplo, alterar do passado para o presente, do singular para o plural. Ao fazer esse tipo de atividades guiadas, era fácil para o aluno escrever bastante e evitar erros. Somente em um

nível intermediário eles poderiam escrever redações livres. Essa abordagem enfatizava mais a precisão gramatical do que a fluência. A prática do ensino de escrever em uma LE concretizou-se, por muito tempo, através desses exercícios de formação de frases e de gramática. Porém, nas últimas décadas, os professores vêm abordando a escrita sob o ponto de vista *processual* e sob uma perspectiva *comunicativa*. A ênfase maior é dada à comunicação das idéias, ficando a correção gramatical em segundo plano (Raimes, 1998). Contudo, a elaboração de um texto é vista como um processo que engloba vários aspectos importantes, dentre eles a estrutura formal do texto.

Na figura a seguir temos o diagrama de Raimes (1983 apud Evangelista; Silva, 1999), que mostra os elementos com os quais o escritor lida a fim de produzir um texto. Baseando-nos nesse diagrama, percebemos que vários elementos são contemplados quando da elaboração de um texto. Numa primeira etapa temos a formação do pensamento e a transposição de idéias para uma versão do texto escrito, o rascunho e as possíveis revisões feitas pelo autor.

A finalidade pela qual o texto está sendo produzido e para quem está sendo redigido são dois elementos que precisam ser considerados pelo escritor. O conteúdo do texto, sua organização e a adequação do vocabulário a ser empregado, a sintaxe e a gramática são elementos que contribuem para o aspecto comunicativo do texto. A parte mecânica, a grafia correta das palavras, a pontuação adequada, assim como o aspecto do conteúdo, a relevância das idéias, a clareza e originalidade com que são apresentadas essas idéias também são aspectos a ser considerados na elaboração de um texto.

**Figura 3: Diagrama de Raimes**



Podemos argumentar que aprender a escrever adequadamente uma LE é uma tarefa muito difícil e complexa, que envolve o domínio de habilidades que vão além da ortografia, da sintaxe, do uso correto de tempos verbais, artigos, preposições, etc. Mas o domínio ou aquisição da gramática e de regras sintáticas, assim como o

domínio do vocabulário, são ferramentas necessárias para iniciar o processo de escrita em uma L2.

Enquanto se argumenta que o aluno não poderá se tornar proficiente na escrita sem o conhecimento e uso apropriado dessas ferramentas, temos também que considerar que uma boa escrita não poderá ser adquirida somente com o conhecimento gramatical e com regras de sintaxe. O aluno deverá desenvolver uma série de estratégias que o ajudarão no processo da escrita: planejar, escrever o rascunho, revisar, reescrever e finalmente fazer a releitura do texto concluído.

O processo de escrever em uma LE pode ser considerado o desenvolvimento contínuo de uma série de competências específicas que são construídas umas sobre as outras.

Nesse contexto, a reescrita é uma prática indispensável na produção de um texto. É um importante processo de reconstrução que é desencadeado, inicialmente, pela leitura e conscientização do próprio autor. A cada nova leitura, as operações lingüísticas realizadas serão percebidas com mais clareza e haverá um aprimoramento do trabalho do autor, dissipando todas as eventuais dúvidas e demonstrando as intenções de comunicação. A reescrita exigirá, portanto, a leitura, a análise, a reflexão e a recriação.

Apesar de termos consciência de que escrever bem depende do desenvolvimento de uma série de habilidades, que ultrapassam o domínio das estruturas gramaticais da língua e da adequação do vocabulário, neste trabalho de pesquisa vamos nos ater mais à correção da forma gramatical, por estarmos lidando com níveis básicos de proficiência em língua estrangeira e considerarmos esta uma

fase em que os aprendizes estarão adquirindo as ferramentas que irão, posteriormente, ajudá-los na produção de textos.

Após algumas considerações sobre a abordagem atual do ensino da escrita passaremos ao capítulo 3 deste estudo, onde trataremos da metodologia utilizada para a coleta, testagem e avaliação dos dados compilados, bem como verificaremos a validade das hipóteses propostas no início desse trabalho.

### **3. METODOLOGIA**

#### **3.1 Natureza da Pesquisa**

A natureza deste estudo é descritiva, na medida em que tem por objetivo levantar os resultados quantitativos da incidência de erros na seqüência de 6 (seis) tarefas de escrita e suas respectivas reescritas, visando constatar se houve aumento ou diminuição do percentual de erros no decorrer dessas tarefas.

Além disso, o estudo apresenta uma abordagem qualitativa, pois pretende avaliar as respostas dadas a um questionário aplicado aos alunos após o procedimento de reescrita, para determinar a reação e o grau de satisfação dos alunos em relação a essa estratégia de correção utilizada.

A pesquisa tem um caráter longitudinal, uma vez que acompanhou o desempenho dos alunos durante um período de quatro meses referentes ao segundo semestre do ano 2000.

#### **3.2 População e Amostra**

##### **3.2.1 População**

A pesquisa que fizemos envolveu como sujeitos uma turma de 12 alunos do Programa de Línguas Estrangeiras da Universidade de Caxias do Sul. O programa

conta com aproximadamente 1.200 alunos e os idiomas oferecidos são: inglês, espanhol, alemão, francês, italiano, japonês e português para estrangeiros.

A testagem da proposta de correção foi feita com a turma III F do turno da noite, cujo horário de aula era nas quartas-feiras, das 19hs.40 min. às 22hs.20 min., com intervalo de 10 minutos entre os períodos. Essa turma corresponde ao quarto semestre de um curso de nível elementar de seis semestres. A duração do curso foi de 4 meses, de 09 de agosto a 13 de dezembro.

O livro adotado foi o GATEWAYS – book II – de Victoria Kimbrough e Irene Frankel, Oxford University Press, 1998. A obra contém 16 unidades, sendo que para esse nível foram ministradas as unidades de 9 a 16 que versaram sobre os seguintes temas: Reserva de hotéis para as férias; Descrever suas atividades diárias; Planos para o futuro; Planejamento de suas férias; Organizando um piquenique; Dar desculpas por não comparecer; Descrever as suas emoções; Previsões para o futuro.

### **3.2.2 Amostra**

Os aprendizes são seis (6) do sexo masculino e seis (6) do sexo feminino e possuem idades variadas entre 20 e 55 anos. O grau de instrução também é variado, pois esse Programa de Ensino de Línguas Estrangeiras atende à comunidade em geral, não sendo requisito obrigatório que o aluno seja estudante universitário. Mesmo assim, apenas um dos alunos é do nível secundário. Os demais ou já são graduados, ou estão completando o curso.



A escolha desse universo como amostra para a testagem da pesquisa deve-se ao fato de ser este o local onde desenvolvemos nossas atividades docentes e, portanto, estávamos interessados em verificar, com os respectivos alunos, a validade da proposta.

A turma estudada também não é homogênea quanto ao nível de proficiência na língua inglesa, pois temos alunos com diferentes graus de desempenho no mesmo grupo, apesar de serem do mesmo nível na sequência do curso. A homogeneidade, quanto ao nível de proficiência, não nos pareceu ser critério determinante nesta pesquisa, porque não estávamos comparando os alunos entre si, mas sim o desenvolvimento individual de cada um, quanto à questão da sua maior competência lingüística, à medida que, reformulando sua produção textual através da reescrita, se conscientizasse e corrigisse seus erros. Acreditamos que essa diversidade de sujeitos não afetou a credibilidade dos resultados do trabalho. A primeira redação solicitada aos alunos foi o ponto de partida que determinou o seu nível de proficiência e o estudo comparativo individual foi feito a partir dessa produção.

Os alunos não foram informados de suas participações nesta experiência para evitar constrangimento. Não foram feitos comentários positivos sobre as redações para que o *feedback* afetivo não tivesse influência nos resultados.

O grupo de alunos recebeu um tratamento, quanto à correção de seus trabalhos, diferente do modelo tradicional de correção, que simplesmente fornece a forma correta. O modelo de correção utilizado foi elaborado, tomando como base algumas experiências já feitas por alguns pesquisadores (Hendrickson (1978), Lalande (1982), Semke (1984) e Josephson (1989)).

### **3.3 Instrumentos de Coleta de Dados**

#### **3.3.1 Abordagem Quantitativa**

Para o levantamento de dados de natureza quantitativa, usamos como instrumento uma Tabela de Marcação desenvolvida especificamente para essa finalidade com base na sugestão apresentada por Josephson (1989) (ver Anexo 1). Até chegar ao seu formato definitivo, a referida Tabela de Marcação (ver Anexo 2) passou por uma testagem preliminar onde foram feitas algumas adaptações, conforme será relatado na seção 3.4 deste capítulo.

A Tabela de Marcação definitiva (ver Anexo 3) contém 15 itens de probabilidades de erros, contemplando aspectos formais e discursivos como um todo na produção textual, baseando-se nos novos conceitos de ensino da escrita, que abordam essa habilidade do ponto de vista processual e sob uma perspectiva comunicativa.

A Tabela de Marcação é uma lista organizada de vários tipos de erros com espaços em branco, que seriam preenchidos pelo professor com o número referente às correções que necessitariam ser feitas. O professor assinalaria os erros na tabela, usando somente os números correspondentes às palavras onde esses erros se localizam.

Um só número assinalado na tabela (por ex.: 52) indicaria que o erro refere-se apenas àquela palavra. Dois ou mais números, com hífen (por ex.: 52-73), indicariam que o erro refere-se a essas palavras; dois números ligados pelo sinal de + (por ex.: 52+60), indicariam que o erro envolve todas essas palavras; dois números

ligados por / (por ex.: 75/76), indicariam que o problema ocorre entre essas duas palavras. Cada uma dessas marcações seria considerada um erro.

### **3.3.2 Abordagem Qualitativa**

Para a coleta dos dados da abordagem qualitativa, desenvolvemos um questionário de 10 (dez) perguntas (ver Anexo 5), visando avaliar as reações e o grau de satisfação dos alunos em relação ao método de correção proposto. O referido questionário foi aplicado na última aula do curso, após concluídas as seis tarefas de escrita e reescrita. Não foi solicitado que os alunos se identificassem, para não se sentirem constrangidos e poderem dar suas opiniões com transparência.

O questionário foi elaborado com perguntas abertas e semi-estruturadas para oportunizar aos alunos expressarem-se espontaneamente.

### **3.4 Pré-Testagem da Metodologia**

Os dois critérios mais importantes para assegurar a qualidade dos procedimentos de coleta de dados de uma pesquisa são a confiabilidade e a validade (Seliger, Shohamy, 1989). Confiabilidade refere-se à questão de até que ponto os procedimentos que estamos usando para levantar os dados vão nos fornecer respostas confiáveis e precisas para a nossa pesquisa. Validade é o critério que demonstra até

que ponto esses procedimentos de coleta de dados realmente medem os dados que queremos avaliar.

Por esse motivo, sentimos a necessidade de fazer uma testagem da metodologia antes de elaborar a pesquisa definitiva, enquanto ainda fosse possível fazer alterações e ajustes no instrumento de coleta de dados, nas etapas dessa coleta e nos critérios de avaliação dos referidos dados.

Dessa forma, procedemos à testagem do Formulário de Redação (ver Anexo 4) e da Tabela de Marcação (ver Anexo 2) para verificar se o uso desses instrumentos de coleta de dados projetados para desenvolver essa proposta de correção realmente levavam os alunos a uma identificação e conscientização dos erros. Nosso objetivo foi verificar se os alunos entendiam a Tabela de Marcação e conseguiam, através dela, localizar, identificar e corrigir seus erros de forma consciente.

O método de correção, usado na testagem preliminar, foi adaptado de uma sugestão apresentada por Josephson (1989), professor de inglês como língua estrangeira, que tentou abolir completamente o uso da caneta vermelha nas correções das redações de seus alunos, sem, no entanto, deixar de corrigir. Em primeiro lugar, ele preparou um formulário de redação para o aluno fazer as redações com linhas do tamanho de uma palavra, com espaços entre si e numeradas consecutivamente de 1 a 100 (ver Anexo 4). O aluno deveria escrever sua redação sobre essas linhas, de forma que cada palavra ocupasse um espaço. Após concluído seu trabalho, que seria feito durante o horário de aula, o aluno o entregaria ao professor. O professor corrigiria, usando a Tabela de Marcação, conforme já descrito na seção anterior. Tentamos usar a mesma modalidade de correção, mas, a partir

dessa testagem, foi-nos possível detectar uma série de modificações que precisariam ser feitas para que esse estudo atingisse seus objetivos .

Quanto ao instrumento de coleta de dados, percebemos que o Formulário de Redação não deveria ser utilizado porque o sistema de linhas dá uma idéia fragmentada do texto e, portanto, não contempla o aspecto da coesão textual.

Ao solicitar aos alunos que escrevessem sobre um papel com espaços divididos, estaríamos, provavelmente, passando uma idéia errônea de texto como um amontoado de estruturas e expressões fragmentadas, o que viria a prejudicar seus trabalhos. Por esse motivo, optamos por deixar os alunos escreverem livremente sobre uma folha de papel e, após a entrega, fazermos as linhas sob o texto, numerando as palavras para poder localizar os erros na Tabela de Marcação.

Na Tabela de Marcação não deveria constar a palavra “erro” de forma tão repetitiva, procurando-se evitá-la o mais possível. A palavra “nota” também deveria ser trocada por “percentual” para que fosse eliminada qualquer idéia de avaliação e de medida em relação aos trabalhos.

Deveriam ser incluídos mais itens referentes à organização textual para que esse aspecto da produção dos alunos fosse considerado e substituído por alguns itens referentes à correção gramatical. Dessa maneira teríamos um maior equilíbrio entre a avaliação do conteúdo e da forma.

Quanto ao procedimento de coleta de dados, sentimos a necessidade de fazê-lo em sala de aula, para que houvesse uma efetiva participação de todos. A experiência de solicitar que fizessem o trabalho em casa e depois devolvessem na aula seguinte provou ser ineficaz, pois muitos omitiram-se em devolver o trabalho, alegando falta de tempo para cumprir a tarefa. Outros devolveram depois de algum

tempo, o que prejudicou o aspecto de continuidade necessário para esse procedimento. Como esse curso, em que estávamos testando a proposta de correção, não era um curso regular, mas um curso de extensão, a participação nos trabalhos não era obrigatória, não sendo possível cobrar a devolução imediata dos mesmos. Se quiséssemos contar com um número significativo de trabalhos de escrita e reescrita e manter um fluxo de produção que oportunizasse a testagem da proposta, teríamos que usar o tempo de aula para fazê-lo. Somente dessa forma conseguiríamos uma participação efetiva de todo o grupo de alunos.

Quanto à avaliação dos dados, optamos por considerar, para fins de comparação, somente os resultados da primeira vez que o aluno escrevesse, comparando um trabalho com o seguinte e não usando os dados da reescrita, porque esses, por contarem com vários recursos de correção, certamente teriam um percentual muito pequeno de erros e não serviriam para demonstrar se estaria ou não acontecendo um progresso no desempenho dos aprendizes.

### **3.5 Etapas da Coleta de Dados**

Para a execução da Coleta de Dados desta pesquisa, foi utilizado o procedimento de correção desenvolvido para este estudo, porém com as correções sugeridas a partir da testagem preliminar. Tentamos verificar se houve crescimento na produção escrita, quanto ao grau de proficiência lingüística, isto é, se estava ocorrendo uma redução no número de erros gramaticais e uma melhor organização textual, à medida que os alunos desenvolviam os trabalhos de escrita e reescrita.

A experiência foi elaborada a partir dos seguintes procedimentos:

Num primeiro encontro, foi feita uma redação que serviu de ponto de referência para determinar o grau de proficiência inicial de cada aluno através da contagem do número de erros assinalados na Tabela de Marcação. Os temas para as redações dos alunos foram escolhidos de acordo com os tópicos das unidades que estavam sendo estudadas durante o semestre, adequando-se ao nível de dificuldade proposto pelos autores do livro adotado.

A Coleta dos Dados foi feita a partir de 6 (seis) produções elaboradas em aula, a intervalos de 15 dias. Após recolher o trabalho dos alunos, o professor levava-o para casa, assinalava os erros na Tabela de Marcação e devolvia-o aos alunos no encontro seguinte. Estes, ao receberem os trabalhos, tentavam identificar e corrigir os seus erros. Para isso, contavam com o auxílio de seus livros, do dicionário e também com o tutoramento por parte do professor. Este momento de interação, em que a voz do aluno era ouvida, servia para engajá-lo num processo de aprendizagem-guiada e na busca de soluções de seus erros de forma consciente. Só então, após esse processo de monitoramento e conscientização, ele reescrevia o texto, buscando corrigir os erros assinalados na Tabela de Marcação.

No final dos 6 trabalhos de escrita e reescrita os alunos foram solicitados a responder um Questionário de Avaliação (ver Anexo 5) onde foram questionados a respeito de suas reações e opiniões sobre o procedimento de correção.

