

FEEDBACK CORRETIVO NA PREPARAÇÃO PARA A PROVA DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA ALEMÃ ZDP A1+¹

CORRECTIVE FEEDBACK IN THE PREPARATION FOR THE ZDP A1+ GERMAN PROFICIENCY EXAM

Helder John²

RESUMO: O erro faz parte da aula de língua estrangeira. Assim, a correção também faz parte dela. O presente artigo procura indicar inicialmente diferentes tipos de *feedback* corretivo, tanto oral quanto escrito. Em seguida, é feita uma reflexão sobre as dúvidas que geralmente estão relacionadas ao *feedback* corretivo: quais erros corrigir, quem deve realizar a correção e como e quando realizar o *feedback* corretivo. Por fim, é analisada sua ocorrência e sua real eficácia na preparação de uma turma de alunos do Ensino Fundamental para a prova de proficiência em Língua Alemã ZDP A1+.

Palavras-chave: *Feedback* corretivo. Alemão como língua estrangeira. Preparação para prova de proficiência.

ABSTRACT: Mistakes are part of any foreign language class. Therefore, correction is also part of a foreign language class. Initially, this article aims at indicating different types of corrective feedback, either oral or written. Secondly, there is a reflection about the doubts which are generally related to the corrective feedback: which mistakes should be corrected, who should correct mistakes, when and how the corrective feedback is done. Finally, the article discusses its occurrence is analyzed as well as its real efficiency for the preparation of an Elementary School group of students for the ZDP A1+ Proficiency Exam in German language.

Keywords: Corrective feedback. German as a foreign language. Preparation for the proficiency exam.

1 INTRODUÇÃO

Até algumas décadas atrás, o erro na aprendizagem de uma língua estrangeira³ era visto como algo ruim e que deveria ser evitado (KÖNIGS, 1995). Atualmente, é impossível pensar em aquisição e em aprendizagem de uma língua estrangeira sem a presença do erro. Segundo Königs (1995), o erro é visto como uma entre outras etapas necessárias para a aquisição completa de uma língua estrangeira. Como o erro é parte da aula de língua estrangeira, é importante entender como surge e saber como lidar com ele.

Frequentemente, a aprendizagem de uma língua estrangeira também está relacionada a provas de profi-

ciência na língua. O aprendiz de uma língua estrangeira comprova seu nível de proficiência através de um teste, seja por interesse pessoal, por necessidade profissional ou ainda por imposição da escola em que estuda. Dessa forma, o resultado em uma prova de proficiência também está relacionado à ocorrência de erros, uma vez que se espera um bom desempenho (de acordo com o nível) em uma prova, podendo o erro, então, ser visto novamente como algo ruim.

Durante as aulas de preparação para as provas de proficiência, sabe-se que a correção dos erros está presente. Porém, durante a aula, é difícil verificar se o *feedback* corretivo é realmente eficaz ou não.

¹ Artigo elaborado em novembro de 2013 para a disciplina “Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira” (Pós-Graduação em Letras – UFRGS).

² Mestrando em Literatura Alemã pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professor de língua alemã no Centro de Ensino Médio Pastor Dohms. E-mail: helderjohn@hotmail.com.

³ No presente artigo, será empregado o termo “língua estrangeira”, que significa “Fremdsprache” em língua alemã e é largamente utilizado por diferentes autores alemães (BAUSCH; CHRIST; KRUMM, 1995).

Esse artigo tem por objetivo apresentar estudos sobre *feedback*, indicando diferentes formas de *feedback* corretivo e sua real eficácia, relacionando isso às aulas de preparação para a prova de proficiência em Língua Alemã ZDP A1+, além de verificar como ocorre o *feedback* corretivo durante a preparação e se realmente ele contribui para um melhor desempenho na língua e na prova.

O texto está dividido em partes conforme os assuntos trabalhados. Inicialmente, são apresentados o *feedback* e diferentes tipos de *feedback* corretivo. Em seguida, questiona-se quais erros devem ser corrigidos, quem deve realizar o *feedback* corretivo e como e quando ele deve ocorrer. Então, serão apresentadas a prova de proficiência em Língua Alemã ZDP A1+ e a preparação de uma turma para a prova de proficiência e será observado como o *feedback* corretivo ocorre em aulas de preparação para a referida prova. Por fim, será feita uma análise e uma reflexão sobre a real eficácia do *feedback* corretivo durante a preparação para a prova e sua relação com o desempenho do aluno na língua.

2 FEEDBACK E O APRENDIZADO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Segundo o autor Rod Ellis (2009), o *feedback* é visto como uma contribuição para a aprendizagem da língua e como um incentivo para o aprimoramento linguístico. Porém, o *feedback* pode ser positivo ou negativo. Ellis (2009) define que *feedback* positivo afirma que a resposta do aprendiz a determinada atividade é correta, já o *feedback* negativo sinaliza que a declaração do aprendiz falta em veracidade ou apresenta algum desvio linguístico.

O *feedback* positivo serve para indicar ao aluno que o conteúdo ou a forma linguística de sua declaração está correta. Ele é positivo, pois serve para motivar o aluno a continuar aprendendo. Geralmente, é expresso através de um “muito bom”, por exemplo, dito na língua-alvo. Contudo, segundo o autor, em aulas de língua estrangeira⁴, o *feedback* positivo nem sempre é claro para o aluno, pois não fica explícito se o *feedback* está relacionado ao conteúdo da declaração ou à sua forma linguística.

Já o *feedback* negativo tem como objetivo a correção do conteúdo ou da forma linguística. Todavia, segundo Ellis (2009), ainda não há um consenso sobre se realmente os erros devem ser corrigidos, quais erros de-

vem ser corrigidos, quando fazer a correção e quem deve corrigi-los.

