

Comentários Escritos em Trabalhos de Conclusão de Curso Escritos em Espanhol como Primeira Língua e em Inglês como Língua Estrangeira¹

Roxanna **CORREA PÉREZ***

Mónica **TAPIA-LADINO****

Beatriz **ARANCIBIA GUTIERREZ*****

* Mestre em Educação pela Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), Chile (2007). É pesquisadora associada do Centro de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento da UCSC. Possui trabalhos publicados na Scielo e WOS Journals na área de Linguística Aplicada. Contato: rcorrea@ucsc.cl.

** Doutora em Linguística pela Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile (2001). Participou de projetos de pesquisa sobre escrita no ensino superior no Chile. Em 2013, fez pós-doutorado na Universidad de California, Santa Bárbara. Publicou sobre redação acadêmica em diferentes periódicos importantes. Contato: mtapia@ucsc.cl.

*** Doutora em Linguística pela Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile (2009). É membro do Centro de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento da Universidad Católica de la Santísima Concepción. Publicou seu trabalho na Scielo e WOS Journals na área de Linguística Aplicada. Contato: barancib@ucsc.cl.

Resumo:

Este estudo examina comentários escritos de professores não nativos de inglês e professores nativos de espanhol em trabalhos de conclusão de curso de estudantes não nativos de inglês e estudantes nativos de espanhol. Os objetivos da pesquisa foram analisar as características do feedback fornecido, aplicando as categorias de comentários do tipo corretivos e comentários orientados ao gênero, bem como estudar se tais comentários mudam ao longo dos rascunhos da tese. Trata-se de um estudo descritivo qualitativo com aspectos quantitativos e escopo exploratório. O material foi obtido a partir do ciclo dialógico de dar e receber feedback durante o processo de redação das teses dos estudantes. A partir deste processo, coletaram-se 1.241 comentários escritos, os quais foram analisados aplicando as categorias mencionadas acima. Os resultados mostraram que os comentários orientados ao gênero foram mais abundantes nas teses escritas em espanhol do que nas escritas em inglês. Porém, os professores de espanhol também fizeram mais comentários corretivos do que os professores de inglês.

Palavras-chave:

Comentários orientados ao gênero. Comentários escritos. *Feedback*.

Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v.24, n.1, p. 62-79, abr. 2021

Recebido em: 10/01/2020

Aceito em: 22/12/2020

¹ A versão deste artigo em português é de autoria de Gabriela Rossatto Franco (PPGEL-UUEL), a quem os editores deste número da *Signum* registram seus agradecimentos.

Comentários Escritos em Trabalhos de Conclusão de Curso Escritos em Espanhol como Primeira Língua e em Inglês como Língua Estrangeira

Roxanna Correa Pérez; Mónica Tapia-Ladino; Beatriz Arancibia Gutierrez

INTRODUÇÃO

A importância do *feedback* como uma ferramenta avaliativa e seu potencial para aprimorar a aprendizagem dos estudantes têm sido amplamente estudados (DUIJNHOUWER, 2010; BITCHENER *et al.*, 2011). A maioria desses estudos considera o *feedback* como um aspecto fundamental que providencia informação a fim de reduzir a lacuna entre o desempenho inicial dos aprendizes e o padrão específico ou “objetivo principal”² (DUIJNHOUWER, 2010, p. 37) exigidos. De acordo com Bitchener *et al.* (2011), devido à importância do fornecimento de *feedback* ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de alunos da graduação, faz-se relevante identificar o tipo de *feedback* oferecido e como isso ocorre. Sommers (2013) destaca que o *feedback* que os professores ou orientadores promovem permite aos alunos aprimorar o desenvolvimento de suas habilidades de escrita, especialmente se ele contemplar diversas dimensões do texto, como organização de ideias, uso da linguagem, estruturação, entre outras. Tal *feedback* pode promover uma maior variedade de respostas por parte dos estudantes.

O presente estudo foi conduzido no contexto de duas universidades chilenas e investigou alunos graduandos no ensino de inglês como segunda língua e alunos graduandos no ensino de espanhol como língua materna. Conseqüentemente, este estudo verifica o *feedback* oferecido por professores de inglês não nativos para estudantes também não nativos de inglês e o *feedback* providenciado por falantes nativos de espanhol para estudantes também nativos de espanhol. Para essa verificação, foram levados em consideração comentários corretivos e comentários orientados ao gênero. Nosso interesse no estudo em contextos de *feedback* em L1 e L2 se deve ao fato de que a maioria das pesquisas conduzidas em L1 e L2 procura investigar o *feedback* corretivo na escrita. Portanto, pretendemos contribuir para essa área propondo uma forma de analisar comentários escritos partindo de uma perspectiva de gênero em ambos os contextos de ensino de línguas.

Tanto os escritores quanto os responsáveis pelo *feedback* analisados neste estudo são autênticos participantes no processo de escrita de seus trabalhos em programas de pedagogia em inglês e espanhol das universidades envolvidas. A escolha por comentários corretivos e por comentários orientados ao gênero justifica-se pelo fato de que aqueles são os mais reportados em pesquisas referentes à escrita em L2 (FERRIS, 2004; ELLIS, 2009; HAN; HYLAND, 2015), e os últimos resultam de nossa proposta em um estudo conduzido em 2016. Nessa pesquisa, constatamos que alguns comentários fornecidos pelos orientadores se referiam a características específicas do tipo de texto que é exigido para aceitação pela comunidade potencial onde ele vai circular (TAPIA-LADINO; ARANCIBIA; CORREA VENEGAS, 2016). Logo, aspectos como propósito comunicativo, seções padrão (introdução, revisão bibliográfica, metodologia, análise, conclusões), padrões gramaticais e lexicais, e a organização do texto são alguns aos quais os orientadores direcionavam seus comentários a fim de ajudar os alunos a produzir o texto de acordo com o gênero discursivo em questão.

² Esta e outras traduções do inglês para o português foram feitas pela tradutora. No original: “master goal” (DUIJNHOUWER, 2010, p. 37).

Em concordância com Askehave e Swales (2001, p. 197), compreendemos o objetivo comunicativo como propósitos que são “reconhecidos pelos membros especializados da comunidade discursiva familiar e, dessa forma, passam a constituir o fundamento do gênero”³. Nesse contexto, esse conceito pode ser considerado como o discurso de determinada comunidade que pode ir além dos especialistas na área.

O objetivo dos professores orientadores é que, por meio dos comentários orientados ao gênero, os alunos possam aprender como adaptar seus textos ao gênero proposto. Este estudo corrobora a concepção de Christiansen e Bloch (2016) sobre comentários escritos como uma prática sistemática de fornecer *feedback*. Nesse sentido, pretende-se compreender o papel de tais comentários e providenciar informações que possam auxiliar o professor a aprimorar sua prática pedagógica. Esse desenvolvimento pode ocorrer no contexto de ensino de um gênero específico. Desse modo, esta pesquisa contribui para esse contexto uma vez que investiga comentários escritos em três rascunhos consecutivos no processo de escrita de TCC.

Conforme exposto anteriormente, estudos relacionados à escrita de TCC têm sido voltados para a investigação do *feedback* corretivo, especialmente na escrita em L2. Este estudo considera o papel do *feedback* incluindo aspectos linguísticos e comentários orientados ao gênero proposto. Propomos, então, as seguintes perguntas: (1) Os professores fornecem Comentários Orientados ao Gênero (COG)? (2) Os comentários corretivos são mais predominantes do que os COG? (3) Os comentários sofrem alterações com relação ao tipo e quantidade de um rascunho para outro?

