

Crenças do professor de língua materna sobre a correção em produções escritas

Beliefs of the mother tongue teacher about correction in written productions

Patrícia da Silva Campelo Costa¹

Doutoranda em Linguística Aplicada – Unisinos
Av. Unisinos, 950 - B. Cristo Rei
São Leopoldo - RS, Brasil
patricia.campelo@yahoo.com

Betina Rubin da Silva

Mestre em Linguística Aplicada – UFRGS
Av. Bento Gonçalves, 9500 - Campus do Vale
Porto Alegre – RS, Brasil
bethinarubin@yahoo.com.br

Resumo

Partindo dos estudos realizados por Truscott (1996), Ferris (1999) e Barcelos e Coelho (2010), este trabalho tem como objetivo discutir as crenças de professores de língua materna relacionadas à correção do erro em textos escritos. Para tanto, foram coletadas redações de alunos de duas turmas (uma do Ensino Fundamental e outra do Ensino Médio) e realizadas entrevistas semiestruturadas com duas professoras de português, nas quais foram incluídos questionamentos relativos às suas percepções sobre o papel da correção e à questão do erro em textos escritos. A partir do exame das redações, foram encontradas evidências de que essas professoras nem sempre materializam, na sua prática corretiva, as visões que dizem ter sobre o erro. Assim, esta pesquisa vem colaborar com a prática pedagógica dos professores de língua materna, a partir da reflexão sobre seu processo corretivo.

Palavras-chave: Crenças, língua materna, prática corretiva.

Abstract

Based on studies conducted by Truscott (1996), Ferris (1999) and Barcelos and Coelho (2010), this paper aims to discuss the beliefs of mother tongue teachers in relation to the correction of errors in written texts. Compositions produced by students from two classes (one from elementary school and one high school) were collected and semi-structured interviews with two teachers of Portuguese were conducted. These interviews focused questions concerning teachers' perceptions about the role of correction and the issue of error in written texts. From the examination of the composition, it has been found evidence that these teachers do not always materialize in practice their views about correction. Thus this research may collaborate with the teachers' pedagogical practice through reflection on corrective processes.

Key words: Beliefs, mother language, corrective practice.

¹ Mestre em Linguística Aplicada pela UFRGS.

1 Introdução

A questão do tratamento do erro em sala de aula é muito estudada em relação à produção oral do aluno, em especial no contexto de língua estrangeira (Lyster e Ranta, 1997; Mackey e Philp, 1998; Ellis et al., 2006). No entanto, parece haver uma lacuna nos estudos sobre tratamento corretivo, visto que a pesquisa nessa área, focalizada em produções escritas em língua materna, ainda é incipiente. Além disso, poucos trabalhos (Silva e Figueiredo, 2006) relacionam crenças com a correção gramatical realizada pelo professor. Assim, com base nessa constatação, o foco desta pesquisa é investigar quais são as crenças dos professores no que diz respeito à correção escrita e examinar em que medida a prática corretiva do professor reflete suas visões sobre o erro. Além disso, a investigação focaliza a percepção do professor acerca da sua noção de erro gramatical e prática corretiva. Essas questões são examinadas a partir de uma metodologia qualitativa, e a investigação tem como questionamentos centrais: (1) quais são as crenças de duas professoras de português como língua materna em relação ao tratamento do erro? (2) de que modo essas crenças se revelam (ou não) na prática corretiva do professor?

A fim de examinar esses aspectos, primeiramente foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as informantes. Durante as entrevistas, algumas perguntas norteadoras versavam sobre a definição de erro, o modo de correção e o papel da prática corretiva, conforme o ponto de vista das professoras. Em uma segunda etapa, redações corrigidas pelas docentes foram analisadas, de modo a cotejar as opiniões apontadas na entrevista e seu processo de correção. A análise dos dados, apoiada na observação das redações e na transcrição das entrevistas, indica que os professores nem sempre materializam, no processo de correção, suas visões sobre o erro e a prática corretiva. Ademais, as crenças relacionadas à experiência do professor enquanto aluno parece influenciarem fortemente o processo de correção por parte dos professores.

