

A PRÁTICA DO *FEEDBACK* NO ENSINO DA ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA

THE PRACTICE OF FEEDBACK IN THE TEACHING OF WRITING IN ENGLISH LANGUAGE

Marcos Nonato de Oliveira¹
Maria Zenaide Valdivino da Silva²

Resumo: A prática do “feedback” no ensino da escrita em inglês tem sido largamente influenciada pela abordagem do processo. No entanto, é necessário investigar se os professores de línguas têm reconhecido a influência do “feedback” para o ensino da escrita. Este artigo tem como objetivo verificar a prática do “feedback” no processo do ensino da escrita, no contexto universitário, tanto na perspectiva do professor quanto do aluno. Caracteriza-se por ser um estudo de cunho qualitativo e de base descritiva e interpretativista, tendo como paradigma os limites da Linguística Aplicada. Os participantes desta pesquisa foram três professores universitários de escrita pertencentes a duas universidades públicas e cinco alunos de cada professor. A coleta de dados consistiu de aplicação de dois questionários, de entrevista e de observações. Fundamentam este trabalho autores como: Dellagnelo (2000), Peñaflorida (2002), Battistella e Lima (2015). Os resultados mostraram que a abordagem do processo está presente significativamente nas aulas de produção textual, que o “feedback” dos comentários escritos é a estratégia mais utilizada pelos professores e que a correção acompanhada de comentários na margem da folha é o procedimento de correção mais usado pelos professores de escrita. A análise dos dados ainda sugere que a ênfase do “feedback” recai tanto nos aspectos do conteúdo como nos aspectos da gramática. De um modo geral, esta investigação revela que os professores participantes reconhecem a importância do “feedback” para o ensino da escrita e que estão extrapolando os limites dos aspectos gramaticais de ensino, valorizando também os aspectos de conteúdo.

Palavras-chave: Feedback; Escrita; Ensino de Língua Inglesa.

Abstract: The practice of feedback in the teaching of writing in English has broadly been influenced by the process approach. However, it is necessary to investigate whether teachers have recognized the great importance of feedback for the teaching of writing. This work aims at verifying the practice of feedback in the process of the teaching of writing, at the university, in teacher's and student's perspectives. The research is characterized by being a qualitative study, as well as descriptive and interpretativist base, having as paradigm the limits of Applied Linguistics. The participants of this research were three writing teachers, belonging to two public universities, and five students from each of those teachers. The data collection consisted of application of two questionnaires, interviews and observations. Dellagnelo (2000), Peñaflorida (2002), Battistella e Lima (2015) were scholarships that supported our study. The results showed that the process approach is significantly present in classes of writing, it also showed that feedback of written comments is the most used strategy by the teachers and that correction with comments in the margin of the leaf is the correction procedure more used by the teachers in writing courses. Data analysis still suggests that the emphasis of feedback focuses on the aspects of content and on the aspects of grammar. In a general way, this investigation reveals that teachers recognize the importance of feedback for the teaching of writing and that they are extrapolating the limits of the grammatical aspects of teaching, valuing the aspects of content.

Keywords: Feedback; Writing; English Language Teaching.

¹ Docente do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus de Pau dos Ferros, RN. Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Pau dos Ferros, Brasil, e-mail: marcosnonato.uern@gmail.com

² Docente do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus de Pau dos Ferros, RN. Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Pau dos Ferros, Brasil, e-mail: mariahzenaide@gmail.com

1 Introdução

No contexto de ensino e de aprendizagem da escrita, em muitos casos, parece haver uma divergência entre o *feedback* que o professor dá e o que os alunos almejam receber (COHEN; CAVALCANTI, 1990). Nesse sentido, é preciso que o professor compreenda que nesses processos de ensino e de aprendizagem existe também o modo de aprender do aluno. E, considerando isso, o melhor a ser feito é se desenvolver um diálogo entre os participantes, de forma que, através desse entendimento, possa se construir um ambiente muito mais propício para o uso do *feedback* e, conseqüentemente, para o exercício da escrita. Neste artigo, discutimos a prática do *feedback* na perspectiva tanto do professor como do aluno. No entanto, antes de relacionarmos o termo *feedback* ao ensino da escrita, vale discutir o seu conceito, enfatizando aquele adotado pelo nosso estudo.

2 O conceito de feedback

O termo *feedback*, um estrangeirismo, tem sido largamente usado no dia a dia, tanto na Linguística Aplicada como em outras áreas. Pode ser entendido como uma atividade de “lingualização”, isto é, um “processo de se criar, de se construir significado, e de se moldar conhecimento e experiência ao se usar a língua-alvo com reflexão sobre esse uso e sobre o processo de se tentar expressar o que se deseja na língua-alvo” (VIDAL, 2010). Mas, o que significa *feedback*, de fato? Em geral, *feedback* é uma palavra de origem inglesa que denota resposta, correção. Para Battistella e Lima (2015), *feedback* é uma reação, geralmente por parte do professor, que visa a corrigir, a orientar e a instruir o aluno na língua que está estudando. A palavra *feedback* tem sido muito usada no meio científico, principalmente nos estudos linguísticos envolvendo a escrita.

Neste estudo, que investiga a relação do *feedback* com o ensino da escrita, essa estratégia designa muito mais do que uma simples realimentação ou resposta. Na realidade, *feedback* significa um conjunto de atitudes orientadas pelo professor frente às atividades de escrita de seus alunos, no sentido de auxiliar o desenvolvimento do ensino-aprendizagem da escrita, podendo ser ou não acompanhado de comentários. Observamos que o sentido do termo *feedback*, de certa forma, já foi inserido na língua portuguesa. Para a Linguística Aplicada, *feedback* tem um sentido bastante específico e uma vez que trabalha com a linguagem, representa o dialogismo entre o ensino e a aprendizagem. Para Keh (1990, p. 294),

"*feedback* é um elemento fundamental da abordagem do processo para a escrita. Pode ser definido, ainda, como *input* do leitor para o escritor com o objetivo de fornecer informação para a revisão". O *feedback* é ressaltado como sendo uma estratégia fundamental para a escrita desenvolvida como um processo. Na abordagem com ênfase no produto, esse instrumento pouco ou nada representa, a grande atenção recai sobre a própria composição final, constituindo-se, dessa maneira, apenas um aspecto avaliativo escolar. Contudo, a nosso ver, uma abordagem de escrita que não leva em conta o *feedback*, o diálogo de um profissional mais experiente com um aprendiz, pode gerar lacunas no desenvolvimento da habilidade por quem está em formação.

Assim, entendemos que uma abordagem baseada apenas no produto de uma composição final não atende às reais necessidades dos aprendizes, especialmente quando se trata da aquisição de línguas estrangeiras, em geral, complexas e com características tão peculiares. Endossamos a ideia de Antunes (2003) sobre as etapas de escrita de um texto. A autora considera que são várias as etapas que se completam, desde a etapa do planejamento, da escrita propriamente dita, até chegar na etapa posterior de revisão e de reescrita. Na sua visão, cada etapa cumpre "uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeita cada uma destas funções" (ANTUNES, 2003, p. 54).