2.1 FEEDBACK CORRETIVO EM AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

O *feedback* corretivo é um tipo de *feedback* negativo, pois ele indica ao aprendiz que sua declaração possui um erro linguístico. A correção pode consistir em (1) indicar que um erro foi cometido, (2) providenciar a forma correta na língua-alvo, (3) promover uma informação metalinguística sobre a natureza do erro, ou ainda uma combinação entre mais de um desses procedimentos (ELLIS, 2009, p. 4).

Em seu artigo *The Effectiveness of Corrective Feedback in SLA: A Meta-Analysis*, o autor Shaofeng Li (2010) procura fazer uma revisão de diversos estudos anteriores sobre a eficácia do *feedback* corretivo em aulas de língua estrangeira e indica que os alunos têm acesso a dois tipos de *input* durante as aulas: evidência positiva e evidência negativa. Segundo ele, a evidência positiva informa ao aprendiz o que é aceitável na língua-alvo e contém um conjunto de sentenças bem estruturadas às quais o aprendiz é exposto (LI, 2010). Já a evidência negativa fornece ao aprendiz informações sobre erros em sentenças na língua-alvo e é realizada geralmente através do fornecimento do *feedback* corretivo em resposta à produção do aluno (LI, 2010).

Porém, não há um acordo sobre a qual das duas evidências os alunos devem ser expostos. Li (2010) apresenta que alguns pesquisadores indicam que somente evidências positivas devem ser apresentadas aos alunos, pois a negativa pode ser prejudicial, já que apresenta aos alunos uma forma errada. Mas é fato que o aluno precisa ter um maior contato com evidências positivas. Já outros pesquisadores recomendam que, apesar de a evidência positiva ser importante, também é importante o contato com a evidência negativa através do *feedback*, promovendo uma reflexão e uma aprendizagem consciente sobre o erro realizado.

O *feedback* corretivo depende também do método de ensino de língua estrangeira adotado pelo professor. Segundo Ellis (2009), enquanto que, no método áudio-lingual, o erro é visto como punição, inibindo e desencorajando o aprendizado, em métodos humanísticos, o erro é encarado como uma ajuda, promovendo uma autoimagem positiva do aluno. Já em teorias baseadas nas habilidades, o aluno precisa do *feedback* para saber como está sendo o seu desempenho.

⁴ Termo usado a partir do correspondente em alemão “Fremdsprachenunterricht” (BAUSCH; CHRIST; KRUMM, 1995).

Entretanto, estamos vivendo em uma época chamada de pós-método. Segundo Bala Kumaravadivelu (2003), nessa época pós-método, procura-se uma alternativa ao método de ensino de línguas e não um método alternativo. Com isso, se reconhece que o professor tem mais autonomia para montar o projeto pedagógico, que será utilizado promovendo uma maior relação entre teoria e prática.

Nessa era pós-método, também há lugar para a correção; contudo, segundo Ellis (2009), não se deve superestimar sua contribuição para a aprendizagem da língua. Alguns metodologistas classificam as atividades da aula de língua estrangeira entre *accuracy* (exatidão) e *fluency* (fluência). Isso também influencia no momento em que deve ocorrer o *feedback*, ou seja, em um trabalho de exatidão, o *feedback* corretivo precisa ocorrer no mesmo momento, enquanto que, em um trabalho de fluência, o professor não deve interromper para corrigir, registrando o erro para correção posterior. No entanto, Ellis (2009) indica ainda que, se o *feedback* corretivo for realizado no contexto temporal em que o aluno realizou o erro, ele apresenta uma maior eficácia.

2.2 FEEDBACK CORRETIVO ESCRITO E ORAL

O *feedback* corretivo também é classificado de acordo com a habilidade à qual está relacionado: habilidade escrita ou habilidade oral (KÖNIGS, 1995; ELLIS, 2009). Segundo Königs (1995, p. 269), para o *feedback* corretivo escrito, o professor costuma dispor de um repertório de símbolos de correção. Primeiramente, ele identifica os erros marcando-os na produção e, em seguida, classifica-os conforme os símbolos e a partir de critérios linguísticos (vocabulário, gramática, expressão).

Segundo Truscott apud Ellis (2009), corrigir os erros dos alunos em uma produção escrita permite eliminar os erros em uma reescrita, porém não garante exatidão gramatical em uma produção posterior, indicando que a correção ajudará apenas em uma reescrita e não em uma nova produção. Porém, Ferris apud Ellis (2009) informa que, se o *feedback* corretivo for claro e consistente, ele ajudará na aprendizagem da língua estrangeira.

Em relação ao *feedback* corretivo oral, Königs (1995) apresenta que ele é uma reação relativamente espontânea do professor à produção do aluno que se distingue do padrão da língua-alvo ou do que era esperado. Ocorrendo com mais frequência que o *feedback* corretivo escrito, correções orais fazem parte do trabalho diário do professor de língua estrangeira, o qual, em se-

gundos, precisa tomar a decisão se, como e qual aluno ele quer corrigir (KÖNIGS, 1995).

Vários autores (KÖNIGS, 1995; ELLIS, 2009; LI, 2010) manifestam sua preocupação com algumas questões em relação ao *feedback* corretivo: se deve ser corrigido, o que deve ser corrigido, quem deve promover a correção, quando e como deve ocorrer o *feedback* corretivo.

2.3 FEEDBACK CORRETIVO: QUAIS ERROS, QUEM, COMO E QUANDO?

Ellis (2009) indica quais erros podem ser corrigidos. Em um primeiro momento, ele apresenta a distinção feita por Corder apud Ellis (2009) entre *errors* (erros) e *mistakes* (enganos), sendo que o primeiro indica uma falta de conhecimento e o segundo indica uma falha de desempenho. Contudo, para um professor, é difícil distinguir o que o aluno realmente aprendeu ou apenas viu, sem realmente internalizar, indicando, assim, um erro ou um engano.

