

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL DOUTORADO**

ALINE RIBEIRO PESSÔA

***FEEDBACK* CORRETIVO NA INTERAÇÃO ORAL: UMA PESQUISA-AÇÃO
COLABORATIVA COM DUAS PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA**

São Leopoldo, RS

2018

Aline Ribeiro Pessôa

FEEDBACK CORRETIVO NA INTERAÇÃO ORAL:

uma pesquisa-ação colaborativa com duas professoras de língua inglesa

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Área de Concentração: Linguagem, Tecnologias e Interação

Linha de Pesquisa: Linguagem e práticas escolares

Orientadora: Profa. Dra. Marília dos Santos Lima

São Leopoldo, RS

2018

P475f Pessôa, Aline Ribeiro
Feedback corretivo na interação oral : uma pesquisa-ação colaborativa com duas professoras de língua inglesa / por Aline Ribeiro Pessôa. – 2018.
163 f. : il., 30 cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2018.

Orientação: Profa. Dra. Marília dos Santos Lima.

1. *Feedback* corretivo oral. 2. Perspectiva sociocultural.
3. Pesquisa-ação colaborativa. 4. Desenvolvimento profissional de professores de inglês como língua estrangeira. I. Título.

CDU 801

Catálogo na Fonte:

Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

ALINE RIBEIRO PESSÓA

**"FEEDBACK CORRETIVO NA INTERAÇÃO ORAL: UMA PESQUISA-AÇÃO
COLABORATIVA COM DUAS PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA"**

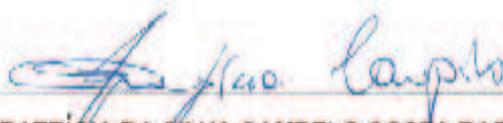
Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor, pelo
Programa de Pós-Graduação em
Linguística Aplicada da Universidade do
Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

APROVADA EM 31 DE OUTUBRO DE 2018

BANCA EXAMINADORA



PROFA. DRA. ELISABETE ANDRADE LONGARAY - FURG



PROFA. DRA. PATRÍCIA DA SILVA CAMPELO COSTA BARCELLOS - UFRGS



PROFA. DRA. SILVIA MATTURRO PANZARDI FOSCHIERA - UNISINOS



PROFA. DRA. MARILIA DOS SANTOS LIMA - UNISINOS

Para

*Alexandre e Luciana,
Lucas, Rodrigo e Amanda,*

com todo o meu amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua graça, que me sustenta em todas as minhas andanças.

À Professora Marília dos Santos Lima, minha querida orientadora, pela doce exigência e agradável convivência, pelos sábios conselhos e preciosas sugestões, pelos momentos compartilhados nos almoços e cafés, por sua leitura COM MAIS AMOR e seu feedback corretivo primoroso. Espero que o resultado dessa interação esteja LINDO, como você merece.

Às professoras Elizabete Andrade Longaray, Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos e Sílvia Maturro Panzardi Foschiera, que prontamente aceitaram o convite para ler este trabalho e pelas valiosas contribuições desde o Exame de Qualificação.

À Universidade Federal do Oeste da Bahia, particularmente ao Centro das Humanidades, pela licença concedida para a realização do doutorado.

À Vanessa Esperafico, secretária do PPG-LA, pela gentileza e eficiente ajuda com os assuntos e encaminhamentos burocráticos.

Às professoras-pesquisadoras deste estudo, identificadas como Alice e Heloísa, que acreditaram na pesquisa proposta, abriram as portas de suas salas de aula e dedicaram tempo a leituras, análises e reflexões.

Aos presentes que o doutorado me deu, embalados em almoços, lanches, cafés, Débora Busetti, Lílian Latties, Valéria Ney, Suzan e Adriano Mayer, Soraya e Winston Melo.

A minha amiga-irmã-grilo falante, Barbara, sempre carinhosamente presente, ainda que muitas vezes à distância.

Ao Fredd, amor de uma vida inteira, por me incentivar nos sonhos mais loucos e, principalmente, por ter sobrevivido e me ajudado a sobreviver à dolorosa distância.

A minha tia Irene, que me inspirou a seguir sua profissão. Grata por tudo: inclusive pelos meus primeiros dicionários.

A meu pai, minha mãe e meu irmão, Gugga, responsáveis pelo que sou. Com vocês aprendi a ler, a escrever, a orar. As palavras são insuficientes para agradecer tanto amor, carinho, cuidados, estímulos, ensinamentos, orações ... EU FÔ FOGO porque vocês me fizeram assim.

RESUMO

O *feedback* corretivo oral, em uma perspectiva sociocultural, é entendido como um elemento central para professores de línguas estrangeiras ajudarem o aprendiz a alcançar a autorregulação. Uma vez que o *feedback* corretivo possibilita a construção conjunta de uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP), enfatiza-se a importância de variar os tipos de *feedback* oferecidos, reformuladores e elicitativos, favorecendo a estes, pois ajudam o aprendiz a assumir a responsabilidade pela correção de seus próprios erros. Este estudo objetiva contribuir para o desenvolvimento profissional de docentes de inglês como língua estrangeira e, conforme a perspectiva sociocultural, abordar e desenvolver conceitos científicos sobre o *feedback* corretivo oral. A investigação envolveu duas professoras de língua inglesa de uma escola pública em uma pesquisa-ação colaborativa, durante um semestre letivo. O estudo explora a pesquisa-ação colaborativa, estreitamente relacionada aos conceitos socioculturais da mediação e da ZDP, e propõe a zona de desenvolvimento proximal de docentes de língua estrangeira (ZDPD-LE), definida como a distância entre o que um professor de língua estrangeira faz em sua sala de aula e o que pode fazer quando estrategicamente mediado. A pesquisa fez uso da triangulação para a coleta e a análise dos dados, os quais foram coletados por meio de entrevistas individuais semi-estruturadas, observações em sala de aula, gravações em áudio e vídeo das aulas observadas, sessões autoscópicas e uma entrevista em grupo não estruturada. A análise dos dados foi orientada pela análise de conteúdo e pela análise da interação. Os resultados evidenciaram que, antes da pesquisa-ação colaborativa, as duas professoras utilizavam, predominantemente, *feedback* reformulador, especialmente *recast*, e eram contrárias ao fornecimento de *feedback* corretivo imediato. Além disso, elas ofereciam apenas alguns dos vários tipos de *feedback* corretivo. Os resultados do estudo revelaram que as professoras participantes internalizaram conceitos científicos e, como consequência, alteraram suas compreensões e o modo como fornecem *feedback* corretivo oral. Os resultados desta investigação ressaltam a importância da implementação de oportunidades, tais como as propiciadas por uma pesquisa-ação colaborativa, para professores em serviço se engajarem e refletirem sobre suas práticas de *feedback* corretivo oral, como forma de apoiar e promover o desenvolvimento profissional de professores de inglês como língua estrangeira.

Palavras-chave: *Feedback* corretivo oral. Perspectiva sociocultural. Pesquisa-ação colaborativa. Desenvolvimento profissional de professores de inglês como língua estrangeira.

ABSTRACT

Oral corrective feedback, from a sociocultural perspective, is understood as a pivotal element in how foreign language teachers can assist a learner to achieve self-regulation. As corrective feedback enables the joint construction of a zone of proximal development (ZPD), it is emphasized the importance of varying the types of feedback offered, reformulations and prompts, favoring the latter, as they help learners assume responsibility for correcting their own errors. This study aims at contributing to English as a foreign language teachers' professional development and, within a sociocultural perspective, intends to approach and develop scientific concepts about oral corrective feedback. The study engaged two teachers of English as a foreign language, from a public language school, in a collaborative action research, during a school semester. The study explores collaborative action research, as closely related to the sociocultural concepts of mediation and ZPD. It thereby proposes the zone of proximal foreign language teacher development (ZPFLTD), defined as the distance between what a foreign language teacher does in his/her classroom and what he/she can do when strategically mediated. The study used a triangulation design for data collection and analysis. Data were collected by means of semi-structured individual interviews, classroom observations, audio and video recordings of the observed lessons, teacher stimulated recall interviews, and an unstructured group interview. Data analysis was informed by using content analysis and interaction analysis. The results showed that prior to the collaborative action research, both teachers predominantly used reformulations, especially recast, and were against the provision of immediate oral corrective feedback. Furthermore, they provided only some of the various feedback types. The results of the study revealed the participant teachers internalized scientific concepts, and therefore, changed their understanding and the way they furnished oral corrective feedback. The findings of this study highlight the importance of implementing opportunities, such as those propitiated by a collaborative action research, for in-service teachers engage with and reflect on their oral corrective feedback practices, as a supportive and effective way to promote the professional development of teachers of English as a foreign language.

Key-words: Oral corrective feedback. Sociocultural perspective. Collaborative action research. Professional development of teachers of English as a foreign language.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Procedimentos para a coleta de dados	97
Quadro 2 - Cronograma da coleta de dados	98
Quadro 3 - Exemplo de dados catalogados para edição de vídeo da autoscopia	102

RELAÇÃO DE TABELAS

Tabela 1 - Composição das turmas	92
Tabela 2 - Tipos de <i>feedback</i> oferecidos por Alice.....	121
Tabela 3 - Tipos de <i>feedback</i> oferecidos por Heloísa.....	135

ELENCO DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa indicativo dos 15 CILs no Distrito Federal.....	87
Figura 2 - Imagem ilustrativa da sala de aula com equipamentos para gravação.....	101
Figura 3 - Ilustração do esquema de codificação.....	109

ROL DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CIL	Centro Interescolar de Línguas
EDUCONLE	Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ES	Ensino Superior
L1	Língua materna
LE	Língua Estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TSC	Teoria sociocultural
UCB	Universidade Católica de Brasília
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UnB	Universidade de Brasília
ZDP	Zona de desenvolvimento proximal
ZDPD-LE	Zona de desenvolvimento proximal do docente de LE

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÕES

Sinal	Descrição
(...)	Breve pausa
(?)	Inaudível
[...]	Supressão de um trecho
MAIÚSCULA	Ênfase na palavra
(comentários)	Comentários e/ou explicações da transcritora
AA	Vários alunos não identificados

Convenções de transcrição adaptadas de Marcuschi (1986).

SUMÁRIO

Agradecimentos

Resumo

Abstract

Lista de quadros

Relação de tabelas

Elenco de figuras

Rol de abreviaturas e siglas

Convenções de transcrições

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
---------------------------------	-----------

2 A PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO

PROFISSIONAL DOCENTE	20
-----------------------------	-----------

2.1 A MEDIAÇÃO E OS INSTRUMENTOS MEDIACIONAIS	26
--	-----------

2.1.1 A MEDIAÇÃO POR INSTRUMENTOS FÍSICOS E PSICOLÓGICOS	27
--	----

2.1.2 A MEDIAÇÃO POR CONCEITOS COTIDIANOS E CIENTÍFICOS	29
---	----

2.1.3 A MEDIAÇÃO HUMANA	31
-------------------------	----

2.2 A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL DO DOCENTE DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	34
--	-----------

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA EM UMA PERSPECTIVA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

DOCENTE	41
----------------	-----------

3.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA EM UMA PERSPECTIVA TRADICIONAL	42
---	-----------

3.2 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	50
---	-----------

3.2.1 A PESQUISA-AÇÃO: INICIATIVA FACILITADORA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	53
--	----

4 O FEEDBACK CORRETIVO ORAL NA AULA DE LE	56
--	-----------

4.1 OS ERROS DO APRENDIZ DE LE: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	56
---	-----------

4.2 A CORREÇÃO DO ERRO ORAL: UM OLHAR HISTÓRICO	60
--	-----------

4.3 RESULTADOS DE ESTUDOS SOBRE FEEDBACK CORRETIVO ORAL	65
--	-----------

	13
4.4 FEEDBACK CORRETIVO ORAL EM UMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL	76
5 O ARCABOUÇO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	85
5.1 A ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA: PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA	85
5.2 O CENÁRIO DA PESQUISA: UM CURSO DE IDIOMAS EM CONTEXTO DE ENSINO PÚBLICO	86
5.3 AS PARTICIPANTES DA PESQUISA: AS PROFESSORAS-PESQUISADORAS E A PROFESSORA-MEDIADORA	93
5.4 A COLETA DOS DADOS: INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS	96
5.4.1 A ENTREVISTA	98
5.4.2 A OBSERVAÇÃO DAS AULAS	99
5.4.3 A AUTOSCOPIA	102
5.4.4 A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA	105
5.5 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS	106
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	111
6.1 Os NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO DE ALICE	111
6.2 Os NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO DE HELOÍSA	123
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS	145
APÊNDICES	158
APÊNDICE A - PANORAMA DE ATUAÇÃO DOS CILS NO PRIMEIRO SEMESTRE DE 2017	158
APÊNDICE B - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA	160
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ESTUDANTE	161
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSORA	162
APÊNDICE E - ROTEIRO PARA A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA	163

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A interação no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira¹ (LE, de agora por diante) é tema de pesquisas de linguistas aplicados, especialmente aquelas teoricamente amparadas pela hipótese da interação (LONG, 1996) ou pela teoria sociocultural. (VYGOTSKY, 1986; LANTOLF, 2000; LANTOLF; THORNE, 2006; 2009). Ellis (1999, p. 1) define interação como um “comportamento social que ocorre quando uma pessoa se comunica com outra”² e considera que a interação oral é um processo fundamental para a comunicação humana, pois todos os seres, letrados ou não, engajam-se em interações orais durante as quais há constante *feedback*, entendido como um “termo usado para a informação fornecida pelos ouvintes na recepção e compreensão de mensagens”³. (ELLIS, 2003, p. 583-584).

Um fenômeno frequente na interação oral durante as aulas de LE é o *feedback* fornecido ao aprendiz como resposta a um enunciado considerado errado. Esse tipo específico de fenômeno tem sido nomeado de modos distintos, tais como correção, reparo (KASPER, 1985), tratamento do erro (CHAUDRON, 1988) ou *feedback* corretivo oral, conforme as distintas concepções teóricas de língua e de ensino-aprendizagem de LE. (FIGUEIREDO, 2005). Independentemente de sua denominação, a relevância do tema para a aprendizagem de LE pode ser percebida pelo crescente número de investigações conduzidas por pesquisadores da Linguística Aplicada (LA, doravante) desde o trabalho pioneiro de Fanselow (1977).

Estudos diversos investigam o papel do *feedback* corretivo amparados pela premissa de que os aprendizes podem se beneficiar da informação recebida por meio do *feedback*. (NASSAJI; SWAIN, 2000; OHTA, 2001; LIMA; MENTI, 2004; BATTISTELLA; LIMA, 2010; 2015; 2017; MENTI; BATTISTELLA; CUNHA, 2015). Esses estudos demonstram a relevância do *feedback* corretivo como meio essencial

¹ Reconheço as diversas terminologias, tais como, Língua Adicional, Língua Internacional e Segunda Língua, entretanto adoto o termo Língua Estrangeira, como empregado em documentos oficiais nacionais. (BRASIL, 1998; 1999; 2002; 2006; 2012).

² Esta e as demais traduções das citações de obras publicadas em língua estrangeira são de minha inteira responsabilidade. No original: “social behavior that occurs when one person communicates with another”.

³ Originalmente: “Feedback serves as a general cover term for the information provided by listeners on the reception and comprehension of messages”.

para mostrar aos aprendizes “que suas hipóteses sobre a língua-alvo são errôneas” (LIMA; MENTI, 2004, p. 132) e, assim, propiciar a ampliação de seus conhecimentos linguísticos oportunizando que reflitam sobre a LE que estão aprendendo.

A complexa tarefa de fornecer *feedback* corretivo requer que os professores atentem a variáveis diversas, como as necessidades específicas de cada aprendiz e o tipo de atividade conduzida no momento da interação. Além disso, dada a estreita relação, destacada por Swain (2011), entre emoção e cognição no processo de aprendizagem de uma LE, é essencial que os professores ponderem acerca dos fatores afetivos, especialmente a respeito do nível de ansiedade que o *feedback* possa provocar. Ao considerarem as necessidades cognitivas e emocionais do aprendiz e o tipo de atividade em desenvolvimento, os professores podem lançar mão de diversos tipos de *feedback* corretivo. (ELLIS, 2009; BATTISTELLA; LIMA, 2015; PESSÔA; LIMA, 2016).

Entretanto, conforme os estudos de Borba e Lima (2004) e de Lima e Pessôa (2016), inúmeros professores de inglês como LE pouco sabem sobre o tema *feedback* corretivo oral e, conseqüentemente, fundamentam o oferecimento de *feedback* corretivo em seus conhecimentos práticos, construídos a partir de suas experiências como aprendizes e professores de LE. Esse tipo de conhecimento, denominado conceito cotidiano (VYGOTSKY, 1986), sobre o qual discuto mais adiante, carrega o potencial das experiências pessoais, mas possui o aspecto limitador de incluir possíveis equívocos. A falta de conhecimento científico, ou conceito científico (VYGOTSKY, 1986), sobre o *feedback* corretivo oral pode levar o professor de LE a, sustentado exclusivamente por seus conceitos cotidianos, relutar em oferecer *feedback* corretivo, fornecê-lo tão sutilmente que o aprendiz não consiga percebê-lo como tal ou usar excessivamente apenas um entre os diversos tipos de *feedback* existentes. (PESSÔA; LIMA, 2016; 2018, *no prelo*).

Evidencia-se, assim, a necessidade de formação docente continuada que oportunize aos professores de LE a reconstrução de seus conceitos cotidianos sobre *feedback* corretivo oral, de modo que lhes seja possível uma atuação pedagógica teoricamente embasada.

Desse modo, JUSTIFICA-SE o presente estudo, que pretende mediar a construção de conceitos científicos, especificamente aqueles relacionados a *feedback* corretivo oral, de professores de inglês como LE em serviço para que eles possam

ressignificar seus conceitos cotidianos em um processo de formação continuada sustentado pela perspectiva sociocultural. (JOHNSON, 2009a; 2009b; TSUI, 2011; VIEIRA-ABRAHÃO, 2012; 2014; BURNS, 2015; JOHNSON; GOLOMBEK, 2011; 2016; GOLOMBEK, 2017).

Uma forte tendência na literatura da LA que enfoca formação docente em uma perspectiva sociocultural reconhece a relevância dos professores de LE construírem conceitos científicos em relação dialógica com seus conceitos cotidianos, pois os conceitos científicos internalizados permitem que os professores reorganizem os conceitos cotidianos, reflitam e interpretem suas práticas em sala de aula com novos olhares. Nesse sentido, Santos e Vieira-Abrahão (2015, p. 34) afirmam que, em uma perspectiva sociocultural, a educação de professores “se dá [...] por intermédio de um processo dialógico de coconstrução de conhecimentos, que é situado e emerge da participação do docente em práticas e contextos socioculturais”. Burns (2015), por sua vez, explora o princípio da colaboração entre os professores e argumenta que a pesquisa-ação colaborativa é um meio eficiente para que professores explorem e problematizem seu ensino em seus próprios contextos de atuação. Esse tipo de pesquisa, portanto, caracteriza-se como uma ação formativa alternativa que visa ao desenvolvimento profissional dos docentes nas escolas em que trabalham, como defendido por Miccoli (2017).

A tese desta pesquisa parte da suposição quanto à escassa oportunidade para apropriação de conceitos científicos sobre *feedback* corretivo oral nas experiências formativas de professores de LE, como evidenciado por Pessoa e Lima (2018, *no prelo*), aliada à confiança de que uma pesquisa-ação colaborativa pode auxiliar as professoras participantes em seus processos de internalização de conhecimentos científicos atualizados sobre *feedback* corretivo oral.

Nesse sentido, o OBJETIVO GERAL desta pesquisa, orientada por princípios socioculturais, é contribuir para o processo de desenvolvimento profissional de duas docentes de língua inglesa como LE, colaborando para a ampliação de seus conceitos científicos acerca do *feedback* corretivo oral e, por conseguinte, cooperar com o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem de inglês como LE desenvolvido em escolas públicas brasileiras.

Os OBJETIVOS ESPECÍFICOS do estudo são:

- Investigar conceitos cotidianos e científicos das professoras participantes, especificamente aqueles relacionados ao fornecimento de *feedback* corretivo oral.
- Identificar os tipos de *feedback* corretivo oferecidos pelas professoras quando seus alunos verbalizam erro nas interações orais.
- Oportunizar mediação que propicie a construção de conceitos científicos sobre *feedback* corretivo oral.
- Investigar se as ações propiciadas pela pesquisa-ação colaborativa são eficazes para proporcionar ressignificação de conceitos cotidianos.

A partir dos objetivos propostos, esta investigação busca responder às seguintes PERGUNTAS NORTEADORAS:

1. Como as professoras participantes do estudo compreendem *feedback* corretivo oral?
2. Quais tipos de *feedback* são providos aos aprendizes? Como as professoras justificam suas escolhas?
3. Como a pesquisa-ação colaborativa impactou o tipo de *feedback* usado nas aulas das professoras participantes do estudo?

A gênese desta investigação encontra-se na minha própria construção de conceitos científicos sobre *feedback* corretivo oral. Em 2004, já atuando como formadora de professores no curso de Letras da Universidade Católica de Brasília (UCB, de agora por diante), li um capítulo redigido por Lima (2004) no qual ela discute o fornecimento de *feedback* corretivo oral como “um dos principais eventos interativos em sala de aula”. (LIMA, 2004, p. 205). Sua revisão teórica sobre *feedback* na aula de LE me encantou e alucinou: eu mal podia acreditar que minha compreensão sobre correção do erro oral fosse tão limitada; afinal eu era mestre em LA, formadora de futuros professores de LE, discutia em sala de aula exatamente questões acerca do processo de ensino-aprendizagem de LE, já atuava como professora de língua inglesa há mais de duas décadas e nunca havia lido nada sobre o assunto, nem sabia

exatamente o que fazia quando meus alunos erravam. O desespero acadêmico tomou conta de mim quando li, na mesma obra, Borba e Lima (2004, p. 278) enfatizarem a necessidade de o professor adquirir conhecimentos mais aprofundados sobre tratamento corretivo, pois os professores “precisam aprender os diferentes modos de correção que beneficiam a interação na sala de aula”.

Profundamente envergonhada por minha ignorância e seriamente encantada com a descoberta, busquei aprofundamento teórico. Aos poucos, fui me apropriando dos novos conceitos científicos e me tornando uma professora mais atenta ao modo como eu oferecia *feedback* corretivo oral. Em 2006, desenvolvi uma pesquisa na qual investiguei minha própria prática corretiva. A fim de garantir a confiabilidade nos resultados do estudo, convidei um colega para colaborar com a análise dos dados e juntos apresentamos o trabalho (PESSÔA; PEREIRA, 2007) no I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês. Desde então, tenho conduzido investigações aliando formação de professores e *feedback* corretivo oral. O nome da orientadora deste trabalho, portanto, não poderia ser outro, pois Marília dos Santos Lima, a autora dos primeiros textos que li sobre o tema, além de ser referência para os estudos que investigam erro oral e sua correção, também se interessa pela formação de professores de LE.

Este trabalho, além deste capítulo introdutório, é constituído por mais seis capítulos. O CAPÍTULO 2 explora a perspectiva sociocultural, apropriada para respaldar este estudo porque compreendo a formação de professores de LE, ensino-aprendizagem de LE, e conseqüentemente erro e *feedback* corretivo oral em uma perspectiva que alia interação, aprendizagem e desenvolvimento humano, pois é na interação com os outros que ensinamos e aprendemos LE, e nos desenvolvemos. O capítulo discute os construtos socioculturais, mediação e zona de desenvolvimento proximal, e finaliza propondo a zona de desenvolvimento proximal do docente de LE, espaço metafórico definido como a distância entre o nível de desenvolvimento real e atual do professor de LE, determinado pelo que ele faz em sala de aula a partir do conhecimento que possui no seu contexto de ensino, e o nível de desenvolvimento potencial, definido por aquilo que o professor pode fazer quando internaliza novos conceitos.

O CAPÍTULO 3 discute a formação docente continuada, inicialmente na visão tradicional de acumulação de conhecimento e, em seguida, em uma concepção

recente que entende a formação continuada como o processo de desenvolvimento profissional docente. O capítulo também expõe o potencial da pesquisa-ação colaborativa como uma iniciativa facilitadora para auxiliar o desenvolvimento profissional docente.

Na sequência, o CAPÍTULO 4, dedicado à discussão do *feedback* corretivo oral, mostra como a compreensão acerca do erro oral e sua correção foi se modificando ao longo do tempo, revisa alguns estudos recentemente conduzidos e caracteriza *feedback* corretivo oral conforme a perspectiva sociocultural.