Entendemos que, de fato, o *feedback* pode ser um instrumento de grande auxílio no processo da (re)escrita, haja vista poder levar o aluno-redator a detectar falhas na sua composição e, assim, ficar sabendo onde confundiu o leitor, aperfeiçoando, cada vez mais, o seu texto. Essas falhas podem ser por falta ou por excesso de informação, por falta de desenvolvimento de uma ideia, organização ilógica, bem como por escolha inapropriada de palavra ou de tempo verbal (KEH, 1990). A etapa de reescrever, segundo Antunes (2003), é exatamente a etapa para rever o que foi escrito; confirmar se os objetivos foram cumpridos; avaliar a continuidade temática; escolher critérios de ordenação das ideias; prever as condições dos possíveis leitores; considerar a situação em que o texto vai circular; decidir quanto às estratégias textuais que podem deixar o texto adequado à situação; estar seguro quanto ao que pretende dizer ao seu parceiro. Ao receber o *feedback*, o escritor tem a oportunidade de obter a visão de um leitor-crítico sobre seu texto, favorecendo o aperfeiçoamento do seu discurso e da sua forma de escrever e de reescrever o texto.

Podemos dizer que o *feedback*, uma vez que é um elemento bastante utilizado (DELLAGNELO, 2000), já faz parte do processo do ensino da escrita. Os alunos-redatores parecem reconhecer a necessidade de receber uma correção do professor perante sua

composição. Por sua vez, os professores também são levados a desenvolver o *feedback*, até porque ele é parte comprobatória da nota que permeia esse contexto de ensino (TRIBBLE, 1996). Como afirma Leki (1990, p. 58), "para a maioria dos professores de escrita, nosso trabalho requer de nós não só avaliar a escritura de nossos estudantes, mas sermos capazes de justificar nossas avaliações". Nessa perspectiva, o *feedback* termina funcionando também como uma constatação da participação ativa do professor no trabalho com o texto e com o estudante, como um cliente que requer um comprovante do professor. É a contrapartida do professor e a comprovação de sua contribuição com o avanço do outro.

Portanto, de uma maneira simples, podemos afirmar que o termo *feedback* é uma palavra de origem inglesa usada na língua portuguesa, e que na Linguística Aplicada tem encontrado um espaço bastante adequado para sua utilização. É, pois, no contexto dos estudos sobre o ensino-aprendizagem da escrita e da fala como processo interacional que esse vocábulo ganha forte significado (BATTISTELA; LIMA, 2015).

No ensino da escrita aparecem vários tipos de *feedback*. Para este estudo, é imprescindível conhecermos os principais tipos descritos na literatura da área. Existem três grandes tipos de *feedback* relacionados com o processo da escrita: o *feedback* de pares; o *feedback* de conferência; e o *feedback* de comentários do professor. Cada um com características próprias e vantagens específicas. O *feedback* de pares é um instrumento, no qual os próprios colegas-redatores cooperam uns com os outros, i. e., os próprios alunos é quem revisam os textos dos companheiros (MUNCIE, 2000). Já o *feedback* de conferência, é um mecanismo por meio do qual o professor e os alunos discutem oralmente sobre os tópicos das composições (PEÑAFLORES, 2002). Por último, o *feedback* de comentários é aquele que o professor dá em forma escrita nas margens das composições ou em folhas à parte (LEKI, 1990).

Em geral, concordamos que, para a escrita, o *feedback* significa o ato de dar um retorno aos alunos-redatores, mostrando as falhas de sua composição e, segundo a visão de um leitor crítico, viabilizando, dessa forma, a possibilidade do melhoramento não só do texto em si, mas também do desenvolvimento da habilidade da escrita. A próxima seção traz considerações a respeito dessa relação do *feedback* com o ensino da escrita.

3 O *feedback* e o ensino da escrita

O *feedback* nem sempre foi valorizado na atividade de ensino da escrita. Até o final da década de 70, o ensino da escrita não tinha o *feedback* como um instrumento importante de

desenvolvimento do texto e da escrita. Porém, com o surgimento de abordagens que ressaltavam a fluência, como a abordagem comunicativa e a abordagem processual, o *feedback* passou a receber um destaque especial no processo de ensino-aprendizagem da escrita. Hoje em dia, o *feedback* é considerado um elemento essencial para o processo da escrita (DELLAGNELO, 2000; PEÑAFLORES, 2002).

Contudo, a prática do *feedback* não parece ser tão simples. Pode haver uma divergência entre o *feedback* que os professores garantem dar e o *feedback* que os alunos afirmam receber e, ainda, o que eles gostariam de receber. Essa problemática pode estar relacionada com a natureza do *feedback* dado pelo professor, o qual tende a ser inadequado, impreciso e a focalizar mais os elementos estruturais do texto (BOHN, 1997), com pouca frequência de comentários. Porém, para Antunes (2014, p. 24), “a gramática é um dos componentes de que se constitui uma língua, um dos componentes, bem entendido. Não é o único, nem o mais importante”. Sendo assim, no caso do *feedback*, entendemos como Battistela e Lima (2015, p. 285), que, “pelo fato de o *feedback* ser um movimento dinâmico de trocas significativas, de negociação da forma e do sentido, que pode fornecer oportunidades para a produção do aprendiz”, pode ser compreendido como parte de uma abordagem sociointeracionista (VYGOTSKY, 1978). Além disso, reflete um pouco a concepção de erro imersa nesse contexto, considerando a forte ênfase dada aos pontos negativos do texto.

Outro conflito entre professores e alunos pode estar na questão de quando o *feedback* deve ser dado. Embora os professores costumem dar *feedback* durante o processo de escrita, parece que os alunos preferem que esse *feedback* seja dado somente na versão final do texto (COHEN; CAVALCANTI, 1990). É possível que o *feedback* do professor possa ser produtivo tanto durante o processo como depois da revisão final do texto. Em suma, o que importa é que o *feedback* tem sido reconhecido por pesquisadores, como um instrumento necessário para o processo de ensino-aprendizagem da escrita, embora ainda haja algumas questões discordantes entre professores e alunos no que tange a sua utilização (LEKI, 1990; DELLAGNELO, 2000). Além dos pesquisadores, alunos e professores tendem a reconhecer a relevância do *feedback* para a atividade de escrita (TRIBBLE, 1996).

4 Metodologia

Esta pesquisa é caracterizada como uma investigação descritiva e interpretativista, seguindo o paradigma qualitativo de análise. É um estudo que segue o parâmetro teórico da

Linguística Aplicada, de base processual, com foco na linguagem, a partir da perspectiva do uso e da interação verbal. Os participantes desta pesquisa, denominados de Lucas, Sara e Paulo, foram três professores universitários de escrita, pertencentes a duas universidades públicas, e cinco alunos de cada professor. Para os alunos, foi utilizada a sigla AL, com o número correspondente (AL1, AL2, AL3 etc.). A coleta de dados consistiu de aplicação de dois questionários (ao professor e ao aluno), de entrevista e de observações de sala de aula.