### **3.6 Cronograma da Pesquisa**

A pesquisa teve como base os dados coletados em 6 (seis) redações elaboradas a intervalos de 15 dias. Nas aulas intermediárias foi feita a devolução da Tabela de Marcação, para que os alunos verificassem seus erros, se conscientizassem, conversassem com o professor e reformulassem suas produções. Nessas aulas, eles reescreveram o texto e devolveram para o professor. O cronograma apresenta alguns intervalos devido aos feriados que aconteceram durante esse período e às aulas em que ocorreram avaliações do curso. Aconteceram também faltas por parte dos alunos, o que prejudicou um pouco o aspecto da continuidade, uma vez que esse aluno que faltou numa aula teve que acumular as tarefas de escrita e reescrita na aula seguinte. No entanto, procurou-se manter o critério de continuidade no procedimento, para não alterar o resultado da pesquisa.

Na seção de Anexos, estaremos incluindo as seis produções de escrita e reescrita de dois alunos, onde é possível ter uma visão seqüencial do desenvolvimento da pesquisa. A escolha desses alunos deve-se ao fato de o resultado de seus Gráficos de Desempenho Individual apresentarem um escore semelhante ao Gráfico de Desempenho Geral, sendo, portanto, bastante significativos como amostra do resultado do procedimento de correção.



**Figura 4 : Cronograma da Pesquisa**

<b>Data</b>	<b>Tarefa</b>
23.08.00	Redação: Escrever uma carta para uma Agência de Turismo, solicitando informações sobre a reserva de hotel para suas férias.
30.08.00	Reescrita.
06.09.00	Redação: Descrever as suas atividades normais em um fim de semana.
13.09.00	Reescrita.
27.09.00	Redação: Escrever sobre sua família, dizendo o que cada um dos membros está fazendo atualmente.
11.10.00	Reescrita.
18.10.00	Redação: Escrever sobre uma data festiva no Brasil, contando como ela é festejada.
25.10.00	Reescrita.
01.11.00	Redação: Boas maneiras. O que é certo ou errado de acordo com nossa cultura.
08.11.00	Reescrita.
22.11.00	Redação: Previsões para daqui a 10 anos. Como estará o mundo e o que estarei fazendo.
29.11.00	Reescrita.
06.12.00	Questionário de Avaliação.

## 4. ANÁLISE DOS DADOS

### 4.1 Análise dos Gráficos de Desempenho

Após a execução das seis tarefas de escrita e reescrita, os percentuais de erros de cada aluno, referentes a cada tarefa e extraídos da Tabela de Marcação, foram colocados em um Gráfico de Desempenho Individual (ver Fig.6). Além disso, as médias dos percentuais relativos a cada tarefa foram colocadas em um Gráfico de Desempenho Geral (ver Fig.5).

Esses gráficos nos levam a algumas considerações conforme descreveremos a seguir.

Podemos sugerir que houve um processo de conscientização através da reescrita, buscando a correção dos aspectos formais da língua escrita e também o aprimoramento da produção textual, mas isso não ocorreu de forma crescente e linear, conforme era nossa expectativa. Na verdade, os alunos não diminuíram os erros gradativamente, mas o que aconteceu foi uma alternância de aumento e diminuição de erros no decorrer das seis tarefas. A não-linearidade nos processos de ensino e de aprendizagem parece ter sido evidenciada nesse contexto.

Acreditamos que, num primeiro momento, preocupados exclusivamente com a correção, os alunos elaboraram frases mais simples e então diminuíram o número de erros. A partir da terceira tarefa, começaram a sentir-se mais seguros, “arriscando-se” a construções mais complexas e buscando um léxico mais rico, o que ocasionou

uma maior incidência de erros. Parece evidenciar-se que a questão da segurança no escrever é um outro fator que influencia na produção escrita.

O processo de reescrita como estratégia de correção parece ter provado ser capaz de desinibir o aluno, pois aos poucos eles foram demonstrando essa segurança através da elaboração de textos mais criativos e do uso de um vocabulário mais rico. O aluno percebeu a validade da auto-correção e da reescrita e deixou transparecer esse sentimento através de seu trabalho mais complexo.

Podemos considerar esse uso de expressões, de vocabulário mais rico e também de estruturas gramaticais mais complexas como sinalizadores do aumento de qualidade da produção escrita dos aprendizes. Consideramos, por exemplo, o último texto que foi redigido usando o tempo verbal no futuro, em contraste com os primeiros textos, em que usaram o tempo presente. Outro exemplo é o tema das tarefas 4 e 5 que descreve aspectos culturais, e portanto se faz necessário o uso de um vocabulário mais elaborado.

Os gráficos, em geral, demonstraram uma queda no número de erros a partir da quarta e alguns da quinta tarefa, o que nos sugere talvez que, se o procedimento se prolongasse por mais um semestre, teríamos a grande probabilidade de constatar o decréscimo significativo do número de erros e o crescimento da qualidade da produção textual. Infelizmente, o pouco tempo disponível para a elaboração dessa pesquisa limitou os resultados, sem, contudo excluir a perspectiva de um aprimoramento da produção escrita do aprendiz.

Outro aspecto que pode ter influenciado na configuração dos resultados foi a escolha da temática das tarefas. Os temas e a progressão do nível de dificuldade não foram decisões da autora, em função de ter que ser cumprido um programa de

ensino pré-estabelecido, por causa da adoção do livro didático. A segunda tarefa proposta pelo livro, por exemplo, foi uma tarefa guiada, com conteúdo muito dirigido, que não oportunizava o desenvolvimento da criatividade. Por outro lado, as tarefas seguintes tinham um conteúdo mais livre, com espaço maior para a expressão de idéias. Os aprendizes podiam criar frases próprias e, conseqüentemente, podiam ser mais ousados e assumir maiores riscos.

Os gráficos, portanto, nos sugerem que não há uma correlação direta entre a quantidade de erros que o aprendiz faz e a qualidade textual da sua produção escrita. Daí não haver mais sentido a presença em sala de aula do professor extremamente corretivo e estrutural, preocupado exclusivamente com a forma, quando o verdadeiro sentido da escrita é a possibilidade de comunicação do aprendiz com os outros seres humanos e o uso desinibido da sua capacidade de auto-expressão.

**Figura 5: Resultados do Gráfico de Desempenho Geral**

<b>Tarefa</b>	<b>Média dos Percentuais Individuais</b>
1	10,26
2	6,08
3	7,60
4	12,69
5	11,01
6	7,66

A conclusão a que chegamos, a partir do resultado dos gráficos, principalmente através da visão que podemos ter com base no gráfico de desempenho geral, é que, adotando-se esse procedimento de auto-correção e reescrita como estratégia para o aprimoramento da produção textual e da correção da forma gramatical, pode-se verificar indícios de melhoria, que teria condições de se concretizar e solidificar com a continuidade do uso dessa estratégia, ratificando a natureza *facilitadora* de procedimentos como esse aplicados no desenvolvimento da habilidade da escrita em LE.

**Figura 6: Resultados dos Gráficos de Desempenho Individual**

Nome do aluno	Tarefas e Percentuais					
	1	2	3	4	5	6
Freddy	9,37	3,94	12,50	5,40	15,38	15,00
Mike	13,95	8,62	8,86	11,94	20,00	11,76
Rony	10,00	8,97	6,12	14,63	5,30	7,50
Bobby	8,69	1,92	9,33	25,00	16,16	4,83
Lilly	10,41	5,20	6,66	9,75	5,75	0
Danny	9,09	7,14	8,88	12,90	8,13	4,22
Kitty	6,42	0	3,40	10,25	12,04	3,79
Rudy	2,63	5,40	5,29	4,90	5,31	3,75
Teddy	7,14	5,40	4,61	12,69	4,16	12,19
Betty	21,95	7,81	5,97	6,89	11,60	2,85
Mary	11,42	9,09	10,58	21,62	12,00	13,15
Tatty	12,16	9,57	9,09	16,32	16,39	12,98

## 4.2 Análise dos Questionários de Avaliação

Os sujeitos, que na pesquisa aparecem com nomes fictícios por questões éticas, foram consultados em relação às suas atitudes e reações quanto à estratégia de correção utilizada, e as conclusões a que podemos chegar a partir das suas respostas são as seguintes:

Pergunta 1:

<b>Atividade de que mais gostaram</b>	<b>Nº de Alunos</b>
Laboratório	6
Diálogos em aula	3
Atividade de escrita	2
Leitura e Interpretação	1

A atividade da escrita não se encontra entre as preferências dos alunos por ser uma habilidade que requer esforço do aprendiz e por trazer consigo uma carga muito grande de preconceito quanto a sua dificuldade e complexidade. Percebe-se que, como os alunos provavelmente foram mal conduzidos no ensino da escrita em sua LM, que transformava as redações em aula em apenas uma testagem de regras gramaticais, desconsiderando o seu aspecto comunicativo e de expressão individual, também na língua inglesa os aprendizes tendem a manter a mesma dificuldade em expressar-se.

Ao se referirem à atividade de laboratório, os alunos utilizaram muitas vezes as palavras “agradável”, “interessante”, “forma divertida”. Percebe-se que essa visão de tarefa agradável está mais ligada às outras habilidades e não à escrita.

... *“As aulas de laboratório foram muito interessantes, pois propiciaram um aprendizado interativo”*.

... *“Laboratório, pois há a possibilidade de exercitar melhor ou de forma mais divertida”*.

Pergunta 2:

<b>Atividades de que não gostaram</b>	<b>Nº de Alunos</b>
Nenhuma	8
Temas de casa	2
Laboratório	1
Listening	1

Apesar de não ter sido elencada como a atividade preferida entre os alunos, não houve uma rejeição à atividade de escrita, o que nos sugere uma pré-disposição positiva em relação a essa habilidade.

... *“Não teve atividade que não gostei”*.

... *“Todas as atividades foram interessantes”*.

Pergunta 3

<b>Opinião sobre o método de correção</b>	<b>Nº de Alunos</b>
Muito bom	9
Excelente/Ótimo	2
Possibilita desenvolvimento	1

Percebe-se, através da leitura intertextual das respostas do questionário, que os alunos têm uma visão positiva da correção de seus erros. Eles vêem a correção como uma oportunidade de aperfeiçoamento e crescimento.

... *“Muito bom assim tive oportunidade de verificar as minhas falhas e efetuar a correção”*.

... *“Método que possibilita um melhor desenvolvimento do inglês escrito”*.

... *“Ótimo, pois corrigindo aprendemos mais”*.

... *“Muito bom, porque através desse método, pude constatar meus erros mais comuns e corrigi-los”*.

#### Pergunta 4

<b>Sente-se mais à vontade para escrever?</b>	<b>Nº de Alunos</b>
Sim	12
Não	0

Pode-se constatar a unanimidade das respostas em relação à questão da desinibição, o que nos leva a questionar a posição radical de Truscott (1996), quando sugere que o medo de cometer erros poderá levar os alunos a limitarem a complexidade de seus escritos. Ao contrário, o que aconteceu no decorrer das tarefas desse estudo foi que os alunos foram se desinibindo através da correção e usaram seus erros como incentivo para arriscarem-se mais e produzir textos mais complexos e criativos.

... *“Sinto-me melhor por que aprendi a formar frases melhor estruturadas”*.



... *“A cada dia que passa sinto estar mais segura quanto a colocação correta de cada palavra na frase”*.

... *“Perdi um pouco o medo de escrever e de errar”*.

... *“Houve um aumento considerável no vocabulário e na forma de estruturar as frases”*.

... *“Tenho mais confiança para escrever”*.

#### Pergunta 5

<b>Conseguem corrigir seus erros?</b>	<b>Nº de Alunos</b>
Sim, com facilidade	7
Sim, mas com dificuldade	3
Dificuldade só no início	1
Precisaria de mais dicas	1

O processo da reescrita torna-se uma tarefa desafiadora exatamente pela possibilidade que dá ao aluno de buscar a solução de seus problemas. Percebe-se a grande diferença entre os métodos tradicionais de correção, que fornecem as respostas prontas para o aluno, e o procedimento da reescrita, que promove a conscientização dos erros e o engajamento do aluno na sua auto-correção, deixando para o professor apenas o papel de *facilitador*, que lhe cabe dentro do novo contexto de sala de aula.

... *“A correção foi fácil, as dúvidas de como regularizar foi orientada através da professora”*.

... *“A correção foi um pouco complicada pois precisávamos da ajuda da professora. Por exemplo: na colocação das preposições”.*

... *“A maioria eu não sabia a forma correta, mas entendia onde estava o problema e qual era o problema”.*

#### Pergunta 6

<b>Agora erram menos ?</b>	<b>Nº de Alunos</b>
Sim	10
Tanto quanto antes	1
Alguma dificuldade	1

Considerando que a nova abordagem do ensino de língua estrangeira percebe o erro como parte integrante do desenvolvimento da *interlíngua* do aprendiz, pode-se dizer que, a diminuição do índice dos mesmos não tem relação direta com a qualidade do texto escrito. À medida que vai crescendo na sua produção o aprendiz vai cometendo erros e isso não pode ser considerado um fracasso, mas sim uma coragem de assumir riscos em busca de novas construções.

... *“Acredito que como tive mais prática, erro menos, mas o meu problema é que quero escrever coisas complexas que ainda não sei e acabo errando”.*

... *“Não continuo errando tanto quanto antes. Isso é meio relativo, depende da estrutura da frase”.*

... *“Ainda sinto alguma dificuldade com relação aos tempos verbais, porém melhorei bastante”.*

## Pergunta 7

<b>Lembram dos erros e procuram evitá-los?</b>	<b>Nº de Alunos</b>
Sim	10
Algumas vezes	1
Na maioria das vezes	1

A busca da conscientização do erro, através do procedimento de correção usado nesta pesquisa, parece ter atingido seu objetivo maior, que foi chamar a atenção do aluno para o seu erro e conscientizá-lo através da procura da forma correta.

Acredita-se que a partir do erro o aluno cresce e reconstrói sua produção tentando aprimorá-la, evitando a incidência dos mesmos erros em novas tentativas.

... *“Sim, cada erro serviu para melhorar um aspecto duvidoso”.*

... *“Sim, isso se dá, pois temos que procurar como corrigir e assim não esquecemos”.*

... *“Sim foi possível evitar o mesmo erro”.*

## Pergunta 8:

<b>Gostariam de outra forma de correção ?</b>	<b>Nº de Alunos</b>
Não	8
Correção escrita e oral	1
Dar dicas sobre gramática	1
Escrever no quadro	1
Explicar os erros mais comuns	1

Mais uma vez percebe-se que não houve nenhum tipo de rejeição ao *feedback* corretivo dado pelo professor, apenas aconteceram alguns comentários sobre a possível complementação desse procedimento com outras estratégias de correção.

... “Além de escrita, poderia ser feita de modo oral”.

... “Se possível as correções escritas no quadro”.

... “Sim, explicando para toda a turma os erros mais comuns”.

Provavelmente, essa reação positiva em relação à correção aconteceu porque os alunos perceberam a validade do procedimento e os resultados obtidos na questão da segurança para produzir seus textos escritos e na questão da desinibição para expressarem-se e usarem um vocabulário mais rico e estruturas frasais mais aprimoradas. Além disso, tais diferenças de percepções podem ser decorrentes do estilo de aprendizagem de cada um.

A interferência desagradável feita pelo professor corretivo tem efeitos prejudiciais. Nesse caso concordamos com Truscott (1996) e suas críticas à correção tradicional. Mas a proposta de correção utilizada neste projeto procurou contemplar requisitos para torná-la mais agradável, produtiva e motivadora.

#### Pergunta 9

Acha importante o professor corrigir ?	Nº de Alunos
Sim	12
Não	0

Mais uma vez a consistência das respostas afirmativas nos sugere que os alunos não dispensam o papel do professor como orientador e *facilitador* do

processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Eles não percebem o *feedback* do professor de forma frustrante ou desencorajadora, mas como uma forma de incentivo e de resposta aos seus trabalhos, assim como uma nova oportunidade de aprendizagem.

... “*Sim, há aprendizagem na própria correção*”.

... “*Sim. Só assim fixamos e aprendemos*”.

... “*Acho importante o professor corrigir e comentar*”.

#### Pergunta 10

<b>Reescrever é importante ?</b>	<b>Nº de Alunos</b>
Sim	12
Não	0

Tendo presente a hipótese de que a reescrita é uma estratégia de correção que busca a conscientização e que esse processo cognitivo seria fator *facilitador* da aprendizagem, observamos que as respostas dos alunos demonstram que houve essa predisposição a dar atenção aos erros e corrigi-los.

... “*Sim, é importante, pois com a reescrita aprendemos ainda mais. Muitas vezes os erros são por falta de atenção*”.

... “*Sim, pois reforçamos o correto e prestamos atenção no erro*”.