Os procedimentos metodológicos empregados na pesquisa são explicitados no CAPÍTULO 5, no qual também descrevo o cenário da investigação, esboço o perfil de cada professora participante, relaciono os instrumentos empregados para a coleta dos dados e, em seguida, esclareço os procedimentos empregados para a análise dos dados, contemplada no CAPÍTULO 6.

Finalmente, no CAPÍTULO 7, respondo às perguntas norteadoras desta investigação e apresento as reflexões finais.

2 A PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Este capítulo discute a Teoria Sociocultural (TSC, de agora em diante), aporte teórico desta investigação, e explora, inicialmente, seus princípios epistemológicos, cuja compreensão é essencial para o entendimento dos construtos socioculturais que sustentam a pesquisa: a mediação e a zona de desenvolvimento proximal. O capítulo é constituído por dois subcapítulos: o primeiro examina o conceito de mediação focalizando, em suas três seções, os instrumentos mediacionais empregados no estudo: os instrumentos físicos e psicológicos, os conceitos cotidianos e científicos, e, em seguida, a mediação humana. O segundo subcapítulo é dedicado à discussão da zona de desenvolvimento proximal, espaço metafórico no qual a aprendizagem acontece e, portanto, apropriado para o fornecimento de andaimento. O capítulo finaliza propondo a zona de desenvolvimento proximal do docente de LE como espaço metafórico propício para a coconstrução de novos conceitos e a consequente transformação das práticas docentes.

Os fundamentos da TSC foram estabelecidos por Lev Semënovich Vygotsky⁴ e seus colaboradores mais próximos, Alexander Luria e Alexei Nikolaevich Leontiev, entre 1925 e 1934. A teoria, recentemente ampliada por estudiosos neo-vygotskianos, tais como Wertsch (1985; 2007), Cole (1996), Kozulin (2002; 2003) e Daniels (2002; 2015), concebe o desenvolvimento humano como o resultado da participação do indivíduo em práticas sociais, mediada por instrumentos diversos, e realizada em contextos socioculturais.

⁴ A produção acadêmica de Vygotsky, redigida apenas em russo, traduzida para diversas línguas e muitas vezes mutilada por essas traduções (IVIC, 2010), talvez justifique a existência de distintas grafias para seu nome, tais como Vygotsky, Vigotski, Vigotskii e Vygotski, entre outras. Ao longo deste trabalho, nos referimos ao pesquisador como Vygotsky e usamos o adjetivo vygotskiano porque são as formas de notação mais comumente encontradas nas obras dos linguistas aplicados brasileiros. Entretanto, preservamos nas citações, e consequentemente nas referências bibliográficas deste trabalho, as ortografias adotadas conforme as fontes acessadas.

Estudar essa teoria é um exercício a um só tempo desafiador e limitador: desafiador porque trata-se de uma teoria complexa, amparada em princípios marxistas (COLE; SCRIBNER, 1978; LURIA, 1988; KOZULIN, 2002) e construtos da psicologia interacionista (OLIVEIRA, 2010), cujo entendimento requer leituras cuidadosas. Esse exercício torna-se limitador pela impossibilidade de consultar os textos originais, redigidos em russo, e, portanto, pela necessária aceitação das obras traduzidas. Todo processo tradutório pode involuntariamente alterar ideias do texto original e por essa razão fico com um sentimento de incompletude, bem expresso pelas palavras de Ivic (2010, p. 14):

para os leitores que não podem consultar os textos em russo, permanecerá sempre uma dificuldade: tendo criado um sistema teórico original, Vygotsky criou, também, uma terminologia suscetível de exprimir esta originalidade. Toda tradução arrisca-se, pois, de [sic] deformar pelo menos parcialmente, suas ideias.

Apesar de a literatura científica empregar a terminologia sociocultural como referência à teoria vygotskiana, de acordo com Wertsch, Del Rio e Alvarez (1995), Vygotsky e seus colaboradores geralmente empregavam a expressão abordagem sócio histórica ou histórico-cultural. O termo sociocultural, segundo Lantolf e Beckett (2009), foi cunhado por Wertsch em uma obra publicada em 1985. Outras denominações para essa perspectiva teórica incluem teoria sócio-histórico-cultural (COLE, 1996; IVIC, 2010), Teoria da Atividade Histórico-Cultural (como assinalado por LANTOLF; THORNE; POEHNER, 2015), Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (como em LIBERALI; MATEUS; DAMIANOVIC, 2012) e teoria sociointeracionista. (BASSIL; DUTRA, 2004, entre outros).

Wertsch, del Rio e Alvarez (1995), em discussão sobre a terminologia mais adequada, argumentam que o termo sociocultural é mais apropriado para se referir ao legado vygotskiano como tem sido apropriado nos debates contemporâneos pelas ciências humanas. Este trabalho emprega a perspectiva contemporânea da teoria vygotskiana conforme entendida e ampliada pela LA e, portanto, adota a terminologia sociocultural.

Na LA, os estudos pioneiros que adotaram a TSC como aporte teórico, de acordo com Zuengler e Miller (2006), foram conduzidos por Frawley e Lantolf e publicados em 1984 e 1985. A perspectiva teórica paulatinamente acolhida por linguistas aplicados possibilitou que a revista *The Modern Language Journal*

publicasse, em 1994, um volume especialmente dedicado aos estudos que aliavam essa teoria e o ensino-aprendizagem de LE. De acordo com Lantolf (1994, p. 420), na apresentação do volume, os autores daqueles trabalhos - McCafferty, Appel e Lantolf, Donato e McCormick, Aljaafred e Lantolf, Guerrero e Villamil, Platt e Brooks - reconheciam que a perspectiva sociocultural não era dominante na área, mas estavam “convencidos de que essa linha de pesquisa tem um potencial significativo para explorar aspectos do processo de aprendizagem de segunda língua que de outro modo permaneceriam desconhecidos”.⁵ No mesmo ano, estudos respaldados pela TSC foram publicados em uma obra organizada por Lantolf e Appel (1994).

Logo em seguida, em 1995, Lantolf e Pavlenko (1995) afirmaram que, no âmbito das pesquisas sobre aquisição de segunda língua, a perspectiva sociocultural ainda era uma novidade, mas reconheciam que essa inovação passou a receber atenção cada vez maior entre os pesquisadores da área. Desde então, a TSC tornou-se cada vez mais presente em pesquisas de temas diversos da LA, que incluem os que interessam a este estudo: formação de professor (BURNS, 2005; 2009; 2011; 2015; JOHNSON, 2009a; 2009b; JOHNSON; GOLOMBEK, 2011; 2016; VIEIRA-ABRAHÃO, 2012; 2014; SANTOS; VIEIRA-ABRAHÃO, 2015) e *feedback* corretivo oral (ALJAAFREH; LANTOLF, 1994; FREUDENBERGER; LIMA, 2006; NASSAJI; SWAIN, 2000; ELLIS, 2007; 2009; BATTISTELLA; LIMA, 2015; LIMA; PESSÔA, 2016).

Uma vez que a TSC é uma teoria do desenvolvimento humano, é relevante entender o que é desenvolvimento humano. Em linhas gerais, desenvolvimento humano, área de estudo da Psicologia, procura compreender o homem em seu ciclo de vida. (OLIVEIRA, 2010; DIAZ, 2011). Para Diaz (2011), desenvolvimento humano é a trajetória biológica, psicológica e social pela qual o ser humano passa desde sua concepção até o fim de sua vida. Para Vygotsky, desenvolvimento significa transformação e consiste na capacidade do indivíduo de fazer uso adequado de conhecimento aprendido. Trata-se de um processo que não se desenrola em estágios fixos previsíveis, pois resulta da interação social e cultural do indivíduo. (LANTOLF; THORNE, 2006).

⁵ No original: “[...] convinced that this line of research has significant potential for exploring aspects of the second language learning process that would otherwise remain hidden”.

Os interesses de Vygotsky pela educação levaram-no a criar uma psicologia que explicasse o desenvolvimento humano e fosse relevante para a educação (COLE; SCRIBNER, 1978; MEASURES; QUELL; WELLS, 1997; OLIVEIRA, 2010), a partir de três princípios fundamentais: (1) o uso da abordagem genética para a compreensão do funcionamento psicológico; (2) a convicção de que as funções mentais superiores se originam na vida social, e (3) a argumentação de que a ação humana é mediada. (WERTSCH, 1985; PENUEL; WERTSCH, 1995; MEASURES; QUELL; WELLS, 1997).

A abordagem genética pressupõe que o funcionamento psicológico humano só pode ser compreendido se entendemos como e onde o desenvolvimento ocorre. (PENUEL; WERTSCH, 1995; WERTSCH; TULVISTE, 1992). Vygotsky adotou, a partir de seu contemporâneo Blonsky, a noção de que “todo comportamento humano diário só pode ser entendido a partir da presença de quatro estágios genéticos fundamentais pelos quais o desenvolvimento comportamental passa”⁶ (VYGOTSKY, 1981, p. 156) e enfatizou que esse esquema genético inclui o comportamento cotidiano do indivíduo e a história de seu desenvolvimento. Para Vygotsky, compreender como esses quatro domínios genéticos operam é crucial para explicar adequadamente o funcionamento humano. (WERTSCH; TULVISTE, 1992).

Domínios genéticos aqui não se relacionam a código genético determinante dos traços da hereditariedade. Genética, nesta acepção, refere-se à gênese, à origem. Uma análise genética requer ir à origem do fenômeno investigado. Para Vygotsky (1978), todos os fenômenos estão em constante processo de movimento e mudança, e deveriam ser investigados a partir de suas origens e de seu desenvolvimento.

De acordo com Wertsch (1985; 2007), o objetivo de Vygotsky foi investigar as funções mentais superiores, tais como atenção voluntária e memória intencional, como um fenômeno que surge inicialmente como funções elementares, por exemplo, atenção involuntária e memória natural. Vygotsky (1978, p. 30) compreendia o processo de desenvolvimento humano “profundamente enraizado nos vínculos entre a história individual e social”⁷ e alegava que a investigação do desenvolvimento humano requer atenção à interação dos fatores biológicos e culturais. É a partir dessas

⁶ Originalmente: “[...] everyday human behavior can be understood only by disclosing the presence of four general fundamental genetic stages through which behavioral development passes”.

⁷ Do original: “[...] deeply rooted in the links between individual and social history”.

noções que surge o conceito de domínios genéticos (WERTSCH, 1985; WERTSCH; TULVISTE, 1992), que compõem o que Wertsch (1985) denominou como método genético para investigação das funções mentais, e que incluem os domínios filogenético, sociogenético, ontogenético e microgenético.

O domínio filogenético refere-se ao desenvolvimento da espécie humana no curso de sua evolução. Vygotsky tomou o surgimento do trabalho, a formação da sociedade humana com base no trabalho e o uso de instrumentos para conseguir alimentos como o processo básico que diferencia o homem como uma espécie singular. (OLIVEIRA, 2010). Para Vygotsky (1981), foi o uso de instrumentos com os quais os homens medeiam suas ações na natureza que favoreceu o surgimento das funções mentais superiores. O domínio sociogenético ou sociocultural se preocupa com a história do homem como parte do grupo social e, assim, se interessa pela criação e uso dos diferentes tipos de instrumentos simbólicos utilizados pelos distintos grupos sociais. (OLIVEIRA, 2010). O domínio ontogenético aborda o desenvolvimento do indivíduo à medida que ele amadurece e focaliza a apropriação dos instrumentos de mediação. Estuda, por exemplo, como uma criança se apropria da língua. O domínio microgenético refere-se ao desenvolvimento de aspectos específicos do repertório psicológico do indivíduo e focaliza no estudo detalhado dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento durante um breve intervalo de tempo, e, portanto, micro. (WERTSCH, 1985; LANTOLF, 2000; OLIVEIRA, 2010).

De acordo com Vygotsky (1978, p. 46):

Dentro de um processo geral de desenvolvimento podem ser distinguidas duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, que diferem quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica, e de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural. *A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas.*⁸ (Ênfase no original)

A partir da abordagem genética, Vygotsky (1978) demonstrou que as funções psicológicas elementares, como os reflexos e os comportamentos instintivos, possuem origem biológica, enquanto as funções psicológicas superiores, que incluem a língua, o pensamento lógico, memória e atenção voluntária, são provenientes da

⁸ Do original: "Within a general process of development, two qualitatively different lines of development, differing in origin, can be distinguished: the elementary processes, which are of biological origin, on the one hand, and the higher psychological functions of the sociocultural origin on the other. *The history of child behaviour is born from the interweaving of these two lines*".

interação entre o individual e o social; são, portanto, determinadas pela história e cultura do grupo social ao qual o indivíduo pertence. As funções psicológicas superiores são mecanismos psicológicos mais complexos tipicamente humanos, que propiciam controlarmos nosso comportamento com ações intencionais.

Observa-se, assim, a ênfase posta por Vygotsky (1978) na interdependência entre o individual e o social, e na preponderância da interação social para o desenvolvimento humano. A esse respeito, Vygotsky (1978, p. 57) afirmou que:

No desenvolvimento cultural da criança, todas as funções aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual; primeiro entre as pessoas (interpsicológico), e depois no interior da criança (intrapsicológico). Isso igualmente se aplica para atenção voluntária, memória lógica e para a formação dos conceitos. Todas as funções psicológicas superiores se originam como relações reais entre os seres humanos.⁹

A TSC concebe, portanto, que o desenvolvimento está atrelado à internalização, ou seja, ao processo de transformação das relações sociais em fenômenos psicológicos (VYGOTSKY, 1978; 1981; WERTSCH, 1985; LANTOLF, 2003), que conecta a dimensão interpsicológica à intrapsicológica, ou, nos dizeres de Wertsch (1985), a dimensão intermental à intramental.

A internalização não é a apropriação direta de conceitos. (JOHNSON, 2009a). De acordo com Pimentel (2008, p. 113), a “transformação das funções superiores do interpsicológico para o intrapsicológico não é um processo retilíneo, passivo. Pelo contrário, a pessoa atua sobre seu próprio desenvolvimento enquanto é agente de ação com o outro”. Assim sendo, “a internalização não é cópia do plano intersubjetivo no indivíduo; é fruto de negociações, discordâncias, ação partilhada, etc, ao se formularem hipóteses para resolver situações concretas que o sujeito experiencia”.

A noção da internalização levou Vygotsky a propor que a relação dos seres humanos com o mundo é essencialmente uma relação indireta ou mediada. (LANTOLF, 2000; 2006; WERTSCH, 2007). A mediação torna-se, por conseguinte, o principal construto da TSC. Sua relevância é expressa pelo próprio Vygotsky (apud

⁹ Originalmente: “Every function in the child’s cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first, between people (interpsychological), and then inside the child (intrapsychological). This applies equally to voluntary attention, to logical memory and to the formation of concepts. All the higher functions originate as actual relations between human individuals”.

WERTSCH, 2007, p. 178) quando afirmou que “o fato central em nossa psicologia é a mediação”.¹⁰

Revisar o construto de mediação aqui é significativo, não só porque o conceito é um dos pilares da TSC, mas principalmente porque, embora a teoria vygotskiana focalize a mediação no campo do desenvolvimento cognitivo das crianças, ela se aplica ao desenvolvimento humano de modo geral (JOHNSON; GOLOMBEK, 2016), e, no caso deste estudo, é primordial para o desenvolvimento da *expertise* de professores de LE sobre *feedback* corretivo oral.

Discorro, em seguida, sobre o conceito da mediação, como apropriado e ampliado por estudiosos neo-vygotskianos, principalmente Wertsch (2007), Johnson (2009a), Lantolf (2011a; 2011b), Daniels (2015), Lantolf, Thorne, Poehner (2015) e Johnson e Golombek (2011; 2016).

2.1 A MEDIAÇÃO E OS INSTRUMENTOS MEDIACIONAIS

A mediação é construto basilar da TSC a partir do princípio de que nosso contato com o mundo, físico ou psicológico, é indireto ou mediado. (LANTOLF, 2000; 2006; WERTSCH, 2007). De acordo com Oliveira (2010, p. 26), “a mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”.

Vygotsky, ainda que não tenha apresentado qualquer conceituação para o termo mediação (WERTSCH, 2007), enfatizou que nossa relação com o mundo é mediada por instrumentos físicos e psicológicos. (VYGOTSKY, 1930; 1978). Estudiosos neo-vygotskianos expandiram o conceito de mediação para muito além da noção original (KOZULIN, 2003; WERTSCH, 2007; LANTOLF, 2011b; DANIELS, 2015; LANTOLF; THORNE; POEHNER, 2015; JOHNSON; GOLOMBEK, 2011; 2016, entre outros) e incorporaram outros instrumentos mediacionais.

¹⁰ No original: “A central fact of our psychology is the fact of mediation”.

Para Lantolf (2011b, p. 25), a mediação é “o uso de meios auxiliares artificiais para agir - física, social e mentalmente”¹¹ e ocorre pela utilização de instrumentos físicos e simbólicos, bem como por meio de conceitos e atividades. Johnson e Golombek (2011; 2016) enfatizam que a mediação é um construto implícito ao processo de internalização e incluem, assim como Kozulin (2003), a mediação humana, além dos conceitos e dos instrumentos físicos e psicológicos.

As próximas três seções focalizam cada um desses três instrumentos de mediação.

2.1.1 A mediação por instrumentos físicos e psicológicos

Vygotsky, alicerçado em princípios marxistas, desenvolveu a noção de que as funções psicológicas superiores e as ações humanas são mediadas por instrumentos. (COLE; SCRIBNER, 1978; WERTSCH, 1993; KOZULIN, 2002). A influência da filosofia marxista pode ser percebida na teoria vygotskiana a partir da compreensão do conceito de trabalho. Para Marx e Engels (ENGELS, 1999), o trabalho, por sua ação transformadora, gera a cultura humana e leva o ser humano a criar e usar instrumentos que são recursos do trabalhador. O uso de instrumentos amplia as possibilidades físicas do ser humano. Assim, por exemplo, o homem que não tem a capacidade de voar, ao construir instrumentos como o avião, a asa-delta e o parapente passou a poder voar.

Vygotsky expandiu a noção marxista e argumentou que os seres humanos não agem diretamente no mundo, mas usam instrumentos físicos e psicológicos (VYGOTSKY, 1930; 1978; 1986) para mediar suas atividades. Os instrumentos físicos ou técnicos, tais como papel, lápis, copo e pá, medeiam a relação do homem com o mundo exterior e dão apoio às suas ações concretas, como o livro que lê e a caneta com a qual escreve.

Enquanto os instrumentos físicos são aqueles que auxiliam os seres humanos em suas ações concretas, os signos são os instrumentos criados e usados pelos homens para ajudá-los a controlar suas funções psicológicas superiores, tais como a

¹¹ Originalmente: “[...] use of artificial auxiliary means of acting-physically, socially and mentally [...]”.

memória e a atenção voluntária. Em outras palavras, a utilização dos instrumentos psicológicos auxilia o ser humano na solução de um determinado problema psicológico, como lembrar, memorizar, comparar, informar, entre outros. Os instrumentos psicológicos ou simbólicos orientam-se para o mundo mental e direcionam-se ao controle das funções psicológicas, tanto as do próprio indivíduo, quanto as de outras pessoas. (VYGOTSKY, 1978).

Entre os exemplos de instrumentos psicológicos elencados por Vygotsky (1930, s/p) encontram-se “a língua, os diferentes modos de notação numérica e de sistemas de contagem, as técnicas mnemônicas, [...] a escrita, [...] todos os tipos de sinais convencionais, etc”.¹² A língua é considerada como o mais importante instrumento psicológico (LANTOLF, 2006; LANTOLF; THORNE; POEHNER, 2015), pois possibilita que as funções psicológicas superiores sejam socialmente formuladas e culturalmente transmitidas. É a língua, definida como “o mecanismo mediacional mais sofisticado”¹³ (AHMED, 1994, p. 158), que propicia pensarmos e organizarmos nossos pensamentos ao tempo em que também oportuniza a interação.

Ahmed (1994) considera que o desenvolvimento humano é linguisticamente organizado, pois o ser humano usa a língua para regular os objetos, outras pessoas e a si próprio. Ahmed alega que a regulação pelo objeto é a mais básica e afirma que nomear é o exemplo clássico de regulação pelo objeto por meio da língua. A língua regula outras pessoas quando, por exemplo, os indivíduos controlam o comportamento de outros. Finalmente, a principal função da língua é a autorregulação, pois é como o indivíduo regula a si próprio e a sua mente.

No contexto de ensino-aprendizagem de LE, são inúmeros os instrumentos físicos e psicológicos que auxiliam os aprendizes em seu processo de internalização. Um exemplo de instrumentos físicos em aula de LE são as *realia* usadas para ensinar os nomes de vegetais e frutas. Outros instrumentos físicos comumente utilizados são os livros didáticos, os cadernos, os dicionários e os aparelhos mais modernos, como *notebook* e *datashow*. Exemplos frequentes de instrumentos psicológicos nas aulas de LE, além da própria língua, são as figuras, os mapas e os quadros fonéticos.

¹² Do original: “[...] Language, different forms of numeration and counting, mnemotechnic techniques, [...] writing, [...] all sorts of conventional signs, etc”.

¹³ Originalmente: “The most sophisticated mediational mechanism [...]”.

Para Vygotsky (1978; 1986), os instrumentos psicológicos agem como o principal instrumento de mediação da cognição humana e medeiam a formação de conceitos do aprendiz. Os conceitos, por seu turno, também são instrumentos mediacionais, sobre os quais debato a seguir.

2.1.2 A mediação por conceitos cotidianos e científicos

A perspectiva sociocultural estabelece que os conceitos também são mediadores do processo de internalização porque determinam o modo como os seres humanos agem no mundo e, conseqüentemente, definem como os instrumentos físicos e psicológicos são usados nas diversas atividades. (VAN COMPERNOLLE, 2014).

Um conceito, para Vygotsky (1986, p. 98), não é uma forma fixa e imutável, “mas é parte ativa do processo intelectual, constantemente engajada em servir à comunicação, compreensão e solução de problemas”.¹⁴ Ao examinar a aprendizagem de conceitos em situação escolar, Vygotsky (1986) distinguiu dois tipos de conceitos: os cotidianos e os científicos. Esses dois tipos de conceitos podem ser caracterizados a partir de suas respectivas gênesis.

Os conceitos cotidianos, também denominados conceitos espontâneos, são formados pelas experiências dos seres humanos em suas relações sociais diárias. Esses conceitos são impregnados pelas experiências vividas e, portanto, configuram-se como conhecimento experiencial, que pode incluir conhecimento equivocado. (JOHNSON, 2009a; 2009b; LANTOLF, 2011b). Usando um exemplo pessoal, lembro que considerava a baleia um peixe, pela simples generalização de que todo animal que vive no mar é peixe.

Uma vez que os seres humanos constroem conceitos cotidianos acerca de quaisquer eventos já vivenciados, professores de LE podem, por exemplo, construir conceitos cotidianos equivocados sobre *feedback* corretivo oral, a partir de suas próprias experiências enquanto aprendizes de uma LE, pois, como descrito por Lortie (1975, p. 63), os professores aprendem muito a partir de suas experiências enquanto

¹⁴ No original: “[...] but an active part of the intellectual process, constantly engaged in serving communication, understanding, and problem solving”.

aprendizes, no processo que ele denominou aprendizagem por meio da observação (*apprenticeship of observation*).

Assim sendo, se um professor, ao longo de sua experiência como aprendiz de LE, era constantemente interrompido para ser corrigido em seus erros orais, ele pode criar o conceito que o leve a considerar a interrupção como a única forma de correção oral existente. Desse modo, enquanto professor de LE, esse professor, se tiver se sentido confortável com as interrupções de seus professores, poderá imitá-los e corrigir seus alunos usando a interrupção. Por outro lado, caso aquelas correções não tenham lhe parecido satisfatórias, ele pode, por exemplo, optar por não corrigir seus alunos. Em situação absolutamente oposta, um professor cujas experiências enquanto aprendiz de LE não tenham incluído correções do erro oral podem levá-lo à construção de um conceito que desconsidere a relevância de corrigir o erro oral.

Diferentemente dos conceitos cotidianos, a gênese dos conceitos científicos, também denominados conceitos acadêmicos, é encontrada em outros conceitos. Os conceitos científicos são, conforme Vygotsky (1986), de natureza científica, vinculam-se a outros conceitos e são construídos a partir da instrução formal. Karpov (2003) sustenta que os conceitos científicos representam conhecimento advindo das diversas ciências que, quando adquiridos, transformam o conhecimento cotidiano.