5 O professor de língua inglesa, a escrita e a prática do *feedback*

Nesta seção, abordaremos questões relacionadas às ações de três professores universitários do curso de Letras/Inglês, no que se refere ao ensino de escrita e à prática do *feedback*. Serão descritas e interpretadas as suas concepções quanto à abordagem de ensino, quanto ao erro e a sua relação com *feedback* no processo de escrita. Também serão discutidas as ações dos professores observadas em sala de aula, trazendo à tona alguns aspectos enfatizados na prática do *feedback*. Posteriormente, abordaremos as opiniões dos alunos com relação aos *feedbacks* realizados pelos professores em questão.

5.1 Concepções do professor quanto a sua abordagem de ensino

O ensino de línguas é orientado por um conjunto de disposições que chamamos de “abordagem”. De acordo com Almeida Filho (1993, p. 17), “uma abordagem se constitui numa filosofia de trabalho, verdadeira força potencial capaz de orientar as decisões e ações do professor nas distintas fases da operação global de ensino”. O professor Lucas³, no questionário, respondendo uma questão sobre que tipo de abordagem envolvia sua prática de ensino de escrita, relatou que sua prática de ensino era orientada segundo uma abordagem com ênfase no processo e que seus alunos produziam, para cada tema solicitado, quatro ou mais versões de texto. Já na entrevista, sobre esses pontos, ele declara:

Bom, esse semestre eu, eu procuro, tenho procurado adotar **a abordagem, é, centrada no processo**⁴, não é? A abordagem centrada no processo de, de escrita. Basicamente isso. Em vez de observar somente o resultado final de

³ Todos os nomes dos professores participantes apresentados nesse trabalho são fictícios, de modo a salvaguardar a sua identidade.

⁴ Algumas falas das entrevistas foram colocadas em negrito com vista ao encaminhamento da análise e da discussão.

cada prática, procuro acompanhar as etapas mais comuns na confecção de um texto. Eles produzem um *brainstorming*, **depois um primeiro rascunho**, um **segundo rascunho** e, a, a composição final. É, quando, finalmente, eu tenho que **revisar**, que revisar essa composição final.

Com essa afirmação, verificamos que o professor realiza várias tarefas de escrita antes dos alunos produzirem a composição final, começando com a geração de ideias (*brainstorming*), seguido de um primeiro rascunho, depois de um segundo rascunho, até o produto final. Implícitas, nesse processo, possivelmente, estão diversas atividades de revisões, acompanhadas de feedback.

A professora Sara, respondendo a mesma questão do questionário sobre que tipo abordagem sua prática de ensino de escrita envolvia, relatou que sua prática de ensino era orientada também segundo uma abordagem com ênfase no processo. No entanto, sua fala na entrevista não contemplou uma prática de escrita com ênfase no processo:

Eu não conheço as abordagens de escrita, não é? Não é muito o meu objeto de estudo, mas **eu vou muito pela intuição**, né? Então, pra mim, a escrita ou, ou a leitura ou qualquer coisa assim feita assim em sala de aula, ela não deve ser feita só por questões pedagógicas. **Elas devem ser feitas, pra questão do uso mesmo.**

A afirmativa da professora de ir muito pela intuição pode revelar um traço característico entre muitos professores de ensino de línguas, o desconhecimento sobre a abordagem de ensino utilizada por eles. Esses professores podem até ser bem-sucedidos nas suas salas de aula, mas são profissionais dogmáticos, cuja perícia não deve ser tomada como modelo (ALMEIDA FILHO, 1993). Além disso, no final de sua fala, ela ressalta a questão do uso funcional da escrita, como sendo um fator norteador de sua prática, posto que, nessa disciplina, orienta a produção de um projeto de pesquisa.

Em relação à pergunta do questionário sobre a quantidade de versões que seus alunos produziam, a professora declarou serem quatro ou mais versões para cada tema solicitado. E confirmando essa informação também na entrevista, declara:

Possivelmente, umas dez versões, ou mais. Eu acho que mais de dez. Sim, com certeza, porque você não consegue fazer só uma revisão. **Ninguém consegue escrever, escrevendo só uma versão.** Principalmente, no caso desses que **estão trabalhando com texto acadêmico. E numa língua que não é a língua materna deles, né?**

A quantidade de versões, produzidas pelos alunos, apresentada pela professora é muito grande, de qualquer forma, esse procedimento é bastante válido, uma vez que contribui

significativamente para a construção do sentido. Além do mais, revela a preocupação da professora em enfatizar o processo de composição, a revisão e, conseqüentemente, a estratégia do *feedback*.

Esse procedimento de fazer muitas versões parece ser uma atividade bem específica, pois acontece, como a professora mesma ressalta, em virtude de os alunos estarem trabalhando com um texto puramente acadêmico, um projeto de pesquisa, e estarem escrevendo em uma outra língua, a língua inglesa, e não em sua língua materna. Semelhantemente, o professor Paulo relatou que sua prática de ensino era orientada também pela abordagem com ênfase no processo. E acrescentou, ainda, o seguinte comentário no questionário:

A forma processual está em permanente transformação, como a ciência – **ensinar a escrita como um produto é restringir perspectivas.**

Nesse comentário, observamos uma certa aceitação à abordagem com ênfase no processo e, por outro lado, uma recusa à abordagem com ênfase no produto. Como o professor mesmo salienta, “ensinar a escrita como um produto é restringir perspectivas”, ou seja, significa restringir as possibilidades do desenvolvimento do texto e do crescimento do escritor. Por outro lado, na entrevista, quando indagado sobre qual abordagem de ensino que acreditava estar adotando em sua sala de aula, o professor Paulo declarou:

Em função exatamente, é, da variedade de fontes das quais eu lanço mão, eu diria a você que **eu não me... especificamente, eu não sigo um determinado modelo específico de, é, de produção escrita. Contudo, é, toda, toda abordagem é construtivista**, não no sentido piagetiano, tá? Mas, a abordagem de, é, que o aluno, ele, quando, no, na atividade de escrita ou de leitura, ele coloca, logicamente, todos, todos os seus conhecimentos anteriores, certo?

Como podemos verificar, o professor Paulo, contradizendo a resposta dada no questionário, afirma que não trabalha com nenhuma abordagem de escrita especificamente. Ele ressalta apenas que sua prática de ensino é influenciada por uma abordagem construtivista. No entanto, não deixa claro o que seria, de fato, uma abordagem construtivista de escrita.