... “*Sim, pois reescrevendo e vendo os erros, a possibilidade de repeti-los é bem menor*”.

... “*Sim, com a correção dos erros o texto fica melhor e o aluno pode perceber as mudanças*”.

A leitura intertextual das respostas dos alunos a essa questão nos aponta palavras como: *atenção, fixar, repetir, reescrever, corrigir, memorizar, perceber, refazer, rever*. Esses termos fazem sentido quando se fala em processos de conscientização, aumento da percepção, atenção focada e outros processos cognitivos propostos por Schimdt e pelos demais teóricos que defendem o papel dos processos conscientes no aprendizado de uma língua estrangeira.

As cinco perguntas propostas por Hendrickson na seção 2.5 desta pesquisa encontraram algumas respostas através desse questionário. Em primeiro lugar, não há dúvida de que a vontade dos alunos nos faz optar pela adoção de um procedimento corretivo. Essa correção pode ser feita pelo aluno, no caso, a auto-correção, mas sob a orientação do professor. Os erros devem ser corrigidos de forma que os alunos percebam que estão tendo um crescimento na sua produção, que estão se desinibindo e assumindo mais riscos, afinal desmistificando o tabu da escrita, que é considerada uma tarefa difícil e desagradável. Quanto a quais erros devem ser corrigidos, parece que essa questão tem um cunho muito especial, pois cada aluno sente dificuldade em áreas específicas e essa forma de correção serve para identificar as áreas problemáticas e enfocá-las de forma mais incisiva e personalizada durante as aulas.

Resumindo os resultados obtidos através deste questionário de avaliação, podemos concluir que os alunos:

- gostaram de ter seus erros corrigidos;
- gostaram do método de correção utilizado;
- não encontraram dificuldade em se auto-corrigirem;
- erraram menos e lembraram das correções, procurando evitar nova incidência de erro;

- sentiram-se desinibidos para escrever;
- consideraram a atividade da reescrita interessante e válida.

### **4.3 Limitações da Pesquisa**

A pesquisa que nos propomos desenvolver, visando constatar a validade pedagógica de uma proposta de correção que usa a reescrita como estratégia para promover a conscientização e o reparo da produção textual do aluno de inglês como LE, foi limitada nos seus resultados por uma série de fatores.

Em primeiro lugar, o tempo de pesquisa foi muito curto. Pelos resultados observados através dos gráficos de desempenho individual dos alunos, houve uma oscilação entre aumento e diminuição de erros em um primeiro momento. A partir da quinta tarefa, começamos a perceber uma queda na incidência de erros, o que nos leva a pressupor que, na seqüência das tarefas, essa diminuição de erros poderia vir a consolidar-se. Não houve tempo de pesquisa suficiente para, a partir dos dados, chegar a um resultado mais conclusivo.

Além disso, a atividade da escrita é uma tarefa “time consuming”, isto é, exige tempo para sua elaboração. Como o curso envolvia as quatro habilidades, não houve a possibilidade de uma disponibilização adequada de tempo para a habilidade da escrita conforme necessário. Mesmo assim todas as tarefas de escrita e reescrita foram elaboradas em aula para manter a sistemática prevista na metodologia.

Outro fator a ser considerado é o caráter longitudinal da pesquisa e a dificuldade em manter o mesmo quadro de características e variáveis durante todo o

desenrolar da mesma. Isso significa que nem sempre os alunos estavam com a mesma predisposição para engajar-se na tarefa de auto-correção de maneira efetiva. O estresse, a ansiedade e o cansaço, ou seja, componentes de natureza sócio-afetiva, que vão tomando conta dos alunos com o passar dos meses, principalmente os de cursos noturnos, assim como seus problemas pessoais, sem dúvida interferiram nos resultados de seus trabalhos.

As faltas dos alunos também prejudicaram a sistemática da pesquisa. Os alunos que faltavam a um dia de aula tinham que acumular tarefas na aula seguinte para não interromper a continuidade do trabalho e com isso sobrecarregavam-se de atividades naquele dia.

Temos que levar em conta também que o levantamento dos dados da abordagem quantitativa baseou-se no texto escrito dos alunos como um produto. Analisaram-se os dados a partir de um produto, enquanto se sabe que a escrita tem um caráter processual, que engloba a justaposição de tarefas para chegar a um resultado final.

Mesmo assim, a tentativa de encontrar um método de correção adequado foi válida e abre a discussão para um problema cuja solução é de interesse de todo o professor que busca aprimorar a sua ação pedagógica, principalmente com alunos de nível elementar em LE.



## 5. CONCLUSÕES

Ao nos propormos a elaborar esta pesquisa, tínhamos como objetivo descrever uma proposta de correção dos erros nas produções escritas dos aprendizes de inglês como LE, usando a reescrita como estratégia de conscientização para buscar o aprimoramento da produção textual e a correção gramatical. Além disso, entendíamos que esse método de correção, para ser eficaz como estratégia de conscientização, deveria engajar o aluno no seu processo de auto-correção de maneira a fazê-lo refletir, testar suas hipóteses e reconstruir sua produção escrita de forma desafiante e motivadora. Assim, a correção poderia ser considerada uma aliada e não uma inimiga do aprendiz.

A justificativa para este trabalho era encontrar uma forma de correção que tivesse uma função pedagógica, evitando o desgaste e a perda de tempo do professor, que acontece quando a correção é feita de forma tradicional, ou seja, simplesmente apontando o erro e fornecendo a forma correta.

A idéia da pesquisa surgiu quando da leitura do artigo de Truscott (1996), no qual o autor se posicionava radicalmente contra qualquer correção da produção escrita dos alunos, julgando-a contraprodutiva e desnecessária.

O primeiro posicionamento proposto na parte teórica refere-se à abordagem do erro defendida por Corder (1967), que considera o erro como parte integrante da formação da *interlíngua* do aprendiz e, portanto, não pode ser evitado. Essa mudança de paradigma, diferente da visão estrutural que até então procurava evitar a ocorrência do erro, reflete-se no posicionamento do professor dentro da sala de aula. O professor necessita aprender a usar os erros e sua correção como instrumentos de

aprendizagem, passando a lidar com eles de forma natural e usando-os como ponto de partida para o aprendiz testar novas hipóteses e buscar a forma correta. Ele precisa abandonar o seu papel de mero fornecedor da forma correta para transformar-se em um *orientador* do aluno nessa busca, tentando reduzir a possibilidade das hipóteses e sinalizando o caminho.

Tomando por base as cinco perguntas propostas por Hendrickson (1978), fizemos uma pequena análise das questões básicas que surgem quando o assunto é correção de erros, quais sejam: *corrigir ou não, quando corrigir, o que corrigir, como corrigir e quem vai corrigir?*

O segundo posicionamento proposto na parte teórica procurou demonstrar que os processos conscientes desempenham um papel relevante na aprendizagem de uma LE em ambiente de sala de aula. Para o embasamento dessa proposta, apresentamos a *Hipótese do Noticing* de Schmidt (1990), que afirma que:

*os aprendizes precisam primeiro demonstrar uma percepção e apreensão consciente de alguma forma do input em particular antes que qualquer processamento ou intake daquela forma notada possa ocorrer* (Leow, 2000, p.559).

Procuramos usar a reescrita como uma estratégia de conscientização que levasse o aluno a perceber seus erros, baseando-se na questão do *noticing* proposta por Schmidt tomando-a como elemento facilitador e não determinante da aprendizagem. O *feedback* corretivo fornecido através do uso de uma Tabela de Marcação, a conscientização dos erros através da reescrita e o envolvimento dos aprendizes no processo de auto-análise de seus textos revelaram-se condições *facilitadoras* na busca das formas corretas e na prevenção do erro.

O terceiro posicionamento proposto no embasamento teórico refere-se à validade dos procedimentos de correção das produções escritas dos alunos. Para tanto, servimo-nos de alguns estudos feitos por pesquisadores que demonstraram resultados satisfatórios em relação ao uso do *feedback* corretivo, assim como estudos que demonstraram resultados negativos. O que nos pareceu relevante é que nessa questão da validade dos procedimentos de *feedback* o que realmente conta é o aspecto emocional. Quando o aluno está consciente de que essa correção será uma forma de aprimoramento, quando ele se envolve nesse procedimento de forma desafiante e motivadora, tomando a correção como uma aliada e não como uma inimiga, dificilmente sentirá os efeitos negativos citados por Truscott (1998). A emoção aliada à atenção é um componente a ser levado em consideração no processo de conscientização.

Esse posicionamento positivo em relação à proposta da reescrita como forma de correção pode ser percebido através das respostas ao Questionário de Avaliação, onde os aprendizes tiveram a oportunidade de exteriorizar suas opiniões positivas a respeito desse procedimento.

O quarto posicionamento que procuramos embasar através da parte teórica é o da validade do ensino com *foco na forma*, quando o aprendiz está aprendendo uma língua estrangeira em ambiente de sala de aula e, principalmente, no caso dessa pesquisa, que envolve aprendizes adultos. A atual abordagem de ensino comunicativo não descarta totalmente a necessidade de focar determinados aspectos lingüísticos para propiciar as condições básicas para a comunicação. Mais uma vez, encontramos o professor no seu papel de *guia facilitador* do processo de

aprendizagem de uma LE, fornecendo ao aluno a oportunidade de assimilar as estruturas básicas para que ele possa se comunicar.

A questão da forma assume relevância quando se trata de níveis básicos do aprendizado de um idioma porque nessa fase necessitamos de um mínimo de forma para que possa haver comunicação. Dominar de maneira consistente e com acurácia esse básico é um dos primeiros desafios para os aprendizes, com relação à produção textual.

No quinto posicionamento, procuramos apresentar a atual abordagem do ensino da escrita, que propõe o ensino dessa habilidade como um *processo* que envolve o domínio de várias competências no qual a correção gramatical seria apenas uma ferramenta básica, mas extremamente necessária. Por esse motivo, na Tabela de Marcação, fizemos constar itens referentes à correção da forma, mas também itens referentes à produção textual, considerando o texto escrito como um todo.

A Análise dos Dados a partir dos Gráficos de Desempenho Individual dos alunos demonstrou uma certa irregularidade na apresentação dos resultados, isto é, não aconteceu um decréscimo contínuo no número de erros, mas uma variação que nos pareceu natural, uma vez que a aprendizagem não acontece de forma linear. Os trabalhos evidenciaram uma melhoria na qualidade de suas produções apesar do aumento do número de erros, possivelmente devido a uma desinibição por parte dos aprendizes em escrever e a opção deles em assumir riscos na produção de estruturas lingüísticas mais complexas. No entanto, isso não descarta a validade da reescrita como estratégia de conscientização e a conseqüente melhoria na qualidade do texto escrito.

A reescrita promoveu também o engajamento ativo do aluno através da auto-avaliação de sua produção e um posicionamento positivo em relação ao uso desse procedimento, conforme demonstraram as respostas ao Questionário de Avaliação, confirmando a segunda hipótese. Talvez, esse tenha sido o maior benefício do uso da reescrita, ou seja, o fato de esse procedimento desinibir e envolver os alunos nas tarefas, tornando-os predispostos e motivados.

A ruptura da previsibilidade imbutida na *Hipótese do Noticing* que aconteceu no decorrer da pesquisa, provavelmente, deve-se ao fato de que os alunos, ao sentirem-se menos inibidos, optaram por assumir mais riscos e criar estruturas mais complexas. Os novos erros que surgiram poderiam então ser considerados sinalização de aumento da qualidade da produção escrita e não uma inviabilização da proposta da reescrita, descartando-se completamente a hipótese nula proposta na pesquisa. O uso do procedimento da reescrita como forma de conscientização do erro e sua correção demonstraram indícios de melhoria da produção textual do aluno, que provavelmente viria a se confirmar com o uso mais prolongado dessa técnica, o que sugere a viabilidade da primeira hipótese proposta no início do trabalho.

A provável ligação existente entre a conscientização e a aprendizagem necessita ainda ser explorada através de pesquisas, assim como a dificuldade do professor em promovê-la através de técnicas pedagógicas, conforme admite o próprio autor da *Hipótese do Noticing* como podemos constatar através de sua manifestação por e-mail<sup>5</sup>:

*Pessoalmente, eu não acho que alguma técnica pedagógica possa garantir o noticing, aumentar a awareness ou aprendizagem, uma vez que esses processos cognitivos essenciais são fatores internos do aprendiz e apenas parcialmente suscetíveis a manipulação pelos professores* (Schmidt, e-mail de 09/01/01).

---

<sup>5</sup> O texto foi traduzido pela autora a partir de seu original que consta nos anexos desta pesquisa.

Com essa afirmativa, ele não descarta a validade da *Hipótese do Noticing*, mas argumenta sobre a dificuldade em promover essa conscientização do aluno através de técnicas pedagógicas ou de *feedback* corretivo, isso porque a conscientização é um processo cognitivo que conta com o envolvimento do próprio aluno. Neste ponto, percebemos a validade da reescrita como uma tarefa motivadora e envolvente com possibilidade de tornar-se uma estratégia adequada para desencadear esses processos cognitivos.

Em outro e-mail, em que buscamos questionar o autor sobre o que teria comandado o processo de seleção das estruturas *notadas*, para sabermos o que facilitaria a conscientização de uma forma lingüística pelo aluno, a sua resposta foi incisiva, dizendo que não existe apenas uma só resposta para essa pergunta, mas que diversos fatores contribuem para que isso aconteça. Um fator importante talvez seja o *ensinar*, escreve Schmidt (e-mail de 07/06/01), atribuindo ao professor uma parcela importante de responsabilidade como agente capaz de provocar a conscientização, contrariando, dessa forma, sua afirmação anterior.

A questão da percepção do *feedback* por parte dos aprendizes também está sendo objeto de pesquisa (Mackey, et alii, 2000), pois o professor precisa saber se a percepção do *feedback* está acontecendo e até que ponto ele afeta a aprendizagem subsequente em LE.

Outra questão que ficou aberta e que necessitaria de um estudo maior é a relação custo-benefício da reescrita, isto é, averiguar se a técnica da reescrita seria suficiente para levar o aluno a produzir a língua de forma correta e aprimorar sua produção textual e em que medida ela substitui a produção de novos textos. Poderíamos questionar se a produção escrita de uma grande quantidade de textos

novos não teria melhor resultado na qualidade das produções do que a reescrita do mesmo texto.

Da proposta inicial desta pesquisa, que era constatar a validade do procedimento de correção da reescrita, abriram-se novos horizontes e surgiram novas dúvidas. Tópicos envolvendo o *feedback*, os processos cognitivos, as diferenças individuais de como cada aluno percebe a correção ainda precisam ser explorados para que o professor saiba como agir para, cada vez mais, assumir o papel de *facilitador* que lhe cabe no novo contexto de sala de aula.

Nossa tarefa não se esgota aqui. Esperamos que a pesquisa sobre um assunto tão polêmico como a correção continue, trazendo-nos respostas e resultados concretos para aplicarmos no nosso dia-a-dia em sala de aula e buscarmos o redimensionamento da nossa ação pedagógica.

Somente com o uso adequado dos procedimentos de correção de forma a motivar o aprendiz na sua auto-análise e conscientização, a buscar o seu engajamento ativo, levando também em conta o aspecto afetivo, poderemos transformar, cada vez mais, a correção em uma aliada e não em uma inimiga do aprendiz.

Retomando o pensamento introdutório, que significado assumem as palavras “o caminho do erro será o caminho da verdade”? As perspectivas que se abriram através desse estudo, que buscava uma proposta de correção, mostra que esse caminho passa por uma necessidade de redimensionar a interação entre aquele que ensina, aquele que aprende e o objeto do conhecimento em sala de aula. Precisamos rever os papéis de ambos, professor e aluno frente ao objeto do conhecimento e tentar repensar como acontece essa relação na aprendizagem de uma LE.

O que deve ser modificado, para que a correção de erros em LE transforme-se em uma verdadeira aliada, é a postura do professor em sala de aula, assumindo seu papel de *facilitador*, assim como os processos de aprendizagem em LE, para que se privilegie no aluno o aprofundamento da habilidade de auto-crítica e auto-correção, assim como a superação do medo e da ansiedade na construção de suas *autorias* em LE.

O professor precisa deixar fluir as vozes dos alunos para que eles sintam-se à vontade com a correção a ponto de expressarem-se com as seguintes palavras:

... *“Ótimo, pois corrigindo aprendemos mais”*.

... *“Perdi um pouco o medo de escrever e de errar”*.