Tanto os conceitos cotidianos, quanto os científicos possuem potencialidades e limitações. (VYGOTSKY, 1978; LANTOLF, 2011a). Se por um lado, os conceitos cotidianos podem incluir conhecimento errôneo ou equivocado, por outro, eles têm o potencial de incluir as experiências pessoais. A falta de experiência pessoal é exatamente o aspecto limitador do conceito científico. Por essa razão, Johnson (2009a), Vieira-Abrahão (2012; 2014) e Johnson e Golombek (2016) destacam que a construção de conceitos científicos apoiada em conceitos cotidianos permite que o aprendiz compreenda e transforme seus conceitos cotidianos. Lantolf (2011a), por sua vez, salienta que é fundamental aliar a aprendizagem explícita de conceitos científicos às experiências práticas porque é essa relação que possibilita o processo de internalização.

No caso da presente pesquisa, os conceitos cotidianos das professoras sobre erro oral e sua correção podem levá-las a não compreender o *feedback* corretivo oral como instrumento de mediação da aprendizagem. O trabalho de Pessôa e Lima (2018, *no prelo*) evidencia que quando os professores agem orientados por seus conceitos

cotidianos, tendem a não fornecer *feedback* corretivo para não constranger o aluno ou a fornecê-lo tão sutilmente que o aprendiz não consegue percebê-lo. Em ambas as situações, o *feedback* corretivo oral perde seu potencial como instrumento de mediação da aprendizagem.

Vieira-Abrahão (2012) propõe que a formação continuada de professores fomente a construção de conceitos científicos, especialmente porque os conceitos cotidianos dos professores possivelmente incluem conhecimentos equivocados que podem comprometer o processo de ensino-aprendizagem da LE. A pesquisadora (VIEIRA-ABRAHÃO, 2014) enfatiza que a formação de professores, em uma perspectiva sociocultural, não é um simples processo de recepção e assimilação das práticas de ensino, mas se constitui em um processo de reconstrução das práticas docentes em conformidade com as necessidades individuais dos professores e consoante seus contextos específicos de ensino.

A partir do entendimento de formação continuada de professores em uma perspectiva sociocultural (JOHNSON, 2009a; 2009b; VIEIRA-ABRAHÃO, 2012; 2014; JOHNSON; GOLOMBEK, 2011; 2016), esta pesquisa busca propiciar formação em serviço que se caracterize pela reconstrução das práticas das docentes de acordo com suas próprias necessidades. O esforço desta pesquisa, portanto, é no sentido de levar as professoras participantes a aliar a aprendizagem de conceitos científicos sobre *feedback* corretivo oral a suas experiências práticas porque, como acentuado por Lantolf (2011a), é essa relação que viabiliza o processo de internalização.

Desse modo, este estudo propicia meios pelos quais as professoras participantes possam construir conceitos científicos a partir de suas próprias experiências, ou seja, fundamentadas em seus conceitos cotidianos e considerando seus contextos específicos de ensino.

2.1.3 A mediação humana

A perspectiva sociocultural pressupõe que os seres humanos, definidos por Lantolf (2007, p. 32) como “entidades socialmente organizadas”¹⁵, se desenvolvem a

¹⁵ Do original: “[...] socially organized entities [...]”.

partir das interações sociais. A mediação humana exerce papel fulcral no processo de internalização, pois, como discutido anteriormente, este é um processo que inicia em uma dimensão intermental.

A mediação humana ocorre pela participação do indivíduo em atividades socioculturais e se faz presente na vida do ser humano desde seu nascimento, quando adultos ou crianças mais experientes regulam o comportamento da criança, usando para tanto, principalmente, a língua. Temos um exemplo de mediação humana quando uma criança quer pôr uma moeda na boca, mas atende a um indivíduo, seja uma criança mais experiente ou um adulto, que lhe diz para não o fazer.

Para Lantolf (2007), o desenvolvimento do ser humano é sempre mediado por outros, quer presentes, como pais e professores, quer distantes, como os autores, por exemplo. Esse entendimento é ampliado por Johnson e Golombek (2011; 2016) que adotam a expressão relações sociais como sinônimo para mediação humana e enfatizam que o termo social daquela expressão não se refere apenas à interação dialógica, mas também ao nosso legado histórico e sociocultural.

Cabe destacar que a discussão sobre diferentes tipos de instrumentos mediacionais está aqui desenvolvida separadamente apenas por razões didáticas. Na vida real, frequentemente, mais de um instrumento é utilizado ao mesmo tempo ou em uma mesma atividade, como bem ilustra Lantolf (2006), a partir da atividade educativa, que incorpora tanto a mediação humana, quanto instrumentos físicos e psicológicos, tendo por objetivo auxiliar os estudantes a desenvolver conceitos científicos.

Na sala de aula brasileira de inglês como LE, um exemplo pertinente para esta pesquisa pode ser quando o aprendiz verbaliza o verbo *live*, [lɪv], como [laɪv]. Entre outras opções para fornecimento de *feedback* corretivo oral, o professor pode preferir mostrar o som correto usando o quadro fonético. Há, assim, mediação humana e instrumento psicológico, respectivamente. Entretanto, esse instrumento só é de alguma utilidade se o aprendiz já tiver construído conhecimentos científicos acerca da relação entre os símbolos e os sons, como representados no quadro fonético, incompreensíveis a quem não possui instrução apropriada.

Os instrumentos mediacionais revisados aqui foram empregados na condução desta pesquisa que busca, como apresentado no capítulo introdutório, colaborar para

o desenvolvimento profissional de duas docentes levando-as à construção de conceitos científicos sobre *feedback* corretivo oral. O Capítulo 5, que explora os procedimentos metodológicos da investigação, explica como esses instrumentos mediacionais foram empregados.

Em uma perspectiva sociocultural de formação de professores de LE, a mediação humana é considerada fundamental (JOHNSON, 2009a; JOHNSON; GOLOMBEK, 2011; 2016) para auxiliar os professores na transformação de seus conceitos cotidianos em acadêmicos. Os tipos de mediação, contudo, variam. De acordo com Wertsch (2007), são dois os tipos de mediação que emergem dos textos redigidos por Vygotsky: a mediação explícita e a mediação implícita.

A mediação explícita é intencionalmente direcionada a uma pessoa e claramente introduzida em uma atividade em andamento por alguém, seja a própria pessoa que está resolvendo um determinado problema ou outra que esteja lhe ajudando. Uma característica desse tipo de mediação é a materialidade do instrumento usado, o que a torna mais evidente se comparada à mediação implícita.

A mediação implícita comporta os signos, especialmente a língua, e não é propositadamente inserida em uma atividade em andamento para solucionar um dado problema. Esse tipo de mediação se caracteriza por ser parte de um ato de comunicação.

Esta pesquisa propiciou momentos de mediação explícita e implícita. A mediação explícita se fez presente quando a pesquisadora propositadamente ofereceu os textos científicos sobre *feedback* corretivo oral para estudo das professoras participantes. O uso da língua para a comunicação e as reflexões desenvolvidas pelas participantes caracterizam a mediação implícita.

Para Verity (2005), a mediação humana que acontece no contexto domiciliar difere daquela do cenário escolar, pois em casa, a mediação frequentemente não é intencional. Um simples abraço, cujo objetivo é apenas expressar carinho, transforma-se, ainda que não intencionalmente, em instrumento de mediação daquela cultura, por exemplo. Verity (2005) argumenta que no contexto escolar, os aprendizes devem ser estrategicamente mediados de modo explícito ou implícito.

A mediação estratégica (WERTSCH, 1985) é “a ajuda certa na hora certa”¹⁶ (VERITY, 2005, p. 3), que direcionada para objetivos específicos, caracteriza-se por ser dialogicamente negociada e por responder a uma necessidade imediata do aprendiz. Logo, ela também é impossível de ser previamente organizada. (JOHNSON, 2009a).

Johnson e Golombek (2011; 2016) enfatizam, ainda, que a mediação estratégica representa assistência cognitiva que deve ser equilibrada, pois assistência em demasia diminui a agência do aprendiz e assistência insuficiente aumenta sua frustração. Desse modo, a mediação estratégica requer, do professor, além de conhecimento sobre o assunto, habilidade pedagógica e julgamentos sensíveis acerca do nível de proficiência do aprendiz. (VERITY, 2005).

É nessa perspectiva que entendo o papel do professor de LE diante do erro verbalizado pelo aprendiz. O professor medeia estrategicamente o aprendiz quando responde à necessidade que lhe foi apontada a partir da elocução incorreta ou inadequada. A mediação estratégica, nesse sentido, exige que o professor atente para, além das questões anteriormente assinaladas, conhecimentos sobre *feedback* corretivo oral, tema explorado mais adiante, no Capítulo 4.

A mediação estratégica, mais comumente conhecida como andaime, andaime ou *scaffolding* (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976) é conceito estreitamente ligado ao construto sociocultural denominado zona de desenvolvimento proximal; discutidos no próximo subcapítulo.

2.2 A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL DO DOCENTE DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

A aprendizagem e o desenvolvimento são, para Vygotsky (1978), dois fenômenos que, apesar de distintos, inter-relacionam-se desde o nascimento da criança. Para Vygotsky, a aprendizagem e o desenvolvimento são os resultados da interação social e do processo de internalização, respectivamente.

¹⁶ Originalmente: “[...] the right help at the right time [...]”.

Ao buscar estabelecer as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky (1978) formulou o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP, de agora por diante), identificado como o espaço entre dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real e o de desenvolvimento potencial. O nível de desenvolvimento real compreende aquilo que a criança pode executar autonomamente, enquanto o nível de desenvolvimento potencial revela a capacidade da criança de desempenhar tarefas com o auxílio de um adulto ou em colaboração com outras crianças mais capacitadas.

A ZDP é um espaço metafórico (LANTOLF, 2000; DANIELS, 2002) no qual a aprendizagem acontece e está em constante transformação, pois aquilo que hoje a criança só consegue realizar se receber auxílio, amanhã ela executará sozinha. Para Vygotsky (1978; 1986), qualquer situação vivenciada pela criança e mediada por outros gera processos de aprendizagem, que criam mudanças cognitivas e impulsionam o processo de desenvolvimento. Observa-se, assim, o papel crucial que o ser humano exerce como mediador nos processos geradores de aprendizagem e, conseqüentemente, no desenvolvimento cognitivo.

Nas palavras de Vygotsky (1978, p. 86-87), a ZDP:

define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de amadurecimento, funções que amadurecerão amanhã, mas que estão atualmente em um estado embrionário. Essas funções podem ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível real de desenvolvimento caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza-o prospectivamente.¹⁷

O conceito de ZDP, originalmente estabelecido por Vygotsky (1978), focalizava a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo da criança por meio de sua interação com adultos ou outras crianças mais experientes. Desde sua elaboração, o construto de ZDP foi ampliado e apropriado por pesquisadores das mais diversas áreas, e passou a considerar a interação entre os aprendizes de quaisquer idades (VILLAMIL; GUERRERO, 2005), a colaboração entre os próprios aprendizes (DONATO, 1994;

¹⁷ No original: “[...] defines those functions that have not yet matured but are in the process of maturation, functions that will mature tomorrow but are currently in an embryonic state. These functions could be termed the “buds” or “flowers” of development rather than the “fruits” of development. The actual development level characterizes mental development retrospectively, while the zone of proximal development characterizes mental development prospectively”.

VAN LIER, 2004) e em contextos educacionais distintos, como discutido por Chaiklin (2003) e por del Rio e Alvarez (2007).

A noção de ZDP é considerada como a principal contribuição vygotskiana para a área educacional (DANIELS, 2002), pois, como afirmam Aljaafreh e Lantolf (1994, p. 468), a ZDP reúne todos os atores do cenário, incluindo “o professor, o aprendiz, suas histórias socioculturais, seus objetivos e motivações, assim como os recursos a eles disponíveis”.¹⁸ O conceito tem sido largamente empregado nas pesquisas desenvolvidas por linguistas aplicados, que investigam processos de ensino-aprendizagem de LE (ALJAAFREH; LANTOLF, 1994; OHTA, 2000; 2001; 2017, entre outros) e formação de professores. (JOHNSON, 2009a; 2009b; JOHNSON; GOLOMBEK, 2011; 2016; VIEIRA-ABRAHÃO, 2012; 2014; LIMA; PESSÔA, 2016; GOLOMBEK, 2017).

Uma conceituação mais abrangente para a noção da ZDP a compreende como um espaço metafórico de aprendizagem, criado quando os participantes, sejam adultos ou crianças, colaboram para a compreensão de um conceito ou para a solução de um dado problema. (VILLAMIL; GUERRERO, 2005). A ZDP, para Pimentel (2008, p. 114), foi concebida numa perspectiva “multidirecional, dialógica e não-etnocêntrica” e “determina que a aprendizagem ocorre sempre em função de ações em parceria, pelo auxílio de outra pessoa mais experiente, capaz de propor desafios, questionar, dar modelos, fornecer pistas, indicar soluções possíveis, etc”. De acordo com Lantolf (2000), a ZDP implica na construção colaborativa de oportunidades para aprender, pois aquilo que o aprendiz ainda não é capaz de desempenhar de modo independente, pode fazê-lo, se receber o devido andaimento.

O termo andaime, usado na construção civil para designar a estrutura que serve de suporte para permitir acesso a um lugar em nível mais elevado durante uma obra, foi empregado por Wood, Bruner e Ross (1976) para metaforicamente descrever o suporte que uma pessoa presta a outra a fim de que esta seja capaz de realizar uma atividade que estaria acima de seus esforços. No estudo, Wood, Bruner e Ross investigaram a aprendizagem de língua materna, em atividade dialógica de tutoria desenvolvida entre adultos e crianças. Para eles, andaime é o “processo que

¹⁸ Do original: “[...] the teacher, the learner, their social and cultural history, their goals and motives, as well as the resources available to them [...]”.

possibilita uma criança ou um aprendiz a solucionar um problema, executar uma tarefa ou alcançar um objetivo que estaria além de seus esforços, se não existisse a assistência”.¹⁹ (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976, p. 90).

Apesar de o termo metafórico originalmente não ter sido aliado à TSC nem ao conceito de ZDP (BOBLETT, 2012), estudiosos neo-vygotskianos, tais como Donato (1994), Ohta (1995; 2001) e van Lier (2004), explicitamente uniram a metáfora de andaime à de ZDP e identificaram andaimento como o procedimento de apoio realizado na ZDP do aprendiz.

Na área de ensino-aprendizagem de LE, andaimento é tipicamente conceituado como o comportamento de apoio adotado pelo parceiro mais competente da interação que visa a facilitar o progresso do aprendiz. (GUERRERO; VILLAMIL, 2000). Lima e Pessôa (2016, p. 309) caracterizam andaimento como um “procedimento de apoio que direciona a atenção do aprendiz a aspectos primordiais do diálogo” colaborativo que pode gerar aprendizagem.

A noção de andaimento foi ampliada por Donato (1994) em um estudo que analisou o que ele denominou como andaime coletivo (*collective scaffolding*) ou andaime mútuo (*mutual scaffolding*). A pesquisa desenvolvida com três aprendizes de francês como LE em uma universidade americana objetivou investigar se e como o aprendiz construiria procedimentos de andaimento quando estivesse trabalhando com um colega cuja proficiência fosse menor ou igual à sua. A análise das interações orais evidenciou que os três aprendizes se engajaram em andaimento mútuo e construíram conhecimento em conjunto. Assim, Donato argumentou que a díade para andaimento, especialista-aprendiz, pode também incluir aprendiz-aprendiz.

Nesse sentido, Lima e Pessôa (2016) argumentam que em sala de aula de LE, o andaimento eficaz pode ser proporcionado por qualquer participante da interação, desde que, como enfatizado pelas autoras, exista respeito recíproco pelas opiniões dos participantes.

Os mais experientes, seja o professor ou o colega que possua mais conhecimento, também podem se beneficiar de andaimento, pois, como afirma Figueiredo (2006, p. 17), a interação também ajuda “os mais experientes a descobrir

¹⁹ Originalmente: “[...] process that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts”.

novas formas de aprender”. De modo similar, van Lier (2004) postula que a interação com um colega menos competente é uma das formas que ajuda o aprendiz em seu processo de autorregulação porque aprendemos também quando ensinamos.

Independentemente de como o andamento seja propiciado, ou por quem, seu principal objetivo é proporcionar a internalização de conhecimento; em outras palavras, é possibilitar o desenvolvimento de um aprendiz autorregulado. Para tanto, o andamento na ZDP do aprendiz precisa ser graduado, de modo a oferecer apenas a assistência que o aprendiz precisa, e circunstancial, pois deve ser proporcionado apenas quando houver necessidade e retirado assim que o aprendiz conseguir se autorregular. (ALJAAFREH; LANTOLF, 1994).

Na LA, desde os primeiros estudos que empregaram a noção de ZDP na área de ensino-aprendizagem de LE, a saber, Aljaafreh e Lantolf (1994) e Donato (1994), o construto vem sendo ampliado e reformulado. Em contextos de aprendizagem de LE, Ohta (2001, p. 9) propôs que, para o aprendiz de LE:

a ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real, como determinado pela produção linguística individual, e o nível de desenvolvimento potencial, como determinado pela língua produzida colaborativamente com o professor ou um parceiro.²⁰

Warford (2011), em contexto de aprendizagem docente, aliou a noção de ZDP à formação dos professores e cunhou o termo zona de desenvolvimento proximal do professor (*zone of proximal teacher development*) para se referir à distância entre o que professores pré-serviço podem fazer sozinhos e o nível que eles podem atingir quando estrategicamente mediados. Benzehaf (2016) reformulou a proposta de Warford e enfatizou que o construto de ZDP também é relevante para o desenvolvimento do professor em serviço e, assim, argumentou pela possibilidade de se incorporar a concepção de zona de desenvolvimento proximal do professor para lidar com a formação continuada de professores.

Benzehaf (2016) considera que o desenvolvimento profissional docente pode ser caracterizado por ações que objetivem o desenvolvimento do conhecimento do professor, que incluem, mas não se limitam, à participação em congressos, oficinas

²⁰ No original: “The ZPD is the distance between the actual developmental level as determined by individual linguistic production, and the level of potential development as determined through language produced collaboratively with a teacher or peer”.

ou cursos. Para Benzehaf, a troca de ideias com colegas e a observação mútua de suas aulas, entre outras atividades, são exemplos de práticas valiosas para o desenvolvimento profissional docente. O autor argumenta que o professor em exercício tem a seu dispor, como fontes de andamento, os colegas mais e os menos experientes, além daqueles cujas experiências equivalem à sua.

A partir das ideias desenvolvidas por Benzehaf (2016) em seu ensaio, e após constatar, por meio de levantamento bibliográfico em *sites* de busca e no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (doravante, CAPES), a inexistência de estudos que empreguem termos relacionando a ZDP à formação continuada de professores de LE, proponho a zona de desenvolvimento proximal do docente de LE, cujo acrônimo é ZDPD-LE, para caracterizar um espaço metafórico no qual a mediação se desenvolve e estimula a construção de novos conhecimentos.

O que chamo de ZDPD-LE é a distância entre o nível de desenvolvimento real e atual do professor de LE, determinado pelo que ele faz em sala de aula a partir do conhecimento que possui no seu contexto de ensino, e o nível de desenvolvimento potencial, definido por aquilo que o professor pode fazer quando, auxiliado por especialistas ou por outros companheiros, internaliza novos conceitos.

Em uma perspectiva sociocultural de formação de professores de LE, os professores são compreendidos como indivíduos ativos em sua formação, são agentes que constroem e reconstroem seus conhecimentos a partir de suas participações nas diversas atividades socioculturais, nas quais se envolvem em um processo de mediação. (JOHNSON, 2009a; JOHNSON; GOLOMBEK, 2011; 2016). Assim sendo, atuar na ZDPD-LE requer o envolvimento dialógico da díade professor-formador e professor, em atividades que favoreçam ao professor de LE transformar seus conceitos cotidianos, internalizar conhecimento novo e, conseqüentemente, reconstruir suas práticas docentes.

Este capítulo explorou os construtos basilares da TSC, que se preocupa com o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, ou seja, com o desenvolvimento que determina como as pessoas pensam e agem, considerando-o como um processo dialógico de coconstrução de conhecimentos, resultante da participação do indivíduo em práticas sociais e em contextos socioculturais. Essa perspectiva teórica, portanto,

é arcabouço teórico pertinente para pesquisas como esta que se interessa pelo desenvolvimento profissional docente, sobre o qual discuto a seguir.

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA EM UMA PERSPECTIVA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Este capítulo, dividido em dois subcapítulos, é dedicado à discussão do conceito de formação docente continuada. No primeiro subcapítulo, examino a formação continuada em sua concepção tradicional, associada ao treinamento dos professores ou à participação em cursos de formatos variados. O segundo subcapítulo explora a concepção de formação continuada em uma perspectiva de desenvolvimento profissional docente, que entende o professor como sujeito ativo de sua aprendizagem, e que parte das reais necessidades dos professores em seus contextos de atuação para promover reflexão sobre a prática aliando-a à teoria. O capítulo finaliza expondo a pesquisa-ação, compreendida como uma das iniciativas que pode auxiliar o docente em seu processo de desenvolvimento profissional.

A formação de professores é um processo dinâmico e complexo que se desenvolve em longo prazo. Freire (1997, p. 20), a partir da premissa de inconclusão e inacabamento do ser humano, concebe a formação docente como um processo permanente, argumentando que:

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.

A formação de professores de LE como área de pesquisa da LA começa a se estabelecer a partir da publicação, em 1990, da obra organizada por Richards e Nunan, *Second language teacher education*, em cujo prefácio os organizadores afirmam que a formação de professores é assunto pouco explorado. (FREEMAN, 2009; TSUI, 2011). Até então, de acordo com Tsui (2011), os diversos estudos que investigavam aprendizagem de LE concluíram apresentando implicações para seu

ensino, apesar de poucas investigações terem focalizado especificamente a formação de professores de LE.

Libâneo (2004, p. 227) reconhece dois tipos de formação: a inicial, durante a qual há o ensino de teoria e práticas destinadas à formação profissional, e a formação continuada, que se constitui no “prolongamento da formação inicial, visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho”. Perrenoud (2002, p. 21), de modo similar, diferencia a formação continuada da formação inicial afirmando que aquela visa a “atenuar a defasagem entre o que os professores aprenderam durante sua formação inicial e o que foi acrescentado a isso a partir dos saberes acadêmicos”.

Almeida Filho (1997) distingue três categorias básicas de como a formação docente ocorre: (1) formação básica, inicial ou de certificação, (2) formação especializada e (3) formação continuada extensionista. A formação básica inicial ou de certificação é a que finaliza com a certificação obtida em cursos de licenciatura em Letras. A formação especializada é obtida pela participação em cursos de pós-graduação, tanto em nível *lato*, quanto em *stricto sensu*. A formação continuada ou permanente é aquela da qual o professor participa no exercício de sua profissão. Assim, nos dizeres de Almeida Filho, a presente pesquisa focaliza a formação continuada de professores de LE.

Em seguida, reviso a literatura sobre formação continuada de professores de LE cotejando-a aos métodos e abordagens de ensino predominantes no contexto nacional por entender, como Celani (2010), que as concepções dos métodos e das abordagens de ensino de LE influenciam a perspectiva de formação docente, tanto a inicial quanto a continuada.

3.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA EM UMA PERSPECTIVA TRADICIONAL

A formação docente em serviço é um conceito que se modifica ao longo de sua história. Abordá-lo, portanto, requer o estabelecimento de um momento inicial, que embora arbitrário, seja coerente. Início as reflexões sobre formação continuada no contexto brasileiro na década de 1970, período no qual a concepção de formação docente como treinamento teve seu auge de popularidade (ALMEIDA FILHO, 1997),

por admitir a possibilidade de professores de língua inglesa formados sob aquela concepção terem atuado na formação das professoras participantes desta pesquisa, quer como professores de língua inglesa, quer como professores formadores. O reconhecimento de que as experiências prévias de aprendizagem do professor exercem influência em seu ensino (LORTIE, 1975; JOHNSON, 2009b; VIEIRA-ABRAHÃO, 2012) sugerem que, de certo modo, os princípios subjacentes à concepção de formação docente como treinamento tenham gerado reflexos no ensino das professoras participantes desta pesquisa.

O ensino de LE foi considerado, até recentemente, como uma profissão fortemente pautada em habilidades que atentavam, principalmente, para questões relacionadas aos métodos mais eficazes. (TSUI, 2011). Nessa perspectiva de ensino, a formação de professores de LE, tanto a inicial quanto a continuada, era compreendida, sobretudo, como treinamento a fim de que os professores fossem preparados mais eficientemente no uso dos métodos em voga. Seguir um método corretamente era relevante na medida em que “a aprendizagem era fruto do método entendido como receituário a ser seguido pelo professor”. (BORGES; PAIVA, 2011, p. 337).