REVISÃO DE LITERATURA

O *feedback* é considerado um aspecto importante nos processos de aprendizagem e avaliação para o desenvolvimento da escrita, tanto para a língua um (L1) quanto para a língua dois (L2). Especificamente, o *feedback* dado a atividades escritas em L1 e L2 tem sido o foco de muitos estudos L2 (HYLAND, 2010; BITCHENER; FERRIS, 2012; SOMMERS, 2013; CHRISTIANSEN; BLOCH, 2016). Hyland (2010) e Sommers (2013) observam que os estudantes compreendem o *feedback* como um meio de receber atenção individual e uma forma de estabelecer comunicação “a longo prazo” entre professor e aluno. Bitchener and Storch (2016, p. 73) compreendem *feedback* como “uma forma de assistência”⁴; os autores esclarecem que esse auxílio deve promover o diálogo e ser orientado às necessidades do escritor. O conceito de *feedback* como auxílio está relacionado à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky (1997), pois impulsiona o nível de desenvolvimento atual do aluno, antes de uma experiência de aprendizagem, e o nível potencial de progresso após receber um *feedback* que poderia promover um comportamento motivacional ou cognitivo no contexto de uma tarefa escrita. No que concerne à relevância dos comentários, Christiansen e Bloch (2016, p. 1) afirmam “que a análise dos comentários do professor pode fornecer insumo importante tanto para a compreensão do papel da ação de comentar quanto para a mudança nas práticas pedagógicas”⁵. Uma vez que tal ação é uma prática recorrente, é importante conhecer o(s) tipo(s) de *feedback* que são fornecido(s) por professores em atividades escritas. Uma das modalidades de *feedback* no desenvolvimento de habilidades comunicativas são as respostas escritas ou comentários ao longo do processo de produção de um texto. Tais notas motivam mudanças ao texto nos esboços subsequentes. Esse ciclo se repete e continua até que os participantes verifiquem a adequação do texto em termos de significado e das expectativas do público (YUDGAR TÓFALO, 2012).

³ No original: “recognized by the expert members of the parent discourse community and thereby constitute the rationale for the genre” (ASKEHAVE; SWALES, 2001, p. 197).

⁴ No original: “a form of assistance” (BITCHENER; STORCH, 2016, p. 73).

⁵ No original: “that the analysis of teacher comments can provide important insight into both understanding the role of commenting and changing pedagogical practices” (CHRISTIANSEN; BLOCH, 2016, p. 1).

Bitchener, Young e Cameron (2005), Ferris (1997), Ferris *et al.* (2013) e Bitchener e Knoch (2015) realizaram investigações referentes ao impacto de comentários orais e escritos nas produções finais de graduandos e pós-graduandos. Os autores constataram que alunos de graduação tendem a adotar a maioria dos comentários oferecidos por seus professores orientadores, especialistas na área. No processo de escrita da pesquisa, uma prática comum é o fornecimento de *feedback* pelo orientador à produção escrita dos alunos, visando a ajudá-los a melhorar seus trabalhos e a desenvolver as convenções do gênero tese ou dissertação (BITCHENER, 2009). Alguns estudos anteriores sobre escrita acadêmica em segunda língua (PALTRIDGE; STARFIELD, 2007) investigaram o que é esperado das produções escritas dos alunos. Os autores constataram que os comentários que são fornecidos pelos orientadores constituem um fator, entre outros, que influencia a maneira como a dissertação é escrita.

Pesquisas a respeito de comentários escritos provêm, principalmente, de estudos sobre o uso de *feedback* corretivo (uso da língua) em trabalhos escritos produzidos em contextos acadêmicos de inglês como L2 (FERRIS, 2004; ELLIS, 2009; BITCHENER; FERRIS, 2012), sendo raros estudos que investigam tarefas de escrita de um gênero complexo, como trabalhos de conclusão de curso. No entanto, durante o processo de escrita, os professores orientadores fornecem comentários escritos como *feedback* a fim de guiar o aluno no que concerne ao desenvolvimento de diversos aspectos do texto. Hyland (2007, p. 159) elucida que o papel do *feedback* é oferecer “um critério explícito sobre o que é exigido, o que é avaliado e onde os alunos precisam melhorar para alcançar os objetivos de aprendizagem”⁶. Portanto, o *feedback* direcionado às características desse gênero auxilia os alunos a focar em aspectos relevantes do texto a fim de alcançar os padrões desse tipo textual.

Considerando o papel do *feedback* na escrita em L2, Hyland (2010) esclarece que a ação de providenciar *feedback* auxilia na compreensão da escrita como um processo. Hyland (1999) explana que os escritores de L2 valorizam os comentários de seus professores, especialmente aqueles direcionados a aspectos gramaticais. Segundo o autor, isso ocorre porque a principal preocupação daquele que escreve em L2 é produzir um texto sem erros, sendo isso considerado um indicador de qualidade da produção textual. Em contextos nos quais se deve escrever diversos rascunhos, prefere-se os comentários voltados às ideias e à organização dos textos nos primeiros rascunhos e aos aspectos gramaticais nos subsequentes. Em 2011, Bitchener *et al.* conduziram um estudo que visou a identificar as melhores práticas no *feedback* fornecido por professores orientadores aos trabalhos de seus alunos. Com relação a esse último ponto, os autores informam que, “às vezes, os supervisores consideram necessário providenciar uma grande quantidade de *feedback* relacionado à precisão linguística aos alunos de L2 em comparação com a maioria dos alunos de L1”⁷. (BITCHENER *et al.*, 2011, p. 6). Os autores observaram que os estudantes de L2 consideram o *feedback* voltado à língua mais efetivo do que os estudantes de L1. No âmbito do *feedback* corretivo, Ferris (2015, p. 4) elucida que esse tipo de *feedback* “precisa ser individualizado e adaptável, ou seja, na medida em que os alunos evoluem em uma área, alterna-se o foco para outra”⁸. Direcionar o *feedback* de acordo com as necessidades dos alunos possibilita que estes reflitam nas mudanças que devem realizar em suas produções escritas. Além disso, esse tipo de *feedback* envolve os alunos através dos comentários oferecidos, fazendo-os sentir que tais mudanças são alcançáveis.

⁶ No original: “an explicit criterion about what is being aimed at, what is being assessed and where students need to improve to meet learning goals” (HYLAND, 2007, p. 159).

⁷ No original: “sometimes supervisors found it necessary to provide some L2 writers with a greater amount of feedback on linguistic accuracy and appropriateness than was the case with most L1 students” (BITCHENER *et al.*, 2011, p. 6).

⁸ No original: “needs to be individualized and adaptive in the sense that as students make progress in one area, you start focusing on something else” (FERRIS, 2015, p. 4).

A partir de uma perspectiva distinta, Wisker *et al.* (2003, p. 5) compreende os momentos de *feedback* oral ou escrito como “conversas de aprendizagem”. Os autores as definem como interações entre os professores orientadores e os alunos com dois objetivos principais de

[...] focar na proposta de pesquisa dos estudantes e nas estruturas conceituais para favorecer o desenvolvimento do suporte e do projeto de pesquisa apropriados, e para identificar lacunas nas habilidades a fim de acrescentá-las em trabalho posterior sobre métodos de pesquisa¹⁰ (WISKER, et al., p. 389).

De acordo com Bitchener e Ferris (2012), essas “conversas” devem permitir que os alunos, gradualmente, tornem-se independentes de seus orientadores.

Estudos de caso voltados para a escrita de alunos de L1 e L2 são ainda menos recorrentes no que concerne ao oferecimento de *feedback*. Biber *et al.* (2011) verificaram a eficácia do *feedback* para o desenvolvimento da escrita em inglês como L1 e inglês como L2 através da análise de 306 artigos sobre esse tema. Os autores descobriram que o foco da investigação tem sido o desenvolvimento da escrita de falantes nativos de inglês. Segundo Biber *et al.* (2011, p. 18) esclarecem, “No decorrer dos anos 80, o mesmo interesse foi descoberto na influência do *feedback* para aprendizes de inglês tanto como L1 como L2”¹¹. Esses estudos eram, principalmente, orientados para aprendizes de inglês como L2 ao invés do foco no desenvolvimento da escrita. Como um meio de promover esse aprimoramento, Nassaji e Swain (2000, p. 34) propõem tal conceito de uma perspectiva Vygostkiana ao elucidarem que “o apoio negociado fornecido dentro da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) do aprendiz é mais eficaz do que aquela fornecida aleatoriamente”¹². Portanto, providenciar *feedback* de maneira gradual e sintonizada se mostra mais produtivo do que de modo eventual. Nesse sentido, qualquer tipo de *feedback* pode oferecer estratégias de apoio visando ao aprimoramento da produção.

