

Linguagem & Ensino, Vol. 1, No. 2, 1998 (59-70)

## A influência do "feedback" do professor nas revisões de seus alunos.

Adriana de Carvalho Kuerten Dellagnelo  
Universidade Federal de Santa Catarina

**ABSTRACT:** *Since process-oriented pedagogy has permeated foreign language writing instruction, teachers have been encouraging their students to write multiple drafts of their texts and have been exploring different forms of helping composers to effectively revise their pieces of writing. Teacher feedback has been one of these forms. Given its fundamental relevance, the present study was designed to address its effectiveness on students' revisions. It proposes an analytical model for text evaluation, composed of a set of rules encapsulating content, form, textual organization, grammar and mechanics. The model has been used with 17 Brazilian EFL post-intermediate learners from UFSC. Subjects wrote and revised two compositions. Therefore, this study considers 68 texts (34 pairs), including students' first drafts which received teacher commentary and subsequent revisions of these drafts. The results indicate that writers attempted to respond to most of the problems pointed out by the teacher, introducing positive changes to their revised texts. The conclusions of the present study indicate that, although teacher feedback cannot solve all the problems encountered in writers' texts, it can help learners to improve their capacity of text production. It is believed that the present model can be used with L1 writers.*

**RESUMO:** *A partir de uma visão processual da escrita, instrutores de escritura, na intenção de ajudar seus alunos-escritores a fazer revisões eficientes, vêm os encorajando a escrever múltiplas versões de seus textos, bem como vêm tentando diferentes formas de responder a estes textos. Entretanto, o 'feedback' fornecido pelo professor parece ser uma forma bastante adotada por profissionais desta área. Dada a sua fundamental importância, o presente estudo visa propor um modelo analíti-*

## 'FEEDBACK' DO PROFESSOR

*co para a correção de textos, composto por um conjunto de regras, referentes a conteúdo, forma, organização textual, gramática e aspectos mecânicos, as quais servem como parâmetro de análise para instrutores. O modelo proposto foi adotado em um grupo de 17 alunos universitários cursando a sexta fase do Curso de Letras-Inglês da UFSC. Os textos foram escritos em L2 (inglês). A produção textual constou de dois momentos: escritura de uma primeira versão e revisão da mesma com base no 'feedback' da professora. Trata-se, portanto, de 68 textos (34 pares). Os resultados revelam uma atitude positiva dos estudantes perante o uso da estratégia na medida em que estes responderam (ou pelo menos se esforçaram para responder) à maioria dos problemas apontados pela professora, introduzindo, assim, mudanças positivas nos textos revisados. As conclusões deste estudo nos levam a crer que o conjunto de regras ora sugerido possa contribuir para uma melhor capacitação de produção textual. Acredita-se que o modelo proposto possa ser utilizado em textos escritos em L1.*

*KEY-WORDS: writing, revision, feedback.*

*PALAVRAS-CHAVE: escritura, revisão, 'feedback'.*

## INTRODUÇÃO

Nas últimas duas décadas, o ensino da escrita tem sido abordado a nível de processo, ou seja, o interesse pela escritura não mais se limita ao produto, mas focaliza os processos nos quais os escritores se engajam no ato de compor. Neste contexto, professores de escritura vêm encorajando seus alunos a escreverem múltiplas (ou pelo menos duas) versões de seus textos. Adicionalmente, várias formas de responder ao aluno têm sido usadas na tentativa de ajudá-lo a fazer revisões eficientes, que resultem em textos mais bem elaborados.

Dentre as técnicas mais comumente utilizadas estão a revisão individual, na qual o professor estimula seus alunos a fazerem leituras atenciosas de seus textos para que possam detectar possíveis falhas (Lefka, 1995; Fathman & Whalley, 1990); revisão colaborativa e interação oral professor/aluno, onde o escritor tem a oportunidade de discutir e negociar com um colega, no primeiro caso, e com o professor, no segundo, aspectos de suas composições (Mendonça & Johnson, 1994; Gehrke,

## ADRIANA DE CARVALHO KUERTEN DELLAGNELO

1993); revisões baseadas em erros apontados por programas de computador (Liou, 1992); etc. Porém, parece lícito dizer que, para muitos profissionais do ensino de escritura, comentários escritos em textos intermediários ainda são um método privilegiado de resposta, além de terem um papel importante no sentido de encorajar e motivar alunos-escritores a revisarem seus textos.