No tocante à quantidade de versões que seus alunos produziam o professor relatou, no questionário, que seus alunos produziam apenas uma versão de texto, para cada tema solicitado. Não obstante, vale salientar que essa não é uma característica da abordagem do processo. Segundo Dellagnelo (2000, p. 73), “neste contexto, instrutores têm enfatizado a

importância de escrever múltiplas versões de um texto, uma vez que, através do processo de revisão, a produção textual pode ser melhorada em vários níveis”. Nessa dimensão, o ensino de escrita que orienta apenas uma versão final de texto se enquadra muito mais nas abordagens que tem o foco no produto. E, ainda, no questionário, o professor Paulo acrescentou:

No exercício seguinte, espera-se que o aluno demonstre haver assimilado as sugestões de melhoramento textual.

De acordo com a afirmação, parece não haver revisão de texto, ou seja, a produção de mais de uma versão do texto por tema. A questão do desenvolvimento da escrita fica atrelada, basicamente, às composições subsequentes e não àquele texto que recebeu as sugestões. O professor espera que o aluno, observando as correções feitas no produto da tarefa da escrita, possa aplicá-las em textos futuros (TRIBBLE, 1996).

No que diz respeito à entrevista, o professor Paulo não respondeu claramente sobre o número de versões produzidas pelos alunos. Em lugar disso, descreveu os procedimentos metodológicos utilizados no ensino da compreensão e produção dos textos.

Eles partem de textos, dos quais eles fazem uma leitura buscando, é, interpretar os fatos, porque é em função da unicidade e dramática, principalmente em função dessa unicidade dramática eu, a, a tipologia textual é que eu seleciono para esse, o curso de compreensão e produção de textos é o conto. **Até chegar na simbologia e a leitura crítica que é quando é que ele oferece uma visão subjetiva, como ele viu a história, e ele oferece isso na sala de aula, tá certo?.**

Enfim, os procedimentos são os seguintes: primeiramente, os alunos leem o texto, quase sempre um conto, depois, escrevem uma composição, mostrando sua percepção sobre tal texto, ou seja, fazem uma análise subjetiva da estória e, em seguida, apresentam um resumo na sala de aula, compartilhando as informações com todos os colegas. No entanto, de acordo com o relato acima, não há indícios de que sejam realizadas várias versões de textos.

Sumarizando, os três professores, no questionário, declararam que sua prática de ensino era orientada seguindo uma abordagem com ênfase no processo. Muito embora apenas dois deles revelaram que seus alunos produziam várias versões de textos. O professor, mesmo declarando que utilizava uma abordagem com foco no processo, afirmou que seus alunos produziam somente uma versão de texto para cada tema solicitado.

5.1.1 Concepções do professor relativo ao erro e ao *feedback*

O erro linguístico e o *feedback* são elementos constitutivos do processo de ensino da escrita. James (1998, p. 1) define “o erro linguístico como uma tentativa sem sucesso de produção da língua”. Para Dellagnelo (2000, p. 87), “o *feedback* é uma estratégia da qual alunos-redatores tiram proveitos bastante positivos”. Ambos estão relacionados. Na realidade, o *feedback* só é realizado porque se parte da ideia de que existe o erro. Nesta subseção, descreveremos as concepções dos professores participantes quanto ao erro e ao *feedback*.

O professor Lucas, no questionário, respondendo uma questão sobre sua compreensão acerca do erro e do *feedback*, relatou que os erros produzidos na escrita eram aspectos positivos. E acrescentou na entrevista:

[...] **eu acredito que o erro, ele é, sem dúvida nenhuma, um elemento necessário, um aprendizado.** Se aprende (sic) muito mais com os erros do que com os acertos. Essa é a grande questão.

O professor confirma seu posicionamento acima, na medida em que define o erro como “um elemento necessário, um aprendizado”. E quando interrogado sobre sua concepção de *feedback*, declarou:

[*Feedback* é] analisar, além das etapas objetivas da confecção de um texto, a disposição dos alunos com relação à escritura de seus textos. Ele é mais uma provocação. Mas **uma provocação para o melhoramento da escrita.**

Como podemos verificar na sua fala, o professor Lucas não é tão enfático a favor do *feedback*, no entanto salienta uma concepção positiva a esse respeito, definindo-o como “uma provocação para o melhoramento da escrita”. Por sua vez, a professora Sara, no questionário, afirmou também que os erros eram aspectos positivos, e acrescentou, ainda:

O erro é uma etapa natural de qualquer aprendizado. Só aprende quem não tem medo de errar.

E, complementando na entrevista, declarou:

O erro é o caminho pra o acerto. Só acerta quem erra. Então, eu acho que o erro, eu não vejo o erro como uma coisa terrível, não é? Como algo... Se mesmo, porque os alunos pra, a gente pra começar a aprender a escrever, só aprende errando, a gente aprende, como a gente, ah, ah, ah,

aprende errando, eu digo que a gente aprende com os erros, não é? Certo? **Eu acho, eu acho fundamental.** Eu acho que a gente deve trabalhar o erro ao invés de demonizar (sic) o erro...

A professora Sara ressalta, enfaticamente, o aspecto positivo do erro. Para ela, o erro é uma etapa natural, um elemento fundamental do processo da escrita. No tocante ao *feedback*, a professora expõe:

[*Feedback* é] **discutir o texto de cada um deles** [os alunos] a partir do gênero textual, pois cada gênero tem suas próprias regras. Alguns gêneros, como o acadêmico, têm regras bem rígidas. Ele é, **eu acho que ele é fundamental.**

Além de considerar uma estratégia fundamental, a professora define o *feedback* como “discutir o texto de cada um deles”, revelando, dessa forma, indiretamente, ser tendenciosa à utilização do *feedback* do tipo *feedback* de *conferência* individual ou em grupo. Já o professor Paulo declarou, no questionário, que os erros linguísticos eram aspectos tanto positivos como negativos. E acrescentou:

O erro é um desvio que pode decorrer de muitas causas. É o erro, todavia, que dá motivação e sentido a todas as causas, na medida em que não impulsiona rumo ao que parece ser correto.

E, ainda, retomando esse assunto na entrevista, complementou:

[...] **eu digo pra você que o erro é fundamental**, porque o erro é um instante de crise, é um instante crítico, pra que o aluno possa produzir um texto sem o, ter erros grosseiros. Porque, na realidade, o que é que é não errar? Será que há algum texto que seja totalmente livre de erro? No sentido mais amplo, porque erro, a nossa própria visão do mundo é equivocada, não é verdade? A iconicidade textual jamais tende, numa escala de zero a cem, pra cem. Sempre nós somos limitados no que a gente faz, mas, especificamente, entendendo o objetivo da sua pergunta, o erro é fundamental para que você não cometa, pelo menos, naquela mesma medida...

O professor Paulo apresenta uma definição equilibrada de erro. Para ele, o erro tanto é um desvio como é um elemento fundamental, confirmando, assim, seu posicionamento positivo e negativo quanto ao erro. No que tange ao *feedback*, afirmou:

[*Feedback* é] **todo procedimento que vise ampliar, modificar ou controlar a capacitação do aprendiz** a partir da ‘realimentação’ incidente sobre elementos do seu output. Todo processo de retroalimentação, **o feedback, ele é vital.**

Inicialmente, o professor generaliza o sentido de *feedback* afirmando que é “todo procedimento que vise ampliar, modificar ou controlar a capacitação do aprendiz” e, por fim,

define como um processo vital, ressaltando seu posicionamento a favor da utilização do *feedback*.