No contexto brasileiro, durante as décadas de 1970 e 1980, a formação continuada constituía-se como complementação profissional por meio de palestras e cursos de curta duração, que visavam ao treinamento do docente e/ou à reciclagem de seu conhecimento. O treinamento do docente, para Leffa (2008, p. 355), refere-se à instrução para o professor executar uma determinada atividade, limitando-se ao “aqui e agora”. Richards e Farrell (2005), de modo similar, definem treinamento como a preparação do professor para atender a objetivos imediatos, envolvendo a aplicação, em sala de aula, de estratégias e técnicas.

Os cursos de treinamento que dominaram as décadas de 1970 e 1980 no contexto brasileiro fundamentavam-se na transmissão de procedimentos e técnicas que os professores precisavam conhecer para empregar em suas aulas. (ALMEIDA FILHO, 1997; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). Nessas décadas, o método Audiolingual predominava e, portanto, as teorias da linguística e da psicologia que o sustentavam, respectivamente o estruturalismo e o *behaviorismo*, também eram observadas nos treinamentos dos professores.

O estruturalismo, inicialmente desenvolvido pelo linguista inglês Palmer na década de 1920, via a língua como um conjunto de estruturas sintáticas e caracterizava-se principalmente, segundo Howatt (MITCHELL; MYLES; MARSDEN, 2013), por defender que: (a) a aprendizagem de uma língua consistia na aquisição de um conjunto de hábitos, (b) o ensino da gramática da língua deveria ser indutivo apresentando-se e praticando-se as novas estruturas, e (c) os erros deveriam ser evitados. Em outras palavras, em uma perspectiva estruturalista, a língua consistia em um sistema de estruturas finitas que serviriam como modelos para a produção e compreensão de infinitas elocuições similares. Desse modo, o método de ensino apropriado seria aquele que propiciasse a repetição e a prática dos padrões linguísticos da LE que gerariam novos hábitos e promoveriam a fluência na LE.

A partir das experiências de condicionamento desenvolvidas por Pavlov, Watson adotou a teoria do condicionamento como explicação para qualquer tipo de aprendizagem e cunhou o termo *behaviorismo*²¹ em 1913. (BROWN, H. D., 2000). O *behaviorismo* tornou-se uma teoria de aprendizagem influente, o modelo psicológico hegemônico, especialmente nas décadas de 1940 e 1950, e advogava que o comportamento humano, assim como o dos outros animais, é resultante do condicionamento. A aprendizagem, ou o comportamento observável, de acordo com essa perspectiva, era explicada em termos de imitação, prática, reforço e formação de hábitos. (BROWN, H. D., 2000; LIGHTBOWN; SPADA, 2013). Em outras palavras, a aprendizagem residia nos estímulos, nas respostas e nos reforços positivos ou negativos que levariam à formação de hábitos.

Para Mitchell, Myles e Marsden (2013), as duas principais implicações da perspectiva *behaviorista* para o ensino de LE, e, acrescento, para o treinamento de professores, constituíam-se no entendimento de que a prática leva à perfeição e na necessidade de o ensino priorizar aquelas estruturas consideradas como as mais difíceis, ou seja, as estruturas distintas da língua materna do aprendiz.

O aluno, em uma perspectiva *behaviorista* de aprendizagem, era entendido como uma *tabula rasa*, cujos conhecimentos prévios eram desconsiderados, e que deveria ser “simplesmente condicionado”. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 226). Assim

²¹ De acordo com Brown, H. D. (2000), o termo foi empregado por Watson no artigo intitulado *Psychology as the behaviorist views it*, publicado na revista *Psychological Review*, volume 20, em 1913.

sendo, do ponto de vista do ensino de LE, as atividades vigorosamente recomendadas eram as que visavam a imitações, a repetições e a substituições. Do ponto de vista da formação docente, os professores também eram indivíduos que deveriam ser condicionados e, portanto, eram expostos a técnicas que se assemelhavam a receitas de bolo a serem seguidas, para que os professores pudessem, após os treinamentos, empregar eficientemente as técnicas de repetição, substituição e imitação.

O treinamento de professores visava a prepará-los para apresentar os diálogos e provocar suas exaustivas repetições como meios para promover a memorização. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010). Em minha própria experiência docente em Brasília participei, nas décadas de 1980 e 1990, de diversas oficinas, e ministrei algumas, que objetivavam treinar os participantes, professores em exercício, a:

- Usar o retroprojeter como recurso para exercícios de substituição de palavras;
- Apresentar formas, consideradas à época como criativas, para ditar palavras e frases;
- Mostrar como os *drills* deveriam ser usados;
- Demonstrar usos de gestos e expressões faciais para fornecer instruções mais claras, e
- Exibir técnicas para correção de erros, entre outras atividades.

Em 1994, participei de uma oficina na qual os professores receberam treinamento sobre como proceder quando seus alunos errassem. O texto distribuído, e sobre o qual os participantes se debruçaram ao longo da tarde, afirmava que quando um erro surgisse, o professor não deveria fornecer a forma correta rapidamente, pois precisaria fazer uma revisão de concordâncias úteis para aquela dada situação. Assim, por exemplo, se o aluno usasse inadequadamente o verbo “*made*” na oração “*I made an exam last week*”, o professor deveria apresentar as formas “*took the exam, failed the exam, passed the exam*”. Além de apresentar ou revisar essas estruturas linguísticas, os professores deveriam, na sequência, levar os alunos a repetir oralmente essas formas linguísticas para propiciar a memorização e a aprendizagem.

A concepção de treinamento consistia, portanto, em uma preparação prática e imediata dos professores. Vieira-Abrahão (2006, p. 10) destaca que nesse modelo de

formação docente, “os teóricos conceb[íam] e const[ruíam] o conhecimento e os professores o compreend[íam] e o implementa[vam]”, pois o professor era “o implementador na prática de teorias criadas pelos teóricos”.

Essa dicotomia entre produtor *versus* consumidor de teorias constitui-se, para Kumaravadivelu (2012), em uma das características dos treinamentos. O pesquisador (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 8) argumenta que os modelos de treinamento possuem cinco características:

Primeiro, eles frequentemente limitam o papel dos formadores de professor para aquele de conduítes, que transmitem facilmente fragmentos digestíveis de conhecimentos profissional e pessoal para os futuros professores. Segundo, eles implicam em uma relação do tipo mestre-aluno, na qual se espera que os futuros professores aprendam habilidades e conhecimentos pedagógicos do mestre e, em seguida, tentem aplicá-los em suas salas de aula. Terceiro, [esses modelos] raramente permitem ou incentivam os futuros professores a construírem suas próprias visões e versões de ensino. Quarto, eles são essencialmente abordagens descendentes dependentes do conhecimento profissional externamente produzido, gerado por especialistas para influenciar o comportamento do professor. Finalmente, eles criam uma dicotomia debilitante entre o especialista e o professor; ou seja, espera-se que os especialistas produzam conhecimento e que os professores consumam conhecimento.²²

Essas peculiaridades do modelo de treinamento de docentes levam os professores, segundo Kumaravadivelu, a também agir como conduítes; isto é, os professores treinados tornam-se transmissores passivos, canalizando informações sem quaisquer alterações significativas. Esse fenômeno de transmissão-recepção de conhecimento equivale ao que Freire (1987) denominou educação bancária, segundo a qual, a relação educador-educando é representada pela de narrador-ouvinte. De acordo com Freire (1987, p. 33),

a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. [...] o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] nesta destorcida visão da educação,

²² Do original: “First, they often limit the role of teacher educators to that of conduits who pass on easily digestible bits and pieces of personal and professional knowledge to student teachers. Second, they entail a master-pupil relationship in which student teachers are expected to learn some of their master teacher’s pedagogic knowledge and skills, and then try to apply them in their classrooms. Third, they rarely enable or encourage student teachers to construct their own visions and versions of teaching. Fourth, they are essentially top-down approaches that depend on externally produced and expert generated professional knowledge to influence teacher behavior. Finally, they create a debilitating dichotomy between the expert and the teacher, that is, experts are expected to produce knowledge, and teachers are expected to consume knowledge”.

não há criatividade, não há transformação, não há saber. [...] Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber.

Após duas décadas de popularidade, o método Audiolingual entra em declínio, em virtude das severas críticas contra as teorias linguística e psicológica que o fundamentavam. Aos poucos, a nova perspectiva de ensino de LE, a Abordagem Comunicativa, vai se firmando e, assim, o modelo de treinamento docente entra em declínio, pois segundo Vieira-Abrahão (2010, p. 227), essa abordagem “surgiu como um conjunto de princípios norteadores da prática docente e não mais como um conjunto de procedimentos metodológicos rígidos a serem seguidos”. Desse modo, o treinamento de professores em procedimentos previamente definidos deixa de fazer sentido, pois o professor necessita embasamento teórico que lhe permita exercer adequadamente o novo papel de professor de LE, como o facilitador do processo comunicativo, gerenciador das atividades que promovam a comunicação dos/entre os alunos, em sala de aula, engajados em atividades de construção de sentidos.

A partir da década de 1990, o incremento de pesquisas no campo da formação de professores garantiu que o paradigma positivista fosse questionado, especialmente por sua natureza impessoal e descontextualizada cujas generalizações desconsideravam as complexidades da sala de aula, impossíveis de serem capturadas por estudos experimentais. (JOHNSON, 2009a; STURM, 2011; VIEIRA-ABRAHÃO, 2012). O paradigma de pesquisa positivista é, então, substituído pelo interpretativista fundamentado pelo pressuposto de que o conhecimento é socialmente construído. Desse modo, conforme Sturm (2011, p. 80), “os professores deixaram de ser treinados e passaram a ser formados, educados”. Em outras palavras, os “cursos oferecidos após a graduação deixaram de ser cursos de *reciclagem* ou *treinamento* e passaram a ser programas ou projetos de desenvolvimento e de formação continuada”.

Na visão de Freeman (2009), a década de 1990 representa o divisor de águas na definição do escopo da educação de professores de línguas, quando o conceito de treinamento de professores, próprio para uma educação bancária, foi substituído pelo de educação docente.

No Brasil, assim como no contexto internacional, a década de 1990 viu surgir os primeiros estudos sobre formação inicial e continuada de professores de LE, em

especial dos professores de língua inglesa, a partir, principalmente, das publicações de Cavalcanti e Moita Lopes (1991), Moraes, M. (1992), Filgueiras dos Reis (1992), Vieira-Abrahão (1992), Almeida Filho (1993; 1999) e Moita Lopes (1996). Desde então, a formação de professores de línguas tornou-se uma das mais profícuas subáreas da LA.

A formação continuada docente foi normatizada no cenário nacional, também na década de 1990, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), cujo artigo 62, parágrafo único, estabelece que: “garantir-se-á formação continuada [...], no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação”. Esse mesmo dispositivo determina, em seu artigo 63, que “os institutos superiores de educação manterão”, conforme o inciso III, “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”.²³

Atualmente, inúmeras instituições brasileiras de ensino superior oferecem programas e projetos de formação ou de educação continuadas, vinculados aos grupos de pesquisa de seus programas de pós-graduação. Das várias ações em andamento, a literatura de pesquisas em formação de professores de LE ressalta três experiências exitosas. O programa denominado *A formação contínua de professores de inglês da escola pública: um contexto para a (des)construção da prática*, funciona desde 1997 e visa ao aprimoramento linguístico e profissional de professores da rede pública de São Paulo. O programa é desenvolvido em parceria. A Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa encarrega-se do aprimoramento linguístico dos professores, que participam de cursos de língua durante um a seis semestres, conforme as necessidades linguísticas de cada um. O Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) é responsável pelo aprimoramento profissional dos professores participantes, por meio de um curso cuja carga horária é de 360 horas distribuídas entre três a quatro semestres. (CELANI, 2003; CELANI; COLLINS, 2009).

²³ Embora o texto legal empregue os termos formação continuada e educação continuada indistintamente, existem diferenças que são discutidas por Miccoli (2017) e apontadas mais adiante, no Subcapítulo 3.2.

O Projeto de Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras (EDUCONLE), iniciativa da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), caracteriza-se como uma atividade extensionista que objetiva contribuir para a formação continuada de professores de inglês da rede pública e privada de ensino. O projeto surgiu em 2002 como um curso de atualização desenvolvido em dois anos com uma carga horária que totalizava 300 horas. Em 2009, o EDUCONLE tornou-se um curso anual e, em 2017, o projeto ganhou uma nova configuração. Atualmente, o projeto é desenvolvido por meio de sete minicursos que abordam temas variados, ofertados ao longo de um ano. Cada minicurso tem a duração total de 12 horas e é ministrado em encontros semanais com duração de quatro horas cada. No mesmo dia do minicurso, o professor participante tem uma hora de aula de língua inglesa. (DUTRA; MELLO, 2009; EDUCONLE, 2018).

O Projeto de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa (PECPLI) da Universidade Federal de Viçosa (UFV) iniciou em 2004 e visa propiciar aprimoramento profissional para professores da rede pública e privada da região de Viçosa. O projeto é desenvolvido por meio de encontros quinzenais, com duração de quatro horas cada um, nos quais os professores participantes se engajam em discussões metodológicas e refletem sobre tópicos variados. A fim de contribuir para a proficiência linguística dos professores, o projeto oferece aulas de inglês ministradas por um estudante da graduação em Letras da UFV. (BARCELOS; COELHO, 2010).

As três iniciativas de formação continuada discutidas aqui oportunizam aos professores aperfeiçoamento linguístico e engajamento em reflexão teórica e metodológica, em um entendimento de que a formação continuada é um processo complexo e paulatino, que requer reflexão e aprofundamento teórico. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). Essas iniciativas partem “do princípio de que a formação deve ser embasada em atividades de cunho reflexivo, sem o qual a prática dos professores pode estagnar e ser somente uma reprodução não-situada socialmente de ações pedagógicas”. (DUTRA; MELLO, 2004, p. 41). Para tanto, apesar de cada uma das instituições empregar dinâmicas que melhor se adequam a suas realidades, em formato de curso, minicurso ou encontro, todas reconhecem o potencial do professor como investigador de sua prática e, por conseguinte, adotam atividades distintas para engajar os professores em pesquisas que possibilite-lhes investigar suas práticas

docentes em seus contextos de atuação, como por exemplo, as pesquisas do tipo narrativa e pesquisa-ação. (DUTRA; MELLO, 2004; MELLO; DUTRA; JORGE, 2008).

Ao levar em consideração o contexto específico de ensino do professor em serviço e incorporar a agência do professor, enquanto sujeito ativo de seu processo de desenvolvimento, a noção de formação continuada passa a enfatizar a aprendizagem e o desenvolvimento do professor, assumindo a concepção de desenvolvimento profissional docente, sobre a qual discorro em seguida.

3.2 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

O conceito de desenvolvimento profissional docente emerge na literatura (JOHNSON; GOLOMBEK, 2002; 2016; RICHARDS; FARRELL, 2005; JOHNSON, 2009a; 2009b; MARCELO, 2009; MICCOLI, 2017, entre outros) enfatizando um entendimento de formação continuada que rompe com a concepção tradicionalmente associada à participação do professor em cursos de formatos e durações variadas, “pensada como algo feito por outros *para os* ou *pelos* professores”.²⁴ (JOHNSON, 2009b, p. 25).

Admito, assim como Johnson (2009a; 2009b), que a participação dos docentes em iniciativas de caráter formativo, tais como oficinas, seminários e cursos, desempenha papel relevante para o crescimento docente, entretanto compactuo da opinião de Nóvoa (2002, p. 57), quando afirma que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas”. O conceito de desenvolvimento profissional docente, portanto, pressupõe que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (FREIRE, 2001, p. 39).

Miccoli (2017) distingue formação continuada, educação continuada e desenvolvimento profissional docente a partir de suas respectivas naturezas, acadêmica, compensatória e experiencial. A natureza da formação continuada é essencialmente acadêmica, restrita a cursos de formatos variados, oferecidos por instituições de ensino superior, que, ao final, fornecem certificados. A natureza da

²⁴ Do original: “thought of as something that is done by others *for* or *to* teachers”. (Ênfase no original).

educação continuada é compensatória, pois caracteriza-se como oportunidade de aprimoramento do docente, cuja finalidade é suprir as limitações da formação inicial. A natureza do desenvolvimento profissional docente, para Miccoli (2017, p. 91), é experiencial, pois “parte-se das experiências em sala de aula para promover uma reflexão sobre a prática, integrando teoria, quando necessário e incentivando intervenções diferenciadas para melhorar o ensino e aprendizagem”.

Similarmente, Marcelo (2009) conceitua desenvolvimento profissional docente como um processo concretizado no próprio contexto de trabalho do docente, que busca promover mudanças do conhecimento e das crenças dos professores, que, por sua vez, provocam alterações nas práticas docentes. Richards e Farrell (2005) ampliam esse entendimento ressaltando que o desenvolvimento profissional é um processo de construção de conhecimento, fundamentado na reflexão, cujo objetivo é facilitar o entendimento dos professores sobre suas próprias práticas docentes.

A concepção de desenvolvimento profissional, no meu entender, aproxima-se à compreensão freiriana de formação permanente (1995; 1997a; 1997b), cujo princípio norteador é a reflexão do docente sobre sua própria prática, possibilitando-lhe examinar suas teorias implícitas e suas ações. De acordo com Freire (1995, p. 39),

a formação permanente das educadoras se fará, tanto quanto possamos, através, preponderantemente, da reflexão sobre a prática [...]. O diálogo se dará em torno da prática da professora. Falarão de seus problemas, de suas dificuldades e, na reflexão realizada sobre a prática de que falam, emergirá a teoria que iluminará a prática. A reflexão sobre a prática será o ponto central, mas não esgota o esforço formador.

A reflexão, para Freire (2001, p. 39), deve ser “um instrumento dinamizador entre teoria e prática” que permita uma ação transformadora. Entretanto, cabe destacar que a reflexão sobre a prática por si só não é suficiente, apesar de relevante, porque não propicia mudanças na prática do docente ou em seu crescimento profissional. Nesse sentido, Freire (2001, p. 106) afirmou que “teoria e prática em suas relações se precisam e se completam”, pois é necessário que os professores se apropriem de teorias, que os auxiliem a interpretar suas ações. Nóvoa (2009), de modo similar, ressalta que a apropriação da teoria não acontece pela participação do professor no “mercado de formação”, que frequentemente alimenta o sentimento de uma formação inicial deficiente. Para Nóvoa (2009, p. 19), “as propostas teóricas só

fazem sentido [...] se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho”.

Assim, compreendo que o grande desafio para a formação continuada entendida na perspectiva de desenvolvimento profissional docente é encontrar meios propícios que possam oportunizar aos professores, em seus próprios contextos de atuação, momentos de reflexão sobre suas ações que, aliando teoria e prática, levem os professores a experimentar novas ideias e a reconstruir suas práticas pedagógicas.

A concepção de desenvolvimento profissional docente inclui, subjacente ao conceito de desenvolvimento, a noção de “evolução e continuidade” e observa a visão “do professor enquanto profissional”. (MARCELO, 2009, p. 9). Essa concepção, portanto, parece-me bastante adequada para as propostas de formação em serviço sustentadas pela perspectiva sociocultural, e que, portanto, reconhecem o papel das interações sociais e do contexto como essenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento.

O desenvolvimento profissional pode empregar procedimentos distintos (RICHARDS; FARRELL, 2005; MARCELO, 2009; JOHNSON, 2009a; 2009b), pois não há um procedimento que seja ideal para ser adotado por todos os docentes em todas as escolas. Marcelo (2009) ressalta que cabe ao professor avaliar sua necessidade para decidir pelo modelo que lhe pareça mais benéfico.

Em uma perspectiva sociocultural, Johnson (2009a; 2009b) e Johnson e Golombek (2016) argumentam que os modelos de desenvolvimento profissional pela investigação (*models of inquiry-based professional development*) potencializam um processo de mediação que auxilia o docente em seu desenvolvimento, especialmente aqueles nos quais os professores e formadores de professores podem se engajar em diálogos colaborativos. O desenvolvimento profissional docente, nessa perspectiva, parte do princípio de que o contexto de atuação do professor, as reflexões e os diálogos são primordiais.

Johnson (2009a; 2009b) cita o *peer coaching* e a pesquisa-ação como possíveis modelos de desenvolvimento profissional pela investigação, caracterizando-os como experiências que encorajam os professores a se engajarem em pesquisa desenvolvida por eles próprios e enfatizando que essas propostas se associam à

perspectiva sociocultural, que compreende o desenvolvimento profissional docente como aprendizagem “*na, da e para* a prática docente”.²⁵ (JOHNSON, 2009a, p. 112).

O *peer coaching* se refere a um processo no qual dois professores observam suas aulas mutuamente, refletem sobre suas práticas docentes ou sobre alguma prática em específico e estimulam o aprimoramento um do outro. As observações e o *feedback* que delas advém desencadeiam diálogos que podem aprimorar a prática docente de todos os envolvidos. O *peer coaching* é conduzido por colegas que confiam um no outro, cujo *status* de igualdade profissional permite que se enxerguem como iguais, não se caracterizando, portanto, em observações de professores hierarquicamente superiores que objetivam avaliar o professor. (JOHNSON, 2009b).

A pesquisa-ação é discutida a seguir com mais detalhes porque fornece o arcabouço metodológico que sustenta a presente investigação.

3.2.1 A pesquisa-ação: iniciativa facilitadora de desenvolvimento profissional

A pesquisa-ação é um tipo de investigação que se caracteriza pela estreita ligação a uma ação ou à solução de um problema (MACKEY; GASS, 2005; BURNS, 2005; 2009), entendido como algo que intriga o pesquisador e que pode ser aperfeiçoado. Nas últimas décadas, esse tipo de pesquisa tem sido empregado de modos variados, com diferentes propósitos e por pesquisadores das mais diversas áreas, incluindo a LA.

A pesquisa-ação na LA é descrita como a pesquisa que os professores fazem para investigar sua prática docente com o propósito de entender e aprimorar algum aspecto específico de seu ensino. (MACKEY; GASS, 2005; BURNS, 2005; 2009; JOHNSON, 2009a). Para Wallace (1998), esse modelo de pesquisa é uma maneira de o professor refletir sobre seu ensino, a partir da coleta e análise de dados de sua própria prática.

A pesquisa-ação, no âmbito da LA, se tornou, conforme Johnson (2009a; 2009b), Johnson e Golombek (2011) e Burns (2015), um meio eficaz para professores de línguas melhor compreenderem seus alunos e seu ensino. Esse tipo de pesquisa também tem sido adotado como recurso para formação docente. No cenário brasileiro,

²⁵ Originalmente: “[...] *in, from, and for practice*”. (Ênfase no original).

os primeiros linguistas aplicados que ressaltaram a relevância da pesquisa-ação para a formação docente foram, segundo Gimenez (1998), Cavalcanti e Moita Lopes (1991). Desde então, outros estudos, tais como Gimenez (1998), Mello e Dutra (2007) e Silvestre (2017), têm salientado o caráter formativo singular da pesquisa-ação por propiciar formação profissional alicerçada em reflexão da própria prática.

Em uma perspectiva sociocultural, a pesquisa-ação torna-se mais rica quando os professores contam com a colaboração de outros, como colegas, coordenadores e pesquisadores, em um tipo de pesquisa denominada pesquisa-ação colaborativa (BURNS, 1999; 2005; 2015; JOHNSON, 2009a; VIEIRA-ABRAHÃO, 2014; SILVESTRE, 2017) ou pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2016), cuja principal vantagem, segundo Burns (2015), é promover a interação dialógica entre os participantes que, em uma perspectiva vygotskiana, faculta aos professores oportunidades para externar seus conhecimentos e mediar os pensamentos uns dos outros.

Nas palavras de Ibiapina (2007, p. 310), as pesquisas colaborativas “deixam de investigar sobre o professor e passam a investigar com o professor”. Trata-se de uma pesquisa que busca contribuir para “a disseminação de atitudes que motivam a coprodução de conhecimentos voltados para a mudança da cultura escolar e para o desenvolvimento profissional dos professores” (p. 315), o que, portanto, coincide com o objetivo geral desta investigação, apresentado no capítulo introdutório.

Uma pesquisa-ação colaborativa considera a voz do professor, não como o objeto da investigação, mas como o investigador de suas práticas em suas aulas. Assim sendo, os pesquisadores e os professores, segundo Ibiapina (2016, p. 49), “colaboram no processo de pesquisa e formação que se torna reflexivo, crítico, interpretativo e explicativo das práticas educativas”. Esse tipo de pesquisa requer, portanto, o estabelecimento de um clima de confiança mútuo em uma abordagem que respeite e valorize as opiniões dos participantes, descaracterizando a tradicional relação hierárquica entre pesquisador - pesquisado.