Apesar de algumas pesquisas em L1 e L2 reportarem a ineficiência do ‘feedback’ escrito por instrutores de escritura (Zamel, 1982; Leki, 1990), Fathman & Whalley (1990), assim como Ferris (1995, 1996, 1997a, 1997b) argumentam que, de acordo com suas pesquisas, estudantes de escrita tanto valorizam quanto se beneficiam deste método de análise.

Dada a fundamental importância ao ‘feedback’ proporcionado por estes instrutores, é surpreendente que tão poucos estudos tenham proposto modelos analíticos que ajudem os profissionais desta área a responderem aos textos de seus estudantes.

Considerando esta lacuna, o presente estudo pretende desenvolver um modelo de análise de textos composto por comentários referentes a questões gramaticais, lexicais, organizacionais e de conteúdo, de forma clara e transparente, uma vez que pesquisadores como Enginarlar (1993) nos apontam o ‘feedback’ do professor como sendo tradicionalmente vago e conflitante. Adicionalmente, considerando que Ferris (1996) argumenta que a resposta do professor tende a variar de aluno para aluno, e de acordo com o momento (início, meio ou fim de um curso de escritura) em que os textos são avaliados, o modelo aqui proposto visa ser consistente na medida em que elimina variações de ‘feedback’, ou seja, todos os textos são respondidos de forma convencionalizada.

A idéia de elaborar este modelo surgiu de um estudo feito por Selinker & Kumaravadivelu (1995), onde eles sugerem melhorias nos textos de seus alunos lhes provendo regras para a correção dos mesmos. Na intenção de detectar os tipos de erros que estudantes brasileiros de competência pós-intermediária na língua inglesa como língua estrangeira cometem, esta pesquisadora desenvolveu um estudo baseado na correção de 86 textos escritos por alunos com o perfil exposto acima. Originaram-se, através desta análise, 42 regras referentes aos problemas encontrados, as quais foram divididas em 3 categorias de análise, como propõe Smalzer (1996) em seu livro didático relacionado ao ensino da escrita *Write to be read*: conteúdo e idéias, organização e forma, e convenções da escrita;

## 'FEEDBACK' DO PROFESSOR

sendo que este último item consta, basicamente, de problemas mecânicos e gramaticais. O modelo sugerido segue abaixo:

### MODELO ANALÍTICO PARA ANÁLISE DE TEXTOS CONJUNTO DE REGRAS

#### *Conteúdo e idéias*

1. O título do seu texto não corresponde ao conteúdo do mesmo, levando o leitor a criar falsas expectativas.
2. Você não preenche o objetivo do seu texto. Ao contrário, você cria expectativas no seu leitor que não são preenchidas ao longo do texto.
3. Você apresenta problemas de audiência. Parece que você não tem um leitor ideal em mente.
4. Esta idéia precisa ser desenvolvida. Você não dá informações suficientes ao seu leitor.
5. Alguma informação importante foi esquecida. O leitor pode mal interpretar suas idéias.
6. A informação incluída é irrelevante, distraindo o seu leitor.
7. A informação fornecida é errada.
8. Isto parece ambíguo. O leitor pode interpretar mal a informação dada.
9. Você não está sendo econômico, mas repetitivo e redundante.
10. Eu vejo alguma incoerência nesta sentença.
11. Esta sentença não está clara. O leitor não é capaz de compreendê-la.
12. Esta parte de seu texto apresenta problemas de referência.
13. Você se refere a informações novas como se elas já tivessem sido apresentadas.

#### *Organização e forma*

14. Seu texto não tem um parágrafo introdutório onde você deveria apresentar o tópico e as linhas gerais do mesmo.
15. Seu texto não tem um parágrafo conclusivo, onde você deveria avaliar, sumarizar e/ou concluir suas idéias.
16. Você não usa conectivos para integrar estas frases/sentenças.
17. Você não usa conectivos para integrar estes parágrafos.