Uma saída indicada por Ellis (2009) é, então, selecionar alguns tipos de erros que devem ser corrigidos, de acordo com a frequência com que ocorrem. No caso das provas de proficiência, devem ser selecionados os erros de acordo com o nível da prova. Porém, em ambos os casos (escrito e oral), além de sinalizar o erro, é importante, de alguma forma, indicar se o erro é linguístico ou de conteúdo.

É sabido que os alunos esperam que o professor realize a correção e, de preferência, corrija tudo. Além disso, o aluno só consegue corrigir se tiver conhecimento suficiente para isso (ELLIS, 2009). Mesmo assim, é importante que o professor proporcione aos alunos a oportunidade de se autocorrigirem e de corrigirem uns aos outros.

Ellis (2009) destaca que a autocorreção é importante e, durante o *feedback* corretivo, o professor deve encorajar o aluno a se autocorrigir. Caso houver falha, o professor ainda pode realizar a correção.

Alguns metodologistas e pesquisadores indicam diferentes formas de corrigir erros. O *feedback* corretivo escrito pode ser direto, indireto ou metalinguístico, enquanto que o *feedback* corretivo oral pode ser classificado em explícito ou implícito e em *input-providing* (proporcionar o *input*) ou *output-prompting* (estimular o *output*) (ELLIS, 2009).

O *feedback* corretivo escrito direto ocorre quando o corretor não apenas indica, mas também já realiza a correção, escrevendo a resposta correta. O *feedback* indireto é quando o corretor apenas indica o erro, podendo classificá-lo ou não. Já o metalinguístico ocorre quando

o corretor explica o motivo do erro, juntamente com uma explicação sobre determinado tópico linguístico.

O *feedback* corretivo escrito acaba dividindo o peso da correção entre o professor e o aluno, pois o professor indica os erros a serem corrigidos e o aluno realiza a correção. Já o *feedback* oral pode estar ora mais focado no professor, quando ele dá a resposta ao erro do aluno, ora mais focado no aluno, quando o professor apenas sinaliza onde está o erro.

O *feedback* corretivo oral é explícito quando o corretor indica oralmente o erro realizado, corrigindo-o ou dando uma explicação metalinguística, e implícito quando o corretor repete a frase com uma entonação diferente no local do erro ou ainda utilizando algum gesto, por exemplo. Já o *feedback input-providing* é quando o corretor apenas passa a informação correta ou sobre o erro para o aluno, enquanto que o *output-prompting* requer que o aluno repita a informação, agora de forma correta.

No entanto, não é fácil classificar atividades corretivas dentro de apenas uma dessas categorias, já que uma mesma estratégia pode ter ora um maior grau explícito, ora um maior grau implícito, de acordo com a forma que está sendo aplicada. Por isso, Ellis (2009) apresenta alguns *feedbacks* corretivos diferentes:

1. *Recast* (reformular em forma de pergunta) – o corretor utiliza em uma pergunta parte da sentença enunciada pelo aluno, trocando o erro pela opção correta.

2. *Repetition* (repetição) – o corretor repete o enunciado do aluno dando ênfase ao erro.

3. *Clarification* (esclarecimento) – o corretor pergunta ao aluno “como?”, parecendo não ter entendido.

4. *Explicit correction* (correção explícita) – o corretor indica o erro no enunciado do aluno.

5. *Elicitation* (elicitação) – o corretor repete em forma de pergunta a parte correta do enunciado do aluno parando exatamente onde está o erro.

6. *Paralinguistic signal* (sinais paralinguísticos) – o corretor usa gestos e expressões faciais para indicar que o aluno apresentou um erro.

A partir do seu grupo de alunos, o professor precisa escolher a estratégia de *feedback* corretivo mais eficaz e o dispositivo linguístico para realizar a estratégia de acordo com o caso que encontrar. É importante, porém, que o professor não utilize sempre apenas a mesma estratégia de correção para intervir em qualquer tipo de erro. Isso fará com

que o aluno não entenda claramente o conteúdo de seu erro.

É importante ressaltar que os estudos de Li (2010) indicam que o *feedback* corretivo explícito é mais eficaz que o *feedback* corretivo implícito. Porém, o *feedback* implícito ajuda a desenvolver o conhecimento implícito da língua (uma das competências da aprendizagem de uma língua estrangeira), enquanto o *feedback* explícito não ajuda a tornar o conhecimento implícito.

Uma das grandes dúvidas dos professores é quando realizar o *feedback* corretivo: no momento em que ocorre o erro ou mais tarde. Quando se trata de *feedback* corretivo escrito, é comum que ele ocorra não no momento da produção, mas em um momento posterior. É raro o professor ter tempo suficiente para acompanhar a produção escrita de cada aluno.

Já em relação ao *feedback* corretivo oral, ele pode ocorrer no momento da produção ou mais tarde. Segundo Ellis (2009), em muitos dos livros de orientações para professores de línguas estrangeiras, é indicado fazer a correção oral em um momento posterior à produção e não no mesmo momento. Dependendo da atividade, é possível realizar o *feedback* corretivo oral no mesmo momento da produção, pois pode promover uma aprendizagem linguística relacionando a forma com o significado, enquanto que a intervenção posterior estará mais relacionada a uma explicação metalinguística.