A pesquisa-ação colaborativa pode se caracterizar como uma forma alternativa e válida para proporcionar desenvolvimento profissional docente, especialmente porque favorece a problematização de dificuldades didático-pedagógicas, articula teoria e prática, aproxima a universidade e a escola e, principalmente, porque, coerente aos princípios socioculturais, pode criar oportunidades de mediação

estratégica nas quais o par mais experiente auxilie os professores em seu processo de desenvolvimento. Nesse sentido, a pesquisa-ação colaborativa, que formadores de professores de LE podem desenvolver em colaboração com professores de cursos de idiomas e de escolas de ensino fundamental e médio, configura-se como *locus* privilegiado para desenvolvimento profissional docente, pois a partir das necessidades do professor sobre um determinado aspecto de seu ensino, o formador de professores pode promover andaimento na ZDPD-LE que colabore para o desenvolvimento profissional docente e propicie a internalização de conhecimento novo.

Cabe salientar que não desconsidero a validade da pesquisa-ação conduzida individualmente pelo professor desejoso de investigar e refletir sobre algum aspecto de seu ensino; entretanto, concordo com Burns (1999; 2005; 2015) quando afirma que a pesquisa-ação colaborativa configura-se como potencialmente mais proveitosa. Esse tipo de pesquisa, segundo Burns, além de oportunizar desenvolvimento para os participantes, favorece mudanças para toda a escola.

Este capítulo explorou o conceito da formação docente continuada, inicialmente na visão tradicional de acumulação de conhecimento e, em seguida, em uma perspectiva de desenvolvimento profissional docente, apontando, ao final, para o potencial da pesquisa-ação colaborativa como uma iniciativa facilitadora para desenvolver profissionalmente os docentes porque parte das reais necessidades dos professores em suas práticas docentes, permite aos professores refletirem sobre suas ações, alia teoria e prática e enfatiza diálogos colaborativos. A presente investigação, como será detalhado no Capítulo 5, adota a pesquisa-ação colaborativa para favorecer o desenvolvimento profissional docente, a partir das necessidades das professoras participantes sobre *feedback* corretivo oral, conceito sobre o qual discuto no próximo capítulo.

4 O *FEEDBACK* CORRETIVO ORAL NA AULA DE LE

Este capítulo, organizado em quatro subcapítulos, explora o erro verbalizado pelo aprendiz de LE e o *feedback* corretivo que lhe é fornecido pelo professor ou por um colega. O primeiro subcapítulo fornece uma breve descrição do significado dos erros dos aprendizes de LE e expõe como a compreensão do que constitui um erro foi se modificando ao longo do tempo. No segundo subcapítulo, traço um histórico sucinto do entendimento acerca do papel da correção do erro oral mostrando que os comportamentos corretivos oscilam conforme a perspectiva metodológica à qual o professor se filia. No terceiro subcapítulo, reviso os resultados de alguns estudos sobre *feedback* corretivo conduzidos em contextos nacional e internacional, que proporcionam a compreensão mais elaborada que hoje temos sobre o papel do *feedback* corretivo. O quarto subcapítulo é dedicado à caracterização do *feedback* corretivo oral conforme a perspectiva sociocultural e revisa a correção em pesquisas teoricamente sustentadas pela TSC realizadas no Brasil e no exterior.

4.1 OS ERROS DO APRENDIZ DE LE: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

A concepção do que constitui um erro na produção oral de aprendizes de LE e, conseqüentemente, o modo como o professor deve reagir a esse erro são temas de investigação da Linguística e da LA desde a segunda metade do século XX. Ao longo desse período, as compreensões foram se alterando, como reflexos das distintas posições teóricas sobre língua e ensino-aprendizagem de LE. (FIGUEIREDO, 2005; PESSÔA, 2015).

O erro do aprendiz de LE foi inicialmente conceituado como uma forma que se desvia daquela tipicamente produzida por falantes nativos. Essa interpretação é perceptível nas definições propostas por pesquisadores diversos, tais como Bartram e Walton (1991) e Lennon (1991). Erro, para Bartram e Walton (1991), é uma forma da língua característica de falantes não-nativos, “alguma coisa que apenas aprendizes

de língua produzem”.²⁶ Lennon (1991, p. 182), de modo similar, considera erro como uma “forma linguística, ou combinação de formas, que, no mesmo contexto e em condições semelhantes de produção, não seria, de modo algum, produzida por falantes nativos”.²⁷

A definição dos erros fundamentada na comparação da produção linguística de aprendizes de LE àquela dos falantes nativos foi criticada por Allwright e Bailey (1991, p. 84), que cunharam a expressão ‘norma do falante nativo’, quando afirmaram que:

as definições típicas [de erro] incluem alguma referência à produção de uma forma linguística que se desvia da forma correta. A versão ‘correta’, por sua vez, normalmente é identificada como a forma tipicamente produzida por falantes nativos. Isso é o que se denomina a ‘norma do falante nativo’.²⁸

Allwright e Bailey argumentam que as definições de erro pautadas nos desvios da ‘norma do falante nativo’ são inadequadas porque desconsideram que o ensino de LE é majoritariamente conduzido por professores não nativos e, portanto, o modelo de língua que esses professores fornecem para seus aprendizes difere da ‘norma do falante nativo’. Outra inadequação é ignorar as variedades da língua alvo faladas em distintos países, como por exemplo o inglês da África do Sul, do Canadá, dos Estados Unidos, da Inglaterra, da Jamaica, entre outros. Essas variedades da língua inglesa, apesar de similares, diferem, principalmente, no que diz respeito ao léxico e à pronúncia. Além disso, as variações diatópica e diastrática também são determinantes do modo como as pessoas falam. Assim sendo, a definição do que constitui um erro produzido por um aprendiz de LE, se fundamentada segundo a ‘norma do falante nativo’, exigiria a decisão de qual variedade deveria ser tomada como modelo e forçaria a concepção de língua como um fenômeno invariável.

Pelas razões expostas, Allwright e Bailey (1991, p.85) argumentam que em contexto de ensino de LE a reação do professor é o critério determinante para decidir se um dado enunciado é errôneo. De modo similar, Hendrickson (1978, p. 387) caracteriza o erro como “uma elocução, uma forma ou estrutura que um determinado

²⁶ Originalmente: “[...] something that only learners of the language produce [...]”.

²⁷ No original: “[...] linguistic form or a combination of forms, which, in the same context and under similar conditions of production, would in all likelihood, not be produced by the speaker’s native speaker counterparts”.

²⁸ Do original: “Typical definitions [of error] include some reference to the production of a linguistic form which deviates from the correct form. The ‘correct’ version, in turn, is often identified as the way native speakers typically produce the form. This is called the ‘native speaker norm’”.

professor de língua considera inaceitável por seu uso inapropriado ou sua ausência no discurso da vida real”.²⁹

Os desafios que professores enfrentam para determinar o que é erro são resumidos por Chaudron (1977a, p. 28) ao sustentar que este “é um processo notadamente difícil, que depende do contexto do enunciado, bem como da compreensão do conteúdo da aula, da intenção do professor ou do aluno e, às vezes, do aprendizado anterior”.³⁰ De fato, em algumas situações, nós, professores de LE, consideramos uma elocução inaceitável apesar de ser uma produção possível e correta em situação de uso real da língua. Esse tipo de episódio acontece, por exemplo, quando esperamos uma resposta completa, em uma oração composta por sujeito e predicado, mas o aprendiz emprega uma resposta curta, informando apenas quem executou a ação.

Os erros do aprendiz de LE podem ser classificados em categorias diversas, pois não existe uma tipologia única para classificá-los. Dulay, Burt e Krashen (1982) argumentam que as três categorizações mais frequentemente empregadas por pesquisadores são: a categoria linguística, a estratégia de superfície e o efeito comunicativo. A categoria linguística classifica o erro conforme os componentes linguísticos - morfológico, fonológico, sintático. A estratégia de superfície observa como os aprendizes alteram as orações, pelo acréscimo, omissão ou ordenação incorreta de itens linguísticos. A categoria do efeito comunicativo refere-se aos efeitos que o erro causa no ouvinte interferindo, ou não, na comunicação.

Os erros verbalizados pelos estudantes das professoras participantes deste estudo, classificados pela taxonomia da categoria linguística (LYSTER; RANTA, 1997; LYSTER, 2001), são caracterizados em erros gramaticais, lexicais, fonológicos e uso não solicitado de língua materna (L1).

Os erros gramaticais, como descritos por Lyster (2001), referem-se a:

1. Erros no uso de determinantes, de preposições e de pronomes.

²⁹ Originalmente: “[...] an utterance, form or structure that a particular language teacher deems unacceptable because of its inappropriate use or its absence in real-life discourse”.

³⁰ No original: “[...] is clearly a difficult process, which depends on the immediate context of the utterance in question, as well as on an understanding of the content of the lesson, the intent of the teacher or student, and at times, the prior learning of students”.

2. Erros na indicação de gêneros (incluindo a seleção inadequada de determinantes e a concordância substantivo-adjetivo ou substantivo-pronome).
3. Erros referentes ao tempo verbal, à concordância verbo-nominal e ao uso de verbos auxiliares.
4. Erros na formação do plural, na ordem das palavras, na construção de orações negativas, interrogativas e relativas.

As escolhas inadequadas de itens lexicais, tais como substantivos, verbos, advérbios, adjetivos e a produção de derivações inexistentes pelo uso incorreto de prefixos e sufixos constituem os erros lexicais. (LYSTER, 2001). O uso não solicitado de L1 refere-se à fala do aprendiz na qual a L1 é usada em substituição à LE, o que pode ser considerado como erro pelo professor.

Os erros fonológicos, nesta investigação, em uma adaptação da descrição de Lyster (2001), são aqueles relacionados à:

1. Pronúncia de consoantes mudas.
2. Pronúncia do fonema /r/ como /h/.
3. Pronúncia incorreta das fricativas interdentais.
4. Pronúncia incorreta de fonemas vocálicos.
5. Pronúncia incorreta dos fonemas correspondentes à terminação -ed dos verbos regulares.
6. Acentuação tônica incorreta.
7. Adição e omissão de fonemas.
8. Entoação inadequada da frase.

Edge (1997, p. 20) sublinha que quando nós corrigimos nossos alunos “precisamos ter certeza que estamos usando a correção positivamente para apoiar a aprendizagem”³¹, pois a correção não deve ser uma espécie de punição. Quero acreditar que atualmente todos os professores de LE concordam com essa posição. Entretanto, a história das teorias linguísticas expressas nos métodos e abordagens de ensino de inglês como LE mostra que nem sempre essa foi a noção predominante, como passo a expor.

³¹ Do texto original: “we have to be sure that we are using correction positively to support learning”.

4.2 A CORREÇÃO DO ERRO ORAL: UM OLHAR HISTÓRICO

A história da correção dos erros orais na sala de aula de LE, iniciada com o estudo seminal de Fanselow (1977), é longa e controversa. (RUSSELL, 2009). As atitudes dos professores sobre se devem corrigir os erros e como fazê-lo dependem das perspectivas metodológicas às quais os professores se filiam e oscilam desde a necessidade de correção absoluta e imediata até a uma visão tolerante como exigidas, por exemplo, pelo método Audiolingual e pela Abordagem Comunicativa, respectivamente.

O método Audiolingual enfatizava a habilidade oral da língua, apesar de não expor os aprendizes a situações reais de uso. Em busca do modelo ideal, ou seja, a língua produzida pelo falante nativo, o método demandava que a oralidade fosse praticada a partir da exposição a diálogos. Desse modo, o principal recurso didático empregado na sala de aula audiolingualista era a fita cassete, que continha diálogos gravados por falantes nativos.

A aprendizagem de uma LE, na perspectiva *behaviorista*, consistia na formação de hábitos e aconteceria à medida que o aluno respondesse corretamente a um dado estímulo. Assim sendo, para a criação de bons hábitos, o método Audiolingual impunha a imitação, a repetição e a memorização de frases como modelos a serem seguidos. (LARSEN-FREEMAN, 2000). Por essa razão, o uso dos diálogos gravados era fundamental.

Se por um lado, a aprendizagem da L1 era entendida como um processo simples, a aprendizagem da LE tornava-se mais complexa porque envolvia a substituição dos hábitos antigos da L1 pelos novos hábitos da LE. A complexidade da formação desses novos hábitos referia-se à compreensão de que os hábitos da L1 seriam transferidos para a LE, o que facilitaria ou atrapalharia o processo de formação dos novos hábitos. Quando as estruturas das duas línguas, materna e estrangeira, fossem similares, a aprendizagem seria facilitada. Entretanto, as estruturas diferentes provocariam dificuldades e, portanto, deveriam se tornar o foco de atenção do ensino da LE.

Os resultados dos estudos que contrastavam as línguas materna e estrangeira serviam principalmente para prever, a partir das estruturas similares e distintas das

línguas, os possíveis erros que o aprendiz poderia vir a cometer. O ensino da LE, desse modo, deveria observar a influência negativa da língua materna e buscar eliminar essa influência. (PESSÔA, 2003).

Prevenir e corrigir os erros eram duas das principais preocupações do método Audiolingual. Nessa perspectiva, os erros dos aprendizes de LE eram considerados como respostas inadequadas a um determinado estímulo e, portanto, precisavam ser evitados porque seriam o resultado de deficiência na aprendizagem ou a não formação de um novo hábito. (BROWN, H.D., 2000; LARSEN-FREEMAN, 2000).

A correção deveria ser assegurada exclusivamente pelo professor, de quem se esperava que não tolerasse qualquer erro. Brooks (1960, apud RUSSELL, 2009, p. 21) chegou a comparar erro a pecado afirmando que “como um pecado, o erro deve ser evitado e sua influência subjugada”.³² Assim sendo, o professor deveria prover correções imediatas para extinguir os erros e subjugar sua influência porque “quem errava acabava aprendendo os próprios erros”. (LEFFA, 1988, p. 221). O professor deveria, até mesmo, interromper o turno de fala do aprendiz, pois um erro não poderia permanecer muito tempo sem ser corrigido para não provocar a formação de um mau hábito, nem ser imitado por outros.

Essa visão de ensino de LE produziu, na opinião de Brown, H. D. (2000, p. 91), “uma atmosfera de *aprendizagem defensiva* na qual os aprendizes tentam se proteger do fracasso, da crítica [...] e, possivelmente, da punição”.³³ Considero a noção de *aprendizagem defensiva* relevante para este trabalho no sentido de que muito do que fazemos como professores de LE, como informado anteriormente, é reflexo de nossas experiências de aprendizagem. (LORTIE, 1975). Quero dizer com isso que, professores que tenham vivido episódios de *aprendizagem defensiva* podem optar por não oferecer *feedback* corretivo a seus alunos apenas para evitar que eles enfrentem sentimentos de fracasso ou de punição. Entendo, portanto, que esses professores precisam conhecer as teorias atuais sobre *feedback* corretivo e encontrar meios de fornecer *feedback* sem criar uma atmosfera defensiva.

³² No original: “Like sin, error is to be avoided and its influence overcome”.

³³ Do original: “[...] a climate of *defensive learning* in which learners try to protect themselves from failure, from criticism [...], and possibly from punishment”. (Ênfase no original).

Uma nova concepção de ensino de LE, incluindo a visão de erro e de sua correção, é identificada pela teoria cognitivista, que volta sua atenção para o aprendiz e suas estratégias de aprendizagem. É nesse sentido que Corder (1967), ainda na década de 1960, enfatizou que o erro do aprendiz de LE caracteriza sua competência em um determinado momento e frequentemente é o reflexo de suas hipóteses sobre a língua que está estudando. Em outras palavras, o aprendiz elabora hipóteses sobre a LE que está aprendendo pautado nos conhecimentos que possui; tanto os de sua L1 quanto o que já sabe da LE.

Nas palavras de Figueiredo (2002, p. 50):

O erro passa a ser visto como algo positivo, como “resultado da inteligência e não da estupidez” (SCOVEL, 1988, p. 177), uma vez que a maioria deles é resultado da tentativa, consciente ou inconsciente, de os indivíduos usarem o que já aprenderam para aprender ainda mais.

A Abordagem Comunicativa, paulatinamente adotada no cenário brasileiro a partir do final da década de 1970 (ALMEIDA FILHO, 2001), favorece novas interpretações acerca do processo de ensino-aprendizagem de LE, erro e sua correção. A teoria subjacente à Abordagem Comunicativa enfatiza que os aspectos socioculturais e pragmáticos da LE devem ser incluídos no processo de ensino-aprendizagem por meio de um ensino que privilegia as funções comunicativas da língua.

O professor precisa se esforçar para criar uma atmosfera que promova a interação e a comunicação, pois a aprendizagem acontece pela participação do aprendiz em situações significativas de interação, com seus colegas e seu professor, usando a LE e negociando significados. Essa é a versão forte da Abordagem Comunicativa que se caracteriza pelo entendimento de que é pelo uso da língua que se aprende. (RICHARDS; RODGERS, 1999; ELLIS, 2005).

A partir desse novo entendimento, o erro passou a ser compreendido como parte da aprendizagem da LE, partícipe da construção do conhecimento e não mais como um ato pecaminoso. Em outras palavras, os erros deixaram de ser entendidos como falta de aprendizagem e tornaram-se evidências de aprendizagem. Uma vez que os erros são tentativas de comunicação ou hipóteses do aprendiz, o professor que adota a Abordagem Comunicativa deve assumir uma postura mais tolerante quando seus estudantes verbalizam erros.

Nesse sentido, Hendrickson (1978, p. 388) sustenta que “quando os professores toleram *alguns* erros”³⁴, os alunos frequentemente usam a língua com mais confiança do que quando todos os seus erros são corrigidos. Similarmente, Bartram e Walton (1991) ressaltam que os professores precisam ignorar alguns erros, se quiserem que seus alunos sejam criativos e testem novas hipóteses, muitas vezes inventando palavras e estruturas gramaticais.

A visão mais recente do ensino comunicativo, a chamada versão fraca da Abordagem Comunicativa, incorpora a instrução de aspectos formais da língua (ELLIS, 2005) a partir do entendimento de que “a reflexão e o trabalho com formas linguísticas quando integradas ao contexto comunicativo de ensino e aprendizagem” podem ser benéficas (FREUDENBERGER; LIMA, 2006, p. 121), levando os aprendizes a evoluírem em seu processo de aprendizagem. Assim, enquanto a versão forte da Abordagem Comunicativa enfatizava apenas a função comunicativa, a versão fraca prioriza tanto o significado quanto a forma como meio essencial para o desenvolvimento de aprendizes comunicativamente competentes.

Nessa perspectiva, há espaço para a correção, pois quando os aprendizes, em interação com seus pares, estão se comunicando e verbalizam erros, o professor pode fornecer ajuda ou informá-los sobre seus enunciados errôneos como um meio de favorecer o aprimoramento da fluência e da acurácia. Desse modo, a correção torna-se dialogicamente negociada e pode favorecer a autorregulação do aprendiz, como entendida pela perspectiva sociocultural.

A correção do erro oral em uma perspectiva sociocultural será explorada mais adiante. Antes, entretanto, em virtude da variedade de termos empregada pela literatura para se referir ao processo corretivo, é necessário elucidar a terminologia e esclarecer a opção terminológica adotada neste estudo.

Chaudron (1977a, p. 24) salienta que existem diversas definições para correção de erros e afirma que “uma reação corretiva é qualquer reação do professor que transforma, sinaliza desaprovação ou pede uma melhora no enunciado do aprendiz”³⁵. O termo correção foi largamente empregado com o objetivo de substituir um erro por

³⁴ No original: “[...] when teachers tolerate *some* errors [...]”.

³⁵ Originalmente: “[...] a corrective reaction is any reaction by the teacher which transforms, disapprovingly refers to, or demands improvement of a student’s behavior or utterance”.

uma forma correta. Essa interpretação de correção relacionada à extinção dos erros levou Allwright e Bailey (1991) a recomendar a substituição do termo correção por tratamento, pois em uma analogia com a área médica, o tratamento não é sinônimo de cura, mas implica no fornecimento ao aprendiz de informações e mecanismos com os quais ele possa perceber seus erros e corrigi-los.

Na literatura recente, o termo *feedback* tem sido largamente empregado. *Feedback*, de acordo com Ellis (2009), pode ser positivo ou negativo: o *feedback* positivo é aquele que sinaliza ao aprendiz a veracidade do conteúdo de seu enunciado ou a correção de sua fala. O *feedback* negativo, por outro lado, sinaliza ao aprendiz que seu enunciado carece de veracidade ou é linguisticamente impreciso. Chaudron (1977b, p. 29) cunhou o termo *feedback* corretivo (*corrective feedback*) para descrever a reação do professor a um erro, que pode tomar a forma de um comentário, por exemplo. *Feedback* corretivo, para Ellis (2009, p. 3), “constitui um tipo de *feedback* negativo [e] se caracteriza como a reação ao enunciado do aprendiz que contenha erro linguístico”.³⁶ Zhang e Rahimi (2014, p. 429) ampliam essa conceituação e definem *feedback* corretivo como “uma reação à forma linguística incorreta do aprendiz, que visa a ajudá-lo a perceber seu enunciado incorreto e corrigi-lo”.³⁷

Em reconhecimento ao uso do termo correção pelos professores de LE em seus distintos contextos de atuação, este trabalho emprega correção e *feedback* corretivo como sinônimos. Cabe destacar que ambos os termos são aqui entendidos como as reações que acontecem nas interações orais após a produção inadequada ou incorreta de um aprendiz e visam a ajudá-lo em seu processo de aprendizagem.

A agenda de pesquisa dos linguistas aplicados incorporou a correção dos erros orais na década de 1970. Desde então, tem sido crescente o interesse pela investigação do tema com estudos desenvolvidos em contextos distintos. Os resultados de alguns desses estudos são explorados a seguir.

³⁶ No original: “[...] constitutes one type of negative feedback. It takes the form of a response to a learner utterance containing a linguistic error”.

³⁷ Do texto original: “[...] a reaction to learners’ incorrect linguistic form in order to help them notice their incorrect utterance and correct it”.

4.3 RESULTADOS DE ESTUDOS SOBRE *FEEDBACK* CORRETIVO ORAL

As pesquisas que focalizam a correção dos erros orais na sala de aula iniciaram com o estudo pioneiro de Fanselow (1977), cujo objetivo foi descrever como 11 professores experientes de inglês como LE corrigiam os erros orais de seus alunos. Para o estudo, todos os professores ministraram, em uma de suas turmas, uma aula sobre o mesmo assunto usando recursos didáticos idênticos. As transcrições das aulas gravadas em vídeo possibilitaram que Fanselow identificasse 16 diferentes tipos de *feedback* oferecidos pelos professores. Entretanto, o fornecimento da resposta correta foi o único tipo de correção empregado por todos os 11 professores. Fanselow conclui que os professores eram mais propensos a corrigir erros de significados a erros gramaticais. Esse resultado é corroborado pelo estudo de Chaudron (1977b) no qual ele investigou três professores e suas turmas de imersão de francês.

O objetivo do estudo de Chaudron (1977b) foi descrever os movimentos corretivos e seus efeitos nas produções dos aprendizes. O estudo revelou que o tipo de correção mais comum era a repetição do erro em forma de pergunta e que esse tipo de correção levava o aprendiz a reparar os erros de conteúdo e os erros fonológicos. O termo reparo refere-se à reformulação que o aprendiz faz de seu enunciado incorreto, portanto, em outras palavras, o estudo de Chaudron sugeriu que a repetição do erro verbalizado pelo aprendiz com alguma modificação possibilitava que o aprendiz reformulasse sua fala. Entretanto, esse tipo de correção não era eficaz para corrigir erros gramaticais porque os aprendizes entendiam, equivocadamente, que a pergunta era dirigida ao conteúdo da fala, não a algum erro gramatical. Conseqüentemente, os alunos não reparavam o erro. Chaudron conclui que a repetição dos enunciados, ainda que com alguma modificação, não era uma forma eficiente de correção porque os aprendizes não percebiam o movimento corretivo.

Para Lyster e Ranta (1997), as pesquisas que focalizavam a correção do erro oral tentavam responder às questões formuladas por Hendrickson em seu artigo de revisão da literatura sobre a correção de erros, publicado em 1978. Hendrickson indagou: (1) Os erros dos aprendizes devem ser corrigidos? (2) Quando? (3) Quais erros devem ser corrigidos? (4) Como corrigi-los? (5) Quem deve fornecer a correção? Esses questionamentos ainda permanecem sem respostas precisas, apesar da vasta produção científica acumulada ao longo dos últimos 40 anos, incluindo estudos meta-

analíticos, como o de Lyster e Saito (2010), Lyster, Saito e Sato (2013) e Brown, D. (2016).