ADRIANA DE CARVALHO KUERTEN DELLAGNELO

18. Você usou um conectivo errado na junção destas sentenças.
19. Há falta de transição entre estas diferentes idéias.
20. Você introduz idéias diferentes em um mesmo parágrafo.
21. Uma vez que as idéias são relacionadas, não há razão para diferentes parágrafos.
22. As idéias não estão bem organizadas. Não está claro no seu texto quais são os pontos principais e os secundários.

*Convenções da escrita*

23. Esta sentença não está bem estruturada.
24. O paralelo estabelecido na junção destas idéias não está bem estabelecido.
25. A escolha de vocabulário não é adequada ao sentido desejado.
26. A ordem das palavras nesta sentença não está correta.
27. O tempo verbal usado está errado.
28. Você não está sendo consistente no uso de tempos verbais.
29. A forma de verbo usada está incorreta.
30. Há problema(s) de concordância verbal nesta sentença.
31. Há problema(s) de concordância nominal nesta sentença.
32. Seu texto apresenta problemas com relação a palavras contáveis e incontáveis.
33. A conjunção usada não está adequada ao contexto.
34. Você apresenta problema(s) de pontuação nesta parte do texto.
35. Há problema(s) de ortografia neste segmento.
36. O pronome utilizada não está adequado.
37. O pronome está inserido no lugar errado.
38. Nesta parte do texto, você apresenta problemas com o uso de preposições.
39. O advérbio usado não é adequado.
40. O adjetivo usado não está na sua forma correta (superlativo, comparativo).
41. O artigo usado não está correto.
42. Você apresenta problemas com o sujeito desta sentença.
43. Em algum lugar desta sentença, você esqueceu de usar um verbo.
44. Suas maiúsculas e minúsculas estão com problemas.

## 'FEEDBACK' DO PROFESSOR

### METODOLOGIA

O modelo descrito acima foi utilizado com 17 alunos e alunas da sexta fase do Curso de Letras-Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina. Com exceção de um, todos os sujeitos já haviam feito cursos particulares de Inglês por pelo menos um ano antes de seu ingresso no curso de Letras. Foram analisadas 68 composições (34 pares de primeiras versões e suas respectivas revisões) escritas em L2, neste caso o inglês, sendo que as revisões foram feitas uma semana após a escritura das primeiras versões, as quais foram devolvidas aos alunos com base no conjunto de regras ilustrado anteriormente.

Não houve restrições de tempo para as atividades de escritura e re-escritura, nem tampouco um número mínimo ou máximo de palavras, linhas ou parágrafos. Apenas foi pedido aos estudantes que produzissem composições com início, meio e fim. Os sujeitos levaram entre 25 e 40 minutos para a escritura de suas primeiras versões, e em torno de 60-70 minutos para as revisões. Os tópicos selecionados para os textos foram escolhidos em comum acordo com os alunos e alunas: “Pessoas acima de 70 anos deveriam ser forçadas a se aposentar?” e “Um verdadeiro amigo.” Ambos os tópicos foram previamente trabalhados em sala em forma de leitura de texto ou de discussão sobre o assunto baseado em curiosidades, dúvidas e/ou informações sobre o assunto.

A professora que coletou os dados para este estudo treinou os alunos e alunas a usarem as regras, lendo e explicando cada uma delas. Quando necessário, esta forneceu alguns exemplos dos tipos de problemas apontados no conjunto de regras para uma melhor compreensão por parte dos sujeitos. Adicionalmente, ao receberem suas composições com o ‘feedback’ da professora, os estudantes receberam também um texto com instruções (Figura 1):

A forma apontada acima de informar ao aluno, em um papel separado do texto, como proceder no uso das regras, somado às explicações fornecidas pela professora do grupo sobre as mesmas, parece ter viabilizado uma avaliação com comentários claros, sem ter comprometido a aparência visual dos textos. Como se mostra na Figura 1, nas instruções da professora a seus alunos, as sentenças e parágrafos foram numerados com algarismos cardinais e romanos respectivamente, o que também contribuiu para a devolução de textos não rasurados.

## ADRIANA DE CARVALHO KUERTEN DELLAGNELO

Prezados(as) alunos(as),

Seu texto foi corrigido de acordo com o conjunto de regras que vocês receberam. Na composição, vocês verão que suas sentenças e parágrafos foram numerados com números cardinais (1, 2, 3, etc.) e romanos (I, II, III, etc.) respectivamente.