Nesse contexto, propomos uma perspectiva diferente para investigar *feedback*, como uma forma de informar sobre o gênero a ser alcançado (TAPIA-LADINO; ARANCIBIA; CORREA VENEGAS, 2016). Portanto, compreendemos os comentários escritos como um gênero pedagógico (BAZERMAN, 2004) que consiste em anotações eletrônicas ou manuais com, ao menos, uma palavra. Também consideramos o processo de escrita como uma parte de um sistema de atividade (RUSSELL, 1997) no qual o texto é produzido. No caso de escrita de um TCC, o sistema de atividade consiste em uma estrutura de interações dialógicas entre os diferentes componentes prototípicos do sistema desse gênero acadêmico: participantes (alunos, supervisores e professores orientadores), propósitos (objetivos pessoais acadêmicos e institucionais) e recursos (regulações institucionais, espaços físicos e recursos).

Em estudo anterior (2016), os autores supracitados investigaram o *feedback* em inglês como L2 e no espanhol como L1 fornecido a estudantes universitários no processo de escrita de seus projetos de escrita de seminário em um documento virtual no Google. Nesse estudo, 378 comentários escritos oferecidos em 22 textos foram analisados sob o suporte teórico de *feedback* em segunda língua e sob a teoria de gênero do discurso. Os resultados mostraram que a maioria do *feedback* era de caráter corretivo, sendo fornecido de duas formas: com elucidação e com informação metalinguística.

⁹ No original: “learning conversations” (WISKER et al., 2003, p. 5).

¹⁰ No original: “focusing on students’ research proposal and conceptual frameworks to enable development of the appropriate research design and scaffolding, and to identify skills gaps in order to address these in future work on research methods” (WISKER, et al., 2003, p. 389).

¹¹ No original: “Through the 1980s, equal interest was found in the influence of feedback for both L1 and L2 learners of English” (BIBER et al., 2011, p. 18).

¹² No original: “negotiated help provided within the learner’s zone of proximal development (ZPD) is more effective than help provided randomly” (NASSAJI; SWAIN, 2000, p. 34).

Tendo em vista a importância e o impacto potencial que o *feedback* apresenta no desenvolvimento dos alunos, torna-se relevante conhecer o tipo de comentários que os professores orientadores providenciam. Alguns autores têm classificado o *feedback* ou comentários escritos de perspectivas diferentes. Ellis (2009) propõe uma tipologia para corrigir erros linguísticos nos textos escritos dos alunos. O autor sugere seis estratégias para fornecer comentários escritos: *feedback* corretivo (FC) direto, FC indireto, FC metalinguístico, foco do FC e *feedback* eletrônico e reformulação. Com base na proposta de Ellis (2009), este estudo considera três das categorias anteriores para investigar os comentários corretivos dos orientadores: direto, metalinguístico direto e metalinguístico indireto.

No que concerne a comentários escritos para dissertações, Bitchener propõe uma abordagem de gênero para fornecer comentários em produções escritas de alunos de pós-graduação. De acordo com o autor, uma abordagem de gênero providencia “entendimento explícito de como os textos-alvo são estruturados e por que são escritos da forma como são (propósito e função)”¹³ (BITCHENER, 2009, p. 3). Essa forma de comentário permite aos estudantes compreender o que é esperado em cada uma das seções do gênero dissertação. Basturkmen and Bitchener (2014, p. 434) compreendem *feedback* como “mensagens com base nas expectativas do público que são fornecidas para auxiliar os alunos a desenvolver seu entendimento sobre o que é valorizado”¹⁴. Logo, comentários escritos promovem a aquisição do gênero-alvo. Para isso, propomos o conceito de comentários orientados ao gênero (COG), os quais se referem a aspectos característicos do gênero do discurso a ser alcançado. No caso do gênero TCC, esses comentários focam em aspectos diversos das seções padrão do manuscrito, nas formas de contribuição acadêmica (sistema de citação e voz) e adequação discursiva (padrões lexicais, gramaticais e estilo) (TAPIA-LADINO; ARANCIBIA; CORREA VENEGAS, 2016).

MÉTODOS

Este estudo é parte de um projeto de pesquisa que visou a investigar o papel de comentários escritos no processo de escrita de TCC considerando as perspectivas dos professores orientadores e dos alunos de graduação. O presente artigo analisa o rascunho de 24 produções, sendo metade (12) escrita e comentada em inglês por falantes não nativos e a outra metade escrita e comentada por falantes nativos de espanhol. Os objetivos são (1) investigar os comentários corretivos e orientados ao gênero fornecidos pelos professores a fim de dar *feedback* à produção escrita dos alunos; e (2) descobrir se esses comentários sofrem alterações com o desenvolvimento dos rascunhos consecutivos dos alunos durante o período de um semestre acadêmico.

Este é um estudo qualitativo descritivo, uma vez que os dados, comentários escritos, são descritos seguindo categorias de conceito pré-determinadas, conforme definido em literatura, e categorias emergentes a partir do processo de validação dos especialistas e da análise de pesquisadores sobre comentários escritos. Também são incluídos alguns aspectos quantitativos da análise descritiva de frequência. O artigo apresenta um escopo exploratório (MACKKEY; GASS, 2005), uma vez que foi pouco estudado no contexto chileno. Para assegurar a validade ecológica da pesquisa, os materiais, os participantes e o contexto do estudo deveriam se aproximar do mundo real que estava sendo investigado (STRAUSS; CORBIN, 1990). O material foi coletado a partir do ciclo dialógico de receber e providenciar *feedback* durante o processo de escrita dos trabalhos dos estudantes. Nenhuma instrução foi fornecida aos professores a respeito da quantidade e do tipo de comentários fornecidos aos rascunhos dos alunos.

¹³ No original: “explicit understanding of how target texts are structured and why they are written the way they are (purpose & function)” (BITCHENER, 2009, p. 3).

¹⁴ No original: “messages about community expectations given to help students to develop their understanding of what is valued” (BASTURKMEN; BITCHENER, 2014, p. 434).

Participantes

Os participantes deste estudo são oito professores orientadores (todos doutores) de duas universidades diferentes. Quatro professores eram falantes nativos de espanhol responsáveis por orientar e realizar comentários em trabalhos de estudantes de espanhol como L1. Os demais eram professores de inglês (e o tinham como segunda língua) que orientavam e realizavam comentários em produções de inglês como L2. Metade dos professores lecionava em programas de licenciatura em espanhol e a outra metade em inglês. É importante mencionar que os alunos cujos textos foram avaliados pelos professores deste estudo assinaram um termo de consentimento antes de esta investigação ter início. Esse termo foi aprovado pelo comitê de ética da universidade.

Características de Trabalhos de Conclusão de Curso

No âmbito universitário, é comum apresentar um projeto de pesquisa final ou tese como requisito para concluir os estudos em uma graduação. Essa produção visa a analisar e expor resultados de uma investigação em determinada disciplina. Este é um processo no qual um professor acadêmico, especialista nessa área, orienta um aluno ou um grupo de estudantes no desenvolvimento do projeto de pesquisa que o(s) possibilitará comprovar seu conhecimento para obtenção do grau (VENEGAS, 2016). Portanto, a tese é um gênero (BAKHTIN, [1979] 2011) com um propósito comunicativo que transmite conhecimento para um público especializado em um registro disciplinar acadêmico (VENEGAS, 2016).

A fim de construir o *corpus* com comentários escritos, foi solicitado aos professores participantes que enviassem aos pesquisadores uma cópia dos comentários deixados nos rascunhos dos alunos. Esses dados foram registrados com um número codificado que identificava a universidade, o professor participante, o curso e o rascunho. Os comentários e a parte do texto a que se referiam foram organizados em uma planilha no Excel. Esse processo foi realizado para cada rascunho. Em seguida, os comentários foram organizados de acordo com as categorias e subcategorias de análise explicadas nos Quadros 1 e 2.

A presente investigação contou com 24 textos que incluíam os três rascunhos da versão final de quatro TCC escritos em inglês como L2 e quatro em espanhol como L1. Todos os rascunhos apresentavam comentários escritos fornecidos pelo professor orientador. A Tabela 1 expõe a média desses comentários a cada mil palavras em cada rascunho dos trabalhos em L1 e L2.