De acordo com as declarações, fica notório o posicionamento positivo dos três professores participantes relativo ao erro e ao *feedback*. Essas declarações sobre o erro, como um elemento necessário, fundamental, e sobre o *feedback*, é um indício revelador de uma tendência em compreender o ensino da escrita como uma atividade processual. De certa forma, corrobora a afirmação anterior desses professores em favor de uma abordagem processual de ensino de escrita.

5.2 A prática do professor com o *feedback* na sala de aula de língua inglesa

Para discutir os resultados da abordagem de ensino do professor, realizada na sala de aula, fundamentalmente, tomamos como base as observações feitas pelo pesquisador nas turmas dos professores participantes. De forma que, foram realizadas quatro observações em cada turma, exceto na turma do professor Paulo, uma vez que fomos impossibilitados de assistir suas aulas.

Nas aulas do professor Lucas, observamos a realização de várias etapas do processo da escrita, desde a geração das ideias, passando por alguns rascunhos, até a produção de um texto definitivo, entregue ao professor. Além disso, é interessante ressaltar que o professor, ainda que esporadicamente, reforçava alguns cuidados com a escrita, como por exemplo, a atenção que o escritor deveria ter com a audiência. E, ao final de todas as aulas, ele também pedia aos alunos para escreverem um *journal*⁵, avaliando o que tinham realizado naquela aula.

Conforme os elementos analisados, como por exemplo, as várias versões de texto solicitadas e, sobretudo, a ênfase no *feedback* aos textos produzidos como meio de desenvolvimento dessas composições, fica evidente para esse estudo seu posicionamento metodológico. Dessa forma, podemos afirmar que a abordagem que se sobressai nas suas aulas é a abordagem processual.

Nas aulas da professora Sara, foi possível identificar a produção de diversos rascunhos realizados pelos alunos. Após a construção dos textos solicitados, os alunos passavam por várias conferências, prioritariamente, conferências individuais, através das quais a professora dava *feedback* a cada um, orientando como e onde eles deveriam melhorar seus textos, tanto no tocante à organização estrutural do texto como à organização lógica das ideias. Por fim, no

⁵ Um *journal* é uma nota que o aluno-redator escreve a cada aula e que serve como forma de avaliação.

término do semestre, a professora recebeu um texto final dos alunos, sobre o qual ela, igualmente, forneceu *feedback* de conferência individual e *feedback* de comentários escritos.

Apesar de a professora declarar, na entrevista, que não conhecia as abordagens de ensino, parece que seu enfoque é mesmo essencialmente processual. É possível evidenciar isso através da grande quantidade de versões de textos realizadas pelos alunos, as diversas tarefas de revisão de escrita e, principalmente, em virtude da ênfase sobre o *feedback* como modulador desses textos (CHARLES, 1990; DELLAGNELO, 2000). Essas características revelam, efetivamente, a utilização da abordagem do processo nesse contexto de ensino de escrita.

Nas aulas do professor Paulo, percebemos que os alunos produziam uma única versão de texto, os quais eram devidamente corrigidos e devolvidos. Além disso, notamos, extensivamente, o uso do *feedback* de conferência em grupo. No tocante a essa turma, o material coletado nos leva a afirmar que a ênfase de ensino desse professor parece estar atrelada à abordagem com foco no produto. Nas aulas, observamos que ele não desenvolvia tarefas de refazer o texto, e a correção, feita em grupo e na própria composição, contemplava basicamente aspectos de gramática e vocabulário. A evidência de haver apenas uma versão de texto é uma razão significativa para se chegar a essa interpretação, bem como a utilização enfática do *feedback* de conferência em grupo.

Além disso, uma vez que o professor não proporciona atividades de revisão de textos, a prática do *feedback*, tido como instrumento essencial do processo da escrita (KEH, 1990; DELAGNELO, 2000; BATTISTELLA; LIMA, 2015), é reduzida. Obviamente, é possível dar um bom *feedback* na abordagem do produto, como também os alunos não estão impedidos de revisar suas composições. No entanto, através da abordagem do processo, podemos explorar os problemas envolvidos no ato de escrever e quanto maior o número de revisões direcionadas pelo professor, mais oportunidade de *feedback* há e, conseqüentemente, de aperfeiçoamento da composição e desenvolvimento da habilidade.

Embora não tenha sido, inicialmente, intenção nossa categorizar as instituições de ensino, os resultados mostram que os dois professores demonstram estar trabalhando segundo uma abordagem com ênfase no processo. Entretanto, um dos professores investigados parece estar ainda influenciado por uma abordagem muito mais ligada ao produto da escrita do que ao processo propriamente dito. Vale salientar que, para alcançarmos essa interpretação utilizamos não só as composições corrigidas como, principalmente, as observações das aulas.

A conclusão a que chegamos com os resultados alcançados, tanto do ponto de vista das declarações dos professores participantes como das observações do pesquisador, embora não extensiva a todas as turmas analisadas, mas da maioria, é de que a abordagem do processo está presente significativamente nas aulas de produção textual. Essa constatação traz implicações positivas à formação desses alunos, no que se refere ao desenvolvimento da habilidade de escrita. Vale observar que a importância desse dado está não apenas no fato desses aprendizes passarem a dominar melhor a escrita, mas também de desenvolverem uma prática pautada na perspectiva processual, em que possam intervir de forma direta como profissionais mais experientes, quando estiverem exercendo seus papéis como professores de língua inglesa.

5.2.1 *Feedback* realizado em sala de aula

Com base nas respostas objetivas, extraídas da questão quatro do questionário sobre a forma de *feedback* dada nas composições, registramos uma tendência dos professores à correção dos textos, devidamente acompanhada de anotações/comentários. No que tange a esse tópico, o professor Lucas assegurou que corrige e faz anotações/comentários na margem da folha e corrige os erros de forma, mas não os comenta. A professora Sara expôs que apenas corrige e faz anotações/comentários numa folha à parte. Já o professor Paulo declarou que corrige e faz anotações/comentários na margem da folha e também faz comentários numa folha à parte.

Acerca dos resultados sobre as formas de *feedback*, desenvolvidas em sala de aula, os três professores participantes demonstraram corrigir os erros e comentar as questões, tanto na margem da folha como também em folha separada. Com essa ênfase, os professores dão a entender compartilham com a teoria da relevância dos comentários escritos para o desenvolvimento da escrita (LEKI, 1990), como também corroboram a hipótese de que o *feedback* de comentários escritos é o método mais privilegiado (DELLAGNELO, 2000).