Você pode notar que, grampeado em sua composição, há um papel onde os problemas existentes em suas sentenças (S), parágrafos (P), título (T) e/ou a composição (C) como um todo são apontados.

Para rescrever o seu texto, você deve tentar fazer as mudanças sugeridas. Por exemplo, se você ler em seu papel **S1#7**, isto significa que, na sentença 1, você está fornecendo alguma informação incorreta ao seu leitor (veja regra de número 7). A simbologia **PI&II#15** sugere que os parágrafos I e II não estão bem integrados (veja regra de número 17). Cabe a você detectar onde na sentença, parágrafo, título e/ou composição está o problema apontado no 'feedback' recebido.

Boa sorte!

Figura 1 — Instruções dadas aos alunos

Os efeitos dos comentários da professora nos textos revisados foram acessados não somente na medida em que os comentários foram endereçados nas revisões, mas também em uma análise qualitativa na qual se examinou a extensão de melhoras ocorridas nos textos revisados. Em alguns casos, na tentativa de melhorar algum problema apontado pela professora, os sujeitos criaram novos problemas de outra ordem. Outras vezes, os alunos tiveram bom êxito em suas tentativas.

### APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A proposta principal desta pesquisa foi de investigar o efeito do 'feedback' escrito pela professora em textos produzidos por alunos brasileiros de inglês como língua estrangeira. A análise desenvolvida através do modelo analítico aqui proposto foi baseada no modelo de revisão sugerido por Hayes, Flower e seus colaboradores (1987).

Este modelo sugere que, durante a revisão de textos, escritores se engajam em avaliações dos seguintes tipos: 1) avaliação de gramática, ortografia e clareza; 2) reflexão sobre planos e, se necessário, a rejeição dos mesmos; 3) avaliação de intenção versus execução. Segundo os autores, escritores depositam, na memória de longo prazo, duas representações mentais de seu texto: uma que representa os seus planos e intenções

## 'FEEDBACK' DO PROFESSOR

e a outra que simboliza o seu texto escrito até o momento. Um contraste entre estas duas representações pode iniciar o processo de revisão, no qual a leitura é imperativa. O revisor lê textos tanto para compreender quanto para avaliar. O resultado deste processo são representações de problemas, as quais podem variar de acordo com a quantidade de informação que o processo de avaliação produz. Revisores podem reconhecer a existência de problema(s), cuja natureza não é suficientemente clara a ponto de solucioná-lo(s) ou, ao contrário, podem também ter diagnósticos bastante específicos do problema detectado e, conseqüentemente, resolvê-lo com certa facilidade. Entre estes dois extremos estão representações de problemas nem tão vagas nem tão específicas.

Se o resultado do processo de avaliação requer modificações textuais, revisores têm duas formas de fazê-lo: revisando e/ou rescrevendo. A rescritura, neste caso, se refere à estratégia de abandonar o texto original, extraindo somente a sua essência, o que pode ser feito através de paráfrases (rescritura a nível relativamente local de sentenças individuais) ou de uma rescritura mais global na qual grande parte do texto é retrabalhada. A rescritura, de modo geral, acontece quando revisores não são capazes de solucionar o(s) problema(s) detectado(s) ou quando há muitos problemas no texto. A revisão, neste contexto, se refere à forma restrita a qual revisores solucionam o(s) problema(s), preservando ao máximo a forma original de seus textos. Resumindo, leitura e reconhecimento de problemas são condições necessárias para que revisões aconteçam, o que não significa que estas transformem os textos em obras de arte. Muitas vezes, durante o processo de revisão, novos problemas são gerados.

No presente estudo, a revisão dos textos resultou em 05 pares de composições completamente rescritos. Por esta razão, os números a serem apresentados na análise que se segue se referem somente aos 29 pares restantes, uma vez que a metodologia aqui apresentada se adapta somente a textos revisados, aqueles que mantêm a sua forma original. No caso dos 5 pares citados acima, estes foram bastante alterados. Isto demonstra que poucos foram os casos de escritores que julgaram seus textos fracos a ponto de retrabalhá-los como um todo. Porém, nem mesmo estes 5 pares de textos revisados mudaram a essência de suas composições. Planos, portanto, não foram rejeitados.