O professor precisa ainda considerar o tipo de atividade que está sendo realizada e os seus objetivos: se é uma apresentação, um diálogo entre alunos, respostas a perguntas do professor, uma conversa entre aluno e professor, por exemplo. Se for uma apresentação, é indicado que o professor apenas anote os erros realizados pelo(s) aluno(s) e, em um momento posterior, realize o *feedback* corretivo. Quando for um diálogo entre alunos, os erros também podem ser anotados pelo professor e o *feedback* pode ser realizado posteriormente.

Contudo, se forem respostas a perguntas do professor (as quais, geralmente, têm por objetivo trabalhar determinada estrutura em sala de aula), é importante realizar o *feedback* corretivo no mesmo momento. Quando for uma conversa entre aluno e professor, o professor pode tanto utilizar o momento com o aluno para realizar o *feedback* ao mesmo tempo, quanto anotar os erros e realizar o *feedback* posteriormente.

⁵ O conselho europeu elaborou o Quadro Comum Europeu para estabelecer clareza e coerência no processo de aprendizagem das línguas estrangeiras. O Quadro oferece explicações sobre as competências necessárias para a comunicação em cada nível linguístico (A1, A2, B1, B2, C1 e C2), bem como sobre os conhecimentos e as habilidades necessárias para o falante em determinadas situações de comunicação.

É importante ressaltar novamente que o *feedback* corretivo faz parte da aula de língua estrangeira. Segundo Ellis (2009, p. 11), o *feedback* corretivo, seja oral ou escrito, é parte integrante do ensino de uma língua.

3 A PROVA DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA ALEMÃ ZDP A1+

A prova de proficiência *Zertifikat Deutschprüfung für Südbrasilien Niveaustufe A1+* (ZDP A1+), assim como outras provas de proficiência de outras línguas estrangeiras, orienta-se pelo Quadro Comum Europeu⁵ (SHEILS et al., 2001). A prova indica que o aluno tem conhecimentos básicos em alemão como língua estrangeira adquiridos após 320 a 400 horas-aula.

Anualmente, a prova é desenvolvida pelas coordenadoras regionais de Língua Alemã em parceria com o Departamento Central Alemão para Ensino no Exterior (*Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – ZfA*), representado por sua coordenadora nos estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. O público-alvo da prova são alunos do 7º ao 9º anos do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina.

A prova é organizada de acordo com as quatro habilidades comunicativas: *Leseverstehen* (compreensão textual), *Hörverstehen* (compreensão auditiva), *schriftliche Kommunikation* (comunicação escrita) e *mündliche Kommunikation* (comunicação oral). Cada uma das partes tem a mesma pontuação (20 pontos), sendo que o total máximo de pontos perfaz a soma de 80 pontos; porém, o mínimo necessário para ser aprovado é 48 pontos, sendo que o aluno não pode receber menos de 6 pontos em uma das partes da prova.

Normalmente, a prova é realizada no início do mês de novembro na própria escola do aluno, aplicada pelo(s) professor(es) de Língua Alemã da escola treinado(s) para isso. A inscrição ocorre anteriormente, e, geralmente, desde o início do ano letivo, os professores realizam uma preparação mais específica para a prova com simulados e foco em alguns tópicos gramaticais relativos ao nível A1+.

Não há uma orientação específica sobre quando e como deve ocorrer a preparação; assim, o professor organiza o seu plano pedagógico de acordo com as necessidades dos alunos. É importante ressaltar que as aulas de Língua Alemã não se tornam, por isso, aulas de preparação para a prova, mas mantêm sua continuidade normal. Cada atividade realizada nas aulas de Língua Alemã costuma ser orientada de acordo com uma

das habilidades comunicativas; assim, isso já é, de certa forma, preparação para a prova de proficiência.

4 A PREPARAÇÃO PARA A PROVA DE PROFICIÊNCIA NO 7º ANO BILÍNGUE DO CEM PASTOR DOHMS

Desde a década de 90, o Centro de Ensino Médio Pastor Dohms – Unidade Higienópolis oportuniza aos seus alunos as provas de proficiência em Língua Alemã, em parceria com o governo alemão através do Departamento Central Alemão para Ensino no Exterior (*Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – ZfA*). Desde o ano de 2008, o Colégio Pastor Dohms é uma escola parceira, ou seja, integrante do programa *PASCH Schulen: Partner der Zukunft* (escolas: uma parceria para o futuro), formando uma rede de mais de 1.500 escolas ao redor do mundo que oferecem Língua Alemã em seu currículo. Através dessa parceria, o governo alemão incentiva o ensino da língua na escola e oferece aos alunos gratuitamente a realização das provas de proficiência.

A primeira prova de proficiência a ser realizada pelos alunos é a ZDP A1+. Ela é realizada anualmente pelos alunos do 7º ano do currículo bilíngue, pelos alunos do 8º ano do grupo “Pro Deutsch” e pelos alunos do 9º ano do grupo Regular.

O grupo bilíngue do 7º ano é formado por 13 alunos e eles têm, semanalmente, quatro horas-aula de Língua Alemã e mais 3 horas-aula de DMA (Disciplina Ministrada em Alemão), na qual trabalham e desenvolvem projetos interdisciplinares em língua alemã. A preparação para o *Leseverstehen*, para o *Hörverstehen* e para a *schriftliche Kommunikation* é realizada com maior ênfase nas aulas de Língua Alemã, enquanto que a preparação para a *mündliche Kommunikation* está mais concentrada nas aulas de DMA.

Para esse trabalho, o acompanhamento e a observação das aulas foram focadas nas partes *schriftliche Kommunikation* e *mündliche Kommunikation*, analisando produções escritas e orais dos alunos. Já as partes *Hörverstehen* e *Leseverstehen* não foram analisadas para esse trabalho, pois consistiam em simulados, nos quais o professor apenas devolvia a grade de respostas corrigida, discutindo com os alunos estratégias para a realização dessas provas, promovendo uma troca de experiências entre os alunos.