2 Conceituações de crença

Nos estudos sobre crença em Linguística Aplicada, há diversas definições para a noção de crença, as quais tendem a se justapor, formando conceitos convergentes acerca desse tema. Nesta pesquisa, partimos da conceituação de Barcelos (2001), segundo a qual as crenças “podem ser definidas como opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas” (p. 72). Esse conceito é expandido por Barcelos e Kalaja (2003), visto que são incorporadas algumas características em sua definição, tal como o fato de as crenças serem cultural e historicamente constituídas, pois são estabelecidas socialmente através da interação do indivíduo com o contexto. Desse modo, elas podem ser teorias implícitas do indivíduo que vêm a ser alteradas devido a novas experiências e engajamentos sociais. Por sua vez, para Bandeira (2003), a crença implicaria uma propensão para a ação, sendo assim um dispositivo norteador para o docente.

Quanto à forma de investigação das crenças, Abrahão (2006) cita três abordagens classificadas por Barcelos (2001): (a) *abordagem normativa*, na qual as crenças são investigadas por meio de questionários fechados; (b) *abordagem metacognitiva*, baseada na geração de dados a partir de entrevistas semiestruturadas, autorrelatos e questionários semiestruturados; (c) *abordagem contextual*, na qual as crenças são entendidas a partir do contexto real do informante.

Neste trabalho, procuramos não limitar a investigação das crenças das professoras à abordagem metacognitiva, por meio da realização de entrevistas semiestruturadas, por isso incluímos também a abordagem contextual, analisando a ação das professoras a partir de sua prática corretiva.

Conforme Abrahão (2006, p. 220), seguindo uma abordagem contextual, as crenças são inferidas de ações contextualizadas, sendo “dinâmicas, culturais, sociais, e emergentes”. Podem ter naturezas diferentes, e a mesma crença pode ter sua origem baseada em experiências variadas, visto que são passíveis de serem ressignificadas. Na seção de análise dos resultados, mencionaremos a natureza de algumas das crenças das professoras investigadas.

Dando seqüência à questão da natureza das crenças, observamos o delineamento feito por Barcelos e Kalaja (2003, p. 233), segundo as quais, conforme mencionado acima, as crenças podem ser dinâmicas, pois “mudam através de um período de tempo”; emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente, visto que “mudam e se desenvolvem à medida que interagimos e modificamos nossas experiências e, somos, ao mesmo tempo, modificados por elas”, e experienciais, uma vez que são o “resultado das interações entre indivíduo e ambiente, entre aprendizes, entre aprendizes e professores”. As crenças também são consideradas instrumentos de mediação que podem ser usados pelos indivíduos, dependendo dos sujeitos e contexto de interação (Alanen, 2003). Ademais, são paradoxais e contraditórias, já que são simultaneamente individuais e sociais, e podem se relacionar à ação de uma maneira indireta e complexa, por não influenciarem sempre a atuação do indivíduo (Barcelos e Kalaja, 2003).

Conforme Richardson (1996), o entendimento da relação entre crenças e ação pode dar-se de três maneiras: (a) a partir da influência na ação, isto é, quando há um impacto das crenças do professor no processo de ensino e aprendizagem; (b) por meio da relação interativa, segundo a qual a reflexão sobre a ação pode conduzir o indivíduo a novas crenças; (c) a partir da relação hermenêutica, que procura entender o contexto em que as crenças são colocadas em prática ou não. Essa última relação está inserida nesta investigação, pois percebermos, com a análise dos dados, que o contexto é determinante na relação entre crenças e ações. Quanto à discrepância entre crença e ação, Woods (1996) afirma que esse tipo de comportamento pode ocorrer, dentre outros motivos, devido ao fato de a atuação do indivíduo se tornar uma prática inconsciente que não é sujeita à reflexão.

No decorrer da pesquisa, deparamos com um conceito instigante, à medida que ele amplia a ideia de que a crença não estaria relacionada somente com a visão/percepção/ideia do professor ou do aluno. Conforme André (1998, p. 48), “crenças são entendidas como posicionamentos e *comportamentos* (grifo nosso) embasados em reflexões, avaliações e em julgamentos que servem como base para ações subsequentes”. De acordo com essa acepção, a crença também envolveria o agir do professor em relação ao que ele pensa e em que acredita, e não apenas sua opinião. Desse modo, por intermédio dessas conceituações, surge o questionamento se a noção de crença deve incluir a prática pedagógica do professor