Os resultados que se seguem contrastam as duas versões de cada texto e as categorias de análise. Uma vez que diferenças individuais não



## ADRIANA DE CARVALHO KUERTEN DELLAGNELO

são de interesse neste estudo, os resultados dos sujeitos são apresentados conjuntamente.

Na Tabela 1, que se refere a todas as categorias de análise, as alterações feitas entre as versões são apresentadas. A coluna 'versão 1' aponta o número de problemas que os sujeitos apresentaram na primeira versão de seus textos; a coluna 'versão 2' mostra o número de problemas corrigidos na segunda versão das composições. A percentagem dos problemas solucionados nos textos revisados é fornecida na coluna 'percentagem'. Finalmente, na última coluna, o número de problemas gerados nas revisões é também apontado.

Tabela 1 - Número de problemas encontrados nas primeiras versões, número de problemas solucionados nas revisões, percentagem de problemas solucionados entre as duas versões e o número de problemas gerados nos textos revisados (resultados referentes a conteúdo e idéias, organização e forma, e convenções da escrita).

|                   | versão 1 | versão 2 | %      | Prob. gerados |
|-------------------|----------|----------|--------|---------------|
| Conteúdo/Idéias   | 60       | 42       | 70%    | 8             |
| Organização/Forma | 62       | 38       | 61.29% | 11            |
| Conv. da escrita  | 513      | 279      | 54.38% | 73            |

Como se pode perceber, o número de problemas encontrados em convenções da escrita é bastante superior às outras categorias de análise. Porém, cabe salientar que o número de regras relacionadas a esta categoria é também superior às outras.

Visto que o presente estudo visa simplesmente propor um modelo de análise que possa ajudar professores de escritura na sua árdua tarefa de responder aos textos escritos de seus alunos, não cabe neste momento a discussão de maiores detalhes sobre como os problemas acima foram distribuídos, nem mesmo a apresentação de exemplos. Vale salientar, porém, que, de acordo com os resultados apresentados na Tabela 1, a preocupação primeira dos revisores não foi com problemas mecânicos e gramaticais, mas sim com conteúdo, idéias, organização e forma. Seus maiores progressos aconteceram a nível de desenvolvimento de idéias, exclusão de informações irrelevantes e organização textual.

## 'FEEDBACK' DO PROFESSOR

Após o uso da metodologia de análise ora proposta, os sujeitos foram entrevistados quanto a sua atitude perante a estratégia desenvolvida, e apesar de ter sido quase unânime que as revisões demandaram bastante trabalho, não só para os alunos como principalmente para a professora, houve um consenso de que a estratégia atingiu resultados positivos, uma vez que o 'feedback' foi abrangente, permitindo assim uma melhoria em todos os textos revisados.

A conclusão que se chega com os resultados apontados acima é de que, embora o 'feedback' do professor não resolva todos os problemas encontrados nos textos dos alunos-escritores, ele pode ajudá-los a desenvolver sua capacidade de produção textual. Os resultados também sugerem que a contribuição de todos aqueles envolvidos no ensino-aprendizagem do processo da escrita é de relevância central para o sucesso destas atividades.

## LIMITAÇÕES

Vantagens e desvantagens permeiam o uso do conjunto de regras aqui proposto como modelo analítico. Se por um lado, o 'feedback' proporcionado aos alunos é positivamente consistente e coerente, diferenças individuais são desconsideradas. Parece porém, que ainda assim, os resultados do uso da metodologia sugerida são positivos.

A análise da performance de alunos enquanto revisores de textos é uma área crucial, porém negligenciada, em estudos de escritura. Visto que este estudo oferece um número limitado de sujeitos, e ainda de uma mesma competência lingüística e em um único contexto pedagógico, investigações futuras poderiam comparar e contrastar os resultados deste estudo com descrições de opiniões, atitudes e comportamentos de outros escritores em diferentes contextos e em estágios distintos no desenvolvimento da escrita. Acredita-se que, com pequenas alterações a serem elaboradas no conjunto de regras sugerido, em especial no que diz respeito a convenções da escrita, esta pesquisa possa ser replicada inclusive em língua materna, o que seria de grande importância e interesse para os estudiosos da área de escrita.