A produção textual consiste na escrita de um e-mail endereçado para um aluno de Língua Alemã como língua estrangeira ou para um aluno da Alemanha relatando sobre um tema do dia a dia dele, como, por exem-

plo, a família, atividades diárias, preferências alimentares, tempo livre, entre outros. Ao todo, o aluno precisa escrever cerca de 70 palavras em, no máximo, 60 minutos, sem ajuda do dicionário. Já na prova oral, o aluno recebe duas imagens e precisa optar por uma das duas, devendo descrevê-la e informar o que nela acontece. Em seguida, ocorre uma conversa sobre o assunto da imagem em relação às experiências do próprio aluno. Essa prova é realizada em cerca de 8 minutos.

Em 2013, para a produção textual, os alunos puderam escolher entre os temas “escola” e “viagem” (Anexo A). Já para a prova oral, tinham a possibilidade de escolher os seguintes temas: família, viagem, casa, escola, supermercado, rotina diária, feira, quarto, comidas e bebidas (Anexo B). Porém, os alunos não recebem essa informação antes da prova. Eles descobrem o tema apenas no momento da prova.

A preparação para a prova escrita e para a prova oral consiste basicamente em listar estratégias para melhorar o desempenho nessas habilidades e em desenvolver produções escritas e orais, sejam produções pequenas ou mais extensas, inclusive realizando simulados da prova.

Na realização de atividades escritas, o professor costumava usar, basicamente, três tipos de *feedback* corretivo, todos em um momento posterior à produção. O primeiro era utilizado para produções pequenas, geralmente breves diálogos e frases cuja resposta era comum a todos. O professor pedia que alguns alunos lessem a resposta e fazia a correção no quadro, indicando explicitamente o erro e o que deveria ser corrigido. Em outros momentos, pedia a ajuda dos outros alunos para indicar a resposta correta ou uma possível variante.

O segundo tipo, e mais frequente, era a correção da produção textual dos alunos. Essa correção sempre ocorria em um momento posterior à produção e o professor sublinhava o erro, o enumerava, indicando em uma lista, ao fim do texto, a natureza do erro. Em seguida, o aluno precisava corrigir o erro marcado e realizar a reescrita da produção textual.

O terceiro tipo, mais comum a partir do 2º trimestre, pois os alunos estavam mais acostumados com as intervenções também dos colegas, era a correção feita por outros alunos. O professor juntava frases que surgiam nas produções textuais dos alunos contendo erros de diferentes naturezas: vocabulário, gramática, ortografia e expressão. Porém, o professor não os indicava na frase, pois os alunos, em pequenos grupos, precisavam identificar os erros e corrigi-los. Em seguida, era feita uma discussão na turma com correção geral. Cada alu-

no recebia, então, seu texto para providenciar a correção com reescrita.

Para as produções textuais relacionadas à prova de proficiência, o professor procurava apenas contar como erro o que é esperado para esse nível de proficiência. Contudo, havia uma combinação entre o professor e os alunos de que os outros erros cometidos seriam marcados e corrigidos para que pudessem, aos poucos, observar e evitar esses erros.

Para a prova ZDP A1+, o aluno precisa demonstrar domínio de vocabulário de temas considerados A1+, da estrutura frasal simples (com um verbo, com verbo modal, com verbo separável), dos verbos no passado (*Perfekt* e dos verbos *sein* e *haben* no *Präteritum*), da inversão com advérbio (local e temporal), das conjunções (*aber* e *und*) e domínio da ortografia da língua alemã. Além disso, é esperado que o aluno domine também a estrutura do gênero textual e-mail (Anexo C).

Na realização de atividades orais, o professor costumava usar quatro tipos de *feedback* corretivo. Em uma das atividades, o professor organizava os alunos em duas filas, sendo que uma das filas recebia cartões com perguntas sobre um assunto, enquanto que a outra fila apenas respondia. Nesse momento, o professor cronometrava o tempo (dois minutos para perguntar e responder) e acompanhava ouvindo a interação entre os alunos. Durante esse tempo, ele recolhia alguns dos erros mais comuns, juntando-os no quadro. Depois de algumas interações, o professor interrompia a atividade para dar um *feedback* corretivo para os erros mais frequentes, dando continuidade à atividade.

Já durante as apresentações dos alunos e os diálogos, o professor apenas ouvia, anotando alguns erros que apareciam, dando, ao final da atividade, um *feedback* corretivo, indicando os erros cometidos. Por fim, durante os simulados da prova oral, o professor realizava ao mesmo tempo da produção *recasts*, *repetition* e *clarification*. Por fim, durante todas as interações, o professor também costumava fazer intervenções com gestos e expressões faciais, para não interromper o aluno com uma fala, porém, sinalizando algum erro cometido.

Da mesma forma que nas produções escritas, nas produções orais relacionadas à prova de proficiência, o professor indicava apenas erros do nível A1+. Para a prova ZDP A1+ é esperado que o aluno interaja com o professor através de uma conversa, tomando as perguntas e a imagem apresentada como impulso, apresentando boa pronúncia e entonação. Em relação ao vocabulário, é esperado que ele apresente vocabulário básico sobre os temas pertinentes à prova, manifestando suas

experiências pessoais e utilizando corretamente estruturas gramaticais (Anexo D).

5 ANÁLISE DA OCORRÊNCIA DO *FEEDBACK* CORRETIVO

Ao analisar as intervenções do professor durante a preparação para a prova de proficiência ZDP A1+, é possível indicar que, em relação ao *feedback* corretivo escrito, o professor costuma usar os três modos apresentados nesse trabalho: direto, indireto e metalinguístico. Cada um foi utilizado em um momento específico com um objetivo.