(o que o professor faz a partir daquilo que pensa/acredita) ou somente suas reflexões e ideias, que, então, guiam a sua prática. Woods (2003) faz uma diferenciação entre crenças abstratas, as quais estão vinculadas às ideias, juízos e opiniões do indivíduo, e crenças em ação, que incitam, de modo inconsciente, a maneira como o sujeito age e, por isso, podem parecer contrárias ao que ele diz (visto que nem sempre há concordância entre fala e ação). A partir desses dois conceitos, fica claro que o contexto situacional em que o professor está inserido vai influenciar essa dissonância entre crença e ação. Em um primeiro momento, há um estranhamento quanto ao fato de o professor não praticar aquilo que acredita, podendo assim ser considerado incoerente. No entanto, Borg (2003, p. 29) não vê essa discrepância como algo negativo, mas “como o resultado da interação constante que existe entre as escolhas pedagógicas dos professores e suas percepções do contexto instrucional e, particularmente, dos alunos”.

Ao fazer a opção por uma forma de investigação de crenças, não há a necessidade de ser excludente, como ressalta Barcelos (2006, p. 22), pois “um mesmo trabalho pode focalizar um ou mais aspectos”, os quais sejam (a) investigação de crenças mais específicas, um dos focos deste trabalho, atentando à questão do erro; (b) crenças e sua relação com o contexto e experiências, enfoque a partir do qual podemos observar como a situação de sala de aula pode alterar ou reforçar as crenças dos professores. Com base nesta última ideia, a presente pesquisa também assume a proposta de olhar para o contexto em que os professores aplicam suas crenças, pois suas ações acabam refletindo a situação da prática de ensino em que estão inseridos.

Essa revisão teórica sobre o conceito de crença indica a multiplicidade de discussões sobre o tema e nos leva a refletir acerca da relevância em compreender a visão do professor sobre sua prática corretiva, visto que esse processo parece ser imbricado de questões que envolvem sua experiência como aluno e docente.

3 Tratamento do erro

O debate em relação à correção do erro em produções escritas foi incitado, em especial, a partir do texto de Truscott (1996), no qual o autor sustenta uma posição incisiva contra a correção gramatical. Mesmo partindo da ideia de correção em segunda língua, são citados, em seu texto, alguns estudos em inglês como língua materna. Para defender seu ponto de vista, salienta como crítica a possibilidade de a correção do professor não ser sempre sistemática, fato que poderia ocasionar incerteza para o aprendiz acerca do que é considerado erro pelo professor. Além disso, a prática corretiva nos textos produzidos pelos alunos também poderia atuar como fator de inibição do desempenho linguístico (Truscott, 1996), visto que o aluno pode restringir sua produção, a fim de não cometer erros. Conforme esse viés, os defensores da correção gramatical estariam analisando o processo de aquisição de estruturas de forma simplista, como uma transferência de informação do professor para o aluno.

Robb et al. (1986) realizaram um estudo no qual os seguintes modos de correção foram utilizados no processo de análise de um texto: (1) uso de código para apontar tipos de erros; (2) destaque do erro; (3) numeração dos erros contidos em cada linha do texto sem identificá-los (esses três modelos seguindo uma

técnica indireta); e (4) correção explícita, indicando a forma correta (técnica direta). Apesar de os pesquisadores não terem percebido evolução na escrita dos alunos, ainda há controvérsia sobre o papel da correção e sobre o impacto que cada um desses modelos de *feedback* corretivo pode ter no desenvolvimento da acurácia gramatical.

Em um artigo de resposta ao trabalho de Truscott e Ferris (1999) defende a prática corretiva e acredita que as crenças dos alunos em relação à relevância da correção são importantes para o aumento da acurácia das produções, visto que a ausência de *feedback* poderia causar frustração aos alunos.

Conforme uma abordagem tradicional do processo de correção, o professor teria a função de prover o aluno com a correção dos erros (um *feedback* avaliativo). O erro, nesse caso, é considerado um desvio da norma padrão (Chaudron, 1988). Entretanto as mudanças nas percepções a respeito do processo de ensino e aprendizagem levaram a alterações também nas atitudes e práticas em relação ao erro, surgindo, então, uma tendência em ignorar o erro produzido pelo aluno, especialmente o de precisão formal. Sob esse ponto de vista, a correção de erros linguísticos não tem efeito direto sobre a produção do aluno (Allwright e Bailey, 1991).