Um dos primeiros estudos a tentar responder a essas perguntas foi o de Lyster e Ranta (1997), que investigou os tipos de *feedback* corretivo fornecidos pelos professores e a relação entre o *feedback* fornecido e o reparo do aprendiz. Nesse estudo, seis tipos de correção foram categorizados: correção explícita, *recast*, pedido de esclarecimento, *feedback* metalinguístico, elicitación e repetição.

A correção explícita é o movimento corretivo no qual o professor fornece a forma correta, indicando claramente que a produção do aprendiz está incorreta, como exemplificado a seguir:

Professor: Would you have had some ice cream if I had asked you?
 Jana: I will.
 Professor: You would. You should say 'I would'.
 Jana: Yes, okay

Lima (2004, p. 212)

O *recast* é o *feedback* corretivo no qual o professor reformula o enunciado do aprendiz, no todo ou em parte, sem dizer explicitamente o que está errado, conforme o exemplo seguinte:

Paula: Who see his card?
 Professor: Who saw his card?
 Paula: I did not.

Lima (2004, p. 213)

O pedido de esclarecimento demonstra ao aprendiz que seu enunciado não foi compreendido ou que há incorreções. Ao usar orações como “*Excuse me?*” ou “*I don't understand*”, ou ainda, “*What do you mean by X?*”, o professor demonstra que não entendeu o enunciado e espera que o aluno reformule sua fala, como ilustrado a seguir:

Bela: That was when the Portuguese realized that the Indians are sick.
 Professor: Uh hum. What do you mean by 'are sick'?
 Bela: They become became sick with the diseases the Portuguese brought.

Lima (2004, p. 213)

O *feedback* metalinguístico refere-se a perguntas ou comentários feitos pelo professor usando metalinguagem, como em “*Is it the past tense?*” ou em “*It's 3rd*

person singular”. *Feedback* metalinguístico também é o movimento que esclarece a definição de uma palavra incorretamente usada. O professor não fornece a forma correta, apenas indica o erro em uma clara tentativa de levar o aluno a encontrar o erro e a reformular sua fala, como no seguinte exemplo:

Marco: They can preserve her cultural things.
 Professor: No, ‘her’ is not correct. It’s not third person singular.
 Marco: Their they they their cultural things but they have to use our things.

Lima (2004, p. 213)

A elicitación é o movimento corretivo que solicita diretamente ao aprendiz a reformulação de seu enunciado. Para tanto, o professor lança mão de mais de uma estratégia para levar o aluno a encontrar o erro e a reformular sua elocução, como em:

Marco: The Europeans wanted our rocks our precious rocks
 Professor: They wanted our precious...
 Jana: Our caves.
 Professor: Something similar to a rock. There is a famous band that sings Rock and Roll, it’s called Rolling ...
 Marco: Oh yes. Rolling Stones. Precious stones

Lima (2004, p. 214)

A repetição é entendida como o *feedback* corretivo em que o professor repete o enunciado do aprendiz, enfatizando o erro por meio da entonação, como exemplificado a seguir:

Paula: The govern say everything is okay.
 Professor: The govern?
 Paula: Oh, the government.

Lima (2004, p. 214)

O estudo de Lyster e Ranta (1997) foi conduzido no Canadá, com os professores de seis turmas de imersão em francês. Os autores constataram que o *feedback* corretivo predominante foi o *recast*, que, entretanto, propiciou a menor quantidade de reparos. A elicitación, por outro lado, foi o tipo de *feedback* que proporcionou maior número de reparos. Lyster e Ranta, ao considerarem que a simples repetição que o aprendiz faz do enunciado do professor não constitui reparo do erro, diferenciaram as autocorreções das repetições de enunciados. Os resultados do estudo revelam que o *recast* é um *feedback* corretivo que gera simples repetição do enunciado do professor enquanto a elicitación é um *feedback* que proporciona a

autocorreção. Lyster e Ranta concluem, então, que a elicitación é um tipo de *feedback* mais eficiente porque propicia que os aprendizes resgatem o conhecimento que possuem e revisem suas hipóteses sobre a língua.

Em estudo posterior, Lyster (1998) buscou identificar quais tipos de erros levam a quais tipos de *feedback* corretivo e quais tipos de *feedback* geram reparo. Nesse estudo, Lyster classificou os tipos de *feedback* corretivo em *recast*, correção explícita e negociação da forma. A negociação da forma inclui os tipos de *feedback* denominados por Lyster e Ranta (1997) como elicitación, *feedback* metalingüístico, pedido de esclarecimento e repetição do erro. Os resultados do estudo sugerem que o tipo de erro afeta a escolha do tipo de *feedback* fornecido. O estudo conclui que o *recast* é mais comum para corrigir erros gramaticais e fonológicos enquanto a negociação é utilizada para corrigir erros lexicais. Além disso, o estudo aponta que a negociação é o tipo de *feedback* mais efetivo porque resulta em maior quantidade de reparos.

Tanto o estudo de Lyster (1998) quanto o de Lyster e Ranta (1997) constataram que os professores fornecem predominantemente *recasts*. Os resultados desses estudos são corroborados por uma pesquisa desenvolvida por Lima (2002) em contexto brasileiro. A investigação, conduzida em uma sala de aula de inglês como LE no sul do Brasil, teve por objetivo investigar as correções de uma professora e as reações dos quatro aprendizes da turma. No estudo, Lima usou o mesmo modelo analítico de Lyster e Ranta (1997) e adicionou a categoria denominada tradução.

A tradução, como definida por Lima (2004), é o movimento corretivo que acontece quando o aprendiz verbaliza palavra ou expressão em L1 e o professor responde a esse uso não solicitado de L1 traduzindo a palavra ou estrutura linguística para a LE, conforme o exemplo a seguir:

Bela:	When my boyfriend is in the line to buy ice cream, he wants to pass quickly.
Professor:	He wants to go fast.
Bela:	He wants to go fast and eat the ice cream.

Lima (2004, p. 214)

Lima (2002) constatou que o *feedback* corretivo predominante foi o *recast*, seguido de tradução e da correção explícita, totalizando 74% dos movimentos corretivos. Além disso, o estudo também confirmou que a elicitación, apesar de

empregada com menor frequência, é o tipo de *feedback* corretivo que mais gerou reparos.

Os resultados desses três estudos, Lyster e Ranta (1997), Lyster (1998) e Lima (2002), evidenciam que *recast* é o tipo de feedback mais comumente oferecido aos aprendizes nas aulas de LE. Essa observação já havia sido sinalizada por estudos anteriores, como o de Chaudron (1977a). Outras investigações conduzidas posteriormente em distintos contextos também reconhecem a tendência de o professor usar *recast* e advertem que o inconveniente desse tipo de *feedback* corretivo é não permitir que o aprendiz possa refletir sobre sua produção. (ELLIS, 2009; LYSTER; SAITO; SATO, 2013; PAWLAK, 2014, entre outros).

Considero, como Lima e Menti (2004, p. 132), que o reiterado uso de *recasts* por professores de contextos distintos “deve ser devido ao fato de esses movimentos corretivos serem menos intrusivos e agressivos, pois podem prover *feedback* de modo mais sutil”. Lyster (2001), entretanto, alerta para a ambiguidade do *recast* porque o aprendiz pode não perceber que foi corrigido. Em outras palavras, um *recast* pode ser entendido pelo estudante como uma simples repetição de seu enunciado, com o qual o professor concorda.

Lima (2002) enfatizou que os diferentes tipos de *feedback* podem ser categorizados em dois grandes grupos: o elicitativo e o reformulador. Ambos oferecem informação ao aprendiz e são significativos no processo de aprendizagem, mas possuem características particulares.

Feedback elicitativo (LIMA, 2004) agrupa os tipos de correção que oferecem ao aprendiz o suporte necessário para que ele mesmo identifique o erro e tente corrigi-lo, configurando-se, portanto, em mais eficaz para o desenvolvimento do aprendiz por favorecer que ele exerça um papel ativo na construção de seu próprio conhecimento. Neste caso, do ponto de vista sociocultural, o processo de mediação pode ser mais evidente e a troca colaborativa entre os interagentes mais contundente.

Feedback reformulador (LIMA, 2004), por outro lado, inclui os comportamentos corretivos que apenas fornecem ao aprendiz a forma correta de seu enunciado sem possibilitar que ele possa localizar seu próprio erro para que seja estimulado a construir/desconstruir/reconstruir suas hipóteses e reformular sua fala. Mesmo assim,

as correções reformuladoras também têm papel relevante no andaimento oferecido pelo professor.

Para Lima (2004), as correções reformuladoras são a correção explícita, o *recast* e a tradução. As correções elicitativas são a elicitación, o *feedback* metalinguístico, o pedido de esclarecimento e a repetição. Em estudo recente, Lima e Pessoa (2016) incluem, entre outros movimentos elicitativos, a sinalização paralinguística, entendida como a tentativa não-verbal do professor de levar o aprendiz à forma correta. As categorizações adotadas no presente trabalho são as elicitativas - elicitación, *feedback* metalinguístico, pedido de esclarecimento, repetição, sinalização paralinguística - e as reformuladoras - correção explícita, *recast*, tradução.

Como pode ser observado pelos estudos revisados até aqui, as pesquisas pioneiras sobre *feedback* corretivo buscaram identificar os tipos de correção fornecida, encontrar as relações entre tipos de erros verbalizados e tipos de correção e, usando o reparo do aprendiz como critério de eficiência, identificar quais tipos de correção seriam eficientes para a aprendizagem. A discussão dos tipos de *feedback* mais eficientes será retomada no próximo subcapítulo. Por hora, acredito ser suficiente afirmar que os estudos recentes, incluindo os meta-analíticos (LYSTER; SAITO, 2010; LYSTER; SAITO; SATO, 2013; ELLIS; SHINTANI, 2014; BROWN, D., 2016) revelam que não existem tipos de *feedback* que sejam mais eficazes do que outros.

Ao longo das duas últimas décadas houve um incremento de pesquisas sobre *feedback* corretivo que ampliaram a variedade de aspectos investigados. Uma das variáveis investigadas refere-se ao momento do fornecimento de *feedback* corretivo. Os estudos mostram que o *feedback* pode ser imediato, ou seja, oferecido em um turno de fala o mais próximo possível do enunciado incorreto, ou postergado, quando, por exemplo, o professor ouve a verbalização de algum erro e aguarda o término da atividade para oferecer a correção. (ELLIS, 2009; SHEEN; ELLIS, 2011; NASSAJI, 2016). Oferecer *feedback* imediato não significa interromper a elocução do aprendiz. Assim como aguardamos nosso turno de fala em uma interação oral fora do ambiente de sala de aula, também devemos aguardar o encerramento do turno do aluno. Entendo que interromper a fala do aprendiz é inadequado, pode constranger o aprendiz e criar a atmosfera de aprendizagem defensiva criticada por Brown, H. D. (2000).

De acordo com Ellis (2009), alguns estudiosos argumentam que o fornecimento de *feedback* imediato deve ser limitado às atividades cujo foco seja a acurácia enquanto o *feedback* postergado deve ser priorizado para as atividades que focalizem a fluência. No entanto, Ellis enfatiza que o argumento de que o *feedback* imediato interrompe o fluxo da comunicação é infundado. Ellis (2009) e Nassaji (2016) sustentam que a literatura aponta argumentos favoráveis e contrários tanto para o fornecimento imediato quanto para o postergado, não havendo, ainda, comprovações que favoreçam a um em detrimento de outro.

Outro aspecto recentemente focalizado nas pesquisas é a interpretação dos aprendizes sobre o *feedback* corretivo. O estudo de Battistella e Lima (2010) investigou os sentimentos que o *feedback* corretivo desperta em 19 estudantes de inglês de um curso universitário. Os resultados indicam que as participantes se sentem estimuladas, apesar do sentimento de vergonha comentado por seis das participantes. As pesquisadoras concluem que as aprendizes gostam de ser corrigidas porque consideram que a correção gera aprendizagem. A esse respeito, Lyster, Saito e Sato (2013) sustentam que os estudos conduzidos em distintos contextos revelam que os aprendizes esperam ser corrigidos com mais frequência do que aquela efetivamente realizada pelos professores.

Os efeitos do excesso de movimentos corretivos ou de sua falta já haviam sido discutidos na literatura. De acordo com Bartram e Walton (1991, p. 26), o professor que corrige excessivamente (*heavy corrector*) pode causar tensão em seus alunos que tendem a demorar demais formulando suas frases ou a usar estruturas fixas, tornando-se, por conseguinte, usuários da LE menos criativos, que valorizam muito mais a acurácia do que a fluência ou a imaginação. Por outro lado, para Bartram e Walton (1991, p. 27), o professor que nada corrige (*non-corrector*) pode ser compreendido como “preguiçoso, irresponsável ou incompetente”³⁸ e essa interpretação também pode gerar ansiedade nos aprendizes que “passam a se perguntar se o professor sabe o que está fazendo”.³⁹

As crenças dos professores e dos aprendizes sobre *feedback* também são objeto de investigação de estudos recentemente conduzidos em contextos diversos.

³⁸ Do original: “[...] lazy, irresponsible or incompetent”.

³⁹ Originalmente: “students begin to wonder if the teacher knows what s/he is doing”.

Crenças sobre *feedback* corretivo referem-se às atitudes e opiniões que aprendizes e professores têm sobre a utilidade do *feedback* e sobre como a correção deve ser desenvolvida em sala de aula. Lima (2002) já havia salientado que o modo como os professores lidam com os erros de seus aprendizes resulta, principalmente, de suas crenças sobre o processo de aprendizagem, de suas percepções acerca das necessidades dos aprendizes e dos objetivos do curso.

Roothoof (2014) conduziu um estudo na Espanha cujo objetivo foi investigar as crenças de professores de inglês como LE sobre *feedback* corretivo e compará-las a suas ações em sala de aula. A pesquisadora observou uma aula de cada um dos 10 participantes, que em seguida responderam a um questionário com perguntas que focalizavam como eles usavam a correção oral e quais eram suas percepções sobre a eficácia dos diferentes tipos de *feedback* corretivo. A análise dos questionários indicou duas crenças compartilhadas pela maioria dos professores: *feedback* imediato pode interromper a comunicação e *feedback* pode provocar sentimentos negativos que diminuiriam a autoestima e a motivação dos aprendizes. Os dados demonstraram discrepâncias entre as crenças declaradas nos questionários e os movimentos corretivos efetivamente empregados nas aulas observadas. Os professores acreditavam que forneciam *feedback* postergado para não provocar inibições. Entretanto, as observações das aulas demonstram que os professores ofereciam *feedback* imediato, sendo *recast* o tipo mais empregado.

Em contexto brasileiro, Battistella e Lima (2015) investigaram as crenças de professores de LE de um curso de idiomas sobre fornecimento de *feedback* corretivo. Os participantes do estudo foram quatro professores licenciados em Letras e especialistas em ensino de línguas: três eram professores de inglês e um de espanhol. O contexto investigado foi um curso de idiomas particular, cuja orientação didático-pedagógica incentiva os professores a negociarem o processo de correção com os alunos no início do semestre letivo. Essa escola oferece atividades anuais de formação continuada para seus professores nas quais *feedback* corretivo é tema discutido, talvez por ser área de pesquisa de um de seus diretores.

O estudo investigou, especificamente, as crenças declaradas por meio de uma entrevista individual conduzida com cada participante. A análise dos dados revelou que os professores concebem erros como parte natural do processo de aprendizagem. Dois participantes consideram que a correção deve ser conduzida

exclusivamente pelo professor porque temem que os alunos se sintam intimidados se forem corrigidos por seus colegas. No entanto, os outros dois participantes acreditam que os aprendizes devem trabalhar colaborativamente, interagindo e corrigindo uns aos outros.

Battistella e Lima (2015) concluem que as crenças dos professores investigados, talvez em virtude da formação atualizada e do constante contato com a literatura especializada, os levam a entender os erros dos aprendizes de modo positivo e a considerar o *feedback* corretivo como um agente estimulador do desenvolvimento dos aprendizes. Esse estudo pode ser um indício de que uma compreensão atualizada sobre *feedback* corretivo pode levar os professores a usarem a correção com critérios que ampliem o conhecimento linguístico do aprendiz, aproveitando aquilo que ele já sabe, como sustentado por Pessôa e Pereira (2007), cuja pesquisa é discutida mais adiante.

Tanto o estudo de Roothoof (2014) quanto o de Battistella e Lima (2015) destacam as preocupações dos professores quanto à possibilidade do fornecimento de *feedback* provocar sentimentos negativos nos aprendizes. Nesse sentido, Ellis (2009) ressalta que os professores de LE devem estar preparados para oferecer *feedback* de acordo com as necessidades cognitivas e emocionais dos aprendizes e precisam variar os tipos de movimentos corretivos, adaptando-os ao aprendiz e à circunstância interativa.

O conhecimento acumulado sobre a correção dos erros orais, em vista da produção acadêmica desenvolvida, evidencia a complexidade que caracteriza a tomada de decisões dos professores, que, conforme Borba e Lima (2004), por desconhecerem a literatura existente na área, nem sempre estimulam os aprendizes a refletirem sobre suas próprias produções, a negociarem as correções com seus colegas e a corrigirem seus próprios erros. (LIMA, 2004).

Borba e Lima (2004) conduziram um estudo com professores de um curso de Especialização, que objetivou verificar a informação especializada que esses professores possuem sobre correção dos erros. Participaram do estudo 19 professores de LE atuantes em escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio. O instrumento usado para a coleta dos dados foi um questionário que explorou os seguintes temas: “os tipos de erros a serem corrigidos [...], os modos de correção

considerados mais apropriados, a validade da correção para a aprendizagem, os sentimentos motivados nos alunos pela correção [...]”. (BORBA; LIMA, 2004, p. 268).

A análise dos dados demonstrou que os professores consideram que erros de vocabulário e de pronúncia devem ser corrigidos na produção oral; e, na produção escrita, os erros gramaticais e os de ortografia. A maioria dos professores considera que os erros não devem ser ignorados, ainda que não afetem a mensagem. Levar o aprendiz a localizar o erro e a corrigi-lo é o modo de correção que os participantes afirmam ser mais apropriado. Entretanto, um total de 47% dos professores participantes do estudo não considera o *feedback* corretivo benéfico para a aprendizagem porque eles creem que a correção gera frustrações e desestímulos nos aprendizes.

As pesquisadoras concluem enfatizando a necessidade de os professores adquirirem conhecimento mais aprofundado e atualizado sobre *feedback* corretivo e aplicá-lo em seu ensino.

A investigação de Pessôa e Pereira (2007), conduzida em um curso de idiomas vinculado ao curso de Letras de uma universidade particular do Distrito Federal, corrobora o estudo de Borba e Lima (2004). Os objetivos da investigação de Pessôa e Pereira foram identificar os tipos de movimentos corretivos usados por uma professora de inglês em uma turma de adolescentes, aprendizes em nível iniciante, e analisar a relação entre o tipo de erro e o tipo de *feedback* fornecido. O modelo analítico adotado foi o de Lima (2002), além de uma categoria adicional que os autores denominaram pistas, movimento corretivo no qual a professora oferece suporte ao aprendiz apontando, por exemplo, palavras escritas no quadro, figuras do livro didático ou objetos presentes na sala de aula.

Os resultados evidenciaram que os tipos de *feedback* mais fornecidos foram elicitativos (73,7%). Pedido de esclarecimento foi o movimento de *feedback* mais empregado pela professora, seguido de pistas e elicitación. Os movimentos corretivos do tipo reformulador foram pouco oferecidos (26,3%). A análise dos dados demonstrou que os movimentos corretivos variaram de acordo com o tipo de erro: o *feedback* metalinguístico foi mais frequentemente oferecido para erros gramaticais, o pedido de esclarecimento para os erros fonológicos e as pistas foram fornecidas para os erros lexicais e uso não solicitado de L1. A professora não forneceu *recast*, tipo de *feedback* amplamente usado em outros contextos, como já discutido.

Uma vez que a professora participante possui conhecimento aprofundado sobre a literatura que discute *feedback* corretivo, tema que inclui nas aulas que ministra no curso de Letras, os autores concluem que esse conhecimento é o fator determinante para levar a professora a usar mais movimentos corretivos de natureza elicitativa, e, assim, propiciar maiores oportunidades para que os aprendizes reflitam sobre seus enunciados e sobre a língua.

O objetivo de Pessoa e Lima (2016) é estimular o professor de inglês a compreender o erro oral e sua correção como parte importante do processo de aprendizagem de uma LE. As autoras iniciam o trabalho apresentando uma breve revisão conceitual sobre erro oral e sua correção e ressaltando que o processo corretivo não deve ser negligenciado, pois o professor não deve negar aos aprendizes a oportunidade de aprendizagem que o movimento corretivo lhes possibilita. Em seguida, Pessoa e Lima expõem, explicam e exemplificam sete tipos de *feedback* corretivo, agrupados conforme suas naturezas elicitativa - pedido de esclarecimento, *feedback* metalinguístico, elicitação, repetição, sinalização paralinguística - e reformuladora - correção explícita e *recast*.

Pessoa e Lima (2016) salientam que o *feedback* corretivo caracteriza-se como um fenômeno que envolve variáveis diversas, tais como as necessidades específicas do aprendiz, o tipo de atividade envolvida e as emoções negativas que a correção pode provocar. Essa última é a justificativa frequentemente apontada por professores de LE para não fornecerem *feedback* corretivo. No entanto, ao não propiciar *feedback*, o professor, ainda que não intencionalmente, diminui as oportunidades de aprendizagem de seu aluno. Nesse sentido, Pessoa e Lima (2016, p. 412) oferecem as seguintes recomendações a professores de LE:

1. Não tenham receio de corrigir os erros de seus alunos, pois o tratamento do erro oral é útil para a aprendizagem;
2. Garantam que os alunos compreendam que estão sendo corrigidos;
3. Variem os tipos de tratamento e adaptem o tipo ao aluno que está sendo corrigido;
4. Monitorem o quanto a correção provoca ansiedade no aluno e, caso necessário, alterem o modo de tratar o erro para garantir que a ansiedade não prejudique a aprendizagem;
5. Conciliem o tratamento à atividade proposta: um erro durante exercício com foco em um som específico da língua exige um tratamento diferenciado de um erro cometido durante uma tarefa na qual haja discussão sobre eleições presidenciais, por exemplo.

Os erros verbalizados pelo aprendiz em sua tentativa de comunicação precisam ser observados pelo professor como oportunidades para negociar a correção (LIMA, 2004), possibilitando que o aprendiz reflita sobre sua produção e amplie seus conhecimentos linguísticos. Essa compreensão reflete a interpretação de *feedback* corretivo conforme a perspectiva sociocultural, que é o tema explorado no próximo subcapítulo.

4.4 FEEDBACK CORRETIVO ORAL EM UMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

A correção do erro oral, em uma perspectiva sociocultural, é concebida como “uma atividade social que envolve participação conjunta e realizações significativas entre o aprendiz e o professor”.⁴⁰ (NASSAJI; SWAIN, 2000, p. 35). Nessa perspectiva, a correção medeia a aprendizagem da LE ao proporcionar oportunidades ao aprendiz para colaborativamente produzir novas formas linguísticas. O *feedback* corretivo contribui para o desenvolvimento de um aprendiz autorregulado quando reflete uma real necessidade do aprendiz e está adequado a seu nível de desenvolvimento.

De acordo com Ellis (2007), o *feedback* corretivo em uma perspectiva sociocultural é um fenômeno altamente complexo que inclui as dimensões cognitiva, social e psicológica. Ellis ressalta que a dimensão cognitiva refere-se a como os aprendizes processam as informações fornecidas pelo *feedback*. A dimensão social diz respeito ao reconhecimento de que tanto o fornecimento de *feedback* quanto a capacidade de o aprendiz de se beneficiar do *feedback* oferecido são influenciados pelo contexto social no qual os participantes se encontram. A dimensão psicológica reconhece que as diferenças individuais, tais como crenças e ansiedade, podem impactar tanto os professores, em suas decisões sobre quais tipos de *feedback* oferecer, quanto os aprendizes, em suas reações quando são corrigidos.