Em produções curtas, geralmente realizadas depois de trabalhos com tópicos linguísticos, o *feedback* corretivo escrito direto se apresentou eficaz, pois o professor destacava e corrigia um determinado tópico linguístico em um determinado momento, acompanhado também do *feedback* corretivo escrito metalinguístico, promovendo uma reflexão sobre aquele tópico linguístico.

Na correção da produção textual dos alunos, o professor utilizava tanto o *feedback* corretivo escrito indireto quanto o metalinguístico. O indireto se apresentou eficiente, pois fazia com que os alunos desenvolvessem também a habilidade de identificar seu erro e a habilidade de se autocorrigir. Já o metalinguístico se mostrou eficaz, pois promovia novamente uma reflexão sobre um tópico linguístico trabalhado, sendo possível elucidar dúvidas, possibilitando que esse conhecimento se tornasse implícito, o que era verificável não somente na reescrita, mas também em novas produções.

Já a correção realizada pelos colegas pode ser classificada como um *feedback* corretivo escrito direto e metalinguístico, já que os alunos identificavam o erro da frase e, na discussão no grande grupo, procuravam elucidar o erro através de explicações metalinguísticas. Esse modo de *feedback* corretivo também se apresentou positivo, pois desenvolveu nos alunos a habilidade de identificar erros e de refletir sobre determinado fenômeno linguístico.

Em relação ao *feedback* corretivo oral, verificou-se que o professor costuma utilizar na maior parte do tempo o *feedback* corretivo oral implícito acompanhado do *output-prompting*, principalmente através de gestos e de expressões faciais, solicitando que o aluno repetisse, de forma correta, sua produção. Em poucos momentos, o professor utilizou *feedback* corretivo oral explícito e *input-providing*. Eles ocorriam, geralmente, quando o professor percebia que um mesmo erro era recorrente na produção de todos ou de grande parte dos alunos.

Acima, foram apresentados alguns *feedbacks* corretivos indicados por Ellis (2009). Em relação ao *feedback*

corretivo oral, percebe-se que o professor procura usar diferentes estratégias: *recast*, *repetition*, *clarification request*, *explicit correction*, *elicitation* e *paralinguistic signal*.

Porém, é difícil relacionar as escolhas do professor com os exemplos de estratégias indicados por Ellis (2009). Enquanto que todas as estratégias são aplicáveis para o *feedback* corretivo oral, apenas os itens 4 e 5 são utilizados também no *feedback* corretivo escrito. O item 4 (*explicit correction*) – correção explícita – é realizada na própria produção, marcando e indicando o erro, podendo até ser dada já a opção correta, mas o professor faz uma correção implícita, apenas indicando e categorizando o erro.

Já no item 5 (*elicitation*), o corretor costuma juntar os erros mais comuns entre as produções dos alunos e dar uma explicação para todos sobre aquele fenômeno linguístico. Entretanto, o professor observado costuma realizar isso oralmente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Feedback corretivo é um fenômeno complexo, como aponta Ellis (2009, p. 16): *CF is a complex phenomenon*. Apesar de fazer parte das aulas de língua estrangeira, são várias as dúvidas que cercam a realização do *feedback* corretivo. É importante que esse assunto seja abordado principalmente em cursos de formação de professores e em cursos de formação continuada, pois, através da discussão, os professores e os futuros professores podem refletir sobre a prática em sala de aula.

O professor não deve ter medo de realizar o *feedback* corretivo e precisa acreditar que ele realmente funciona, trazendo benefícios para o desempenho do aluno na língua. Com isso, é importante identificar qual tipo de *feedback* pode ser utilizado em qual momento e com qual grupo, procurando utilizar diferentes formas de *feedback* corretivo.

Em relação à preparação para a prova de proficiência ZDP A1+, percebe-se que o professor observado está ciente da eficácia do *feedback* corretivo e procura fazer uso de diferentes formas de correção em diferentes momentos. Apesar de não serem analisados os resultados dos alunos nesse trabalho, é possível perceber, através da tabela de pontuação dos alunos nos cinco simulados realizados ao longo do ano (Anexo E), que houve uma melhora.

Uma das maiores contribuições de alguns tipos de *feedback* corretivo, tanto oral quanto escrito, é fazer com que o aluno se torne mais independente para identificar seus próprios erros e se autocorrigir. Claro que,

para isso, o aluno precisa ter um certo conhecimento linguístico. Porém, em relação à prova de proficiência, sabe-se qual é o nível esperado do aluno, além de que o professor sabe dizer o que o aluno já sabe ou ao menos deveria saber.

Essa autonomia proporcionada por algumas estratégias de *feedback* corretivo se reflete também nas ações do aluno em outras disciplinas, pois ele precisa verificar o que está errado, o que ainda falta aprender ou dominar e pesquisar para suprir essa falta.

O *feedback* corretivo proporcionado pelo professor de língua estrangeira também passa para o aluno uma sensação de segurança. Esse sentimento é de grande importância, uma vez que se percebe a insegurança de alguns alunos e o medo de errar. Se o professor aborda o erro como algo normal e como parte da própria aula, promovendo discussões e oportunidades de correção, o aluno passa a ver o erro como algo positivo que irá ajudá-lo a melhorar seu conhecimento linguístico.

Por fim, o *feedback* corretivo em atividades de preparação para prova de proficiência, em especial a prova de proficiência em Língua Alemã ZDP A1+, faz com que o aluno tenha noção de como está seu desempenho na língua em relação ao nível exigido. Através do *feedback* corretivo, com a ajuda do professor ou de forma autô-

noma, o aluno pode organizar seus estudos, procurando melhorar nos quesitos em que ainda apresenta dificuldade.