Em relação ao foco na forma linguística, para Colognese (1996), a preocupação com a ortografia não deve ser essencial para o ensino, visto que, mediante produções e reestruturações textuais, o aluno pode chegar ao domínio do sistema ortográfico. Já para Sforzi e Galuch (2006), há uma crença de que os problemas ortográficos seriam solucionados somente a partir da leitura e de que a aquisição de formas se daria também a partir desse processo. No entanto, os processos de leitura e escrita parecem ter processamentos diferentes, e assim a prática de leitura não seria suficiente para a aquisição de estruturas (Zorzi, 2003).

Em relação à tolerância ao erro, Morais (2002) declara que há um preconceito sobre a noção de trato do erro (ortográfico, morfológico e sintático) e, desse modo, a instrução direta/explicita tende a ser evitada.

A seguir, observaremos como tais posições relativas ao tratamento corretivo são inferidas a partir das visões de duas professoras de língua materna.

4 Metodologia e procedimentos

A proposta deste trabalho partiu de uma perspectiva qualitativa em relação à análise das entrevistas e redações examinadas. Responderam às entrevistas duas professoras de português como língua materna de uma escola da rede privada da região metropolitana de Porto Alegre. Ambas trabalhavam com Ensino Fundamental e Médio: a professora D, de 27 anos, graduou-se em Letras Licenciatura, cursou o Mestrado em Teoria e Análise Linguística e tem três anos de experiência de ensino; por sua vez, a professora R, com 42 anos, cursou Letras Bacharelado, mas como não se identificou com a prática de tradução, retornou à universidade para cursar as disciplinas didáticas e atuar em sala de aula. Possui Especialização em Estudos Literários e possui mais de 20 anos de experiência.

As entrevistas foram conduzidas a partir de um modelo semiestruturado, o qual tem a vantagem de permitir que tanto o entrevistado quanto o entrevistador possam ter uma ideia do plano de pesquisa. Além disso, esse tipo de entrevista possibilita o surgimento de tópicos não previstos no início da investigação (Burns, 1999).

As perguntas norteadoras da pesquisa foram as seguintes:

- a) Quando você pede uma produção textual aos alunos, qual é seu objetivo?
- b) Como você faz a correção?
- c) O que você considera *erro* nas produções textuais?
- d) Como é trabalhado o erro?
- e) Para você, a reescrita é importante?
- f) Para você, o que é língua?
- g) Para você, o que é gramática?
- h) Para você, o que é erro?
- i) Para você, o que é erro gramatical?
- j) Como seus textos eram geralmente corrigidos quando você era aluno?
- l) Para você, qual a importância da correção dos textos dos alunos?

Num segundo momento, foram coletadas redações corrigidas pelas professoras em duas turmas. Os textos recolhidos haviam sido produzidos na semana anterior à coleta. A professora D disponibilizou produções de uma turma do Ensino Médio, ao passo que a professora R ofereceu textos de uma turma do Ensino Fundamental.

5 Inferindo crenças a partir dos dados

A análise a seguir se concentra nas transcrições das entrevistas e nas redações coletadas. Para tanto, identificamos algumas crenças desveladas durante a conversa com as professoras e confrontamos esses dados com sua prática corretiva por meio do exame das redações. Conforme era realizada a análise, percebemos que algumas crenças não diretamente vinculadas à correção do erro gramatical parecem também influenciar a prática corretiva nesse aspecto. Dessa maneira, constatamos a importância de ter incluído na entrevista questões relativas à visão de língua e de gramática por parte do professor.

Crença de que o foco da correção deve basear-se no tema da proposta textual

Quando questionada sobre o que era mais importante no momento de corrigir um texto, a professora R ressalta que é a coerência do tema, ou seja, que não haja fuga do tópico central. O recorte a seguir evidencia essa opinião.

R: (...) *a questão da correção, principalmente das redações... a produção textual, eu acho que o primeiro foco é que o aluno ou nós temos que entender qual é o tema, nós não podemos fugir do tema, o aluno tem que ter bem claro o tema que está sendo abordado aí depois do tema ele tem que parar e pensar pra ver assim, ó, fazer uma avaliação... como está o conhecimento de mundo dele – aí entra a Literatura e eu acho que a Literatura vem ajudar, ela é uma soma aí ela soma com o que, com a gramática, né, e essa soma de gramática com Literatura eu acho que nasce a Linguística.*

A professora introduz a questão do conhecimento de mundo do aluno, para que ele tenha subsídios para escrever o seu texto. Ainda, reforça a ideia de que a literatura é extremamente importante para a escrita, dizendo que ela seria um reforço para a gramática. Ao concluir esse pensamento, dá uma definição de Linguística bastante peculiar.