Tabela 1. Média de número de comentários a cada 1000 palavras (C/1000)

| | Nº C D1 | Total de palavras | C/1000 | Nº C D2 | Total de palavras | C/1000 | Nº C D3 | Total de palavras | C/1000 |
|----|------------|----------------------|--------|------------|----------------------|--------|------------|----------------------|--------|
| L1 | 185 | 15,064 | 12,3 | 256 | 27,445 | 9,3 | 328 | 46,910 | 7 |
| L2 | 119 | 7716 | 15,4 | 191 | 17,192 | 11 | 167 | 42,220 | 3,9 |

Fonte: os autores.

Conforme pode ser verificado na Tabela 1, a média de comentários diminuiu do rascunho 1 para o rascunho 3 em ambas as línguas. No caso dos trabalhos em L1, houve uma redução de 57%, e em L2 de 25% entre o primeiro e o último rascunho. De modo geral, os professores de L1 forneceram mais comentários do que os de L2 (ver Tabela 2). No entanto, ao calcularmos a média de comentários a cada 1000 palavras em cada rascunho, os professores de L1 forneceram 28,6 comentários a cada 1000 palavras, e os de L2, 30,3 (ver Tabela 1). Logo, se padronizarmos o número de comentários, é possível observar que a diferença é menor e sofre alterações, ou seja, os professores de L2 realizaram mais comentários do que os

de L1 em média. A fim de constatar se tal diferença foi significativa, aplicamos o teste U de Mann-Whitney, um teste não paramétrico que mensura a heterogeneidade de duas amostras independentes, possibilitando a comparação de dados que não podem ser analisados através de testes paramétricos, como o T-Student. Os resultados apontaram um valor-p superior a 0,05, comprovando que a diferença não é significativa.

O *corpus* deste estudo é composto por 1241 comentários referentes a rascunhos de estudantes para um trabalho de conclusão de curso. Cada rascunho foi registrado em uma planilha do Excel e os comentários escritos foram organizados de acordo com seu formato original juntamente com seus respectivos textos. As informações foram codificadas de acordo com professor orientador, universidade, curso, entrega dos rascunhos (1, 2 ou 3) e ordem dos comentários escritos (número do comentário). Em uma segunda etapa, os dados foram sistematizados de acordo com as categorias e subcategorias de análise. Faz-se importante mencionar que apenas os comentários verbais escritos foram considerados para a análise. Portanto, marcações, cores ou alteração de conteúdo de controle de palavras não foram incluídos.

Categorias de Análise

A fim de classificar os comentários escritos, foram determinadas duas categorias: Corretiva e Comentários Orientados ao Gênero. Tais categorias foram estabelecidas a partir de uma revisão teórica baseada nas tipologias propostas para classificar comentários escritos fornecidos durante o processo de escrita de textos acadêmicos (STRAUB; LUNSFORD, 1995; FERRIS, 1997; ELLIS, 2009; DUIJNHOUWER, 2010; HYLAND, 2010). Em um primeiro momento, três especialistas em pesquisas de escrita acadêmica validaram as categorias sugeridas. Em momento posterior, um grupo de cinco especialistas acadêmicos da área ratificaram-nas a fim de defini-las e as deixarem mais precisas. Todos eles receberam uma matriz com cada categoria e subcategoria, suas respectivas definições e os exemplos de comentários que ilustravam cada uma delas. A proposta preliminar considerou 10 categorias e 30 subcategorias. Após a validação dos especialistas, apenas 5 categorias permaneceram. As demais não foram legitimadas, pois, segundo os profissionais, poderiam caracterizar o mesmo fenômeno. Das 5 categorias consolidadas, este estudo considera duas e suas respectivas subcategorias.

A terceira fase do processo de validação foi gerenciar uma amostra dos comentários escritos no rascunho 1. Esse procedimento foi realizado de acordo com Duijnhouwer (2010), que propõe, primeiramente, a análise de amostras pequenas do *corpus* por cada pesquisador para, então, revisar os resultados com todo o grupo responsável pela pesquisa. Esse processo permitia aos pesquisadores identificar e corrigir possíveis erros ou diferenças na compilação das informações nas categorias e subcategorias para, assim, equilibrar o *corpus*. Com o objetivo de determinar a confiabilidade e a validade da classificação dos comentários escritos, dois colaboradores externos nos auxiliaram a organizar os comentários para comparar suas classificações a de um dos pesquisadores. Com a ajuda do pacote confiabilidade entre avaliadores (*inter rater reliability*) do *software* R, versão 3.1.3, foi estimado o coeficiente de Fleiss Kappa, que estabelece o acordo entre colaboradores e pesquisadores na aplicação de cada categoria. O valor K mais baixo foi 83 (comentários corretivos) enquanto o maior foi 88 (comentários orientados ao gênero); isso indica que o nível de acordo foi particularmente adequado e, portanto, confiável.

As definições dos critérios de análise aplicadas foram adaptadas de Ellis (2009) para o *feedback* corretivo. O autor define esse tipo de comentários como aqueles que se referem a qualquer falha ou erro no uso da língua em qualquer nível: gramatical, lexical, ordem das frases, entre outros. A categoria de COG é proposta pelos autores deste estudo (2017) e se refere aos aspectos característicos do gênero do discurso a ser alcançado, o que inclui, também, aspectos linguísticos tais como padrões gramaticais

e lexicais adequados a determinado gênero, ou seja, as características linguísticas que refletem a forma particular de como ele é comunicado. COG são comentários que o professor orientador fornece a rascunhos consecutivos do estudante de acordo com as normas do discurso de uma tese considerando adequação ao discurso, atribuição acadêmica e as seções padrão apropriadas a esse gênero. O principal objetivo desse tipo de comentários é garantir que o texto dos alunos esteja, o máximo possível, em conformidade com o que a comunidade acadêmica espera de um trabalho desse gênero. O Quadro 1 apresenta as subcategorias dos comentários corretivos.

Quadro 1. Categorias Corretivas

| Categoria | Subcategorias | Definições |
|------------------------|-------------------------------|---|
| Comentários Corretivos | Diretos (D) | A forma correta é apresentada. |
| | Metalinguístico Direto (MD) | A forma correta é apresentada e uma explicação é fornecida. |
| | Metalinguístico Indireto (MI) | Uma dica é fornecida para solucionar o problema sem apresentar a forma correta. |

Fonte: os autores.

No caso do gênero, optamos por concebê-lo como uma macroestrutura em decorrência da diversidade de dados encontrados e da amplitude dos aspectos considerados neste estudo para essa categoria. Portanto, a categorização final dos COG é apresentada no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2. Comentários orientados ao gênero

| Categoria macro | Categoria | Subcategorias |
|----------------------------|-----------------------|--|
| Comentários sobre o gênero | Seções padrão | Tema: relevância, pertinência, suficiência do conteúdo. |
| | | Organização textual: organização interna do texto. |
| | | Propósito comunicativo: o propósito micro ou macro de cada parte do texto. |
| | Atribuição acadêmica | Sistema de citação: o uso de citação para construir conhecimento disciplinar por meio de relato ou referência a pesquisas anteriores. Voz: a diferenciação da voz do escritor das vozes de autores citados. |
| | Sistema de atividade | É uma forma de considerar interações dinâmicas e ecológicas entre gêneros e seus contextos de uso (RUSSELL, 1997). |
| | Adequação ao discurso | Padrões gramaticais adequados para determinado gênero. Estilo: O modo como a escrita é elaborada para se adequar ao gênero TCC. |

Fonte: os autores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os comentários escritos fornecidos pelos professores participantes de L1 e L2 totalizaram 1241, sendo que o número de comentários em L1 foi 23% a mais do que os em L2. A Tabela 2 apresenta o número de comentários escritos por rascunho em ambas as línguas pelos professores orientadores.