REFERÊNCIAS

BAUSCH; CHRIST; KRUMM (Org.). **Handbuch Fremdsprachenunterricht**. 3. Aufl. Tübingen; Basel: Francke Verlag, 1995.

ELLIS, Rod. Corrective feedback and teacher development. **L2 Journal**, v. 1, p. 3-18, 2009.

KÖNIGS, Frank G. Fehlerkorrektur. In: BAUSCH; CHRIST; KRUMM (Org.). **Handbuch Fremdsprachenunterricht**. 3. Aufl. Tübingen; Basel: Francke Verlag, 1995.

KUMARAVADIVELU, Bala. **Beyond method: macrostrategies for language teaching**. New Haven: Yale University Press, 2003.

LI, Shaofeng. The effectiveness of corrective feedback in SLA: a meta-analysis. **Language Learning**, v. 60, n. 2, p. 309-365, 2010.

SHEILS, Joseph et al. **Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen**. Berlin; München: Langenscheidt, 2001.

ZENTRALSTELLE FÜR DAS AUSLANDSSCHULWESEN. **Prüfungsordnung und Ausführungsbestimmungen**. Porto Alegre, 2013. CD-ROM.

ANEXO A

Proposta de produção textual da prova de proficiência ZDP A1+ (2013).



Zentrale Deutschprüfung für Südbrasilien (ZDP) - Niveaustufe A1+ 2013
Fachberatung Deutsch der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

PRÜFUNG TEIL 1 - SCHRIFTLICHE KOMMUNIKATION
Aufgabenblatt für Schüler

Arbeitszeit: 60 Minuten

- Lies bitte die beiden Themen durch und wähle **eines** aus.
Schreibe mindestens **70 Wörter**.

Thema 1

In der Schule

*Liebe Aline,
hier bei uns in der Schule gibt es im Moment ein großes Problem. Unsere Rucksäcke sind zu schwer, weil wir so viele Schulsachen mitnehmen müssen. Auch unsere Eltern waren schon in der Schule. Sie meinen, schwere Rucksäcke sind ungesund. Wie ist es bei euch?*

*Tschüs!
Marina*

Beantworte diese E-Mail und schreibe über die folgenden vier Punkte:

- a) Gibt es dieses Problem auch an deiner Schule? Erzähle!
- b) Was nimmst du mit zur Schule?
- c) Was brauchst du jeden Tag und was brauchst du nur manchmal?
- d) Kannst du deine Sachen im Klassenraum lassen? Beschreibe deinen Klassenraum!

ODER:

Thema 2

Eine Reise

Du bist in den Juliferien mit deiner Familie nachgefahren.

Schreibe deinem deutschen Freund/deiner deutschen Freundin eine E-Mail und erzähle ihm/ihr über deine Reise.

- a) Was hast du alles mitgenommen? Warum?
- b) Was hat dir dort gefallen und was nicht? Erzähle!
- c) Wie lange hat deine Reise gedauert?
- d) Was hast du dort alles eingekauft?

ANEXO B

Proposta de comunicação oral da prova de proficiência ZDP A1+ (2013).



Zentrale Deutschprüfung für Südbrasilien (ZDP) - Niveaustufe A1+ 2013
Fachberatung Deutsch der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen
Nicht für die Hand der SchülerInnen !

PRÜFUNG TEIL 4 – MÜNDLICHE KOMMUNIKATION

Bildervorschlag 2

Zu Hause



In meiner Klasse



ANEXO C

Critérios de avaliação da produção textual da prova de proficiência ZDP A1+ (2013).



Zentrale Deutschprüfung für Südbrasilien (ZDP) - Niveaustufe A1+ 2013
Fachberatung Deutsch der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

Inhalt / Textaufbau / Verfügbarkeit sprachlicher Mittel

Punkte	Bewertungskriterien
10-9	Alle vier Punkte der Aufgabenstellung sind ausführlich behandelt worden. Der Text entspricht in Wortwahl und Textumfang voll und ganz dem Schreibenanlass. <u>Und:</u> Die formale Struktur der Textsorte Brief / E-Mail ist richtig und vollständig: <ul style="list-style-type: none"> • Anrede (Liebe/er ...); • Einleitungssatz (z.B. „Ich antworte dir ...“ oder „Gerne möchte ich dir schreiben ...“); • Inhaltspunkte; • Schlusssatz (z.B. „Antworte mir bald.“); • Gruß; • Unterschrift
8-7	Ein Inhaltspunkt fehlt, aber ansonsten entspricht der produzierte Text in Wortwahl und Textumfang dem Schreibenanlass. <u>Und/ oder:</u> Alle vier Inhaltspunkte wurden zwar behandelt, trotzdem ist der produzierte Text in Wortwahl und Textumfang nicht durchweg angemessen.
6-5	Wenigstens zwei Inhaltspunkte wurden behandelt, der Brief / die E-Mail entspricht aber nur ansatzweise dem Schreibenanlass. Dies kann auch der Fall sein, wenn z.B. zwar alle vier Inhaltspunkte behandelt worden sind, das sprachliche Niveau (Verfügbarkeit sprachlicher Mittel – Wortschatz, Strukturen) jedoch nur ausreichend ist.
4-2	Wenigstens ein Punkt wurde behandelt, der produzierte Text ist noch als Brief / E-Mail identifizierbar. (Das unter 6-5 Punkten Gesagte gilt entsprechend.)
1-0	Der produzierte Text entspricht nicht dem Schreibenanlass. Die Textsorte Brief / E-Mail ist nicht erkennbar.