## BIBLIOGRAFIA

- ALLWRIGHT, Dick; BAILEY, Kathleen M. *Focus on the Language Classroom*. An Introductory to Classroom Research for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- BIALYSTOK, Ellen. The role of conscious strategies in second language proficiency. *Canadian Modern Language Review* 35, p.372-94, 1981.
- BOHN, Hilário ; SOUZA, Osmar de. Mini Curso 31. Produção Textual e Auto-Análise. Maringá. XIV CELLIP, Mimeo, 2000.
- BROWN, H. Douglas. *Principles of language learning and teaching*. 3<sup>a</sup> ed. New Jersey. San Francisco State University, Englewood Cliffs, 1994.
- CARDELLE, Maria; CORNO, Lyn. Effects on Second Language Learning of Variations in Written Feedback on Homework Assignments. *Tesol Quarterly* 15:3, p.251-261,1981.
- CARROLL, Susanne; ROBERGE, Yves; SWAIN, Merrill. The role of feedback in adult second language acquisition: Error correction and morphological generalizations. *Applied Psycholinguistics* 13:2, p.173-198, 1992.
- CARROLL, Susanne; SWAIN, Merrill. Explicit and Implicit Negative Feedback. An Empirical Study of the Learning of Linguistic Generalizations. *Studies in Second Language Acquisition*15, p.357-386, 1993.
- CHAUDROM, Craig. A Descriptive Model of Discourse in the Corrective Treatment of Learners' Errors. *Language Learning* 27, p.29-46, 1977.
- CORDER, Pitt. The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics* 5, p.161-9, 1967.
- DEAN, Kenneth D. "Errorism" - or "When is an Error Not an Error?" Proceedings.

- 4<sup>th</sup> National Braz-Tesol Conference. Ribeirão Preto, Brasil, 1994.
- ELLIS, Rod. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- \_\_\_\_\_. The Structural Syllabus and Second Language Acquisition. *Tesol Quarterly* 27, p.91-111,1993.
- EVANGELISTA, Helivane de A; SILVA, Sérgio R. E. da. Considerações sobre o Desenvolvimento da Habilidade da Escrita em Língua Estrangeira. In: Anais do XIV ENPULI. FALE-UFMG, Belo Horizonte,1999
- FERRIS, Dana R. Students Reactions to Teacher Response in Multiple-Draft Composition Classrooms. *Tesol Quarterly* 29:1, p.33-53, Spring, 1995.
- \_\_\_\_\_. The Influence of Teacher Commentary on Student Revision. *Tesol Quarterly* 31: 2, p.315-339, Summer, 1997.
- FOTOS, Sandra. Consciousness Raising and Noticing through Focus on Form: Grammar Task Performance versus Formal Instruction. *Applied Linguistics* 14, p.385-407, 1993.
- FROSI, Vitalina M. *Estudo de erros produzidos com artigos por aprendizes de língua italiana: Um subsídio para o ensino / aprendizagem*. Tese de Doutorado. São Paulo: São Carlos, 1997.
- GASS, Suzan M.; SELINKER, Larry. *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaun, 1994.
- GASS, Susan. The Development of L2 Intuitions. *Tesol Quarterly* 17, p.273-291,1983.
- GUEDES, Paulo C., SOUZA, Jane Mari de. *Ler e Escrever. Compromisso de todas as áreas*. P.Alegre: Ed. da Universidade, UFRGS, 1998.

- HENDRICKSON, James, M. Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research and Practice. *Modern Language Journal* 12, p.387 - 398, 1978.
- JAMES, Carl. *Erros in Language Learning and Use: exploring error analysis*. London: Longman, 1998.
- JOSEPHSON, M. I. "Marking" EFL Compositions: A new method. *English Teaching Forum* 27:8, p.28-32, July, 1989.
- KRASHEN, Stephen D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- KULHAVY, Raymond W. Feedback in Written Instruction. *Review of Educational Research* 47:1, p.211-232. Winter, 1977.
- LALANDE, John, F. Reducing Composing Errors: An Experiment. *Modern Language Journal* 66, p.140-149, 1982.
- LENNON, Paul. Error: Some Problems of Definition, Identification, and Distinction. *International Review of Applied Linguistics* 12, p.180-96, 1991.
- LEOW, Ronald. P. Attention, Awareness and Foreign Language Behavior. *Language Learning* 47:3, p.467-505, 1997.
- \_\_\_\_\_ A study of the role of awareness in foreign language behavior. *Studies in Second Language Acquisition* 22, p.557-584, 2000.
- LIGHTBOWN, Patsy; SPADA, Nina. Focus on Form and Corrective Feedback in Communicative Language Teaching. *Studies in Second Language Acquisition* 12, p.429-448, 1990.
- LYSTER, Roy. Negotiation of Form, Recasts, and Explicit Correction in Relation to Error Types and Learner Repair in Immersion Classrooms.

*Language Learning* 48:2, p.183-218, June ,1998.

MACKEY, Alison; GASS, Susan; MCDONOUGH, Kim. How do learners perceive interactional feedback? *Studies in Second Language Acquisition* 22, p.471-497, 2000.

MCLAUGHLIN, Barry. “Conscious” versus “Unconscious” Learning. *Tesol Quarterly* 24, p.617-634, 1990.

PAIVA, Maria da Graça G. Tutorial meetings and the rewriting process: the lovely twins. Why not ? In: Estudos anglo-americanos. n.14-15,p.148-155. São José do Rio Preto, SP: ABRAPUI, Ed.Tag, 1990/1991.

MAGALHÃES,V. Estratégias para uma avaliação construtiva. In: Paiva, M.da G.; Brugalli, M. (Orgs.) *Avaliação, novas tendências, novos paradigmas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.

PAIVA, Vera Lúcia M. de O. (Org.) *Ensino de língua: reflexões e experiências*. Campinas, SP: Departamento de Letras Anglo Germânicas. UFMG,1996.

RAIMES, Ann. *Techniques in teaching writing*. Oxford University Press, 1983.

\_\_\_\_\_ Teaching Writing. *Annual Review of Applied Linguistics* 18, p.142-167, Cambridge: Cambgridge University Press,1998.

RAPOSO, Eduardo. *Teoria da Gramática: a faculdade da linguagem*. Lisboa,1992.

REICHENBACH, Hans. *Daily Journey*. Heartland Samplers, Inc. Edina, Maine,1994.

ROBB, Thomas; ROSS, Steven; SHORTREED, Ian. Salience of Feedback on Error and Its Effects on EFL Writing Quality. *Tesol Quarterly* 20, p.83-95, 1986.

RUTHERFORD, W.; SHARWOOD SMITH, Michael. Consciousness raising

- and Universal Grammar. *Applied Linguistics* 6, p.274-282, 1985.
- SCHMIDT, Richard W. Awareness and Second Language Acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics* 13, p.206-226, 1993.
- \_\_\_\_\_ The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics* 11:2, p.129-158, 1990.
- SELIGER, Herbert W.; SHOHAMY, Elana. *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press, Oxford, 1989.
- SEMKE, Harriet D. Effects of the Red Pen. *Foreign Language Annals* 17, p.195-202, 1984.
- SHARWOOD SMITH, Michael. Consciousness- Raising and the Second Language Learner. *Applied Linguistics* 11, p.159-68, 1981.
- TOMASELLO, Michael; HERRON, Carol. Down the Garden Path: Inducing and correcting. Overgeneralization errors in the foreign language classroom. *Applied Psycholinguistics* 9, p.237-246, 1988.
- TRUSCOTT, John. Noticing in second language acquisition: a critical review. *Second Language Research* 14, p.103-135, 1998.
- \_\_\_\_\_ The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes. *Language Learning* 46:2, p.327-369, June, 1996.
- TSUI, Amy B. M. *Introducing Classroom Interaction*. London: Series Editors: Ronald Carter and David Nunan. Penguin English, 1995.
- VANPATTEN, Bill. How Juries get Hung. Problems with the Evidence for a Focus on Form in Teaching. *Language Learning* 38, p.243-260, 1988.
- WIGGINS, Grant et al. *Understanding by design*. In: Education update. vol.39, n.8. Alexandria, Virginia: ASCD, December, 1997.

## **ANEXOS**

**Anexo 1: Modelo da Tabela de Marcação sugerida por Josephson**

#	ERROR TYPE	COMPFORM #'s			
1	CAPITALIZATION	73			
2	SPELLING	52	63		
2 a	Hyphenation				
3	ABBREVIATION				
3 a	Number use				
4	DICTION / wrong word				
4 a	Slang / dialect				
4 b	Jargon / register	63			
5	PUNCTUATION	60	63		
9	PHRASING / omissions	75 / 76			
9 a	Wordy / repetitive	60 + 62	65 + 67		
9 b	Awkward / unclear	54 - 56	57 + 73	80	
10	CLAUSES / ordination				
11	SENTENCES / fragment	70 – 80			
11 a	Splice / run-on				
11 b	rambling				

**Anexo 2: Modelo da Tabela de Marcação usada na Pré – Testagem**

<b>Tipo de Erro:</b>		<b>Nome do Aluno:</b>				
1	Erro de ortografia					
2	Uso incorreto de letra					
3	Pontuação incorreta					
4	Erro de preposição					
5	Tempo verbal inadequado					
6	Concordância errada					
7	Ordem das palavras incorreta					
8	Erro no uso dos artigos					
9	Erro no uso dos pronomes					
10	Uso incorreto do verbo auxiliar					
11	Erro na forma afirm. / negativa					
12	Palavras faltando					
13	Palavras sobrando					
14	Escolha errada do vocabulário					
15	Falta de clareza					

<b>Total de palavras:</b>	<b>Total de erros:</b>	<b>Nota:</b>
---------------------------	------------------------	--------------



**Anexo 3: Modelo da Tabela de Marcação usada na Pesquisa**

<b>Tipo de Erro:</b>		<b>Nome do Aluno:</b>				
1	Ortografia					
2	Uso da Preposição					
3	Uso dos Artigos					
4	Uso dos pronomes					
5	Tempo verbal e concordância					
6	Forma Negativa/interrogativa					
7	Ordem das palavras					
8	Palavras faltando					
9	Palavras sobrando					
10	Escolha do vocabulário					
11	Inadequado ao tema					
12	Faltam partes do texto					
13	Idéias incompletas					
14	Idéias repetidas					
15	Falta de clareza					

<b>Total de palavras:</b>	<b>Total de erros:</b>	<b>Percentual:</b>
---------------------------	------------------------	--------------------

**Anexo 4 : Modelo do Formulário de Redação sugerido por Josephson**

Nome do aluno: \_\_\_\_\_

Título: \_\_\_\_\_

1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
11	12	13	14	15
16	17	18	19	20
21	22	23	24	25
26	27	28	29	30
31	32	33	34	35
36	37	38	39	40
41	42	43	44	45
46	47	48	49	50
51	52	53	54	55
56	57	58	59	60
61	62	63	64	65
66	67	68	69	70
71	72	73	74	75
76	77	78	79	80
81	82	83	84	85
86	87	88	89	90
91	92	93	94	95
96	97	98	99	100

**Anexo 5 : Modelo do Questionário de Avaliação****Questionário de Avaliação :**

Hoje vamos fazer uma avaliação do nosso semestre e vocês vão dar suas opiniões, com toda a sinceridade, sobre as diferentes atividades que foram desenvolvidas nesse período:

1 - Quais foram as atividades de que vocês mais gostaram? Por quê? .....

2 - Quais foram as atividades de que vocês menos gostaram ? Por quê ? .....

3 - Quanto à atividade da escrita, o que acharam do método de correção utilizado? ....

4 - Vocês se sentem mais à vontade para escrever agora do que no início do semestre? De que forma vocês acham que mudaram? .....

5 - Vocês conseguiam corrigir seus erros com facilidade ou era difícil encontrar a forma correta ? Dêem exemplos: .....

6 - Vocês acham que agora, quando escrevem, erram menos do que anteriormente? Dêem exemplos: .....

7 - Vocês se lembram das correções que foram feitas e conseguem evitar de fazer o mesmo erro ou não? Como isso acontece? .....

8 - Vocês gostariam que essas correções fossem feitas de outra forma? Como? .....

9 – Vocês acham importante o professor corrigir os seus trabalhos ou prefeririam que ele não o fizesse? Por quê? .....

10 - Vocês acham que reescrever o texto é importante ou não? Por quê ? .....

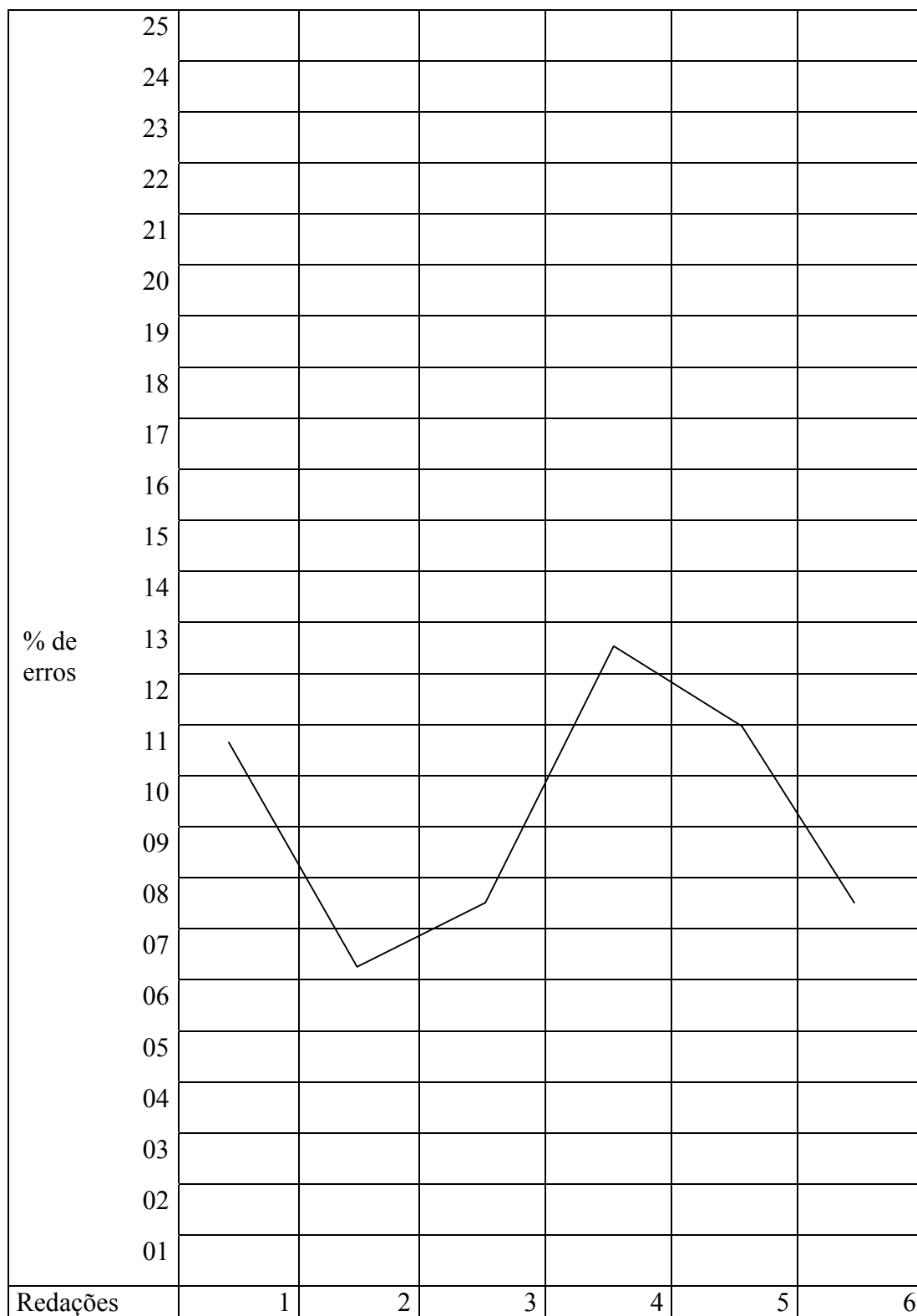
**Anexo 6 : Modelo do Gráfico de Desempenho Geral**