Como discutido no Capítulo 2, a perspectiva sociocultural considera que a aprendizagem é um processo dialógico que ocorre na interação. O objetivo da interação, incluindo o *feedback* corretivo, é auxiliar o aprendiz a se mover em direção à autorregulação. Nessa perspectiva, portanto, a correção do erro oral caracteriza-se

⁴⁰ No original: “[...] a social activity involving joint participation and meaningful transactions between the learner and the teacher”.

como uma atividade colaborativa, social e dialógica, que envolve a participação conjunta e trocas significativas de conhecimento entre os participantes da interação. (NASSAJI; SWAIN, 2000; LIMA; PESSÔA, 2016). Assim, a correção deixa de ser uma ação feita para o aprendiz e torna-se um ato desenvolvido com o aprendiz (ELLIS; SHINTANI, 2014), pois ela propicia a coconstrução de uma ZDP na qual o aprendiz é auxiliado a usar formas linguísticas que ainda não é capaz de usar de modo independente. A correção, assim entendida, configura-se como um andaime, que ajuda o aprendiz no desenvolvimento da autorregulação.

Conforme Lima e Pessôa (2016) evidenciam, ao apontar que algo deixou de ser compreendido ou que há uma inadequação na fala do aprendiz, o professor envolve seu aluno em um trabalho interativo, que pode resultar em modificações capazes de auxiliá-lo na aquisição da LE. Assim procedendo, o professor faz uso da mediação estratégica, a ajuda certa na hora certa, que, atuando na ZDP do aprendiz, auxilia-o a usar uma dada forma da língua que ele ainda não é capaz de utilizar.

Desse modo, o *feedback* corretivo oral oferecido pelo professor, ou por outro aprendiz linguisticamente mais competente, proporciona novo conhecimento e o desenvolvimento de um aprendiz autorregulado. Nessa perspectiva, o *feedback* corretivo nas aulas de LE torna-se ação fundamental, pois é preciso oferecer condições favoráveis para que o aprendiz crie e desenvolva suas hipóteses sobre as regras da língua que está aprendendo sem ser constrangido.

O estudo seminal que empregou *feedback* corretivo orientado pela TSC foi desenvolvido por Aljaafreh e Lantolf (1994). A pesquisa objetivou investigar a negociação do *feedback* e sua relação com o processo de desenvolvimento do aprendiz. O estudo envolveu um tutor, responsável por fornecer o *feedback* corretivo, e três aprendizes de inglês como LE, que receberam *feedback* do tutor sobre o emprego incorreto de artigos, preposições, verbos modais e tempos verbais em suas produções escritas.

No início de cada uma das oito sessões de tutoria, o tutor solicitava que o aprendiz lesse sua redação e tentasse identificar seus erros sem qualquer auxílio. Em seguida, o aprendiz lia o texto junto com o tutor que, ao encontrar erros, iniciava o processo de fornecimento de *feedback* corretivo, que variava do *feedback* mais implícito ao mais explícito, segundo uma escala regulatória criada pelos pesquisadores. Assim, a princípio, o professor simplesmente perguntava se o

aprendiz percebia algum problema em uma determinada frase, mas a depender da resposta do aprendiz, o *feedback* ia se tornando gradualmente mais explícito, com afirmações do tipo “preste atenção ao tempo verbal”.

A análise das interações revelou que os aprendizes se tornaram gradualmente mais independentes, movendo-se de estágios nos quais a assistência era fornecida àquele no qual o aprendiz tornava-se mais autônomo. Em termos socioculturais, a análise demonstrou a relevância da mediação no nível intermental e o desenvolvimento do aprendiz autorregulado.

Aljaafreh e Lantolf concluíram que:

- A correção eficiente do erro e a aprendizagem da língua dependem fundamentalmente da mediação fornecida por outras pessoas.
- Todos os tipos de *feedback* são eficazes desde que sejam fornecidos na ZDP do aprendiz.
- O *feedback* deve ser graduado, circunstancial e dialógico. Em outras palavras, o *feedback* corretivo não deve oferecer ajuda além da necessária para o aprendiz autocorrigir seu erro, deve ser retirado à medida que não seja mais necessário e precisa ser negociado pelo diálogo.

Uma limitação do estudo, apontada pelos próprios pesquisadores, refere-se ao fato de a análise não ter podido considerar a informação não-verbal, pois os dados foram gravados apenas em áudio. Aljaafreh e Lantolf alertam para a relevância de estudos futuros usarem gravações em vídeos para capturar a linguagem gestual nas interações. Isso significa que os pesquisadores vislumbraram a possibilidade de o aprendiz poder solicitar auxílio e de o *feedback* corretivo poder ser fornecido por meio de uma comunicação não-verbal.

Em atenção a essa recomendação, o presente estudo usou, como apontei no subcapítulo anterior, a sinalização paralinguística como um dos tipos de *feedback* corretivo e empregou a videogravação das interações, como melhor detalhado mais adiante, no Capítulo 5.

O estudo de Aljaafreh e Lantolf (1994) forneceu importantes esclarecimentos sobre *feedback* corretivo e seu impacto no desenvolvimento dos aprendizes. Entretanto, o estudo não proporcionou comparação entre os efeitos do *feedback*

fornecido na ZDP do aprendiz e aquele oferecido independentemente de sua ZDP. Essa lacuna foi observada por Nassaji e Swain (2000), cujo estudo buscou identificar os efeitos do *feedback* corretivo fornecido na ZDP do aprendiz comparado àquele fornecido aleatoriamente, sem considerar a ZDP.

O estudo de caso de Nassaji e Swain envolveu duas coreanas aprendizes de inglês e objetivou investigar se o *feedback* corretivo oferecido na ZDP seria eficaz e levaria as aprendizes a ampliar seus conhecimentos no emprego de artigos definidos e indefinidos em suas produções escritas em inglês. Cada aprendiz participou de quatro sessões de tutoria nas quais suas produções escritas eram corrigidas oralmente pela própria participante e pelo tutor. Uma aprendiz recebeu *feedback* em sua ZDP, respeitando suas necessidades e partindo do *feedback* mais implícito para o mais explícito, segundo a escala regulatória de Aljaafreh e Lantolf (1994). A outra aprendiz recebeu *feedback* de modo aleatório, sem que o tutor atentasse para a ZDP da aprendiz. Ao final de cada sessão, a fim de verificar se as participantes haviam aprendido a usar os artigos de modo independente, elas responderam a *cloze* testes, que consistiam em versões com lacunas das composições previamente corrigidas.

De acordo com Nassaji e Swain, os dados analisados, qualitativa e quantitativamente, revelaram que a aprendiz que recebeu andaimento em sua ZDP progrediu de modo mais significativo do que a outra participante. Assim, os autores concluem que o fornecimento de *feedback* na ZDP é mais eficiente do que o oferecido aleatoriamente.

Os autores sustentam que a eficácia do fornecimento de *feedback* corretivo não depende exclusivamente do tipo de *feedback* ou daquele que o fornece, mas do modo como o *feedback* corretivo é negociado entre o aprendiz e seus pares. Segundo Nassaji e Swain (2000, p. 35), a eficácia do *feedback* é altamente dependente da “participação conjunta e das interações significativas entre o aprendiz e o professor”.⁴¹

Em contexto brasileiro, Freudenberger e Lima (2006) conduziram um estudo amparado pela TSC que objetivou analisar o papel da correção de erros na interação entre professor e alunos em uma sala de aula de inglês como LE e examinar em que medida a correção com foco formal pode representar situações de coconstrução de conhecimento da língua alvo. A investigação foi conduzida pela observação de seis

⁴¹ Do original: “[...] joint participation and meaningful transactions between the learner and the teacher”.

aulas da disciplina Inglês VI, em uma turma do sexto semestre de um curso de Licenciatura em Letras - Língua Inglesa. A disciplina visava ao desenvolvimento da fluência oral e escrita, além do aperfeiçoamento da acurácia linguística dos aprendizes. Nas aulas observadas, os alunos envolviam-se em atividades comunicativas orais ou escritas e em práticas de reconhecimento e produção de estruturas gramaticais.

A análise dos dados evidenciou que o conhecimento da LE pode ser co-construído por meio da interação que acontece entre professores e aprendizes a partir da correção dos erros. As autoras defendem, assim como Nassaji e Swain (2000), que a correção dos erros é uma atividade social e enfatizam que o *feedback* corretivo exitoso é dependente do modo como é negociado entre os participantes da interação.

A respeito da eficácia do *feedback* corretivo oral, Aljaafreh e Lantolf (1994) já haviam salientado que esta depende da negociação estabelecida entre os interagentes; que além de dialógico - entre o aprendiz e um par linguisticamente mais competente, deve ser graduado (oferecendo apenas a assistência necessária) e circunstancial (sendo fornecido e retirado assim que houver autorregulação). Cabe destacar, como discutido no Capítulo 2, que a perspectiva sociocultural enfatiza o processo, o desenvolvimento do aprendiz, a internalização, que não consiste na apropriação direta de conceitos.

Em estudo meta-analítico que analisa especificamente a eficácia dos tipos de *feedback*, Lyster, Saito e Sato (2013) argumentam que o emprego de variados tipos de *feedback* é mais eficaz para o processo de aprendizagem do que o uso frequente de um único tipo. De modo similar, Sheen e Ellis (2011) destacam a importância de o professor variar os tipos de correção empregados para se adequarem ao nível de desenvolvimento do aprendiz. Pessoa e Lima (2016, p. 411), por sua vez, enfatizam que “cabe ao professor, alicerçado em subsídios teóricos e no conhecimento que tem sobre seus alunos, decidir quais tratamentos fornecer, a quem e quando”.

Ainda sobre os diversos tipos de *feedback*, Lima (2004) argumenta que *feedback* distintos parecem ter efeitos diferentes no processo de aprendizagem. Ellis (2009), por sua vez, esclarece que o melhor para um aprendiz em um determinado contexto não será necessariamente o melhor para o mesmo aprendiz, ou para outro, em um contexto diferente. Assim, Ellis (2009) e Lyster e Saito (2010) acentuam que

os professores precisam ajustar o tipo de *feedback* oferecido às necessidades específicas do aprendiz.

Diversos estudos amparados pela perspectiva sociocultural defendem que não existe um tipo de *feedback* corretivo que possa ser considerado ideal, pois todos têm função sociointerativa na sala de aula. (NASSAJI; SWAIN, 2000; OHTA, 2001; SHEEN; ELLIS, 2011; LYSTER; SAITO; SATO, 2013; LIMA; PESSÔA, 2016). Os aprendizes se beneficiam do *feedback* corretivo quando essa regulação acontece em suas ZDPs; logo, não há um tipo de *feedback* que funcione melhor do que outros. (ELLIS; SHINTANI, 2014). Entretanto, a literatura destaca que eliciar a forma correta propicia que o aprendiz reflita sobre a língua e, portanto, pode se configurar como um movimento corretivo que melhor contribui para a aprendizagem levando o aprendiz a se autocorriger.

Ellis (2009), no entanto, alerta que os aprendizes só conseguem se autocorriger se possuírem o conhecimento linguístico necessário e, assim, apesar dos fortes argumentos favoráveis aos movimentos elicitativos como instrumentos que possibilitem ao aprendiz a autocorreção, nem sempre ela acontecerá, exatamente porque o movimento corretivo não foi capaz de atuar na ZDP do aprendiz. Nesse sentido, Pessôa e Lima (2016) argumentam que cabe ao professor ter a sensibilidade de alterar o tipo de *feedback* fornecido, pois, por exemplo, um movimento elicitativo, tal como a sinalização paralinguística, pode não ser rapidamente compreendido pelo aprendiz e, nesse caso, se o professor insistir em continuar sinalizando e esperar por muito tempo, ele pode causar constrangimento ao aluno, além de possivelmente prejudicar a dinâmica da aula. Os professores, portanto, precisam conhecer os diversos tipos de *feedback* existentes para, em um dado momento, empregar aqueles que considerarem mais adequados, de modo a atuar mais eficientemente na ZDP do aprendiz ou do grupo de aprendizes.

Importante salientar que não apenas o professor fornece *feedback*. Aljaafreh e Lantolf (1994) alegaram que o *feedback* corretivo eficiente depende da negociação estabelecida na díade aprendiz - par linguisticamente mais competente. Entretanto, o estudo de Ohta (2001) revela que mesmo os aprendizes menos proficientes são capazes de, por meio do *feedback* corretivo, auxiliar colegas mais proficientes. Ohta desenvolveu uma pesquisa com estudantes universitários de japonês como LE e objetivou investigar como eles se ajudavam mutuamente na sala de aula. A análise

dos dados revelou que os aprendizes não apenas solicitavam auxílio, como também ofereciam *feedback* mutuamente. Interessante destacar que o estudo de Ohta demonstra que os aprendizes pareceram sensíveis às ZDPs uns dos outros, pois durante as interações eles sabiam quando calar e esperar que os colegas reformulassem suas elocuições, como também quando fornecer *feedback*.

O estudo de Ohta leva-me a considerar atividades orais em pares e em grupos como excelentes oportunidades de oferecimento de *feedback*, especialmente para os alunos mais tímidos, que podem se sentir mais à vontade para solicitar ajuda a seus colegas quando estão envolvidos em interações significativas na díade aprendiz-aprendiz. Acredito, ainda, que esse tipo de atividade estimula a coconstrução de aprendizagem porque favorece as interações.

A partir do entendimento de que é necessário que professores de LE conheçam os resultados das pesquisas mais recentes sobre *feedback* corretivo como meio de encorajá-los a empregar uma variedade maior de tipos de *feedback*, que respeitem as cognições e as emoções dos aprendizes e se adequem às diversas ZDPs de cada aprendiz, Lima e Pessôa (2016) conduziram um estudo que objetivou propiciar ocasiões que pudessem levar duas professoras de inglês, atuantes em um Núcleo do Programa Idiomas sem Fronteiras de uma universidade federal localizada no interior da Bahia, a refletir sobre suas práticas pedagógicas, especificamente quanto a seus comportamentos corretivos.

O Programa Idiomas sem Fronteiras exige que os professores dos Núcleos participem de atividades de formação com os coordenadores pedagógicos do Programa. As duas participantes da pesquisa reuniam-se semanalmente com a coordenadora pedagógica do Núcleo, que é uma das autoras da investigação, para planejamento coletivo de aulas, estudos e reflexões sobre assuntos diversos.

Os dados da investigação foram coletados por meio de entrevista, questionário e observação de quatro horas de aulas em duas turmas de um curso de Conversação. Na primeira etapa do estudo, a coordenadora pedagógica observou duas aulas, atentou especificamente aos movimentos corretivos fornecidos e construiu um quadro no qual identificava a quantidade de erros corrigidos e os tipos de *feedback* corretivo oferecidos. A pesquisadora observou que as professoras forneciam *feedback* predominantemente do tipo reformulador. Uma das professoras promovia correções constantemente, interrompendo a fala do estudante, mesmo quando não tinha havido

qualquer problema na transmissão da mensagem. A outra professora, por outro lado, quase não fornecia *feedback* corretivo.

Na entrevista, quando questionadas sobre o que elas levavam em consideração para decidir sobre o fornecimento da correção, as professoras revelaram que suas ações corretivas são marcadas por suas experiências prévias de aprendizagem e ensino. Nesse encontro, as professoras responderam, individualmente, a um questionário que solicitava a identificação de quais tipos de *feedback* corretivo elas acreditavam que forneciam em suas aulas. A fim de municiar as professoras com conhecimento teórico, foi proposto que elas lessem Lima e Menti (2004), Lightbown e Spada (2006, p. 109-132) e Pessôa (2015). Os três trabalhos científicos, apresentados pela coordenadora pedagógica do Núcleo durante uma das reuniões pedagógicas, fundamentaram as discussões desenvolvidas entre as professoras e a coordenadora.

Em seguida, as professoras receberam um documento que apresentava a quantidade de erros que cada uma havia corrigido nas aulas observadas e a comparação entre o que elas haviam respondido no questionário e o quadro construído pela coordenadora com a informação dos tipos de *feedback* corretivos efetivamente usados por cada uma. A partir da informação recebida, as participantes mostraram-se surpresas porque imaginavam que seus movimentos corretivos fossem distintos daqueles que lhes foram apresentados. Uma das professoras comparou-se a um senhor de escravos ao perceber que não aceitava qualquer erro verbalizado, enquanto a outra espantou-se por descobrir que praticamente nada corrigia. Os tipos de *feedback* corretivo que as professoras informaram usar não foram totalmente coerentes com aqueles efetivamente fornecidos, e isso sugere, para Lima e Pessôa (2016), que as professoras não refletiam sobre seus movimentos corretivos durante suas aulas, não tinham consciência de como corrigiam, nem dos fatores que as levavam a prover algum tipo de correção.

As observações das aulas conduzidas ao final da pesquisa revelaram modificações nos comportamentos corretivos das professoras. Aquela que corrigia a todos os erros verbalizados com interrupções constantes, passou a observar apenas os erros que comprometiam a mensagem e a interromper o aprendiz com menos frequência. A outra professora, por sua vez, passou a observar as solicitações de

auxílio dos alunos e a oferecer-lhes *feedback* corretivo. Ambas as professoras enfatizaram as correções elicitativas.

Lima e Pessôa (2016) concluem que as professoras parecem ter compreendido o papel mediador do *feedback* corretivo no processo de aprendizagem. As professoras se mostraram mais atentas ao processo corretivo, objetivando não oferecer mais nem menos do que o aprendiz realmente necessita, como costumavam fazer.

O estudo de Lima e Pessôa (2016) é relevante, pois propicia formação continuada a duas professoras de LE e exemplifica como os princípios da perspectiva sociocultural podem se fazer presentes em pesquisas que aliem as práticas pedagógicas relacionadas aos comportamentos corretivos à formação continuada. Entretanto, uma limitação do estudo é não ter adotado instrumentos de coleta de dados que possibilitassem às professoras investigar e analisar suas próprias práticas. A falta desse instrumento não apenas reduz a eficiência das reflexões desenvolvidas, como não oportuniza às professoras o desenvolvimento de um olhar crítico e reflexivo sobre suas práticas, que pode ser iniciado com sessões de visionamento em colaboração com especialistas. Acredito que as sessões de visionamento também teriam sido fundamentais para oportunizar à coordenadora pedagógica atuar mais eficientemente na ZDPD-LE de cada participante.

O estudo de Lima e Pessôa (2016) inspirou o desenvolvimento da presente pesquisa que buscou atuar com mais cuidado nas ZDPD-LE das professoras participantes, adequar os instrumentos e procedimentos empregados a fim de criar oportunidades de mediação e possibilitar que as professoras investiguem e analisem as próprias práticas, como detalhado a seguir no Capítulo 5, que aborda o arcabouço metodológico desta investigação.

5 O ARCABOUÇO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Este capítulo, dividido em cinco subcapítulos, aborda os aspectos metodológicos desta investigação. O primeiro subcapítulo define esta investigação como uma pesquisa-ação colaborativa, sinalizando recomendações às quais o pesquisador deve atentar e apontando as razões pelas quais esse tipo específico de metodologia de pesquisa foi escolhido. O segundo subcapítulo caracteriza o cenário onde a pesquisa foi realizada e, em seguida, o terceiro subcapítulo delinea o perfil das professoras participantes do estudo. O quarto subcapítulo descreve e comenta os instrumentos e procedimentos empregados para a coleta dos dados e é composto por quatro seções. Em seguida, no quinto subcapítulo, os procedimentos adotados para a análise dos dados são detalhados.

Cabe destacar, preliminarmente, que os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 466 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012), e observam, portanto, as noções de sigilo, anonimato e autonomia dos participantes.

5.1 A ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA: PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA

Esta pesquisa caracteriza-se, metodologicamente, como uma pesquisa-ação colaborativa, cujos fundamentos foram discutidos anteriormente no Capítulo 3.

A opção metodológica pela pesquisa-ação colaborativa se justifica pelo entendimento de que esse tipo de pesquisa atende aos princípios socioculturais norteadores desta investigação e por considerar que a pesquisa-ação colaborativa é uma forma alternativa de oportunizar desenvolvimento profissional docente, na medida em que engaja as professoras participantes em atividades que favorecem a reflexão sobre suas práticas e a internalização de novos conceitos, oferecendo andamento em cada ZDPD-LE.

Burns (1999) ressalta que a pesquisa-ação, por se configurar como de natureza qualitativa, requer atenção por parte do pesquisador para garantir aos resultados do estudo os critérios de validade e confiabilidade. Nesse sentido, Burns sugere o emprego da triangulação, pois o uso de instrumentos diversos para coletar os dados e comparar o que eles informam permite maior confiabilidade nos resultados da investigação. A autora recomenda, ainda, que o pesquisador realize uma análise objetiva e imparcial dos dados, e que propicie, ao leitor, descrição detalhada da pesquisa para permitir que as circunstâncias específicas do estudo sejam bem compreendidas.

Cabe destacar que atentei às recomendações de Burns (1999) e busquei criar um clima de confiança mútuo, como sugerido por Ibiapina (2016) e exposto no Capítulo 3.

Descrevo, a seguir, o cenário onde esta pesquisa foi realizada.

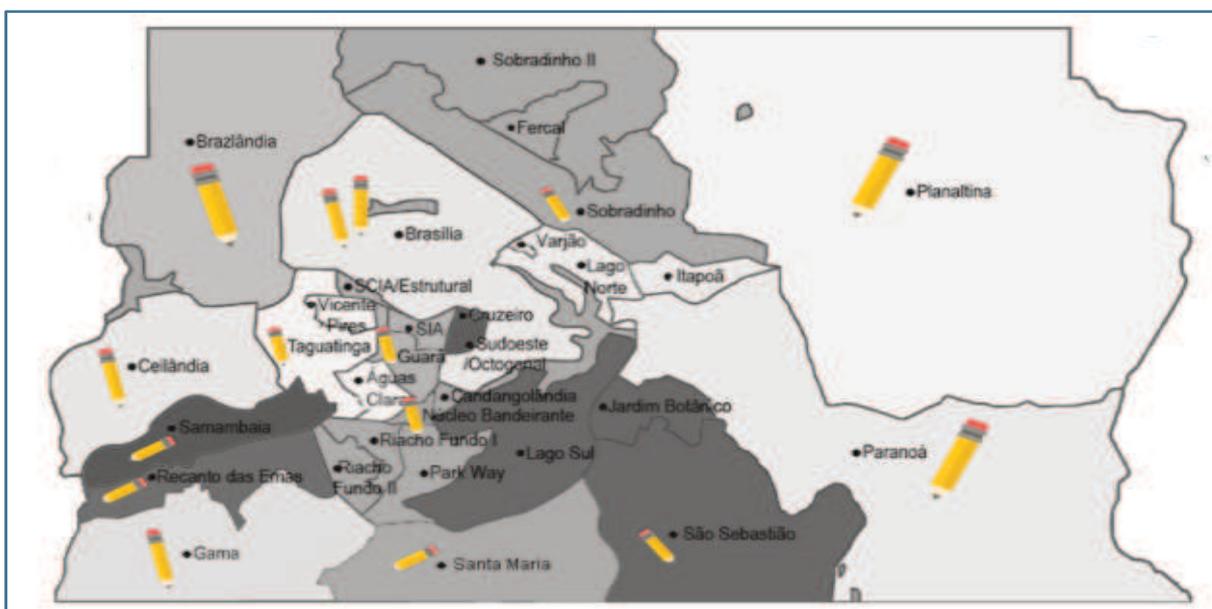
5.2 O CENÁRIO DA PESQUISA: UM CURSO DE IDIOMAS EM CONTEXTO DE ENSINO PÚBLICO

No Distrito Federal, estudantes da rede pública de ensino têm acesso a cursos de LE em escolas de idiomas denominadas Centros Interescolares de Línguas (CILs, doravante).

Os CILs são unidades escolares de natureza especial, integrantes da estrutura da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), responsáveis por oferecer aulas de espanhol, francês e inglês em “caráter de formação complementar” aos estudantes regularmente matriculados na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 10). O Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2015) autoriza que outros idiomas sejam ofertados e, por isso, há também a oferta, em caráter experimental, de cursos de Alemão e Japonês. Recentemente, a Lei nº 5.536/2015 determinou que as vagas ociosas dos CILs podem ser ocupadas por pessoas não matriculadas na rede pública.

Atualmente, além dos dois CILs localizados em Brasília, há outros 13 distribuídos nas cidades periféricas⁴² de Brasília, denominadas Regiões Administrativas do Distrito Federal, mais especificamente as cidades de Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, Sobradinho, São Sebastião e Taguatinga. Em 2017, 43476 pessoas estudaram uma LE nesses quinze CILs (Ver o panorama de atuação dos CILs no Apêndice A), cujas localizações são ilustradas na Figura 1, apresentada em seguida.

Figura 1 - Mapa indicativo dos 15 CILs no Distrito Federal



Fonte: O Centro Interescolar de Línguas na rede pública de Brasília (2016)

Os CILs “objetivam a construção do conhecimento do aluno para que possa ler, entender, falar e escrever em, pelo menos, uma LEM”. (DISTRITO FEDERAL, 2002, p.13). Para atingir esse objetivo, “utiliza-se metodologia com enfoque comunicativo para que o aluno seja capaz de se expressar, de entender, de interpretar e de se comunicar com seu interlocutor” em turmas organizadas com um mínimo de 12 e um máximo de 18 alunos. (DISTRITO FEDERAL, 2002, p.24).