Tabela 2. Número de comentários escritos em L1 e L2

| Rascunhos em L1 e L2 | Total L1 | Total L2 | Total (L1 e L2) |
|----------------------|------------|------------|-----------------|
| 1 | 185(24%) | 119(25%) | 304(24%) |
| 2 | 256(33,3%) | 191(40%) | 447(36%) |
| 3 | 328(42,7%) | 167(35%) | 495(40%) |
| Total | 769(61,5%) | 477(38,5%) | 1241(100%) |

Fonte: os autores.

Conforme mencionado anteriormente, a diferença na média de comentários a cada 1000 palavras dos textos produzidos em L1 e L2 não foi significativa (ver Tabela 1).

Comentários Corretivos

Os comentários corretivos nos rascunhos em L1 e L2 totalizaram 560, o que representa 45% da quantia total de comentários analisados. Os comentários em L1 representam 69,6% deles e em L2 31%. Logo, podemos dizer que os professores orientadores de L1 tendem a providenciar mais comentários corretivos do que os de L2. Essa tendência se mostra interessante uma vez que a maioria dos estudos sobre oferecimento de *feedback* (HYLAND, 2003; FERRIS, 2004, 2015; HYLAND, 2004; FERRIS *et al.*, 2013; HAN; HYLAND, 2015) indicam que, ao corrigir as produções escritas dos alunos de L2, os professores orientadores costumam fornecer comentários corretivos diretos a respeito do uso da língua. Nesse caso, podemos observar uma ocorrência distinta: os professores orientadores fornecem comentários orientados à língua, mas eles não são predominantemente corretivos diretos; ao contrário, professores orientadores de L2 geralmente oferecem comentários metalinguísticos indiretos.

A Tabela 3 mostra a evidência das subcategorias dos comentários corretivos deixados pelos professores em cada rascunho em L1 e L2. Como exposto anteriormente, a categoria dos comentários corretivos contempla aqueles que se direcionam a cada equívoco ou erro no uso da língua em qualquer nível.

Tabela 3. Comentários corretivos em L1 e L2

| Rascunhos | Corretivos diretos | | Metacognitivos diretos | | Metacognitivos indiretos | | Total | |
|-----------|--------------------|------------|------------------------|---------|--------------------------|-----------|------------|-----------|
| | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 |
| 1 | 22(51%) | 18(37,5%) | 1(2%) | 1(2%) | 20(46,5%) | 29(60%) | 43(11%) | 48(28%) |
| 2 | 130(78%) | 48(68,6%) | 5(3%) | 3(4%) | 31(18,7%) | 19(27%) | 166(42,7%) | 70(41%) |
| 3 | 156(86,7%) | 36(67,9%) | 1(0,6%) | 1(1,9%) | 23(12,8%) | 16(30%) | 180(46%) | 53(31%) |
| Total | 308(79%) | 102(58,8%) | 7(1,8%) | 5(2,9%) | 74(19%) | 64(37,4%) | 389(100%) | 171(100%) |

Fonte: os autores.

Conforme apresentado na tabela acima, a maior porcentagem de comentários corretivos em L1 e L2 corresponde aos Comentários Diretos (CD) e a menor aos Comentários Metacognitivos Diretos (CMD). Os CD são comentários por meio dos quais o professor orientador fornece a forma correta e os CMD são aqueles através dos quais a forma correta é exposta juntamente com uma explicação sobre o uso da língua.

Na subcategoria CD, os resultados dos professores de L1 e L2 mostram que eles providenciam mais CMD e CMI, sendo os CD em L1 20% mais frequentes do que os CD em L2. Os CD em L1 aumentam quase 36% do rascunho 1 para o 3, enquanto os CD em L2 aumentam 3% para o rascunho 3. Como exemplos de CD, podemos constatar: (1) *Redactar en pasado*. (“Escrever no passado”); (2) *No capitalization is needed, “vocabulário”* (“Não é necessário colocar em caixa alta, ‘vocabulário’”).

No caso dos CMD, verifica-se que os comentários tendem a diminuir do rascunho 2 para o 3 em ambas as línguas (aproximadamente 2%). Por exemplo: (1) *Me gusta más la palabra evolución, que es menos*

valorativa (“Eu gosto mais da palavra evolução que é menos valorativa”); (2) *Rephrase, starting with... The environment does not contribute to the teaching of pron* (“Reformule começando com... O ambiente não contribui para o ensino de pronúncia”).

Algo semelhante ocorre com os CMI, que tendem a diminuir até o rascunho 3 na L1 e na L2. Os CMI fornecem uma pista para solucionar o problema sem, no entanto, expor a forma correta. Embora esse tipo de comentários decaia no rascunho 3, é interessante observar que os comentários em L2 são 18% mais altos do que em L1. Algumas evidências são: (1) *Queda um pouco ambíguo*. (“Fica um pouco ambíguo”); (2) *You need to reword this. To make it sound less harsh*. (“Você precisa reformular isso. Para soar menos rude.”)

Conforme explorado, os comentários corretivos diretos foram mais frequentes em L1 do que em L2. Isso pode ser explicado pelo fato de que os professores orientadores de espanhol possuem essa língua como L1. Portanto, são mais proficientes em espanhol e no seu uso em um contexto de escrita do gênero em questão. Uma vez que o TCC circula entre os pares de professores orientadores, esses esperam que ele seja livre de erros linguísticos.

Comentários Orientados ao Gênero (COG)

Como elucidado em momento anterior, os COG se referem a um claro entendimento do que é esperado ou exigido em cada uma das seções do gênero TCC. Os COG totalizaram 681 em ambas as línguas. Eles correspondem a 55% do total de comentários analisados e não se referem aos aspectos linguísticos das produções textuais dos alunos. A Tabela 4 mostra a distribuição dos COG em cada um dos rascunhos.

Tabela 4. Comentários orientados ao gênero em L1 e L2

| COG nos rascunhos | L1 | L2 | Total |
|-------------------|------------|------------|------------|
| 1 | 152(75,2%) | 51(25,2%) | 202(29,7%) |
| 2 | 95(50,0%) | 96(50,5%) | 190(28%) |
| 3 | 171(59,6%) | 116(40,4%) | 287(42,1%) |
| Total | 418(61,4%) | 263(38,6%) | 681(100%) |

Fonte: os autores.

A Tabela 4 evidencia que o número de COG em L1 é 23,2% mais alto do que em L2. No entanto, é interessante observar que os COG em L1 diminuíram 15,5% do rascunho 1 ao rascunho 3 e que os COG em L2 aumentaram a mesma porcentagem (15,6%) do primeiro ao último rascunho. De modo geral, os COG subiram quase 13% do rascunho 1 ao 3 em ambas as línguas. As Tabelas 5 e 6 apresentam, em detalhes, cada uma das categorias de COG nos rascunhos em L1 e L2.

Tabela 5. Comentários orientados ao gênero em L1

| Rascunhos em L1 | Seções padrão | Atribuição acadêmica | Sistema de atividade | Adequação ao discurso | Outros | Total |
|-----------------|---------------|----------------------|----------------------|-----------------------|----------|------------|
| 1 | 124(81,6%) | 17(11%) | 1(0,7%) | 8(5,3%) | 2(1,3%) | 152(36,4%) |
| 2 | 47(49,5%) | 30(31,6%) | 2(2,0%) | 16(16,8%) | 0(0%) | 95(22,7%) |
| 3 | 110(64,3%) | 37(21,6%) | 2(1,2%) | 20(11,7%) | 2(1%) | 171(40,9%) |
| Total | 281(67%) | 84(20%) | 5(1,2%) | 44(10,5%) | 4(0,96%) | 418(100%) |

Fonte: os autores.

Tabela 6. Comentários orientados ao gênero em L2

| Rascunhos em L2 | Seções padrão | Atribuição acadêmica | Sistema de atividade | Adequação ao discurso | Outros | Total |
|-----------------|---------------|----------------------|----------------------|-----------------------|---------|------------|
| 1 | 22(43%) | 15(29,4%) | 3(5,9%) | 10(20%) | 1(2%) | 51(19,5%) |
| 2 | 50(52%) | 39(40,6%) | 0(0%) | 7(7,4%) | 0(0%) | 96(36,4%) |
| 3 | 48(41,4%) | 57(49%) | 4(3,4%) | 6(5%) | 1(0,9%) | 116(44,4%) |
| Total | 120(45,6%) | 111(41,8%) | 7(1,5%) | 23(9,6%) | 2(0,8%) | 263(100%) |

Fonte: os autores.