Crença de que a leitura é responsável pela constituição de um bom escritor

Reafirmando sua crença a respeito da eficácia da literatura no processo de aprendizagem da escrita, a professora R posiciona-se em relação ao fato de que o aluno que sabe ler, automaticamente, também saberá escrever. Como apontado anteriormente, essa se constitui em uma crença debatida por alguns pesquisadores que acreditam ser a leitura e a produção escrita processos que decorrem de processamentos diferentes (Zorzi, 2003).

No excerto abaixo, mais uma vez, surge a referência ao conhecimento de mundo, que, durante a entrevista, é tido como sinônimo de prática de leitura.

R: *Se é um aluno que lê, é um aluno que vai escrever bem... por quê? Porque os alunos que mais leem, que mais têm contato com o conhecimento de mundo, são os que melhor escrevem.*

Crença em relação ao modo de correção

Após a entrevista, a professora D relatou que dá importância à correção feita pelos alunos, não centrada apenas no professor, visto que, assim, o aprendiz pode ser mais reflexivo em relação à avaliação de seu próprio texto, além de perceber a correção como um modo de aprendizagem (não mais como uma forma de punição).

P1: *Por exemplo, quando tu pede uma produção textual pros alunos tem algum objetivo?*

D: *Tem, tem.... daí no caso no 1º ano, né, em primeiro lugar é trabalhar com a criatividade, porque eles acham que escrever texto é ter... a pessoa tem o dom, uma inspiração divina. Até por isso que eu trabalho com reescrita também, produção deles pra eles, né, textos pra serem lidos na turma no 1º trimestre (...) e aí o que eu tenho feito, tenho trocado os textos entre eles, daí eles também fazem análise dos textos dos colegas pra, né, fazer uma socialização... senão fica eles fazem o texto pra mim, não é pros colegas.*

Ao analisarmos as redações produzidas pelos alunos, observamos que D enfatiza a orientação do que deve ser corrigido pelos colegas. Ela solicita que os alunos relevem possíveis erros gramaticais e centrem sua leitura na estrutura do texto². Posteriormente, a professora recebe o texto corrigido pelos colegas e faz uma correção indireta, circulando as formas incorretas.

A professora R escreve uma carta no final de cada texto dos alunos, além de assinalar os erros cometidos. Nas entrevistas, ressalta que, às vezes, não escreve essa mensagem devido à falta de tempo.

P2: *E esses erros de coesão e coerência, como é que tu faz? Como é que tu assinala? Como é que tu mostra pra eles?*

R: *Eu escrevo, eu escrevo quase uma carta pra eles no final. Algumas daquelas ali que eu selecionei eu até nem escrevi porque foi assim ligeiro, tava com pressa, com pouco tempo, mas geralmente eu escrevo um bilhetezinho embaixo... 'você deve amarrar as suas ideias, use mais a pontuação, use mais parágrafos para que você possa fazer as suas colocações e que elas fiquem claras'.*

Crença de que o professor influencia o desempenho do aluno

Segundo a professora R, a presença de um bom professor em sala de aula pode fazer com que o aluno se destaque. Essa afirmação dá ênfase à sua crença de que o professor tem forte influência sobre o crescimento do aprendiz.

R: *Se tu colocar os melhores professores no Ensino Fundamental, esse aluno ele vai brilhar, ele não vai ter dificuldade, ele vai ter menos dificuldade na vida estudantil dele, não vai ter quase dificuldade... ele não vai apresentar tantas dificuldades.*

O modo de correção da professora R, concentrado no professor, sem possibilidade de revisão do texto pelos outros colegas, parece estar em conformidade com sua crença acerca do papel central do docente no crescimento do aprendiz.

² D solicita que os alunos avaliem se os colegas construíram seus textos baseados nas seguintes habilidades discursivas: unidade temática, objetividade, concretude e questionamento.

Crença em relação à memória visual da leitura

Segundo a professora R, se o aluno enxerga a palavra escrita corretamente, ele saberá como escrevê-la no texto.