Esses resultados mostram uma prática de *feedback* com ênfase em anotações/comentários escritos. Como podemos notar, somente o professor Lucas declara também corrigir os erros de forma sem comentá-los. Diante dessas respostas, somos levados a crer que todos os professores participantes consideram a correção acompanhada de comentários como sendo uma técnica positiva para o desenvolvimento da escrita, se é que realmente corrigem assim. Por outro lado, quando os professores foram entrevistados,

observamos a manifestação de diferentes perspectivas relativas aos tipos de *feedback* presentes no contexto de ensino-aprendizagem. O professor Lucas, nesse excerto da entrevista, ressalta a interação como meio de *feedback*.

A partir do momento que interagimos, nós, professor-aluno, aluno-aluno, não é? Professor-professor, **toda essa interação, na verdade, é uma fonte de *feedback***. A própria base teórica não é propriamente um *feedback*, mas é uma preparação pra que haja esse *feedback*, entendeu.

Nessa entrevista, o professor não determina um *feedback* específico, ou seja, não expõe claramente sobre os tipos de *feedback* com os quais trabalha. Porém, na sua opinião, todas as tarefas ocorridas em sala de aula acontecem como um tipo de *feedback*. Até mesmo a exposição do conteúdo durante as aulas constitui, como ele mesmo afirma, uma preparação para o desenvolvimento da atividade do *feedback*. Nesse sentido, o *feedback* não só é tido como uma abordagem importante, mas também está imerso, direta ou indiretamente, em todas as atividades de sala de aula.

A entrevista com a professora Sara revelou que procurava evitar dar *feedback* em sala de aula. Apesar de não dar *feedback* em sala de aula para todo o grupo, por sentir que acaba constringindo a turma, a professora fornece *feedback*, separadamente, aos alunos, como podemos perceber na declaração abaixo:

Eu não oportunizo em sala de aula, eu corrijo em casa, e converso com cada um, separadamente. Não com todo mundo, porque isso, isso já veio de outros cursos, que eu fazia isso com todo mundo, e os alunos se sentiam constrangidos.

Esse tipo de *feedback* em separado é o que chamamos, neste trabalho, de *feedback* de conferência individual. *Grosso modo*, embora a professora Sara afirme não fornecer *feedback* em sala de aula, do ponto de vista físico, o *feedback* de conferência individual é dado na própria sala de aula. No dizer dela, “eu não oportunizo em sala de aula...”, significa que não oportuniza *feedback* aos alunos quando estão juntos. A professora explicou que essa estratégia tem sido adotada porque chegou à conclusão de que isso os constrangia, entretanto, de qualquer forma, notamos que o *feedback* é dado em sala de aula. Outrossim, quando ela diz: “...eu corrijo em casa...”, deixa claro que as composições são corrigidas e que, conseqüentemente, o *feedback* é fornecido também na forma de apontamentos de erros e/ou comentários escritos. O professor Paulo, no tópico da entrevista que trata sobre os tipos de *feedback* utilizados nas suas aulas, não manifestou muita clareza. No entanto, a partir de sua

fala, entendemos que, basicamente, o tipo de *feedback* mais usado por ele, é o *feedback* de comentários escritos.

Nessa disciplina de compreensão e produção de textos, quando eles entregam os trabalhos, por exemplo, hoje, a noite, ou seja lá que horas for, uma hora da manhã, eu faço a devida correção. Que é pra na aula seguinte, que é, dois dias depois, **eu devolver com todos esses elementos de *feedback* registrados.**

Enfim, quando o professor Paulo afirma que vai devolver os textos com todos os elementos de *feedback* registrados, significa que esses elementos são os textos devidamente riscados com os apontamentos de erros e/ou com comentários escritos sobre todos os pontos do texto. Nesse caso, o que não deixa explícito é se apresenta os erros das redações para todo o grupo. Diante dessas declarações, apesar de os professores não manifestarem muita clareza no tocante aos tipos de *feedback* usados em sala de aula, parece evidente que todos os professores participantes desta investigação concordam com a relevância e a necessidade do *feedback* para desenvolvimento do processo da escrita ou da fala do aluno (LEKI, 1990; DELLAGNELO, 2000; MUNCIE, 2000).

5.2.3 Aspectos enfatizados no *feedback*

Segundo as percepções dos professores participantes deste estudo, representadas nos questionários e nas entrevistas, relacionamos os aspectos que eles afirmam enfatizar no *feedback* fornecido aos alunos durante o ensino de produção textual. A partir das respostas dadas pelos professores ao questionário aplicado, no qual se investigou sobre os aspectos (gramática, vocabulário, ortografia, pontuação, organização do texto ou organização das ideias) enfatizados no *feedback* aos alunos, chegamos ao seguinte resultado apresentado: o professor Lucas revelou que enfatizava todos os aspectos durante a correção; a professora Sara ressaltou que enfatizava apenas a organização do texto e a organização das ideias, enquanto o professor Paulo registrou que enfatizava todos os aspectos durante a atividade de *feedback*⁶.

Diante dessa primeira análise, ficam evidentes dois pontos: primeiro, a marcação de todos os aspectos listados é o item mais enfatizado, visto que dois dos três professores

⁶ Ao abordar a questão do aspecto enfatizado no *feedback*, não queremos atribuir um valor maior a um em detrimento do outro, compreendemos que ambos, aspectos de estrutura e de conteúdo, são importantes para a aprendizagem da escrita.

assinalaram essa opção; segundo, se contarmos as indicações dos aspectos enfatizados teremos uma ênfase sobre a organização do texto e a organização lógica das ideias, uma vez que todos os professores apontaram esses itens. Por outro lado, segundo as declarações dos professores participantes, dadas nas entrevistas, observamos também uma ênfase sobre os aspectos envolvendo a organização do texto e a organização lógica das ideias. O professor Lucas foi o primeiro a afirmar que os elementos estruturais do texto não eram tão importantes quanto os aspectos pertinentes à coerência e à coesão.

É, exatamente, os aspectos da coerência e da coesão textual são os mais importantes. É, mais que a questão da gramática, por exemplo. Exatamente, eu procuro estabelecer esse equilíbrio. Sendo que, na verdade, não é tão equilibrada assim, porque eu viso mais, eu dou mais atenção à questão do conteúdo.

Conforme podemos ver, depois de fazer uma comparação entre os aspectos da coerência e da coesão e a gramática, ele ressalta que dá mais atenção à questão do conteúdo. Nesse sentido, compreendemos que sua declaração contempla tanto os aspectos organizacionais do texto (coesão) quanto a construção lógica das ideias (coerência). Mas, há, de forma definitiva, uma separação clara entre os elementos estruturais do texto e os aspectos de coerência, ou entre a gramática e a coesão, principalmente? Acreditamos que, no que se refere à prática do *feedback*, esses elementos podem ser separados, uma vez que o professor pode optar por enfatizar apenas aspectos estruturais ou aspectos de conteúdo, especificamente, envolvendo coesão e coerência, por exemplo.