Essa categoria macro mostra que, dos rascunhos 1 ao 3, os comentários em L2 subiram mais (25%) do que em L1 (4,8%). Entre essas categorias, podemos verificar que as seções padrão evidenciam a porcentagem mais alta dos comentários em L1 (67,1%) e em L2 (47,1%). Os comentários concernentes a esse aspecto contemplam os seguintes pontos ou subcategorias: tema, organização do texto e propósito comunicativo. A maioria dos comentários é destinada ao tema da seção, referindo-se à relevância, pertinência ou suficiência. Como exemplo, podemos ressaltar: (1) *Vincular con el objeto de estudio que se está delimitando.* (“Relacionar com o objeto de estudo a que se está referindo”), (2) *I do not see a hierarchical structure in your literature review. This is very important in order to organize the content.* (“Não vejo uma estrutura hierárquica na sua revisão de literatura. Isso é muito importante para a organização do conteúdo”).

É importante notar que os resultados mostram uma tendência inicial que Bitchener (2009) denomina de abordagem de gênero, que corresponde às seções padrão do TCC. Além disso, os resultados apresentam uma divergência de Bitchener e Basturkmen (2010). Nesse caso, os comentários orientados às diferentes seções do trabalho são os mais recorrentes em ambas as línguas. Também foi possível verificar que, na categoria sistema de atividade, o número de comentários tanto em L1 quanto em L2 foi baixo. Como mencionado anteriormente, a categoria de seções padrão considera seis diferentes subcategorias que são descritas na Tabela 7, a seguir.

Tabela 7. Seções padrão em L1 e L2

| Rascunhos | Tema | | Organização do texto | | Propósito comunicativo | | Total | |
|-----------|-----------|-----------|----------------------|----------|------------------------|----------|------------|-----------|
| | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 |
| 1 | 67(54%) | 16(72,7%) | 50(40%) | 3(13,6%) | 7(5,6%) | 3(13,6%) | 24(43,8%) | 22(18,3%) |
| 2 | 37(78,7%) | 31(62%) | 5(10,6%) | 18(36%) | 5(10,6%) | 1(2%) | 47(16,7%) | 50(41,7%) |
| 3 | 47(42,7%) | 34(70,8%) | 47(42,7%) | 10(21%) | 16(14,4%) | 4(8%) | 110(14,5%) | 48(40%) |
| Total | 151(54%) | 81(67,5%) | 102(36%) | 31(26%) | 28(10%) | 8(6,7%) | 281(100%) | 120(100%) |

Fonte: os autores.

De modo geral, a distribuição dos comentários referentes a essas subcategorias mostra uma tendência similar em termos de quantidade. Conforme exposto na Tabela 7, a subcategoria tema tem as porcentagens mais altas nos rascunhos em L1 (54%) e em L2 (67,5%). Portanto, os professores orientadores tendem a fornecer mais comentários relacionados à pertinência, suficiência e relevância de ideias. Igualmente, Basturkmen e Bitchener (2014) constataram em seu estudo que os comentários escritos (CE) orientados ao conteúdo eram o segundo mais alto em quantidade depois de correções ou comentários linguísticos. Os autores verificam que essa inclinação ao conteúdo pode ser uma forma que os professores orientadores adotam para que seus alunos tenham acesso a seus conhecimentos sobre o assunto. Paltridge e Starfield (2007) esclarecem que os alunos escritores precisam convencer esses especialistas de que eles podem fazer parte dessa comunidade.

De acordo com Hyland (1999), a atribuição acadêmica é o uso de citações para construir o conhecimento disciplinar ao reportar ou referenciar pesquisas anteriores, visando a diferenciar a voz desses autores da voz do escritor do texto. Essa categoria inclui duas subcategorias: sistema de citação e voz. O sistema de citação se refere ao uso apropriado das normas da APA nesse caso. A voz está relacionada às distinções apropriadas da voz dos autores citados da voz do autor do texto. A distribuição dos comentários em cada subcategoria está apresentada na Tabela 8.

Tabela 8. Atribuição acadêmica em L1 e L2

| Rascunhos | Sistema de citação | | Voz | | Total | |
|-----------|--------------------|------------|-----------|----------|----------|-----------|
| | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 |
| 1 | 9(52,9%) | 15(100%) | 8(47,1%) | 0(0%) | 17(20%) | 15(13,5%) |
| 2 | 15(50%) | 35(89,7%) | 15(50%) | 4(10,3%) | 30(36%) | 39(35,1%) |
| 3 | 20(54,1%) | 53(92,9%) | 17(45,9%) | 4(7,0%) | 37(44%) | 57(51,4%) |
| Total | 44(52,4%) | 103(92,8%) | 40(47,6%) | 8(7,2%) | 84(100%) | 111(100%) |

Fonte: os autores.

Como pode ser averiguado, a maioria dos comentários nos rascunhos em L1 e L2 se refere ao sistema de citação, sendo os comentários em L2 40% mais recorrentes do que em L1. Os comentários sobre voz e sistema de citação em L1 são bem equilibrados. No entanto, em L2 ocorre o contrário, considerando que a constatação de comentários a respeito da voz é baixa (7%). Logo, os professores de L2 parecem mais interessados no sistema de citação, enquanto os de L1, além do sistema de citação, também se preocupam com a voz. Essa tendência parece mostrar a importância que os professores orientadores dão a diferentes aspectos da escrita do trabalho e seu interesse em direcionar a atenção dos alunos às características desse gênero “para a aprovação em determinada área de estudo”¹⁵ (PALTRIDGE; STARFIELD, 2007, p. 4). Algumas evidências dessas subcategorias são constadas nos comentários a seguir: (1) *¿Esta definición es original?* (“Essa definição é original?”); (2) *Please, make sure you use APA style all the way.* (“Por favor, certifique-se de usar o estilo APA no texto todo”)

No caso da categoria de sistema de atividade, a evidência é escassa: 2% em L1 e 1,5% nos textos em L2. O sistema de atividade se refere à relação dialética entre gêneros, sujeitos, motivos e meios (BAZERMAN, 2004; RUSSELL, 1997). No caso do gênero em foco, o sistema de atividade considera os professores orientadores e os alunos (sujeitos), a produção e o desenvolvimento do texto em relação ao que é esperado pela comunidade acadêmica (motivo), e os meios de mediação, incluindo o espaço físico da sala de aula ou a sala do professor e a discussão do *feedback* fornecido. A interação desses componentes constitui o sistema.

Apesar da limitação de comentários dessa categoria, ela foi incluída por esses comentários estarem presentes nas produções em ambas as línguas. Como exemplo, destacamos: (1) *Yo les prestaré un libro en que sale bien explicado.* (“Eu emprestarei a vocês um livro no qual isso é bem explicado”); (2) *Or let's discuss (it) in our next meeting.* (“Ou vamos discutir (isso) no nosso próximo encontro”)

Conforme foi constatado, a maioria dos comentários implica a conversação ou a discussão com a orientação do professor. Portanto, os comentários fomentam a interação entre os sujeitos envolvidos com o objetivo de aprimorar os textos dos alunos. Nesse sentido, Bazerman (1994, p. 175) afirma que na “criação mútua dos momentos sociais”¹⁶ os sujeitos (professores orientadores e estudantes) compartilham, através do gênero, a compreensão de onde eles estão e do que podem fazer.

¹⁵ No original: “for admission to an area of study” (PALTRIDGE; STARFIELD, 2007, p. 4).

¹⁶ No original: “the mutual creation of social moments” (BAZERMAN, 1994, p. 175).