R: *O aluno quando lê, quando ele enxerga, quando ele vê, quando ele visualiza a palavra escrita, através da leitura, ele não vai ter tantos problemas de gramática, né.*

P2: *E como é que tu faz a correção ortográfica? Tu corrige a palavra ou tu só marca a palavra?*

R: *Eu corrijo, eu corrijo... eu marco e corrijo isso. E por isso que eu digo, conforme a faixa etária que tu pega os alunos eles cuidam disso e tem outros que não (...) Outras vezes, eu faço isso na escrita, eu vou selecionando, todos os textos que eu pego as palavras mais berrantes que aparecem com erros de ortografia... eu vou selecionando as palavras, eu escrevo do jeito que eles escreveram e como ela deveria ser escrita.*

No entanto, há uma contradição na prática corretiva da professora, visto que, se ela acredita na importância da memória visual para a internalização de regras, prover a visualização da forma incorreta para os alunos garantiria a internalização dessa estrutura incorreta.

Observamos, nas redações corrigidas pela professora R, incoerências quanto ao que é considerado erro. De acordo com Truscott (1996), essa é uma prática corrente, pois, como sujeitos normais, os professores não têm a habilidade de serem sistemáticos de modo permanente – aspecto que seria um argumento a favor do abandono da prática de correção. Em alguns momentos, R assinala as formas incorretas e, em outros trechos, a correção direta é oferecida. Na entrevista, a professora diz que marca o erro e o corrige, mas na observação das redações, nota-se uma variedade de modos de correção (possivelmente devido à questão da sistematicidade realçada por Truscott).

Crença em relação à noção de erro gramatical

P1³: *E o erro gramatical o que seria?*

D: *Seria desviar da gramática.*

P2: *E o que que tu acha que leva o aluno ao erro? O erro gramatical...*

D: *Ah, especialmente o pensamento da língua falada, né.*

P1: *E pra ti o que seria um erro gramatical?*

R: *Erro gramatical é falta de leitura, sim.*

³ P1 e P2 se referem às pesquisadoras deste estudo.

A professora D classifica o erro gramatical como um desvio da norma, em consonância com o conceito de Chaudron (1988), mencionado anteriormente, ao passo que a professora R retoma sua ênfase no papel da leitura para a internalização de formas.

Crença sobre as dificuldades dos alunos

A professora R acredita que alguns alunos carregam dificuldades durante toda a vida estudantil, não havendo possibilidade de recuperação desses estudantes. Seria uma 'fossilização' da dificuldade de aprendizado.

R: *Pega uns ali, nossa, têm uma dificuldade enorme e vão carregar essa dificuldade, infelizmente, vão carregar, não pensa que vai mudar que não vai não, né, a gente faz o que pode, mas não muda.*

Crença do erro ortográfico como falta de atenção

Para a professora R, dois são os motivos principais do erro ortográfico: a falta de leitura, já referida anteriormente, e a falta de atenção. Em um mesmo texto, o aluno pode escrever a mesma palavra de formas diferentes.

R: *Ah, eu insisto em dizer que erro ortográfico tem duas questões – ou é falta de leitura ou falta de atenção, porque às vezes, né, ninguém tá livre de se enganar e escrever errado.*

Crença sobre a importância da reescrita

A professora R acredita que a prática da reescrita é de suma importância, porém as condições de trabalho dos professores não permitem que ela seja realizada, ficando apenas a vontade de praticar aquilo em que acreditam.

P1: *E pra ti, assim, a reescrita do texto é importante?*

R: *Muito, muito, muito... eu acho que a reescrita é muito importante. Infelizmente entre a teoria e a prática tem muita diferença, porque nós na teoria pregamos isso, mas na prática nós não temos tempo pra fazer isso. E quando você cobra do aluno pra ele fazer a reescrita em casa, uma grande parte da turma não faz, então é complicado a reescrita. Em sala de aula não se tem tempo, não dá.*

Por sua vez, a professora D afirma pedir reescrita dos textos dos alunos e, para ela, a correção de forma indireta (assinalando o erro do aluno sem oferecer a forma correta) é essencial para o aprendiz refletir sobre o erro cometido. É interessante observarmos que a professora não considera correção o ato de marcar as formas linguísticas. Apesar de não considerar uma prática corretiva, D usa, nas redações, um tipo de correção indireta, conforme Robb, Ross e Shortreed (1986), que seria o *feedback* baseado no destaque da forma incorreta.