Apesar das limitações discutidas acima, espera-se que os resultados deste estudo resultem em um maior entendimento e reflexão quanto

## ADRIANA DE CARVALHO KUERTEN DELLAGNELO

a 'feedback' e revisão, dois importantes componentes de qualquer contexto elucidativo de uma sala de aula de escrita.

### IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Os resultados deste estudo, que mostram que escritores se beneficiam das atividades de revisão baseadas no 'feedback' do professor, propõem várias aplicações para o ensino de escrita. Os efeitos positivos provenientes destas atividades parecem sugerir que professores devem focalizar sua instrução também em como fazer revisões eficientes.

Vale salientar que as sinceras tentativas dos alunos de responderem ao 'feedback' proporcionado pela professora quando na revisão de seus textos, parecem indicar que junto com o poder do professor vem responsabilidade. Desta forma, instrutores devem ser suficientemente cuidadosos com relação a o que dizer a seus alunos. Ferris (1997a) argumenta que as sugestões, críticas e palavras dos professores estão sujeitas a aparecer nos textos subsequentes de seus estudantes. Adicionalmente, Ferris (1997b) aponta que 'feedback' de qualidade pode ajudar alunos e alunas a construírem suas próprias estratégias de revisão, uma vez que o 'feedback' sozinho não é capaz de oferecer este conhecimento e, conseqüentemente, de oferecer oportunidades de se fazerem revisões cada vez mais eficientes.

Concluindo, acredita-se que devem ser oferecidas a estudantes oportunidades de leituras que promovam maiores conhecimentos sobre o processo da escrita e a importância da revisão na medida em que estes progridem como escritores.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ENGINARLAR, H.. Student response to teacher feedback in EFL writing. *System* v. 21, n. 2, p. 193-204, 1993.
- FATHMAN, A. K.; WHALLEY, E. Teacher response to student writing: focus on form versus content. In KROLL, B. (ed.) *Second language writing: research insights for the classroom*. Cambridge: University Press, 1990, p. 178-190.
- FERRIS, D. R. Student reactions to teacher response in multiple-draft composition classrooms. *Tesol Quarterly*, v. 29, n. 1, pp. 33-53, 1995.

## 'FEEDBACK' DO PROFESSOR

- FERRIS, D. et al. Teacher commentary on student writing: descriptions and implications. Paper presented at '96 *Catesol State Conference*, San Francisco, CA, 1996.
- FERRIS, D. The effects of teacher commentary on student revision: a case study. Paper presented at *AAAL '97*, Orlando, FL, 1997a.
- FERRIS, D. How teacher response affects revision. Paper presented at '97 *Tesol Convention*/ Orlando, FL, 1997b.
- GEHRKE, N. A. Na leitura, a gênese da reconstrução de um texto. *Letras de Hoje*, v. 28, n. 04, p. 115-154, 1993.
- HAYES, J. R. et al. "Cognitive processes in revision" In ROSENBERG, S (ed.) *Advances in Applied Psycholinguistics, volume 2: reading, writing and language learning*. Cambridge: University Press, p. 176-240, 1987.
- LEFFA, Vilson J. One theme and three variations: Rewriting a text in a foreign language. *The ESPecialist*. São Paulo, v. 16, n. 2, p. 157-182, 1995.
- LEKI, I.1990. Coaching from the margins: issues in written response. In KROLL, B. (ed.) *Second language writing: research insights for the classroom*. Cambridge: University Press, 1990, p. 57-68.
- LIU, H.- C. An automatic text-analysis project for EFL writing revision. *System*, v. 24, n. 4, p. 481-492, 1992.
- MENDONÇA, C.; JOHNSON, K. E. Peer-review negotiations: Revision activities in ESL writing instruction. *Tesol Quarterly*, v. 28, n. 4, p. 745-769, 1994.
- SMALZER, W. R. *Write to be read: reading, reflection, and writing*. New York: CUP, 1996.
- SELINKER, L. & KUMARAVADIVELU B. An interlanguage/safe rule approach to teaching academic writing. Paper presented at '96*Tesol Convention*, Long Beach, CA, 1995.
- ZAMEL, V. "Writing: the process of discovering meaning." *Tesol Quarterly* v. 16, n. 2, p. 195-209, 1982.