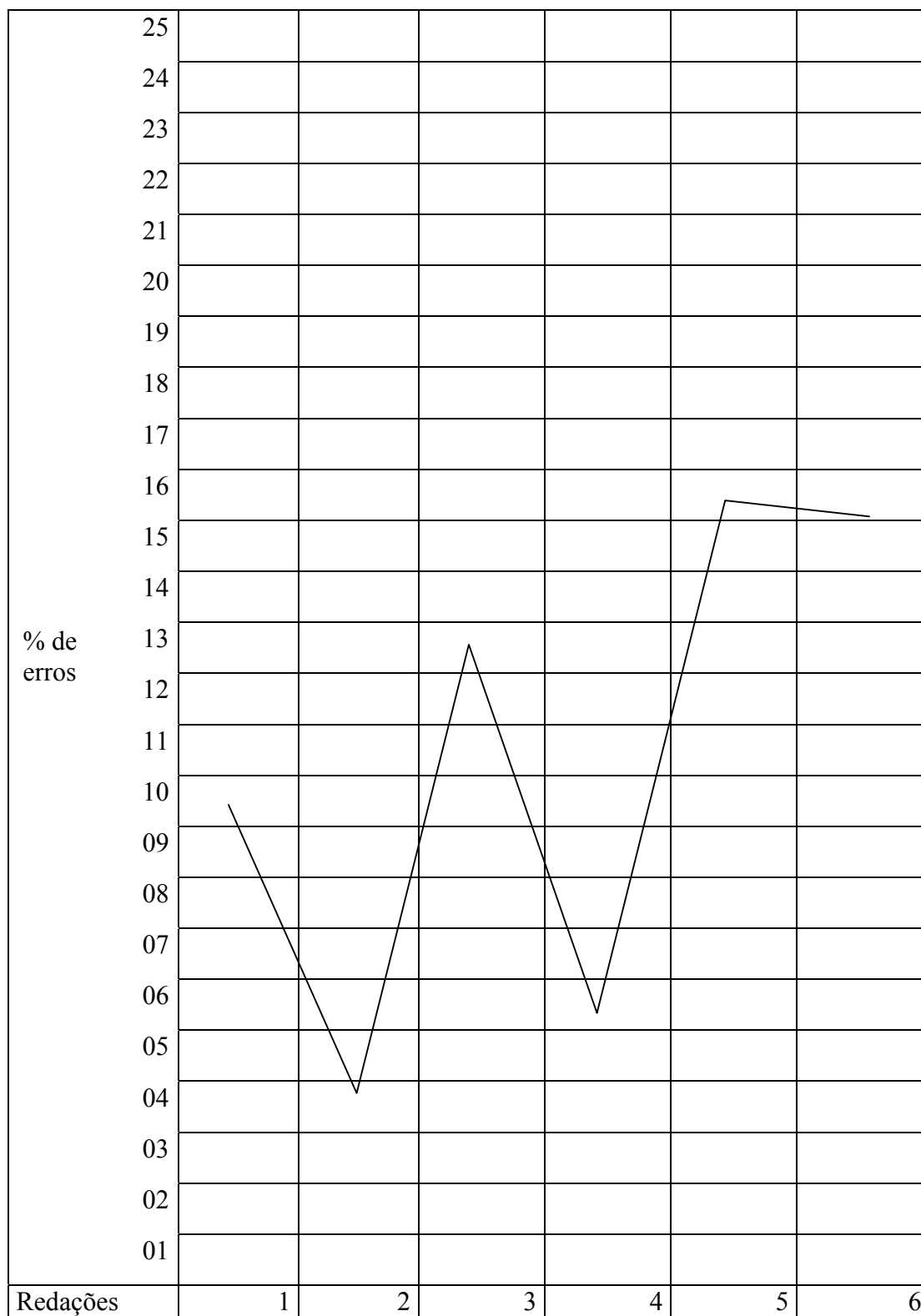
% de erros	25						
	24						
	23						
	22						
	21						
	20						
	19						
	18						
	17						
	16						
	15						
	14						
	13						
	12						
	11						
	10						
	09						
	08						
	07						
	06						
	05						
	04						
	03						
	02						
	01						
Redações	1	2	3	4	5	6	

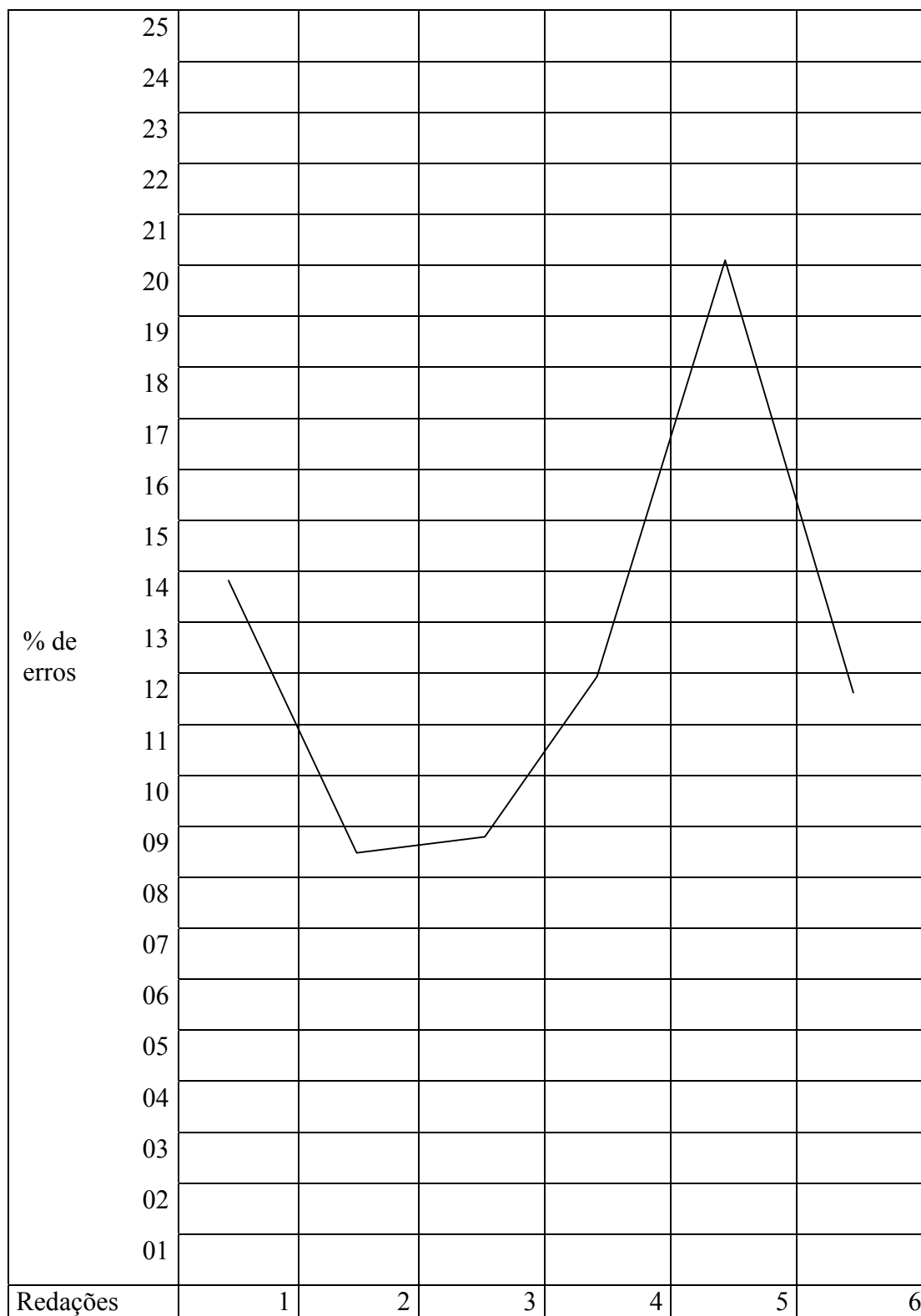
**Anexo 7: Modelo do Gráfico de Desempenho Individual**

Nome do Aluno: \_\_\_\_\_

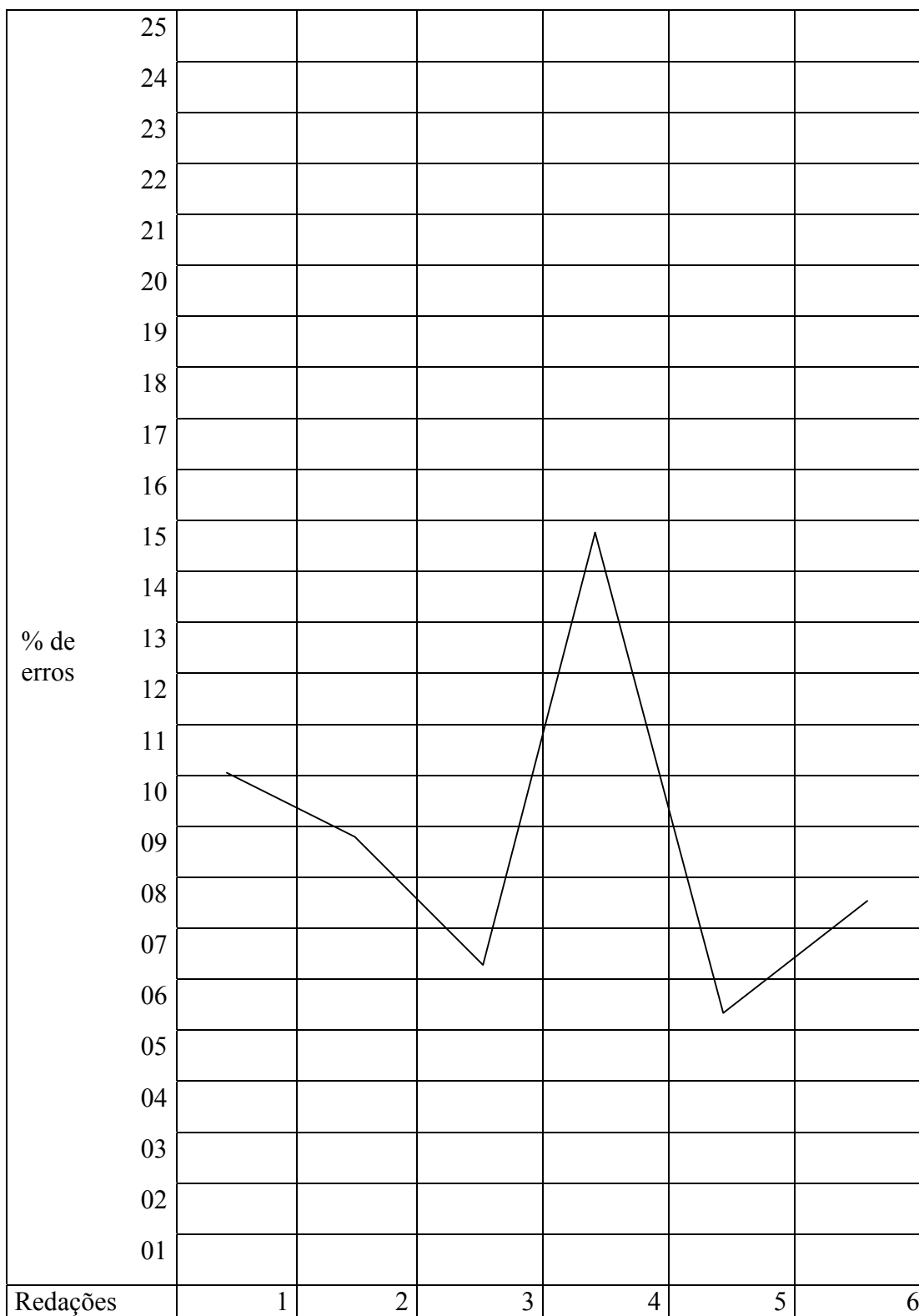
% de erros	25						
	24						
	23						
	22						
	21						
	20						
	19						
	18						
	17						
	16						
	15						
	14						
	13						
	12						
	11						
	10						
	09						
	08						
	07						
	06						
	05						
	04						
	03						
	02						
	01						
Redações	1	2	3	4	5	6	

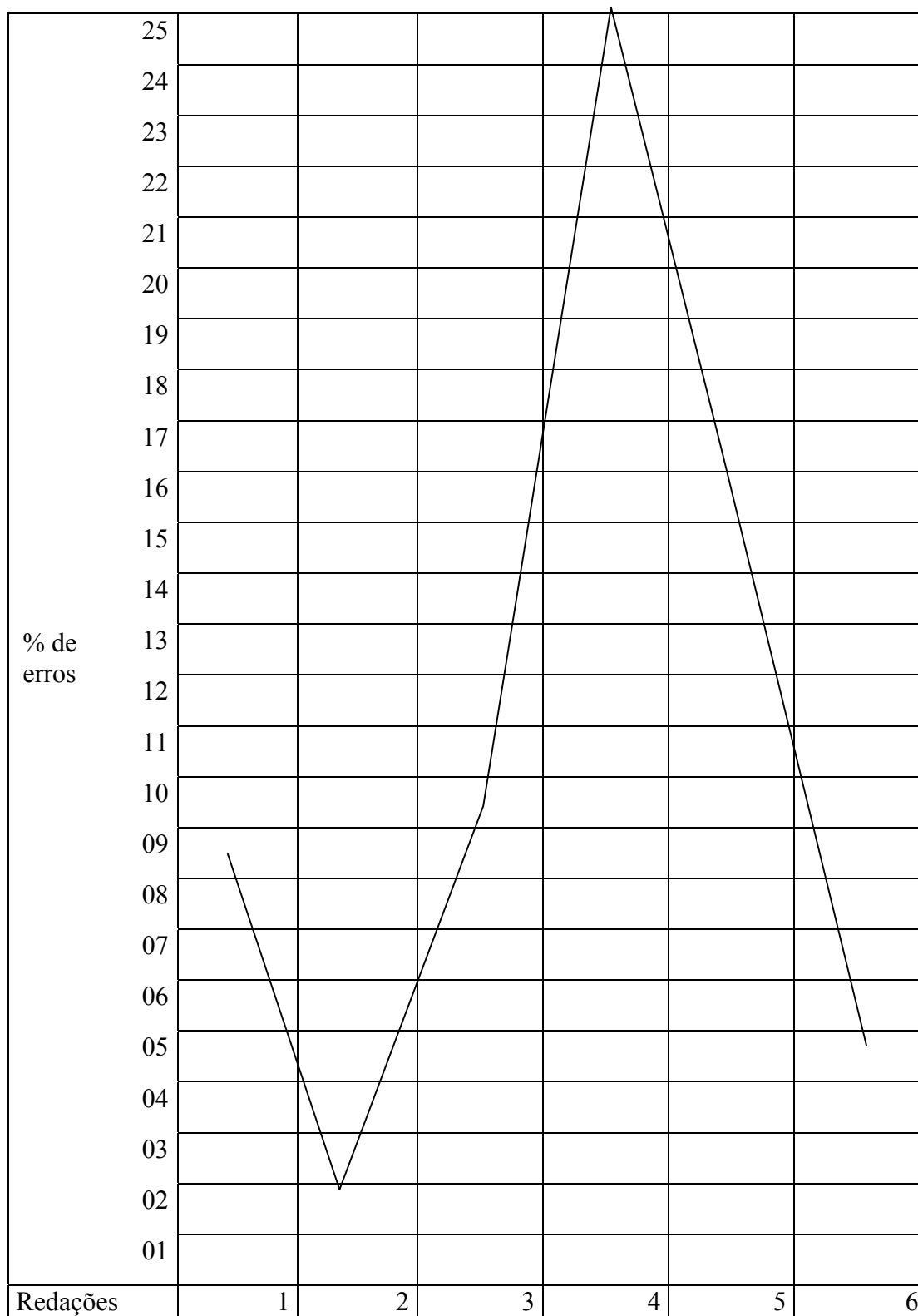
**Anexo 8: Gráfico de Desempenho Geral**

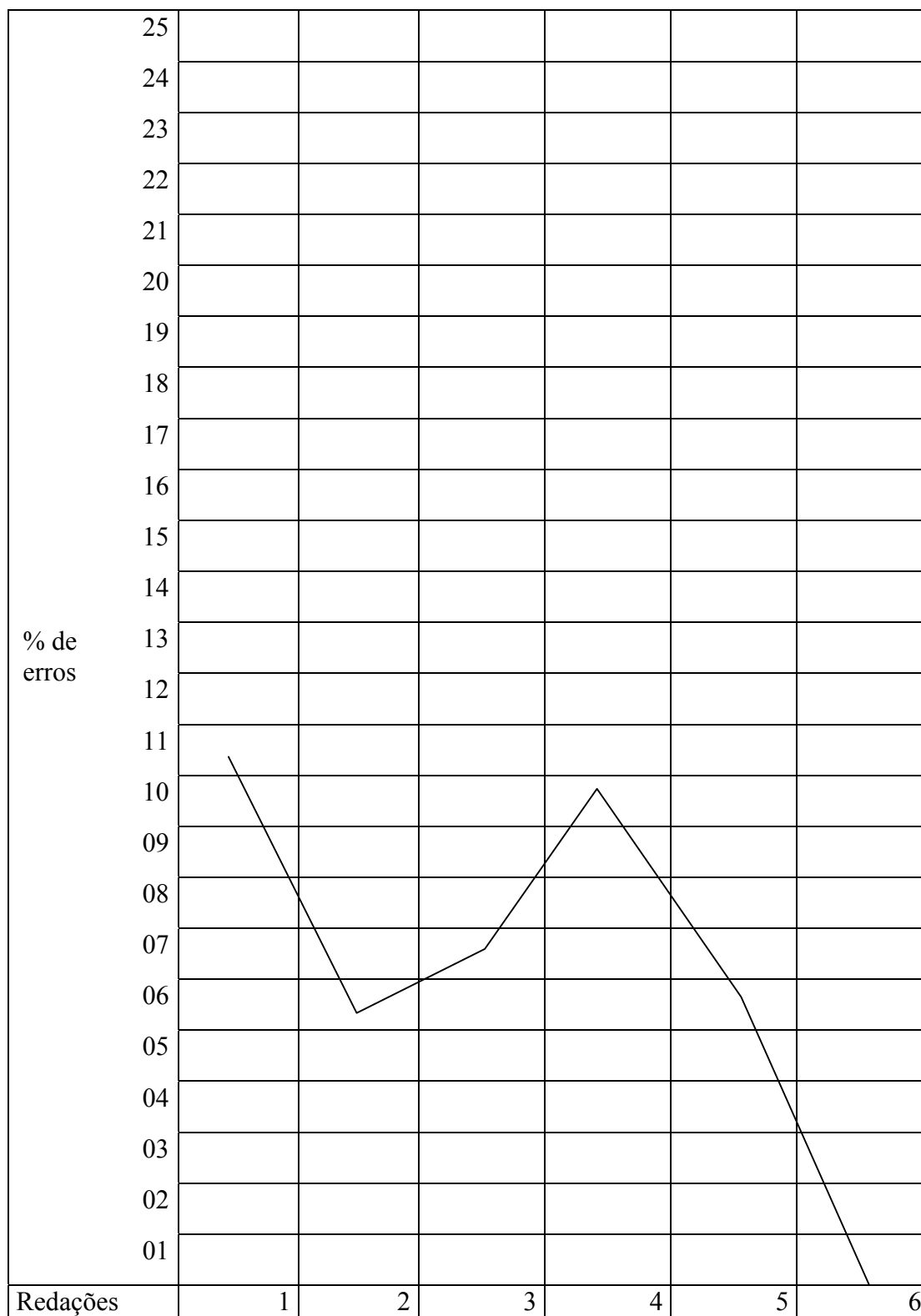
**Anexo 9: Gráficos de Desempenho Individual**Nome do Aluno: **Freddy**