P1: *Então pra ti a reescrita é importante... esse modo de correção circulando é importante por causa da reescrita, então, pra ti? Depois eles veriam o erro... seria essa a razão pra ser circulado?*

D: *Sim, pra eles poderem, né, reescrever consertando também esses problemas além do que faltou de conteúdo. Eu marco, mas não corrijo (...) e assim até nos do 1º ano eu só marco, não faço correção... eles que têm que corrigir na reescrita. Nos do 3º eu coloco... falo o tipo de erro também, não corrijo, mas já identifico o tipo de erro.*

P1: *Pra ti, qual a importância da correção?*

D: *Importância da correção? Eu acho que é orientar na verdade... não é uma correção que eu faço porque eu não corrijo... é na verdade mais uma orientação pra tentar aperfeiçoar o texto, né.*

Crença reforçada pela experiência como aluno

Um aspecto bastante latente nas entrevistas das professoras foi o fato de suas experiências estudantis terem influenciado fortemente sua prática de ensino. Os sentimentos que as professoras adquiriram em relação à prática corretiva, quando estudantes, estão presentes ainda hoje.

Conforme Nespor, apud Coelho (2006, p. 128), "as crenças carregam uma carga afetiva e avaliativa das experiências, relativa aos sentimentos pessoais e à importância dada àquelas experiências".

R: *Então eu era uma aluna que eu levava muito em consideração... eu realmente levava muito a sério isso – o professor fazer a correção. E eu procurava evitar os erros que eu cometi e eu evitava...nos próximos assim eu tentava cuidar ao máximo pra não repetir os mesmos erros ... e eu sempre fui assim e eu fico com vergonha quando eu erro, morro de vergonha, ai não gosto ((risos)). Uma vez um professor da faculdade escreveu assim: 'Evite parágrafos longos' bem grande e vermelho... nunca mais, cada vez que eu vou escrever alguma coisa eu observo bem pra ver se eu não exagerei. Então por isso que eu te falo... pra mim foi importante.*

D: *(...) tem aluno que escreve texto bem pobre, uma estrutura inclusive ruim e que não tem quase problema de expressão e aí esses alunos, né, receberam muitas vezes textos limpinhos que não têm erros de expressão, enquanto os outros que tiveram texto com conteúdo bem melhor receberam um texto todo marcado... isso aí vai...isso me traumatizou quando eu tava na escola, isso ainda acontece.*

Segundo Truscott (1996), por mais que os alunos considerem a correção necessária, eles não apreciam ver seus textos completamente marcados pelo professor – o que poderia se constituir em uma experiência desencorajadora em termos de produção linguística.

6 Considerações finais

Neste trabalho, experimentamos fazer um recorte da quantidade de implicações possíveis quando se trabalha com crenças como objeto teórico. Assim, propusemo-nos a limitar o estudo à análise de crenças de professores sobre o tratamento do erro, mas concluímos que outras crenças referentes ao ensino e aprendizagem, não estritamente vinculadas à correção, também são essenciais para a compreensão do processo de formação de crenças e prática pedagógica do professor.

A partir da observação de redações corrigidas e das entrevistas, foram encontradas evidências de que os professores nem sempre materializam suas opiniões no processo de prática corretiva, o que causa, em alguns momentos, uma disparidade entre fala e ação corretiva. Muitas vezes, isso parece ocorrer devido a questões referentes ao contexto de sala de aula. Conforme alusão anterior, a professora R, por exemplo, credita ao fator temporal a dificuldade em utilizar com os alunos os procedimentos de reescrita.

Outra crença fortemente marcada no discurso das professoras está relacionada à experiência do professor enquanto aluno, pois parece haver uma grande influência dessa experiência como aprendiz no processo de correção e tratamento do erro que elas executam como docentes. A professora D relembra suas experiências no Ensino Médio e Fundamental e procura trabalhar de forma contrária àquilo que lhe era imposto quando aluna, ao passo que a professora R tende a seguir os exemplos dados por seus professores, por considerá-los úteis.

A literatura acerca do tratamento do erro em produções escritas em língua materna ainda é escassa. Além disso, o número de trabalhos que relacionam crenças com correção gramatical do professor também é limitado. Esses são motivos por que acreditamos que este estudo tem uma contribuição para o cenário das pesquisas em Linguística Aplicada, visto que traz implicações para a prática pedagógica do professor no que se refere ao tratamento corretivo. Além disso, pensamos que seria interessante uma pesquisa que investigasse as percepções de mais professores em relação ao processo de correção, assim como um exame das crenças dos alunos referentes ao tratamento do erro.