A subcategoria de adequação ao discurso se refere aos padrões léxico-gramaticais apropriados a esse gênero e estilo. O estilo é a forma como a escrita é elaborada a fim de se adequar ao gênero da escrita do TCC. Essa subcategoria também mostra uma baixa porcentagem de evidência, 10,5% em L1 e 9,6% em L2. As porcentagens mais altas correspondem àquelas no segundo rascunho em L1 (16,8%) e no primeiro rascunho em L2 (20%). Como exemplos, seguem: (1) *The language is now more scientific in nature (concise, precise, clear, and unambiguous). It roughly covers the contents I expected.* (“A linguagem agora é de natureza mais científica (concisa, precisa, clara e inequívoca). Ela cobre aproximadamente os conteúdos que eu esperava). (2) *Evite la frecuencia del uso del “nos”, trate de usar el impersonal.* (“Evite o emprego de ‘nós’ com frequência, procure usar o impessoal”).

A maioria dos comentários se refere ao estilo e ao aconselhamento para que se evite o discurso pessoal. Esses aspectos são considerados como subcategorias e estão apresentados na Tabela 9.

Tabela 9. Adequação ao discurso em L1 e L2

| Rascunhos | Padrões léxico-gramaticais | | Estilo | | Total | |
|-----------|----------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 |
| 1 | 1(12,5%) | 4(40%) | 7(87,5%) | 6(60%) | 8(18,2%) | 10(43,5%) |
| 2 | 5(31,3%) | 4(57,1%) | 11(68,8%) | 3(42,9%) | 16(36,4%) | 7(30,4%) |
| 3 | 3(15%) | 2(33,3%) | 17(85%) | 4(66,7%) | 20(45,5%) | 6(26,1%) |
| Total | 9(21%) | 10(43,5%) | 35(79%) | 13(56,5%) | 44(100%) | 23(100%) |

Fonte: os autores.

Em ambas as línguas, os comentários relacionados ao estilo são mais frequentes; especialmente nos rascunhos em L1, esse tipo de comentários é quase 23% mais frequente do que em L2. Por outro lado, comentários orientados a padrões léxico-gramaticais são 23% mais frequentes do que em rascunhos em L2. Essa tendência de os comentários em L2 serem direcionados para a precisão linguística, compreendida como o uso correto de gramática e vocabulário, deve-se ao fato de o foco deste estudo estar na produção escrita.

Uma vez que o foco deste estudo reside na produção escrita, a precisão linguística refere-se, aqui, apenas à gramática e ao vocabulário. Estudos relacionados à adequação textual também foram desenvolvidos por Hyland e Hyland (2010), Bitchener e Ferris (2012), Basturkmen e Bitchener (2014). Autores como Hyland (2004), Paltridge e Starfield (2007) ressaltam a importância do estilo e apontam que o modo como os escritores organizam ou “moldam seus argumentos¹⁷” (HYLAND, 2004, p. 134) tem impacto no leitor e/ou na comunidade acadêmica na qual querem ser aceitos.

Conforme exposto anteriormente, ao fornecerem COG, os professores orientadores de L1 e L2 explicitam seu foco nos aspectos do gênero da tese, especialmente nas seções padrão e no sistema de citação. Os comentários dos professores de L2 são mais direcionados para os padrões léxico-gramaticais do que os de L1, o que pode ser explicado pelo fato de que os orientadores de L2 são usuários de inglês, portanto apresentam maior preocupação em comprovar sua própria proficiência e a de seus alunos nessa língua.

CONCLUSÃO

O presente estudo investigou os comentários escritos fornecidos a TCC de alunos de L1 e L2. O principal objetivo foi analisar as características do *feedback* providenciado pelos professores orientadores através da perspectiva de comentários corretivos e de comentários orientados ao gênero. Também visou a investigar se esses comentários sofriam alterações durante o processo de escrita e de *feedback*. Esse enfoque se fez relevante, uma vez que a maioria das pesquisas em L2 analisa o impacto do *feedback*

¹⁷ No original: “shape their arguments” (HYLAND, 2004, p. 134).

corretivo nas produções escritas dos estudantes, enquanto, em L1, esses estudos são menos frequentes.

Concluindo e respondendo à primeira pergunta de pesquisa, Professores fornecem COG?, constatamos que sim, os professores orientadores oferecem COG. Dos 1241 comentários aos trabalhos em L1 e L2, a maioria (55%) corresponde a COG. Além disso, esse tipo de comentário é mais recorrente nas produções em L1 do que em L2. Isso evidencia a conscientização dos professores para guiar seus alunos na produção escrita que, progressivamente, assume características do gênero proposto, direcionando-nos, então, à segunda pergunta de pesquisa: Os comentários corretivos são mais predominantes do que os COG? Delineamos a conclusão, através dos dados, de que o primeiro tipo corresponde a 45% do total de comentários providenciados, sendo os COG, portanto, mais recorrentes.

Com relação à terceira pergunta deste estudo: Os comentários sofrem alterações de tipo e quantidade ao longo dos rascunhos consecutivos? No caso da quantidade de COG, os professores orientadores de L1 forneceram mais comentários desse tipo no primeiro rascunho e os orientadores de L2 no segundo. É mais provável que os participantes compreendam os primeiros rascunhos como uma chance importante de modificar o texto em termos de sentido e das expectativas do público-alvo. Outra explicação para isso é o fato de que os alunos de L1 são falantes nativos, o que pode justificar a escolha de seus professores de estabelecer comentários mais direcionados ao gênero do que linguísticos. Em um estudo desenvolvido por Bitchener e Basturkmen (2010) envolvendo professores orientadores de 35 trabalhos de disciplinas diferentes, os autores constataram que esses professores preferem focar em aspectos mais amplos da produção escrita para que os alunos não se distraiam e os supervisores não atrasem o *feedback* sobre aspectos linguísticos.

No que concerne aos comentários corretivos oferecidos pelos professores orientadores, a tendência é, em ambas as línguas, que esses comentários sejam diretos. No entanto, os orientadores de L1 providenciam mais comentários corretivos diretos (79%) do que os de L2 (59%). Esse resultado se mostra interessante, pois a maioria dos estudos relacionados ao *feedback* em escrita em L2 conclui que os professores que corrigem redações de alunos de L2 tendem a focar mais na precisão linguística. Se considerarmos que o *feedback* deveria ser orientado de acordo com as necessidades dos alunos (FERRIS, 2015) e que uma das maiores necessidades de escritores de L2 é produzir textos adequados no que concerne a aspectos linguísticos (HYLAND, 1999; BITCHENER *et al.*, 2011), é possível concluir que os orientadores de L2 podem, facilmente, pensar que precisam fornecer *feedback* sobre esses aspectos. No entanto, quando os alunos produzem rascunhos consecutivos, eles preferem comentários direcionados às ideias do texto (HYLAND, 2003; FERRIS *et al.*, 2013). Essas preferências podem, também, influenciar os tipos de comentários que os orientadores providenciam.

Com relação às constatações nas subcategorias de COG, evidencia-se que, nas produções em ambas as línguas, os comentários orientados ao gênero referem-se a características das seções padrão do gênero em questão. Em L2, os comentários referentes às contribuições acadêmicas são mais de 50% mais frequentes do que os comentários em L1. Na categoria de seções padrão, o aspecto mais comentado é sobre o tema do trabalho, sendo esses comentários referentes à suficiência, pertinência e relevância do conteúdo estudado. Nessa mesma perspectiva, Bitchener e Basturkmen (2010) averiguaram que os comentários mais frequentes dos orientadores estavam relacionados às lacunas de compreensão teórica e de abrangência dos tópicos do texto, além da cobertura de novas referências disponíveis na área. Nossos resultados corroboram a investigação de Narvaia de Arnoux (2006), realizada em um contexto de pós-graduação, que constatou que o principal problema nos trabalhos dos estudantes reside na apresentação de um problema de pesquisa relevante.

Nesse sentido, os resultados relacionados ao conteúdo da produção escrita evidenciam que os orientadores se concentram na precisão do contexto e na relevância do estudo.

Como conclusão geral, os resultados apontam diferenças na forma como os professores orientadores de L1 e L2 fornecem comentários. Por um lado, os de L1 o fazem de forma direta com mais frequência no primeiro rascunho, enquanto, para os orientadores de L2, o mesmo ocorre no terceiro rascunho. Por outro lado, os professores de L2 fornecem menos comentários corretivos do que os de L1.