Korrektheit (Grammatik und Orthografie)

Punkte	Bewertungskriterien
10-9	Niveaubezogene grammatische Strukturen (z.B. Verben im Präsens und Perfekt, Satzklammer) werden mit wenigen Ausnahmen korrekt verwendet. Diese Ausnahmen beeinträchtigen jedoch die Verständlichkeit nicht. Die Orthografie ist im Allgemeinen korrekt.
8-7	Niveaubezogene grammatische Strukturen werden überwiegend korrekt verwendet. Es liegen einige sprachliche Fehler vor, die das Verständnis aber nicht beeinträchtigen. Einige Orthografiefehler treten auf.
6-5	Niveaubezogene grammatische Strukturen werden nicht durchgehend korrekt verwendet. Die Verständlichkeit kann an manchen Stellen beeinträchtigt sein. Mehrere Orthografiefehler treten auf.
4-2	Niveaubezogene grammatische Strukturen werden fehlerhaft verwendet. An mehreren Stellen beeinträchtigen die Fehler das Verständnis erheblich. Zahlreiche orthografische Fehler treten auf.
1-0	Auch wenn nur einfache Strukturen verwendet werden, ist der Text so fehlerhaft, dass er nicht oder nur mit großer Mühe verständlich ist. Zahlreiche orthografische Fehler treten auf, die Verständlichkeit ist dadurch stark beeinträchtigt.

ANEXO D

Critérios de avaliação da comunicação oral da prova de proficiência ZDP A1+ (2013).



Zentrale Deutschprüfung für Südbrasilien (ZDP) - Niveaustufe A1+ 2013
Fachberatung Deutsch der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

6.3 Mündliche Kommunikation (MK)

Die Bewertung der mündlichen Leistungen erfolgt durch die Prüfungskommission (Prüfer und Beisitzer) anhand der folgenden Bewertungskriterien:

Interaktion	Geht auf Gesprächs- und Bildimpulse sehr angemessen und umfassend ein und kann diese gelegentlich sogar eigenständig weiterführen.	5
	Geht auf Gesprächs- und Bildimpulse manchmal mit zusätzlicher Hilfe adäquat ein.	4
	Geht auf Impulse im Allgemeinen ein, braucht jedoch vielfach Hilfen, damit ein Gespräch zustande kommt.	3/2
	Kann mit Impulsen nur wenig anfangen, ein Gespräch ist kaum möglich.	1
	Kann auf Impulse auch mit deutlicher Hilfe nicht eingehen. Kein Gespräch möglich.	0
Aussprache und Intonation	Flüssige Aussprache, sehr gut zu verstehen	5
	Flüssige Aussprache, meistens gut zu verstehen	4
	Trotz einiger Störungen noch verständlich	3/2
	Starke Störungen, schlecht zu verstehen	1
	Nicht verständlich	0
Inhalt und Ausdrucksvermögen	Wichtige Aspekte werden dargestellt. Der Wortschatz A1+ (zwischen A1 und A2) wird so beherrscht, dass die Aufgaben gut bearbeitet werden können.	5
	Einige wichtige Aspekte werden dargestellt. Der Wortschatz wird so beherrscht, dass die Aufgaben angemessen bearbeitet werden.	4
	Nur wenige, oberflächliche Beschreibungen werden gegeben. Auf Nachfrage hin kann der Schüler aber weiter ausführen. Der Wortschatz ist begrenzt, reicht aber noch aus, die Aufgaben zu bewältigen.	3/2
	Der Inhalt wird nur bruchstückhaft erfasst. Der Wortschatz ist so begrenzt, dass die Aufgabe nur im Ansatz bewältigt werden kann.	1
	Das Thema wird auch mit starker Hilfe des Prüfers nicht erfasst, der Wortschatz ist so eingeschränkt, dass die Aufgabe nicht bearbeitet werden kann.	0
Grammatische Richtigkeit	Es überwiegen korrekte grammatische Strukturen der gesprochenen Sprache auf dem Niveau A1+, so dass man durchweg verstehen kann, was gesagt wird.	5
	Es überwiegen korrekte grammatische Strukturen der gesprochenen Sprache, so dass man fast immer verstehen kann, was gemeint ist.	4
	Die Äußerungen enthalten einige grammatische und systematische Fehler, die das Verständnis immer wieder erschweren.	3/2
	Die Äußerungen enthalten viele grammatische und systematische Fehler auf dem Niveau A1+. Ein Verständnis ist kaum möglich.	1
	Die Äußerungen enthalten so viele grammatische und systematische Fehler, dass man durchweg nicht mehr versteht, was eigentlich gemeint ist.	0

Bei allen vier Bewertungskriterien werden nur ganze Punkte vergeben.

ANEXO E

	Prova escrita 1	Prova oral 1	Prova escrita 2	Prova oral 2	Prova escrita 3	Prova oral 3	Prova escrita 4	Prova oral 4	Prova escrita 5	Prova oral 5
Aluno 1	5	8	7	9	9	11	12	13	15	16
Aluno 2	10	12	11	14	14	15	13	16	16	18
Aluno 3	6	10	7	11	9	13	12	14	15	16
Aluno 4	10	13	12	13	14	14	13	15	16	18
Aluno 5	4	7	5	7	7	9	8	10	11	14
Aluno 6	13	14	12	12	10	13	12	13	16	16
Aluno 7	6	14	8	15	11	17	10	17	13	18
Aluno 8	11	14	13	15	14	17	14	16	15	19
Aluno 9	13	15	13	14	15	15	16	17	17	19
Aluno10	9	11	9	12	11	14	13	14	15	16
Aluno11	10	12	11	12	11	13	13	15	15	17
Aluno12	6	18	9	17	11	17	12	18	18	19
Aluno13	9	11	11	12	13	11	12	10	13	14