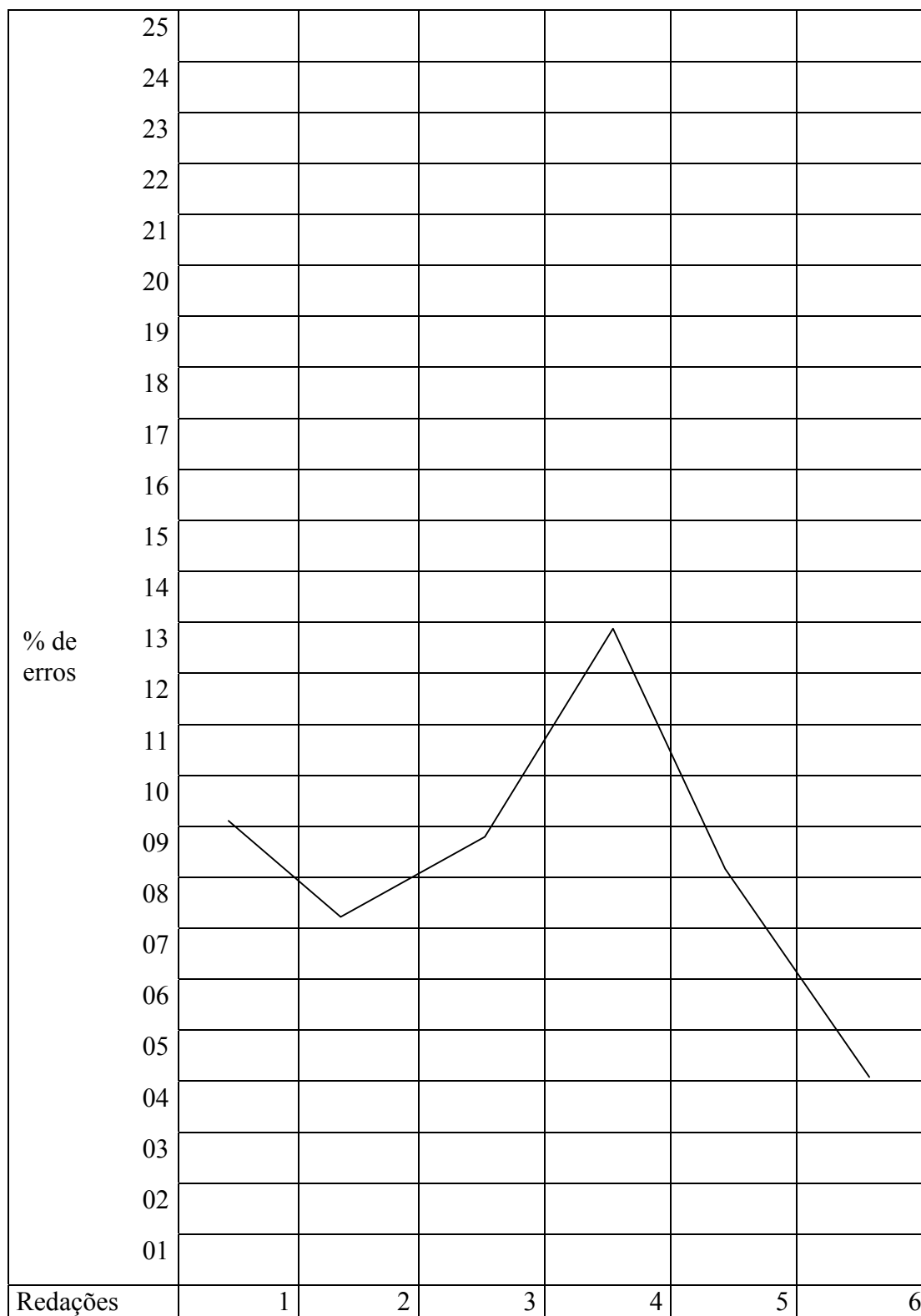
**Gráfico de Desempenho Individual**Nome do Aluno: **Mike**

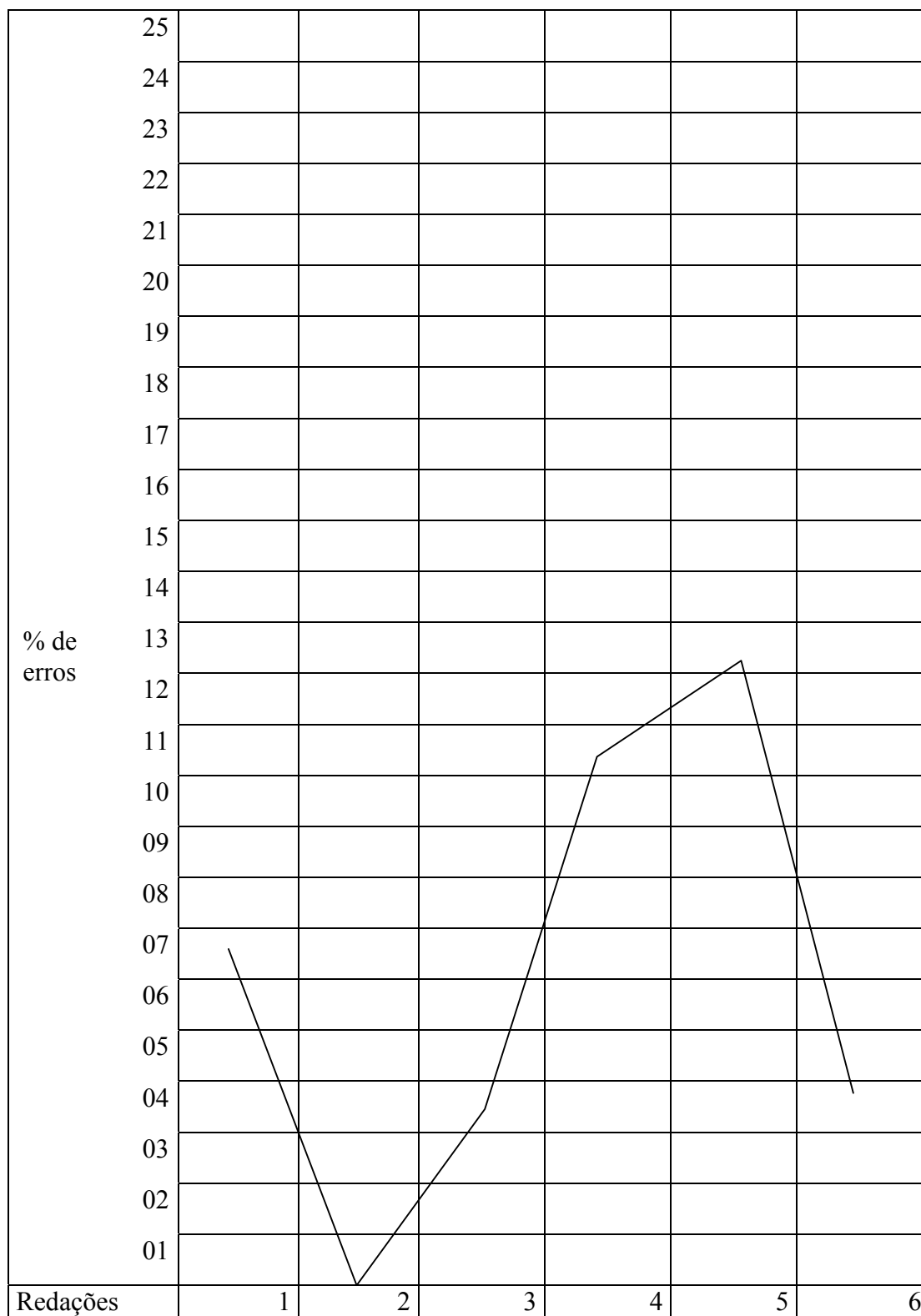


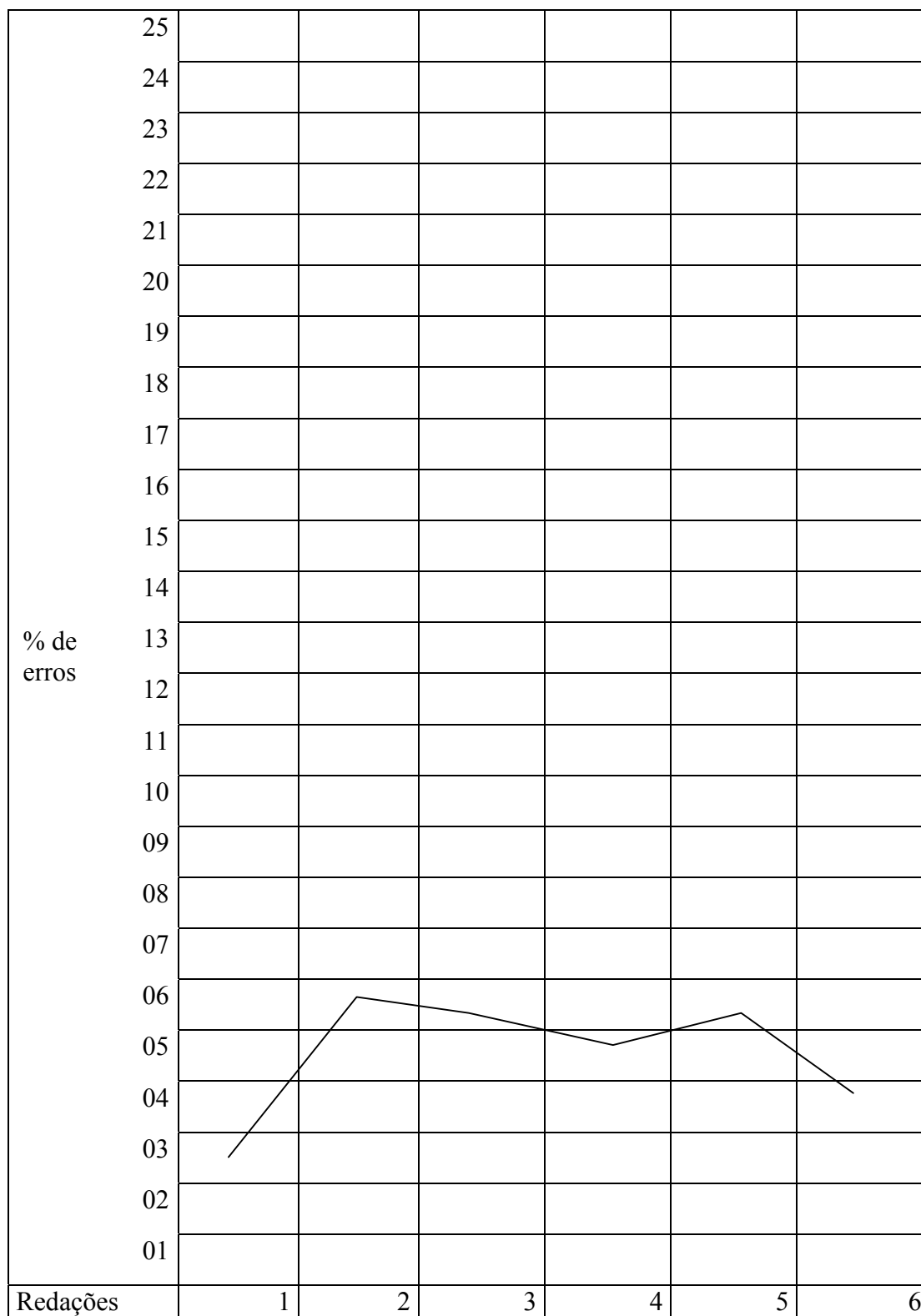
**Gráfico de Desempenho Individual**Nome do Aluno: **Rony**

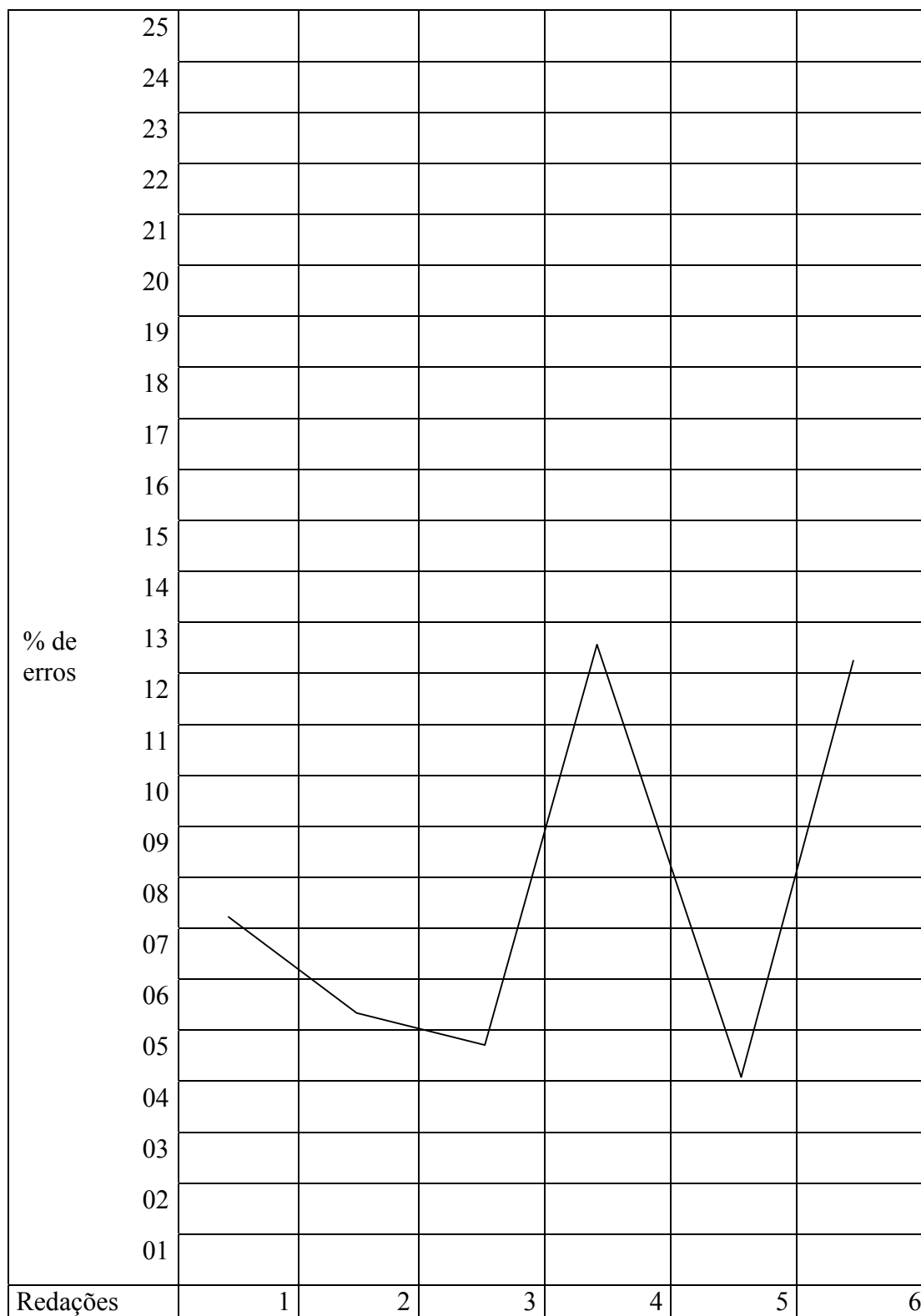
**Gráfico de Desempenho Individual**Nome do Aluno: **Bobby**