Por sua vez, a professora Sara declarou que sua ênfase, durante a tarefa do *feedback*, recaía sobre a estrutura organizacional do texto.

A questão da estrutura do texto, a estrutura do parágrafo, ah, como você desenvolve uma ideia, você tem uma ideia central, principal do texto, como é que você desenvolve aquela, aquela ideia em blocos e que um bloco tem que tá relacionado com o anterior porque você tá falando da mesma ideia, não é? E mesmo dentro do parágrafo que essa ideia tá ligada com a outra ideia, não é? Que é uma coisa muito difícil de você entender, você explicando, não é? Que pra gente é uma coisa simples, mas pro aluno não é, não é? Então, é muito mais fácil ele perceber no texto dele essas questões, não é? Do que tá explicando e só corrigindo o erro e sem fazer essa discussão. É o que eu percebo também nessa classe, que é, essa classe vai ficar marcada, é que isso não funciona porque eles devem estar muito habituados com as pessoas só corrigindo os erros, que eles só trabalham em cima do que eu corrijo. E aí eles mexem naquilo, naquilo que eu chamo atenção e esquecem do resto do texto. Ainda não perceberam que o texto é uma, é uma coisa só, não é? Se eu, se eu retiro uma, uma, ou se eu modifico uma parte do texto, isso vai mexer com o texto inteiro. Isso aí, eles não conseguiram, ainda, ainda entender, não é?.

De acordo com sua fala, a grande preocupação da professora parece ser mesmo com a construção do texto. A ênfase de seu *feedback* está relacionada com a estrutura do parágrafo e a estrutura do texto como um todo, os quais, naturalmente, facilitam o entrelaçamento das ideias. Já o professor Paulo, na entrevista, falou sobre concisão e clareza, dando a entender que o aspecto mais enfatizado na sua atividade de *feedback* era a organização das ideias. Além da organização das ideias, ele menciona também dar atenção a outros elementos de correção, como podemos verificar a seguir.

Bem, como eles são alunos de uma especificidade bem marcada, eles vão ser professores, não é? Eles não estão aprendendo a língua meramente pra conversar, ou viajar, ou seja, lá um desses propósitos pelos quais se aprendem línguas, mas eles vão ser professores. Então, efetivamente, eles têm que ter a noção de que precisam ter lá os três Cs, né? Que são a recomendação pra uma melhor, uma melhor produção textual. **Eles têm que aprender ser concisos**, que em inglês é *concision, clarity e correction*, que dá concisão correção e clareza. Logicamente, que **em torno dessas linhas básicas de, de procedimento, você pode recheiar com muitos outros elementos**, que vão conduzir o aluno a ser um melhor produtor de texto. **Mas, basicamente, você expandindo o leque em torno do que é correção, o que é que é clareza e o que é que é concisão**. Eu acho que esse trio, de recomendações, ele pode, realmente, deixar o aluno mais com aquele parzinho gostoso, que é: eficiência e eficácia. É a eficiência que leva você a ser eficaz.

Na realidade, a fala do professor Paulo, basicamente, gira em torno desses três pontos: concisão, clareza e correção. Para ele, esse trio é o que permite ao aluno condições para criar um bom texto. Além disso, quando o professor menciona “você pode recheiar com muitos outros elementos”, dá a entender que esses outros elementos podem ser tanto os aspectos estruturais quanto a questão do sentido do texto.

Portanto, comparando o que os professores responderam no questionário e o que responderam na entrevista, notamos que praticamente não houve variação. As respostas fornecidas pelo professor Lucas, pela professora Sara e pelo professor Paulo, na entrevista, coincidiram com as respostas do questionário. Em geral, embora os professores tendam a privilegiar mais os aspectos estruturais da escrita do que outros aspectos (BOHN, 2000), a maioria dos professores participantes ressalta todos os aspectos sinalizados nesse estudo, com ênfase para a organização do texto e a organização lógica das ideias. Tal prática reforça o que Antunes (2014, p. 25) vem defendendo: “uma língua é constituída por mais do que simplesmente uma gramática”. Essa abordagem dos professores é um ponto bastante positivo, pois aponta para, no mínimo, uma consciência voltada para um ensino da escrita que se preocupa muito mais com o processo de construção do significado do que apenas com a correção dos elementos estruturais do texto.

5.3 *Feedback* realizado em sala de aula: visão dos alunos

De acordo com as respostas dadas ao questionário pelos quinze alunos participantes desta investigação, cinco alunos por turma e todos de nível intermediário, pudemos identificar suas percepções sobre os tipos de *feedback* utilizados pelos professores na disciplina de produção textual em língua inglesa. Além disso, verificamos também as formas de *feedback* desenvolvidas em sala de aula.

Para os alunos do professor Lucas, o *feedback* de pares é o que ocorre com a maior frequência, sendo que todos os cinco alunos marcaram essa opção. No entanto, quatro deles se mostraram insatisfeitos com relação a esse tipo de *feedback*, como podemos comprovar nas três⁷ declarações abaixo:

AL2 Poderia ser melhor detalhado, não somente apontar o erro, mas mostra possíveis soluções.

AL3 [...] gostaria de estar recebendo mais *feedback* com orientação individual

AL5 Não concordo com sistemas em que os próprios alunos monitoram as composições dos colegas. Somente o professor está habilitado a apontar falhas na redação de um texto.

Os alunos da professora Sara reconhecem que o *feedback* de conferência individual é o que obtém a maior ocorrência, tendo sido indicado por três alunos. Na sequência, aparece o *feedback* de comentários escritos do professor, com duas marcações. Entretanto, três alunos se mostraram insatisfeitos com relação a esses tipos de *feedback*⁸:

AL1 Não, porque o professor não auxilia na escrita, o ato de escrever em si, ele no máximo dá algumas ideias e críticas e não ajuda o aluno a melhorar na escrita e sim faz árduas críticas a este respeito.

AL2 Poderia ser mais discutido.

AL3 Ele só marca pontos gramaticais, poucas vezes se refere a boa estruturação a boas ideias (sic).

Já para os alunos do professor Paulo, o *feedback* de conferência em grupo é o que acontece com a maior recorrência, uma vez que todos os cinco alunos marcaram esse tipo. Na sequência, aparece o *feedback* de conferência individual e o *feedback* de comentários escritos do professor, ambos com quatro marcações. E no tocante aos tipos de *feedback* fornecidos, todos os cinco alunos participantes se mostraram satisfeitos.

⁷ Um aluno, apesar de manifestar insatisfação, não quis comentar.

⁸ Um aluno assinalou que não sabia responder.

- AL1** Todo texto produzido é lido e corrigido pelo professor, que ao corrigir, dá sugestões de melhor organização textual.
- AL2** É satisfatório porque nos é explicado todo o conteúdo e temos oportunidades de tirarmos dúvidas tanto em sala, como extra sala de aula.
- AL3** Ele sempre comenta nossos erros.
- AL4** Ele sempre aborda nossos erros fornecendo-nos oportunidade de aprendizado..
- AL5** Sim, pois é prontamente o que eu esperava que fosse, ou seja, o professor vai direto ao tópico.