Finalmente, ao pensarmos os conceitos de crença com que deparamos e as informações elencadas durante a observação das redações e a análise das entrevistas, acreditamos que a definição de André (1998, p. 48) é a que melhor se ajusta à investigação do assunto, pois também cremos que as "crenças seriam posicionamentos e *comportamentos* embasados em reflexões e julgamentos". Dessa maneira, não apenas formas de pensamento refletiriam as crenças dos professores, mas também suas ações relacionadas às práticas de ensino e aprendizagem.

Referências

- ABRAHÃO, M. Metodologia na Investigação de Crenças. 2006. In: A. BARCELOS; M. ABRAHÃO. *Crenças e Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 2006, p. 219-231.
- ALANEN, R. A sociocultural approach to young language learners: beliefs about language learning. In: A. BARCELOS; P. KALAJA (Org.) *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwe, 2003, p. 55-86.
- ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. *Focus on the Language Classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- ANDRÉ, M. *Crenças educacionais de futuros professores de LE em fase de conclusão do curso de formação*. Pelotas, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Pelotas – UCPel, 1998.
- BANDEIRA, G. *Por que ensino como ensino? A manifestação e atribuição de origem de teorias informais no ensinar de professores de LE*. Brasília, DF. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília – UnB, 2003.
- BARCELOS, A. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.1, n.1, p.71-92, 2001.
- BARCELOS, A. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: A. BARCELOS; M. ABRAHÃO. *Crenças e Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 2006, p. 15-42.
- BARCELOS, A.; COELHO, H. 2010. Reflexões, crenças e emoções de professores e da formadora de professores. In: BARCELOS, A.; COELHO, H. (Org.). *Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Campinas: Pontes, 2010, p. 57-81.
- BARCELOS, A.; KALAJA, P. (Org.) *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwe, 2003.
- BORG, S. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what teachers think, know, believe and do. *Language Teacher*, v. 36, p. 81-109, 2003.
- BURNS, A. 1999. *Collaborative action research for English language teachers*. New York, Cambridge University Press, 1999.
- CHAUDRON, C. *Second Language Classrooms: research on teaching and learning*. Cambridge, Cambridge University Press, 1998.
- COELHO, H. 2006. 'É possível aprender inglês na escola?' Crenças de professores sobre ensino de inglês em escolas públicas. In: A. BARCELOS; M. ABRAHÃO. *Crenças e Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 2006, p. 125-143.
- COLOGNESE, E. 1996. *A construção da linguagem escrita*. Toledo: EDT, 1996.
- ELLIS, R.; LOEWEN, S.; ERLAM, R. Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *SSLA*, v. 28, p. 339-368, 2006.
- FERRIS, D. The case for grammar correction in L2 writing classes: a response to Truscott (1996) *Journal of Second Language Writing*, v. 8, n. 1, p. 1-11, 1999.
- LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classroom. *Studies in second language acquisition*, v. 19, p. 37-66, 1997.
- MACKAY, A.; PHILP, J. Conversational interaction and second language development: recasts, responses, and red herrings. *Modern Language Journal*, v. 82, p. 338-356, 1998.
- MORAIS, A. Monstro a solta... ou análise linguística na escola: apropriações das professoras das séries iniciais ante as novas prescrições para o ensino de gramática. In: *Anais da 35ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, 2002.
- RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: J. SIKULA (Org.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 1996, p. 102-119.
- ROBB, T.; ROSS, S.; SHORTREED, I. Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly*, v. 20, p. 83-95, 1986.

- SFORNI, M.; GALUCH, M. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: um diálogo necessário. *Anais da 29ª reunião anual da ANPED*, Caxambu, 2006.
- SILVA, S.; FIGUEIREDO, F. Erro e correção: as crenças de dois professores de escola pública e de alguns de seus alunos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, n. 2, 2006.
- TRUSCOTT, J. The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, v. 46, n. 2, p. 327-369, 1996.
- WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making, and classroom practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 1996.
- WOODS, D. 2003. The social construction of beliefs in the language classroom. In: P. KALAJA; A. BARCELOS. (Org.) *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht, Kluwe, 2003, p. 201-229.
- ZORZI, J. *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais*. Porto Alegre, Artmed, 2003.

Submetido em: 15/06/2011

Aceito em: 25/07/2011