Também foi possível verificar algumas semelhanças entre esses dois grupos professores: ambos providenciam comentários orientados ao gênero. É interessante observar que os resultados apontam para uma grande quantidade desse tipo de comentários. Isso indica que os professores orientadores focam na produção do texto para que ele possa, gradativamente, adotar as características do gênero em questão. De acordo com Sommers (2013), esse enfoque evidencia as responsabilidades que esses orientadores assumem com as produções de seus alunos e como esse comprometimento promove o desenvolvimento dos estudantes. Algumas de nossas constatações anteriores revelaram que os alunos valorizam comentários detalhados e sua quantidade, compreendendo esses fatores como sinais do comprometimento de seus professores.

Por fim, é importante mencionar as características sistemáticas e dialógicas do *feedback* escrito fornecido, que pode favorecer a aprendizagem ou a aquisição de determinado gênero do discurso. Nesse sentido, e em concordância com Basturkmen e Bitchener (2014), o presente estudo reitera que os comentários aos rascunhos produzidos para construção de TCC permitem aos alunos se alinharem às práticas e valores da comunidade acadêmica da qual almejam fazer parte.

REFERÊNCIAS

ASKEHAVE, I.; SWALES, J. Genre identification and Communicative Purpose: A problem and a possible solution. *Applied Linguistics*, v. 22, n. 2, p. 195-212, 2001.

BAKHTIN, M. *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, [1979] 2011.

BASTURKMEN, H. E. M.; BITCHENER, J. Supervisors' on-script feedback comments on drafts of dissertations: Socialising students into the academic discourse community. *Teaching in Higher Education*, v. 19, n. 4, p. 432-445, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.752728>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BAZERMAN, C. *Constructing experience*. Southern Illinois University Press, 1994.

BAZERMAN, C. Speech acts, genres, and activity systems: How texts organize activity and people. In: PRIOR, P.; BAZERMAN, C. (ed.). *What writing does and how it does it*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2004. p. 309-339.

BIBER, D. et al. *The Effectiveness of Feedback for L1-English and L2-Writing Development: A Meta-Analysis*. Flagstaff, AZ: Northern Arizona University, 2011.

BITCHENER, J. A Genre Approach to Understanding Empirically Based Thesis Writing. Good Practice Publication Grants. *AKO AOTEAROA*, p. 1-11, 2009. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/62217343/A-Genre-Approach-to-Understanding-Empirically-Based>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BITCHENER, J. et al. *Best Practice in Supervisor Feedback to Thesis Students*. Wellington: New Zealand: Ako Aotearoa, 2011.

- BITCHENER, J.; BASTURKMEN, H. The Focus of Supervisor Written Feedback to Thesis/Dissertation Students. *International Journal of English Studies*, v. 10, n. 2, p. 79-97, 2010.
- BITCHENER, J.; FERRIS, D. R. *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. New York: Routledge, 2012.
- BITCHENER, J.; KNOCH, U. Written corrective feedback studies: Approximate replication of Bitchener & Knoch (2010a) and Van Beuningen, De Jong & Kuiken (2012). *Language Teaching*, v. 48, n. 3, p. 405-414, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/s0261444815000130>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- BITCHENER, J.; STORCH, N. *Written Corrective Feedback for L2 Development*. Bristol: Multilingual Matters, 2016.
- BITCHENER, J.; YOUNG, S.; CAMERON, D. The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing*, v. 14, n. 3, p. 191-205, 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/222682464_The_effect_of_different_types_of_feedback_on_ESL_student_writing. Acesso em: 15 jan. 2021.
- CHRISTIANSEN, M. S.; BLOCH, J. Papers are never finished, just abandoned: The role of written teacher comments in the revision process. *Journal of Response to Writing*, v. 2, n. 1, p. 6-42, 2016.
- DUIJNHOUWER, H. *Feedback effects on student's writing motivation, process and performance*. 2010. Tese (Doutorado) – Universiteit Utrecht, Utrecht, 2010. Disponível em: <http://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/43968/duijnhouwer.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- ELLIS, R. Corrective Feedback and Teacher Development. *L2 Journal*, v. 1, n. 1, p. 3-18, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5070/l2.v1i1.9054>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- FERRIS, D. R. [Entrevista cedida a] Laurel Waller. *MA TESOL Program*. East Lansing, MI: Michigan State University, 2015.
- FERRIS, D. R. *et al.* Written corrective feedback for individual L2 writers. *Journal of Second Language Writing*, v. 22, p. 307-329, 2013.
- FERRIS, D. R. The “Grammar Correction” Debate in L2 Writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime?). *Journal of Second Language Writing*, v. 13, n. 1, p. 49-62, 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2004.04.005>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- FERRIS, D. The influence of teacher commentary on student revision, *Tesol Quarterly*, v. 31, n. 2, p. 315-339, 1997.
- HAN, Y.; HYLAND, F. Exploring learner engagement with written corrective feedback in a Chinese tertiary EFL classroom. *Journal of Second Language Writing*, v. 30, p. 31-44, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2015.08.002>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- HYLAND, F. Focusing on form: Student engagement with teacher feedback. *System*, v. 31, p. 217-230, 2003.
- HYLAND, K. Academic Attribution: Citation and the Construction of Disciplinary Knowledge. *Applied Linguistics*, v. 20, n. 3, p. 341-367, 1999.

- HYLAND, K. Disciplinary interactions: metadiscourse in L2 postgraduate writing. *Journal of Second Language Writing*, v. 13, p. 133-151, 2004.
- HYLAND, K. *Genre and Second Language Writing*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press, 2007.
- HYLAND, K. *Teaching and Researching Writing*. New York, Routledge, 2010. (Applied Linguistics in Action).
- HYLAND, K.; HYLAND, F. *Feedback in Second Language Writing*. Contexts and Issues. New York: Cambridge University Press, 2010.
- MACKEY, A.; GASS, S. *Second Language Research*. Methodology and design. New York: Routledge, 2005.
- NARVAJA DE ARNOUX, E. Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura de tramos del trabajo de tesis. *Revista de lingüística teórica y aplicada – RLA*, v. 44, n. 1, p. 95-118, 2006.
- NASSAJI, H.; SWAIN, M. A Vygotskian Perspective on Corrective Feedback in L2: The Effect of Random Versus Negotiated Help on the Learning of English Articles. *Language Awareness*, v. 9, n. 1, p. 34-51, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09658410008667135>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- PALTRIDGE, B.; STARFIELD, S. *Thesis and dissertation writing in a second language: a handbook for supervisors*. London: Routledge, 2007.
- RUSSELL, D. R. Rethinking Genre in School and Society. *Written Communication*, v. 14, n. 4, p. 504-554, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0741088397014004004>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- SOMMERS, N. *Responding to Student Writers*. Boston; New York: Bedford; St. Martin's, 2013.
- STRAUB, R.; LUNSFORD, R. *Twelve Readers Reading*. Reading to College Student Writing. Cresskill, NJ: Hampton Press, 1995.
- STRAUSS, A. L.; CORBIN, J. *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1990.
- TAPIA-LADINO, M.; ARANCIBIA, M.; CORREA VENEGAS, R. Hacia un modelo retórico-discursivo del macrogénero Trabajo Final de Grado en Licenciatura. *Revista Signos*, v. 49, n. S1, p. 247-279, 2016.
- VENEGAS, R. Hacia un modelo retórico-discursivo del macrogénero Trabajo Final de Grado en Licenciatura. *Revista Signos*, v. 49, n. S1, p. 247-279, 2016.
- VYGOTSKY, L. Interaction between learning and development. In : GAUVAIN, M.; COLE, M. (ed.). *Readings on the development of children*. New York: W. H. Freeman & Company, 1997. p. 34-41.
- WISKER, G. *et al.* From Supervisory Dialogues to Successful PhDs: Strategies supporting and enabling the learning conversations of staff and students at postgraduate level. *Teaching in Higher Education*, v. 8, n. 3, p. 383-397, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13562510309400>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- YUDGAR TÓFALO, G. Feedback and Process Writing: 'Dialog Boxes' as a Tool to Develop Written Conferencing Between Instructor and EFL Student Writers at an Advanced Level. *Humanising Language Teaching*, v. 14, n. 2, Apr. 2012.