Com essas informações, foi possível mostrar a visão de todos os alunos envolvidos nessa pesquisa, uma vez que apenas a turma 3, do professor Paulo, unanimemente, declarou estar satisfeita com o feedback fornecido. Apesar de o professor parecer usar uma abordagem com foco no produto, com base nos depoimentos, é o único que tem convencido os cinco alunos participantes.

Embora não seja proibido dar *feedback* na abordagem do produto, a utilidade do feedback, nesse contexto, pode ser comprometida em dois pontos. Primeiro, porque não há uma garantia de que o aluno analise o *feedback*, haja vista não se privilegiar o processo. Segundo, porque não há um melhoramento do próprio texto escrito, comprometendo, dessa forma, o desenvolvimento da habilidade de escrever.

Em síntese, o *feedback* com a maior representatividade, segundo a visão dos alunos, no contexto de sala de aula, é o *feedback* de conferência individual e o *feedback* de comentários escritos, com 54% cada um, seguidos pelo *feedback* de conferência em grupo com 47% de frequência. Todavia, o *feedback* de comentários escritos, diferentemente dos outros, aparece com razoável frequência em todas as turmas, isto é, duas marcações na primeira turma, duas na segunda e quatro na terceira. No tocante às formas de *feedback* desenvolvidas em sala de aula, observamos uma tendência para a correção seguida de anotações/comentários na margem da folha.

Tabela 1 – Formas de *feedback* desenvolvidas em sala de aula: visão dos alunos

ALUNOS DA	Turma 1	Turma 2	Turma 3	TOTAL DE INDICAÇÕES	%
FORMAS DE FEEDBACK					
Corrige e faz anotações/comentários na margem da folha	3	4	5	12	80
Corrige e faz anotações/comentários numa folha à parte	–	1	1	2	27
Corrige os erros de forma, mas não comenta	1	1	–	2	27
Corrige os erros de conteúdo, mas não comenta	–	–	–	–	–
Corrige os erros de conteúdo e forma, mas não comenta	–	–	–	–	–
Apenas indica os erros, sem corrigi-los	1	1	–	2	27

Fonte: Dados trabalhados pelos autores.

Como podemos ver na tabela 1, 80% dos alunos declaram que os professores corrigem e fazem anotações/comentários na margem da folha. Esse resultado é satisfatório, posto que corrobora a teoria de que os comentários nas redações têm um efeito bastante positivo para o desenvolvimento da escrita (DELLAGNELO, 2000). Quando professores dão *feedback* com comentários, “eles utilizam a linguagem como ferramenta de expressão de suas intenções comunicativas e, ao mesmo tempo, como meio de reflexão sobre essas mesmas intenções” (VIDAL, 2010). Acreditamos, pois, que o *feedback* é uma resposta muito importante para o processo de ensino-aprendizagem e que a correção acompanhada de comentários pode ser um indício de uma correção bem-sucedida.

6 Conclusão

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a prática do uso do *feedback* no processo de ensino da escrita. Conforme os dados coletados, pudemos identificar a visão dos professores sobre o uso do *feedback* no ensino-aprendizagem da escrita. Com base nas respostas dadas no questionário, os três professores declararam que sua prática de ensino era orientada a partir de uma abordagem com ênfase no processo de ensino da escrita. No que diz respeito aos depoimentos colhidos na entrevista, a maioria dos professores deram a entender serem a favor da abordagem do processo no ensino da escrita. Os resultados sobre as formas de *feedback* desenvolvidas em sala de aula revelam que todos os três professores participantes preferem corrigir os erros e comentar as questões, tanto na margem da folha como também em folha à parte. Com relação aos aspectos enfatizados no *feedback*, durante a correção, a maioria dos professores participantes revelou valorizar todos os aspectos, com ênfase para a organização do texto e a organização lógica das ideias.

Em suma, a conclusão a que chegamos com os resultados alcançados é de que a abordagem centrada no processo está fortemente presente nas aulas de produção textual. Construir concepções voltadas para a escrita como processo, preocupada, sobretudo, com a produção de sentidos, com a unidade do texto, como mostraram os informantes da pesquisa, é uma perspectiva muito significativa para o ensino de inglês, ainda mais em se tratando de um público que, além de estar preocupado em aprender a língua, terá papel fundamental na tarefa de ensinar a língua. Assim sendo, concluímos que, tanto com base nas suas declarações, como pelas ações observadas em sala de aula, os professores investigados, em sua maioria, revelam concepções e abordagens bastante positivas para o desenvolvimento da habilidade de escrita

em língua inglesa. Foi possível observar que alguns pontos de vista apresentados pelos professores vão ao encontro de perspectivas teóricas que ancoraram este trabalho.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativa no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Gramática contextualizada: limpando o “pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BATTISTELLA, T. R.; LIMA, M. S. A correção em língua estrangeira a partir de uma perspectiva sociocultural e as crenças de professores sobre o assunto. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 281-302, 2015.

BOHN, H. I. As motivações do *feedback* fornecido pelos professores de escritura. In: **Anais do II Encontro do CELSUL**. s/l:1997. In: LEFFA, V. J. (compilador). TELA (Textos em linguística aplicada) [CD ROM]. Pelotas: Educat, 2000.

CHARLES, M. Responding to problems in written English using a student self-monitoring technique. **ELT Journal**, Vol. 44/4 October, Oxford University Press, p. 286-293, 1990.

COHEN, A; CAVALCANTI, M. C. D. Feedback on compositions: teacher and student verbal reports. In: Kroll, B. (ed.) **Second Language Writing - research insights for the classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990, p. 155 - 177.

DELLAGNELO, A. C. K. O papel da resposta do professor no processo de revisão de textos escritos em inglês como língua estrangeira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Orgs.). **Aspectos da linguística aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000, p. 73 -92.

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

KEH, C. L. Feedback in the writing process: a model and methods for implementation. **ELT Journal**, Vol. 44/4 October, Oxford University Press, p. 294 -304, 1990.

LEKI, I. Coaching from the margins: Issues in written response. In: Kroll, B. (ed.) **Second Language Writing - research insights for the classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990, p. 57 - 68.

MUNCIE, J. Using written teacher feedback in EFL composition classes. **ELT Journal**, Vol. 54/1 January, Oxford University Press, p. 47 - 53, 2000.

PEÑAFLOREDA, A. H. Nontraditional forms of assessment and response to student writing: a step toward learner autonomy. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. (eds). **Anthology of current practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, p. 344 – 353.

TRIBBLE. C. **Writing**. Oxford/New York: Oxford University Press, 1996.

VIDAL. R. T. Instrução-focada-na-forma, lingualização e aprendizagem de ILE por aprendizes brasileiros. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 179-205, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1978.

Data de recebimento: 5 de março de 2017.

Data de aceite: 21 de junho de 2017.