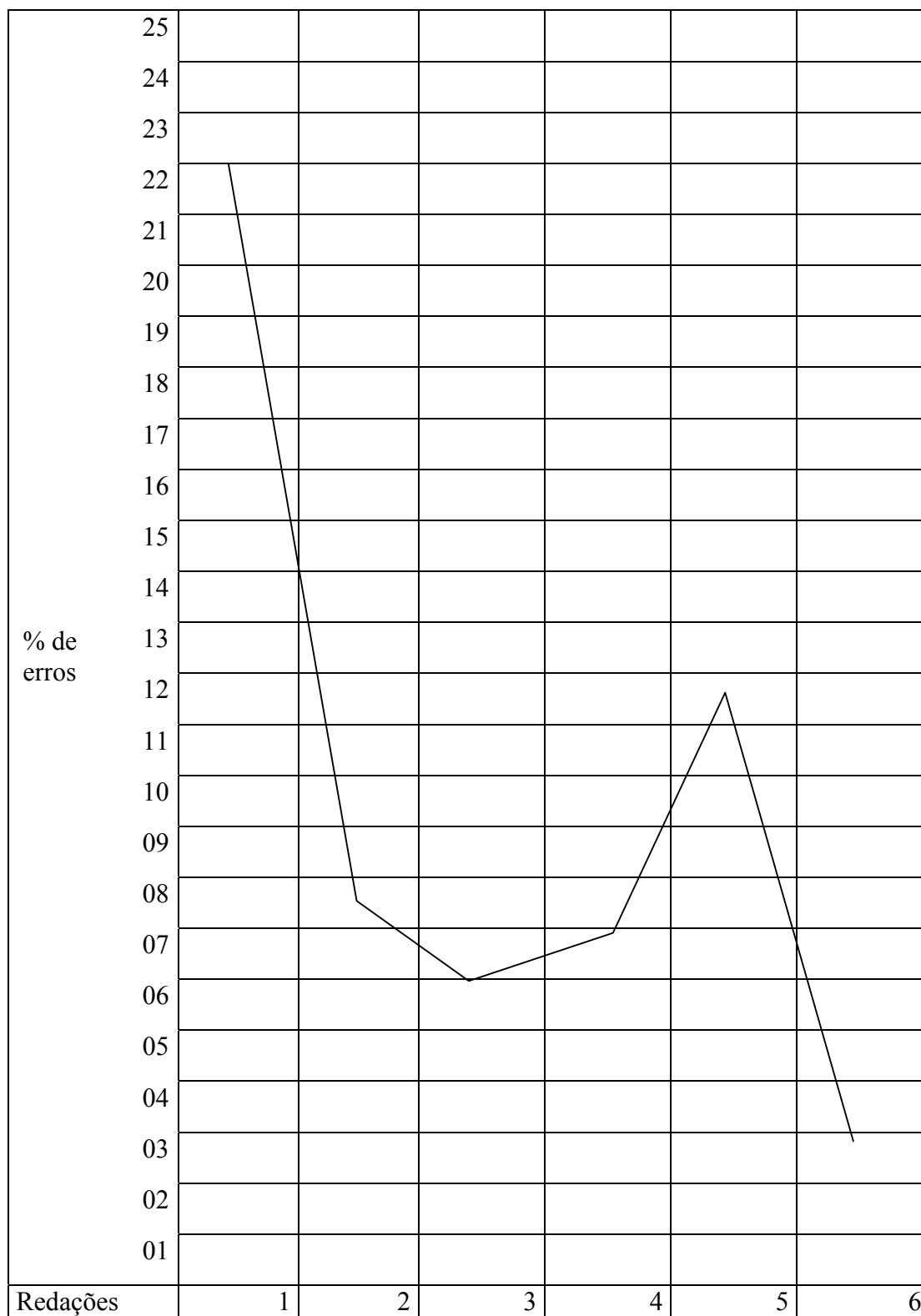
**Gráfico de Desempenho Individual**Nome do Aluno: **Lilly**

**Gráfico de Desempenho Individual**Nome do Aluno: **Danny**

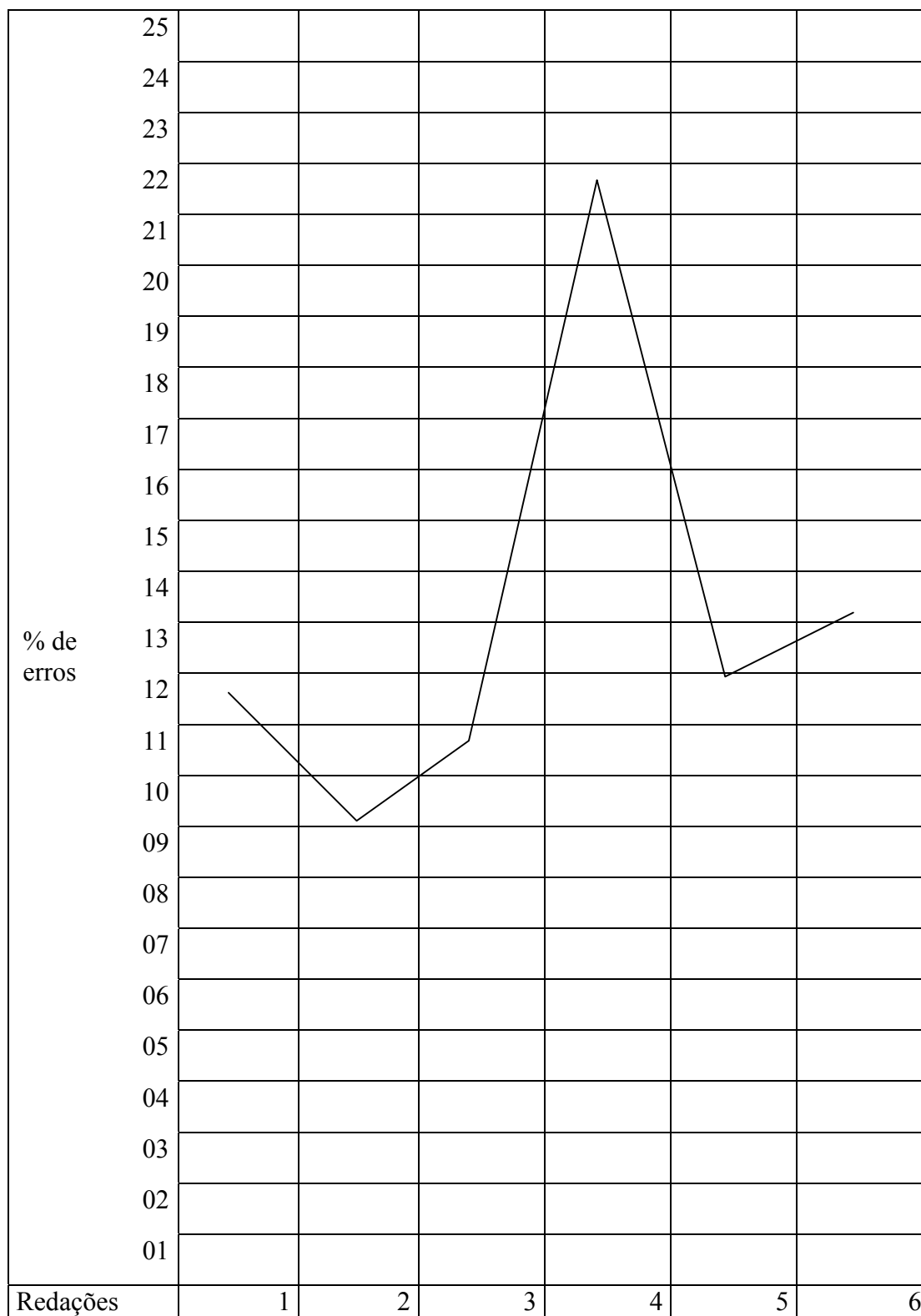
**Gráfico de Desempenho Individual**Nome do Aluno: **Kitty**

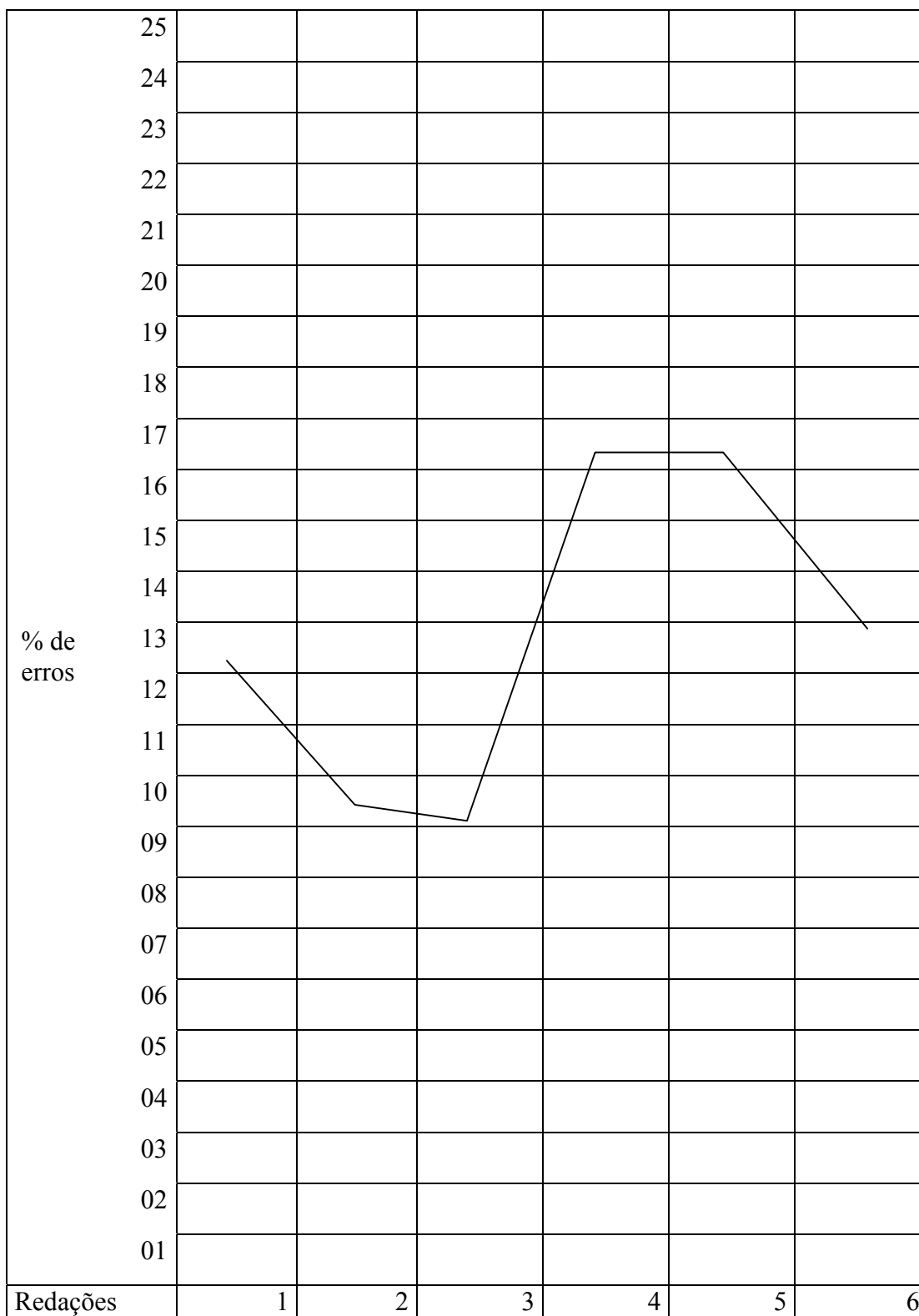
**Gráfico de Desempenho Individual**Nome do Aluno: **Rudy**

**Gráfico de Desempenho Individual**Nome do Aluno: **Teddy**

**Gráfico de Desempenho Individual**Nome do Aluno: **Betty**



**Gráfico de Desempenho Individual**Nome do Aluno: **Mary**

**Gráfico de Desempenho Individual**Nome do Aluno: **Tatty**

Nome do Aluno : **Lilly**

Tarefa 1 : Escrita

Victory Travel Agency  
 903 Campbell St.  
 Los Angeles Ca 90086

Mr. Peterson

I want to go to Cancun, from 15<sup>th</sup> to 30.

I prefer a inexpensive hotel, but it has a refrigerator  
 in the room and a good restaurant. My favorite kind  
 of food is seafood.

I want a hotel with swimming pool.

I like to go swimming, to hiking and to visit

museums.

At night I want to dancing in nightclubs. I need

a catalogue with places I can go

I'd like to spend about \$800 for the week in the

hotel and \$600 for all taxes.

Sincerely

69. Hogg St  
 Chicago, IL 42780  
 Tel. 734. 7914

### Tabela de Marcação

#### Tarefa 1

Tipo de Erro:		Nome do Aluno: Lilly				
1	Ortografia	9	11	13		
2	Uso da Preposição					
3	Uso dos Artigos	14				
4	Uso dos pronomes					
5	Tempo verbal e concordância	19	43/44	59	70-71	
6	Forma Negativa/interrogativa					
7	Ordem das palavras					
8	Palavras faltando					
9	Palavras sobrando	48	51			
10	Escolha do vocabulário					
11	Inadequado ao tema					
12	Faltam partes do texto					
13	Idéias incompletas					
14	Idéias repetidas					
15	Falta de clareza					

<b>Total de palavras: 96</b>	<b>Total de erros: 10</b>	<b>Percentual: 10,41</b>
------------------------------	---------------------------	--------------------------

Nome do Aluno: **Lilly**

Tarefa 1 : Reescrita

Victory Travel Agency  
903 Campbell St.  
Los Angeles Ca 90026

Mr. Peterson

I want to go to Cancun, from 15th to 20th. I prefer an inexpensive hotel but it must have a refrigerator in the room and a good restaurant. My favorite kind of food is seafood.

I want a hotel with swimming pool.

I would like to go swimming, hiking and visit museums.

At night I want to go dancing in nightclubs. I need a catalogue with with places I can go.

I'd like to spend about \$800 for the week in the hotel and \$600 for all fees.

Sincerely

69. Hoag St  
Chicago, IL 42780  
Tel. 734 7914

Nome do Aluno: **Lilly**

Tarefa 2: Escrita

It's Saturday morning

It's now 8:00. I'm getting up. Now I'm taking a shower.

I'm eating an apple, coffee and milk and cookies for breakfast

It's 9:00. I'm talking on the phone for my sister

It's 12:00. I'm eating lunch. I have seafood for lunch

It's 2:00 p.m. I'm going to supermarket.

It's 4:00 p.m. I'm walking about ten clo, blocks.

It's 6:00 p.m. I'm taking a shower.

At Night

Now, it's 7:00 p.m. I'm listening to music.

It's 8:00. I'm eating out with my friends.

It's 11:00 p.m. I'm going to nightclubs.

It's 1:00 a.m. I'm sleeping

### Tabela de Marcação

#### Tarefa 2

<b>Tipo de Erro:</b>		<b>Nome do Aluno: Lilly</b>				
1	Ortografia	11	74			
2	Uso da Preposição	32				
3	Uso dos Artigos	50/51				
4	Uso dos pronomes					
5	Tempo verbal e concordância	41				
6	Forma Negativa/interrogativa					
7	Ordem das palavras					
8	Palavras faltando					
9	Palavras sobrando					
10	Escolha do vocabulário					
11	Inadequado ao tema					
12	Faltam partes do texto					
13	Idéias incompletas					
14	Idéias repetidas					
15	Falta de clareza					

<b>Total de palavras: 96</b>	<b>Total de erros: 5</b>	<b>Percentual: 5,20</b>
------------------------------	--------------------------	-------------------------

Nome do Aluno: **Lilly**

Tarefa 2: Reescrita

It's Saturday morning

It's now 8:00, I'm getting up. Now I'm taking a shower. I'm eating an apple, coffee and milk and cookies for breakfast. It's 9:00. I'm talking on the phone with my sister.

It's 12:00. I'm eating lunch. I'm having sea food for lunch.

It's 2:00 p.m. I'm going to the supermarket.

It's 4:00 p.m. I'm walking about few blocks.

It's 6:00 p.m. I'm taking a shower.

At night

Now, it's 7:00 p.m. I'm listening to music.

It's 8:00. I'm eating out with my friends.

It's 11:00 p.m. I'm going to nightclubs

It's 1:00 a.m. I'm sleeping.



Nome do Aluno: **Lilly**

Tarefa 3: Escrita

September 31, 2000

Dear Peter,

Hi! How are you doing? I'm living at a big house with two floors. I'm studying English at the University.

My son is a lawyer, he's working, but he's still studying Post-Graduation in Law.

My daughter is studying, she's majoring in accounting.

We are planning a travel for north of Brazil.

What's new with you?

See soon

### Tabela de Marcação

#### Tarefa 3

Tipo de Erro:		Nome do Aluno: Lilly				
1	Ortografia					
2	Uso da Preposição	11	50			
3	Uso dos Artigos					
4	Uso dos pronomes					
5	Tempo verbal e concordância					
6	Forma Negativa/interrogativa					
7	Ordem das palavras					
8	Palavras faltando	58/59				
9	Palavras sobrando					
10	Escolha do vocabulário	49				
11	Inadequado ao tema					
12	Faltam partes do texto					
13	Idéias incompletas					
14	Idéias repetidas					
15	Falta de clareza					

<b>Total de palavras: 60</b>	<b>Total de erros: 4</b>	<b>Percentual: 6,66</b>
------------------------------	--------------------------	-------------------------

Nome do Aluno: **Lilly**

Tarefa 3: Reescrita

September 14, 2000

Dear Peter

Hi! How are you doing? I'm living in a big house with two floors. I'm studying English at the University.

My son is a lawyer, he's working, but he's studying Post-Graduation in Law.

My daughter is studying, she's majoring in accounting.

We are planning a trip to north of Brazil. What's new with you?

See you soon

Nome do Aluno: **Lilly**

Tarefa 4 : Escrita

### Tabela de Marcação

#### Tarefa 4

Tipo de Erro:		Nome do Aluno: Lilly				
1	Ortografia	40				
2	Uso da Preposição					
3	Uso dos Artigos	51/52	73/74			
4	Uso dos pronomes					
5	Tempo verbal e concordância	27	34	72/73		
6	Forma Negativa/interrogativa					
7	Ordem das palavras					
8	Palavras faltando					
9	Palavras sobrando					
10	Escolha do vocabulário	62	80			
11	Inadequado ao tema					
12	Faltam partes do texto					
13	Idéias incompletas					
14	Idéias repetidas					
15	Falta de clareza					

<b>Total de palavras: 82</b>	<b>Total de erros: 8</b>	<b>Percentual: 9,75</b>
------------------------------	--------------------------	-------------------------

Nome do Aluno: **Lilly**

Tarefa 4 : Reescrita

### Christmas in Brazil

In Brazil, Christmas is a wonderful holiday. It's on December, 25th Christmas is a special day for children. They love Santa Claus. He has a big bag with gifts and gives for them.

People exchange gifts too.

Houses are illuminated. Christmas trees are decorated with coloured lamps. It's a beautiful day!

People have supper. Usually they eat turkey, cake, pie, ice cream and drink champagne.

People have parties. In Brazil, there is a custom to join the family for congratulate this holiday.

Nome do Aluno: **Lilly**

Tarefa 5 : Escrita

### Tabela de Marcação

#### Tarefa 5

Tipo de Erro:		Nome do Aluno: Lilly				
1	Ortografia					
2	Uso da Preposição	97/98				
3	Uso dos Artigos	78/79				
4	Uso dos pronomes					
5	Tempo verbal e concordância	96/97				
6	Forma Negativa/interrogativa					
7	Ordem das palavras					
8	Palavras faltando	82				
9	Palavras sobrando	122	123			
10	Escolha do vocabulário	134	137			
11	Inadequado ao tema					
12	Faltam partes do texto					
13	Idéias incompletas					
14	Idéias repetidas					
15	Falta de clareza					

<b>Total de palavras: 139</b>	<b>Total de erros: 8</b>	<b>Percentual: 5,75</b>
-------------------------------	--------------------------	-------------------------



Nome do Aluno : **Lilly**

Tarefa 5 : Reescrita

In my country it's good manners to visit grand parents  
 In my country it's good manners to give a gift to your  
 hostes when you visit someone's house.  
 In my country it's good manners to hear a friend when  
 she is worried.  
 In my country, it's good manners to give flowers to the  
 girlfriend.  
 In my country, it's good manners to pay the bill for a  
 guest in the restaurant.

In my country, it's bad manners to go out of the speech  
 without to ask/excuse.

In my country it's bad manners to visit friends  
 without tell them

In my country, it's bad manners to be late for dinner

In my country, it's bad manners to take friends  
 for a party without being invited

In my country, it's bad manners to (take friends)  
 complain about you eat

Nome do Aluno : **Lilly**

Tarefa 6 : Escrita

Write at least five sentences about yourself and your family

I'll probably live in Florianópolis

I'll have more grandchildren.

My son and my daughter will be married.

I'll make a trip to Australia

My daughter will have her own store.

### Tabela de Marcação

#### Tarefa 6

<b>Tipo de Erro:</b>		<b>Nome do Aluno: Lilly</b>				
1	Ortografia					
2	Uso da Preposição					
3	Uso dos Artigos					
4	Uso dos pronomes					
5	Tempo verbal e concordância					
6	Forma Negativa/interrogativa					
7	Ordem das palavras					
8	Palavras faltando					
9	Palavras sobrando					
10	Escolha do vocabulário					
11	Inadequado ao tema					
12	Faltam partes do texto					
13	Idéias incompletas					
14	Idéias repetidas					
15	Falta de clareza					

<b>Total de palavras: 33</b>	<b>Total de erros: 0</b>	<b>Percentual: 0</b>
------------------------------	--------------------------	----------------------

Nome do Aluno : **Danny**

Tarefa 1 : Escrita

Paul,

I and my husband want to go to Miami beach  
 and I need a hotel with some important thing  
 I want a hotel from the downtown or the beach  
 with restaurant, laundry facilities and health  
 club because I like to gym. My husband want  
 to swimming pool and a good restaurant. In room  
 we need a alarm clock, mini bar and cable TV.  
 We'd like to spend under \$ 120 for the day (for one  
 week). My number is 222-67-46.

### Tabela de Marcação

#### Tarefa 1

<b>Tipo de Erro:</b>		<b>Nome do Aluno: Danny</b>				
1	Ortografia	42				
2	Uso da Preposição	25				
3	Uso dos Artigos	26	46	52/53	56	
4	Uso dos pronomes					
5	Tempo verbal e concordância	45				
6	Forma Negativa/interrogativa					
7	Ordem das palavras					
8	Palavras faltando					
9	Palavras sobrando					
10	Escolha do vocabulário					
11	Inadequado ao tema					
12	Faltam partes do texto					
13	Idéias incompletas					
14	Idéias repetidas					
15	Falta de clareza					

<b>Total de palavras: 77</b>	<b>Total de erros: 7</b>	<b>Percentual: 9,09</b>
------------------------------	--------------------------	-------------------------

Nome do Aluno : **Danny**

Tarefa 1 : Reescrita

Paul,  
I and my husband want to go to Miami beach and I need a hotel with some important things. I want a hotel downtown or the beach with restaurant, laundry facilities and health club because I like to gym. My husband wants a swimming pool and a good restaurant. In the room, we need an alarm clock, mini-bar and cable TV. We'd like to spend under \$120 for the day (for one week). My number is 222-6746.

Nome do Aluno : **Danny**

Tarefa 2 : Escrita

### My Schedule of the Saturday

It's 6:00 and I'm getting up. I'm have breakfast.

I'm taking a shower. It's 7:10 and I'm taking a

bus. It's 8:00 and I'm working. I'm a clerk.

It's 12:30 and I'm have a lunch with my boyfriend.

It's 14:00 and We're watching TV or We're sleeping.

It's 17:00 and We're going to cine. It's 18:30 and

We're having dinner at the shopping. It's 20:00

and we're talking with our friends. It's 23:00

and we're going to the party.

### Tabela de Marcação

#### Tarefa 2

<b>Tipo de Erro:</b>		<b>Nome do Aluno: Danny</b>				
1	Ortografia					
2	Uso da Preposição	3-4				
3	Uso dos Artigos	83				
4	Uso dos pronomes					
5	Tempo verbal e concordância	13	38			
6	Forma Negativa/interrogativa					
7	Ordem das palavras					
8	Palavras faltando					
9	Palavras sobrando	39				
10	Escolha do vocabulário	59				
11	Inadequado ao tema					
12	Faltam partes do texto					
13	Idéias incompletas					
14	Idéias repetidas					
15	Falta de clareza					

<b>Total de palavras: 84</b>	<b>Total de erros: 6</b>	<b>Percentual: 7,14</b>
------------------------------	--------------------------	-------------------------



Nome do Aluno: **Danny**

Tarefa 2 : Reescrita

### My Saturday Schedule

It's 6:00 and I'm getting up. I'm having breakfast.  
I'm taking a shower. It's 7:10 and I'm taking a bus.  
It's 8:00 and I'm working. I'm a clerk.  
It's 12:30 and I'm having lunch with my boy-  
friend. It's 14:00 and we're watching TV or we're  
sleeping. It's 17:00 and we're going to the movies.  
It's 18:30 and we're having dinner at the shopping.  
It's 20:00 and we're talking with our friends. It's  
23:00 and we're going to the party.

Nome do Aluno : **Danny**

Tarefa 3 : Escrita

Dear Emilio,

hello! How are you doing? I'm doing great

I'm living at own home very far from my

parent's house, but I'm visiting them once or

twice a week. I'm studying English at the

University of Caxias do Sul and I'm majoring

Pedagogy, too. I'm a senior now. I'm working

for Madre Imilda School since last year. I'm

liking very much this. The best student is my

brother. Yes, my young brother. Do you know

him? I think so. Well, go to visit me. I'm

hoping for you finish year

Kisses

### Tabela de Marcação

#### Tarefa 3

<b>Tipo de Erro:</b>		<b>Nome do Aluno: Danny</b>				
1	Ortografia					
2	Uso da Preposição	40/41				
3	Uso dos Artigos					
4	Uso dos pronomes					
5	Tempo verbal e concordância	56-57	83-84			
6	Forma Negativa/interrogativa					
7	Ordem das palavras	60				
8	Palavras faltando	12/13				
9	Palavras sobrando					
10	Escolha do vocabulário	79	87			
11	Inadequado ao tema					
12	Faltam partes do texto					
13	Idéias incompletas					
14	Idéias repetidas					
15	Falta de clareza	83+88				

<b>Total de palavras: 90</b>	<b>Total de erros: 8</b>	<b>Percentual: 8,88</b>
------------------------------	--------------------------	-------------------------

Nome do Aluno : **Danny**

Tarefa 3 : Reescrita

Dear Emilio,  
Hello! How are you doing? I'm doing great.  
I'm living at my own home very far from my  
parent's house, but I'm visiting them once or twice  
a week. I'm visiting them once or twice a week.  
I'm studying English at the University of Caxias  
do Sul and I'm majoring in Pedagogy, too. I'm a  
senior now. I'm working for Madre Imilda School since  
last year. I like this very much. The best student is  
my brother. Yes, my young brother. Do you know him  
I think so. Well, go to visit me. I'm wait for you in  
late year.

Kisses.

Nome do Aluno: **Danny**

Tarefa 4 : Escrita

### Ester in Brazil

The Ester in Brazil, people acelebrate with  
much chocolate. We send cards for friends and  
relatives. The kids wait for the rabbit at the  
night. We exchange chocolates, too. Early in  
the morning, we go to the church for to  
thank to God. Some families go to the bear  
in holiday and some kids get toys instead of  
chocolate.

### Tabela de Marcação

#### Tarefa 4

<b>Tipo de Erro:</b>		<b>Nome do Aluno: Danny</b>				
1	Ortografia	61				
2	Uso da Preposição	16	53			
3	Uso dos Artigos	4	27	40		
4	Uso dos pronomes					
5	Tempo verbal e concordância					
6	Forma Negativa/interrogativa					
7	Ordem das palavras					
8	Palavras faltando					
9	Palavras sobrando	42	45			
10	Escolha do vocabulário					
11	Inadequado ao tema					
12	Faltam partes do texto					
13	Idéias incompletas					
14	Idéias repetidas					
15	Falta de clareza					

<b>Total de palavras: 62</b>	<b>Total de erros: 8</b>	<b>Percentual: 12,90</b>
------------------------------	--------------------------	--------------------------

Nome do Aluno : **Danny**

Tarefa 4 : Reescrita

Easter in Brazil  
Easter in Brazil, people celebrate with much chocolate. We send cards to friends and relatives. The kids wait for the rabbit at night. We exchange chocolates, too. Early in the morning we go to church to thank God. Some families go to the beach on the holiday and some kids get toys instead of chocolate.

Nome do Aluno: **Danny**

Tarefa 5 : Escrita

In my country it's good manners to arrive  
 early in your work and to say good morning  
 or thanks for coworkers. It's good to hear you  
 boss, too. It's good to eat with a close mouth  
 and to open the car's door for ladies.

In my country, it's bad manners to listen  
 to music deep in the night. It's  
 bad manners to arrive late in class and to  
 arrive late on appointment, too. It's bad to  
 don't ask excuse and to don't visit to grand  
 parents.



### Tabela de Marcação

#### Tarefa 5

<b>Tipo de Erro:</b>		<b>Nome do Aluno: Danny</b>				
1	Ortografia					
2	Uso da Preposição	10	20	70/71		
3	Uso dos Artigos	84				
4	Uso dos pronomes					
5	Tempo verbal e concordância					
6	Forma Negativa/interrogativa					
7	Ordem das palavras					
8	Palavras faltando					
9	Palavras sobrando	81				
10	Escolha do vocabulário	55				
11	Inadequado ao tema					
12	Faltam partes do texto					
13	Idéias incompletas					
14	Idéias repetidas					
15	Falta de clareza	76+78				

<b>Total de palavras: 86</b>	<b>Total de erros: 7</b>	<b>Percentual: 8,13</b>
------------------------------	--------------------------	-------------------------

Nome do Aluno: **Danny**

Tarefa 5 : Reescrita

In my country, it's good manners to arrive early at your work and to say good morning or thanks to workers. It's good to hear your boss, too. It's good to eat with a closed mouth and to open the car's door for ladies.

In my country, it's bad manners to listen to music late in the night. It's bad manners to arrive late in class and to arrive late at appointment, too. It's bad don't ask excuse and don't visit grandparents.

Nome do Aluno : **Danny**

Tarefa 6: Escrita

## The Future

People will have computers and will work  
at home.

I will be speaking English fluently and  
I will travel to EVA frequently.

I will be starting my master and I will  
teach at the University.

I will be getting married and I will  
having a baby.

I will have a big apartment with very  
appliances, electronic devices, etc. I will love to  
decorate it.

I will be very happy.

### Tabela de Marcação

#### Tarefa 6

Tipo de Erro:		Nome do Aluno: Danny				
1	Ortografia					
2	Uso da Preposição					
3	Uso dos Artigos	22/23				
4	Uso dos pronomes					
5	Tempo verbal e concordância	46				
6	Forma Negativa/interrogativa					
7	Ordem das palavras					
8	Palavras faltando					
9	Palavras sobrando					
10	Escolha do vocabulário	56				
11	Inadequado ao tema					
12	Faltam partes do texto					
13	Idéias incompletas					
14	Idéias repetidas					
15	Falta de clareza					

<b>Total de palavras: 71</b>	<b>Total de erros: 3</b>	<b>Percentual: 4,22</b>
------------------------------	--------------------------	-------------------------

Nome do Aluno : **Danny**

Tarefa 6 : Reescrita

### The Future

People will have computers and will work at home.

I will be speaking English fluently and I will travel to the EUA frequently.

I will be starting my master and I will teach at the University.

I will be getting married and I will have a baby.

I will have a big apartment with many appliances, electronic devices, etc. I will love to decorate it.

I will be very happy.



**De:** Dick Schmidt <schmidt@hawaii.edu>  
**Para:** Juliana Beretta <julibere@malbanet.com.br>  
**Data:** Quinta-feira, 7 de Junho de 2001 21:29  
**Assunto:** Re: Noticing Hypothesis

---

"Why some things are noticed and others are not."

There is no one answer to this. For example, I do not believe that there is a fixed order of acquisition that covers all constructions (or rules) and that you notice whatever is 1+1 at a particular time. I think that quite a few factors play a role in what gets noticed.

One factor that affects whether words, constructions, etc. get noticed is teaching. Recall that in my Portuguese class I was sometimes taught about something and right after that started noticing it in the input. Rod Ellis has expanded on this idea (tried to take it as his own!) in his writings on noticing.

If you have a copy of my article on "Consciousness in second language acquisition (Applied Linguistics 1990, Vol.11, 129-158) you will see there that I discuss a number of factors that affect noticeability, including: expectations, frequency, perceptual salience, skill level, and task demands.

To that list we can probably add something like "communicative relevance," although the problem with that is that it is vague and very difficult to specify or make precise.

Personally I doubt that structures or constructions had much if any emotional relevance for me, although it is certainly possible that specific messages with particular structures contained in them did.

I hope this is helpful.

Richard Schmidt