⁴² As cidades periféricas de Brasília, denominadas durante muito tempo cidades satélites, foram formadas durante o governo militar para evitar a ocupação desordenada da capital da República. Essas localidades podem ser consideradas como cidades dormitórios, pois Brasília concentra a oferta de 70% do total de empregos do Distrito Federal, apesar de ser local de residência de apenas 20% de seus habitantes. (VIZIA, 2010).

A matriz curricular dos CILs é composta pelo Currículo Pleno, reservado aos ingressantes entre o 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental, e pelo Currículo Específico, destinado a estudantes do Ensino Médio ou ingressantes com mais de 15 anos. Todos os cursos são presenciais. A carga horária semanal, de cada curso, é de 160 minutos e é distribuída em dois encontros semanais, com duração de uma hora e vinte minutos cada, ou em um único encontro semanal com duração de duas horas e quarenta minutos.

O Currículo Pleno, cuja duração total é de sete anos, é constituído pelos níveis Juvenil, Básico, Intermediário e Avançado. O nível Juvenil é composto por dois ciclos: Juvenil 1 e Juvenil 2. O nível Básico é composto por cinco ciclos, do Básico 1 ao Básico 5. O nível Intermediário é distribuído em quatro ciclos: Intermediário 1 a Intermediário 4, e o nível Avançado é constituído por três ciclos, do Avançado 1 ao Avançado 3. O Currículo Específico é composto pelos ciclos Específico 1 ao Específico 6 e tem duração total de três anos. (DISTRITO FEDERAL, 2002; 2015).

O Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 113) determina que “para atuar no CIL, o professor será submetido à avaliação de sua proficiência”. O parágrafo único do artigo esclarece que essa avaliação é realizada por banca especificamente constituída para tal fim, pois, o perfil de professor exigido é o de um profissional proficiente na LE que ensinará, gramatical e discursivamente competente. (PESSÔA, 2006). O perfil de docente que atua nos CILs, portanto, difere daquele amplamente criticado por pesquisadores que lamentam a má formação docente, tais como Almeida Filho (1992), Celani (2010) e Leffa (2011).

O professor do CIL pode atuar em regime de 40 horas com dedicação exclusiva ou 20 horas semanais. O professor com 40 horas semanais atua com um total máximo de sete turmas. Sua carga horária semanal inclui aproximadamente 25 horas de aula, nove horas para coordenação pedagógica presencial e seis horas para coordenação pedagógica que pode ocorrer fora do ambiente escolar. A distribuição da carga horária semanal do professor que atua 20 horas por semana é assim distribuída: 12 horas de aula, quatro horas para coordenação pedagógica presencial e outras quatro horas para coordenação que pode ser desenvolvida fora da escola.

Os CILs diferenciam-se das demais instituições públicas de ensino por reunirem as peculiaridades de cursos livres de idiomas em um contexto de ensino

público. Esta investigação foi desenvolvida com professores atuantes em um CIL, principalmente, pelas seguintes características desse tipo de instituição:

1. A proposta pedagógica do CIL enfatiza o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas da LE estudada. Desse modo, há garantia de que os aprendizes produzam oralmente e, conseqüentemente, os professores possivelmente forneçam algum tipo de *feedback* corretivo oral;
2. As turmas formadas com um máximo de 18 alunos, com aulas presenciais semanais com duração de 160 minutos, propiciam maior interação em sala de aula e, por conseguinte, há ocasiões favoráveis para a produção oral;
3. Os professores atuam em um número menor de turmas, e podem, portanto, melhor conhecer cada um de seus alunos para desenvolver um trabalho pedagógico que atenda suas necessidades individuais.

Uma vez estabelecido que esta investigação seria conduzida em um CIL e que o desenho da pesquisa exigia contar com dois professores atuantes em uma mesma escola, busquei identificar, entre os contatos do *Facebook*, professores de um mesmo CIL que estivessem dispostos a conversar comigo para possível participação no estudo. Duas ex-alunas desta pesquisadora, aqui identificadas por seus codinomes Alice e Heloísa, informaram que trabalhavam no mesmo CIL e mostraram-se receptivas, agendando uma reunião durante a qual poderíamos conversar sobre a pesquisa.

Nessa reunião, apresentei o projeto da pesquisa e esclareci como seria a participação de cada uma, alertando-as, principalmente, para o possível desconforto que minha presença em sala, videogravando as aulas, poderia causar. As professoras aceitaram participar da investigação porque consideraram o tema, *feedback* corretivo oral, útil para suas práticas pedagógicas. Elas também ponderaram que se sentiam confortáveis com minha presença em sala de aula, e apesar de imaginarem que a videogravação poderia, a princípio, deixá-las pouco à vontade, acreditavam que aos poucos se habituariam.

Durante a reunião, acordamos que as turmas nas quais conduziríamos a investigação seriam do nível intermediário do Currículo Pleno porque a produção oral dos alunos desse tipo de Currículo, segundo as professoras, é mais intensa. Entretanto, como essas turmas são constituídas por estudantes menores de idade,

cujos pais precisariam assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, doravante), as professoras sugeriram que a investigação fosse conduzida em turmas do Currículo Específico, compostas exclusivamente por estudantes adultos que poderiam, eles próprios, assinar o TCLE. Elas justificaram essa sugestão a partir de experiências prévias nas quais os pais demoraram longamente para devolver os documentos assinados e também pelo fato de, ainda que formalmente convidados, os pais dificilmente comparecem às reuniões.

Diversos são os argumentos para a ausência desses pais nas reuniões. Entre os que as professoras creditam como principais encontram-se o alto custo das passagens do transporte público no Distrito Federal (à época da pesquisa, o valor da passagem de ônibus e do metrô era de R\$ 5,00) e o fato de muitos pais serem comerciários ou empregados domésticos e, conseqüentemente, não terem tempo disponível para comparecer na escola, mesmo em um sábado à tarde, por exemplo. Uma vez que a coleta dos dados não poderia iniciar antes da devolução de todos os termos assinados, a sugestão das professoras foi acatada e, portanto, a investigação foi desenvolvida em turmas do Currículo Específico.

É relevante apresentar neste texto as razões que determinaram a condução da investigação em turmas do Currículo Específico, não apenas para justificar essa decisão, mas, principalmente, para registrar e divulgar os desafios enfrentados por linguistas aplicados cujos estudos utilizam procedimentos etnográficos para a coleta de dados e que precisam submeter seus projetos à Comissão Nacional de Ética em Pesquisas, anexando diversos documentos na Plataforma Brasil, em uma dinâmica que desconsidera as especificidades da nossa área. Esclareço que não sou contrária à submissão de trabalhos a comissões de ética. No entanto, considero essencial refletir sobre:

as conseqüências, para a investigação em ciências sociais, quando um conselho define que o modelo de proteção dos sujeitos envolvidos na investigação biomédica será o modelo a ser submetido e chancelado por todas as outras formas de investigação envolvendo sujeitos humanos; quando o trâmite formal (ou burocrático) no interior de uma “plataforma online” passa a ser o ponto de partida da pesquisa, relegando a um segundo plano as contingências do processo de investigação, próprias à negociação substantiva e à construção de relações de confiança com os sujeitos da pesquisa, para a entrada no campo; quando há uma relutância em aceitar as especificidades historicamente constituídas quanto ao método e às técnicas de investigação das ciências humanas e sociais. (GRISOTTI, 2015, p. 160).

Ao final da reunião com as professoras, fui apresentada ao diretor daquele CIL, a quem solicitei autorização formal para a realização da pesquisa. Após o recebimento da Carta de Anuência, submeti o projeto de pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, ao Comitê de Ética em Pesquisas da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, cuja aprovação foi concedida sob Parecer de nº 1.986.119.

O CIL no qual esta pesquisa se desenvolveu, distante aproximadamente 30 km de Brasília, está situado na cidade periférica de maior densidade urbana do Distrito Federal, cujos moradores têm renda *per capita* média de R\$ 604,00 (ANUÁRIO DO DISTRITO FEDERAL) e que abriga, segundo o censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a favela cuja população contabilizada supera a Favela da Rocinha, tornando-a a maior favela do país. Esse CIL, portanto, possibilita aos alunos da rede pública de ensino e aos residentes da cidade o acesso a cursos de LE de qualidade, que de outro modo não lhes seria permitido devido, principalmente, aos altos custos dos cursos de idiomas particulares.

Este CIL atende a mais de 5000 alunos nos cursos de espanhol, francês, inglês e japonês, ministrados nos períodos matutino, vespertino e noturno. O curso de inglês do turno vespertino é o que conta com maior número de estudantes e professores: são 1974 estudantes distribuídos em 110 turmas ministradas por 16 professores.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do CIL⁴³, a escola fundamenta seu ensino de LE em uma visão interacional e variacional que concebe a língua como prática social. O documento afirma, ainda, que essa concepção favorece a compreensão de língua em sua diversidade linguística expressa pelos distintos modos de falar e gêneros textuais. Além disso, o texto enfatiza que o processo de ensino deve ser pautado pela Abordagem Comunicativa e, portanto, precisa focalizar as quatro habilidades linguísticas, sem privilegiar uma em detrimento de outra.

Em termos de espaço físico, há 20 salas de aula reservadas para uso exclusivo dos professores de língua inglesa. Os professores são responsáveis pelas salas que utilizam e podem decorá-las conforme suas escolhas e necessidades. Todas as salas

⁴³ Cabe ressaltar que pude ter acesso ao documento cujas informações foram usadas para a construção deste texto. Sua referência, entretanto, não é apresentada para garantir o anonimato de todos os envolvidos.

de aula contam com quadro branco, aparelho de som, projetor de imagens (*datashow*) e um armário para guardar materiais didáticos dos professores.

As duas salas de aula, usadas pelas professoras Alice e Heloísa, comportam confortavelmente a quantidade estabelecida de alunos, cujas carteiras são dispostas em um semicírculo. Há espaço suficiente, inclusive, para trabalho em grupos. Entretanto, a circulação de ar é insuficiente, o que requer o uso constante de ventiladores que, por sua vez, prejudica a já comprometida acústica. Há muitos ruídos nas salas cujas divisórias não isolam os vários sons vindos do exterior, como as vozes das pessoas que transitam nos corredores e as dos alunos e músicas das aulas das salas vizinhas. Os problemas estruturais deste CIL são do conhecimento de seus gestores que, segundo informações verbais, estão se esforçando para reformar o prédio.

Esta investigação foi conduzida em duas turmas do ciclo 4 do Currículo Específico, consideradas pela SEEDF como de nível intermediário. A Tabela 1, a seguir, resume as informações da composição de cada turma, relacionando-as às professoras participantes da investigação.

Tabela 1 - Composição das turmas

		Turma da Profa. Alice	Turma da Profa. Heloísa
Quantidade de alunos		18	18
Faixa etária		18 a 21	18 a 20
Gênero	Feminino	12	10
	Masculino	6	8
Escolaridade	EM concluído	7	4
	Cursando EJA	2	3
	Cursando ES	9	11

Fonte: Elaborada pela autora

Os alunos dessas turmas não usam livro didático; os materiais didáticos são os de livre acesso na Internet ou aqueles compartilhados pelas professoras na plataforma virtual denominada *Edmodo*⁴⁴.

Descrevo, em seguida, o perfil das professoras que participaram desta pesquisa.

5.3 AS PARTICIPANTES DA PESQUISA: AS PROFESSORAS-PESQUISADORAS E A PROFESSORA-MEDIADORA

Esta pesquisa se caracteriza pelo envolvimento de professoras não apenas como informantes, mas como participantes ativas e pesquisadoras de suas práticas. Por essa razão, essas professoras, de agora em diante, são identificadas pelo termo professoras-pesquisadoras ou por seus codinomes, Alice e Heloísa, cujos perfis são descritos a seguir.

Alice e Heloísa foram alunas do curso de Letras - Português e Inglês da UCB, onde esta pesquisadora lecionou. Alice e Heloísa eram consideradas, por seus professores, como estudantes exemplares, altamente comprometidas com o processo de aprendizagem, sempre dispostas a colaborar para a aprendizagem de seus colegas e atenciosas com seus professores. Quando elas terminaram seus cursos, Alice em 2003 e Heloísa em 2006, mantivemos contato por meio das redes sociais.

As duas professoras-pesquisadoras cursaram Pós-Graduação *Lato Sensu*: Alice fez a Especialização em Língua Inglesa (UCB, 2010) e Heloísa optou pelo curso de Tradução (Universidade Estácio de Sá, 2014). Elas fizeram curso de inglês antes de entrar no curso de Letras, sendo que Alice foi aluna do próprio CIL onde hoje trabalha. Tanto Alice quanto Heloísa estudaram outras línguas: Heloísa estudou espanhol; Alice cursou os dois primeiros semestres de francês e atualmente estuda espanhol.

As professoras-pesquisadoras participaram de programas destinados ao aperfeiçoamento de docentes de língua inglesa desenvolvidos por parcerias entre o governo brasileiro e embaixadas inglesa e americana, com apoio financeiro da

⁴⁴ Maiores informações sobre a plataforma *Edmodo* estão disponíveis em <<http://socialgoodbrasil.org.br/2014/edmodo-rede-social-para-professores>>.

CAPES: Alice cursou Didática da Língua Inglesa no Instituto de Educação da Universidade de Londres, Inglaterra, durante seis semanas de 2012. Heloísa, por sua vez, fez o curso de seis semanas de Metodologia do ensino de Língua Inglesa na Universidade de Kansas, nos Estados Unidos, em 2013.

Quanto à participação das professoras em oficinas, seminários ou congressos, nos últimos três anos, Alice informou que busca participar dos cursos de formação complementar oferecidos pela própria SEEDF e, sempre que possível, está presente em eventos diversos, como a Conferência Nacional do Braz-Tesol, realizada em Brasília em 2016. Heloísa, por sua vez, afirmou que participou, nos últimos anos, apenas dos seminários destinados aos professores de LE do CIL.

Alice começou a lecionar inglês, em 2004, em escolas da educação básica de ensino privado e também foi professora por dois anos, 2008 a 2010, no Colégio Militar de Brasília. Ela tomou posse na SEEDF em 2010 e está lotada no CIL, contexto desta investigação, desde 2012, tendo ministrado aulas a estudantes de todos os níveis dos Currículos Pleno e Específico. Heloísa é professora de língua inglesa desde 2003, quando atuou em uma unidade do CCAA e, logo em seguida, foi professora e coordenadora de língua inglesa no SESC. Ela entrou em efetivo exercício na SEEDF, lotada no CIL, em 2009 e, desde então, já ministrou aulas a todos os níveis, tanto do Currículo Pleno, quanto do Currículo Específico.

Tanto Alice quanto Heloísa são docentes em regime de dedicação exclusiva. A carga horária de 25 horas semanais em sala de aula das duas professoras é distribuída em 7 turmas, incluindo o horário para atendimento a estudantes. Além da carga horária em sala de aula, há 15 horas para coordenação pedagógica, como explicado anteriormente: nove horas nas instalações do CIL e seis horas em suas residências.

A principal vantagem da pesquisa-ação colaborativa, segundo Burns (2015), é promover a interação dialógica entre os participantes que faculta aos envolvidos, em uma perspectiva vygotkiana, oportunidades para externar seus conhecimentos e mediar os pensamentos uns dos outros. Nesse sentido, as professoras-pesquisadoras deste estudo contaram com o auxílio de uma professora e pesquisadora mais experiente, a autora deste trabalho, denominada, de agora em diante, pesquisadora-mediadora cujo principal papel foi o de facilitar o processo reflexivo das professoras-pesquisadoras.

A pesquisadora-mediadora estudou em colégio fundado por presbíteros americanos, onde teve aulas em língua inglesa desde seus seis anos de idade. Ela também estudou inglês em uma escola de idiomas por cinco anos, na qual, em 1977, após a conclusão do curso, passou a ministrar aulas.

Ela cursou Letras - Inglês e Respectiva Literatura na Universidade de Brasília (UnB) e assim que concluiu, em 1983, além de atuar em curso de idiomas passou a lecionar em escolas de Ensino Médio. Em 2002, quando concluiu o mestrado em Linguística Aplicada, também pela UnB, ela já atuava como professora formadora no curso de Letras da UCB, onde foi professora das professoras-pesquisadoras Alice e Heloísa.

De 2000 a 2010, a pesquisadora-mediadora foi docente em distintos cursos de Letras de instituições particulares no DF, e também atuou por dois anos na Pós-Graduação *Lato Sensu* em Língua Inglesa da UCB. Desde 2010, ela é professora da Universidade Federal do Oeste da Bahia. Sua experiência como docente do ensino superior envolve, além das disciplinas ministradas, a supervisão de Estágio, a orientação de discentes em suas pesquisas de conclusão de curso de graduação e da Pós-Graduação *Lato Sensu*, o desenvolvimento de atividades de pesquisa e de extensão.

Ao longo de sua carreira como docente do ensino superior, as atividades extensionistas que a pesquisadora-mediadora desenvolveu sempre articularam ensino de língua inglesa e pesquisa. Os temas das pesquisas desenvolvidas, nos últimos 16 anos, relacionam-se principalmente à avaliação da aprendizagem, à correção do erro oral e à formação docente, tanto a formação pré-serviço, quanto a formação em serviço.

A experiência acumulada da pesquisadora-mediadora como professora de língua inglesa e como professora-formadora, bem como no desenvolvimento de pesquisas, constrói um perfil de pesquisador que atende às premissas da pesquisa-ação colaborativa, que pressupõe que professores reflitam colaborativamente e contem com o auxílio de um pesquisador mais experiente.

Descrevo, em seguida, os instrumentos empregados para a coleta dos dados relacionando-os aos objetivos desta investigação em um texto que reflete as etapas desenvolvidas ao longo da pesquisa.

5.4 A COLETA DOS DADOS: INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Esta pesquisa empregou múltiplos instrumentos para a coleta de dados com o propósito de colocar em prática a triangulação (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991; BURNS, 1999; MACKEY; GASS, 2005), que permite ao pesquisador uma compreensão mais aprofundada do fenômeno investigado ao analisá-lo a partir de diferentes ângulos.

Os dados desta investigação foram coletados por meio de entrevista individual, observação de aulas, sessões autoscópicas e uma entrevista em grupo denominada mediação pedagógica. Aliado aos instrumentos empregados para a coleta dos dados, um procedimento adotado para favorecer a construção de conceitos científicos sobre *feedback* corretivo oral foi a leitura dos trabalhos científicos de Battistella e Lima (2015), Lima e Pessôa (2016) e Pessôa e Lima (2016).

O Quadro 1, a seguir, expõe cada um dos instrumentos e procedimentos empregados, ordenados conforme as etapas da pesquisa-ação colaborativa, aliados aos objetivos específicos desta investigação.

Quadro 1- Procedimentos para a coleta de dados

Procedimentos e instrumentos	Finalidade do instrumento	Objetivos da pesquisa
Entrevista	<p>Levantar dados biográficos das professoras-pesquisadoras.</p> <p>Obter dados a respeito dos conceitos cotidianos e científicos das professoras.</p> <p>Levantar os tipos de <i>feedback</i> corretivo oral que as participantes informam usar.</p>	<p>Investigar conceitos cotidianos e científicos das professoras-pesquisadoras.</p> <p>Identificar os tipos de <i>feedback</i> corretivo oral usados.</p>
Observação de aulas	<p>Obter dados sobre fornecimento de <i>feedback</i> corretivo oral: se e como fornecem.</p> <p>Identificar coerências e divergências entre os tipos de <i>feedback</i> informados na entrevista e aqueles efetivamente usados.</p>	
Sessão autoscópica	<p>Propiciar que as professoras-pesquisadoras reflitam sobre suas ações.</p>	
Leitura de artigos científicos	<p>Propiciar construção de conceitos científicos sobre <i>feedback</i> corretivo oral, a partir dos trabalhos de Battistella e Lima, 2015; Lima e Pessôa, 2016; Pessôa e Lima, 2016.</p>	
Mediação pedagógica	<p>Mediar os pensamentos umas das outras em busca de coconstrução de conceitos científicos.</p> <p>Subsidiar reflexão colaborativa.</p>	<p>Oportunizar mediação que propicie construção de conceitos científicos sobre <i>feedback</i> corretivo oral.</p>
Observação de aulas	<p>Levantar dados sobre fornecimento de <i>feedback</i> corretivo oral das professoras-pesquisadoras.</p>	<p>Investigar conceitos cotidianos e científicos das professoras-pesquisadoras.</p>
Sessão autoscópica final	<p>Propiciar reflexões colaborativamente auxiliadas pela pesquisadora-mediadora.</p>	<p>Identificar os tipos de <i>feedback</i> corretivo oral usados.</p> <p>Investigar se as ações propiciadas pela pesquisa-ação são eficazes para proporcionar ressignificação de conceitos cotidianos e construção de conceitos científicos.</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Os procedimentos e instrumentos empregados para a coleta de dados são detalhadamente descritos em seguida. Antes, todavia, apresento, no Quadro 2, o cronograma da coleta dos dados cumprido ao longo do primeiro semestre de 2017.

Quadro 2 - Cronograma da coleta de dados

Procedimentos e instrumentos	Alice	Heloísa
Entrevista	02 de março	03 de março
Observação de aulas	27 e 29 de março 03; 05; 10 e 12 de abril	28 e 30 de março 04; 06; 11 e 13 de abril
Sessão autoscópica	29 de abril	28 de abril
Leitura de artigos científicos	De 05 a 25 de maio	
Mediação pedagógica	26 de maio	
Observação de aulas	05; 07; 12; 14 de junho	01; 06; 08; 13 de junho
Sessão autoscópica	04 de julho	05 de julho

Fonte: Elaborado pela autora

As próximas cinco subseções são dedicadas aos esclarecimentos sobre cada um dos procedimentos e instrumentos empregados.

5.4.1 A entrevista

No âmbito das pesquisas qualitativas na área da Educação, a entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais amplamente utilizadas e considerada bastante adequada para a obtenção de informações sobre o que “as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram”. (GIL, 2008, p. 113).

O tipo de entrevista mais adequado para uma pesquisa-ação colaborativa é a semiestruturada (GASKELL, 2012), que se caracteriza por ser mais flexível do que a entrevista estruturada, contando, não com questionamentos fixos previamente determinados, mas com um roteiro que serve de guia. As questões do roteiro seguem

uma ordem lógica, entretanto, as respostas fornecidas pelos entrevistados podem gerar novos questionamentos que vão se incorporando àqueles previamente elaborados ou até mesmo excluindo questões anteriormente pensadas. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; GASKELL, 2012).

O roteiro inicial da entrevista semiestruturada (APÊNDICE B), composto por 20 perguntas, abordou tópicos relacionados à formação das professoras-pesquisadoras, à aprendizagem de LE, à experiência docente e atualização profissional, à caracterização do contexto investigado e ao fornecimento de *feedback* corretivo oral. As perguntas do roteiro formaram apenas o guia da entrevista, portanto, algumas perguntas foram descartadas enquanto outras foram adicionadas.

Para o registro das entrevistas, foram utilizadas gravação em áudio e notas de campo. A gravação apresentou a vantagem de registrar toda a comunicação verbal, conservando as exatas palavras das entrevistadas, permitindo maior atenção às falas. As notas de campo registraram a comunicação não-verbal, cuja captação é relevante para a compreensão do que foi efetivamente dito.

A entrevista de Alice durou 80 minutos. A de Heloísa, 50 minutos. As duas entrevistas foram conduzidas em uma sala de aula onde estavam presentes apenas a professora-pesquisadora e a pesquisadora-mediadora.

5.4.2 A observação das aulas

A observação direta, assim como a entrevista, é técnica amplamente empregada nas pesquisas educacionais, pois permite ao pesquisador acompanhar *in loco* as experiências vivenciadas pelos participantes da investigação. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Nesta pesquisa, a observação das aulas foi instrumento essencial, e objetivou, primordialmente, coletar dados no próprio ambiente físico e social onde as professoras-pesquisadoras e seus alunos interagem, como também, aliada às gravações em áudio e vídeo, gerar conteúdo para as sessões autoscópicas, como discutido mais adiante, na Seção 5.4.3.

As aulas, no contexto investigado, iniciaram em 06 de março. Usei a primeira semana de aulas para estabelecer os primeiros contatos com os alunos das turmas das professoras Alice e Heloísa, para explicar a pesquisa, aclarar as dúvidas, entregar

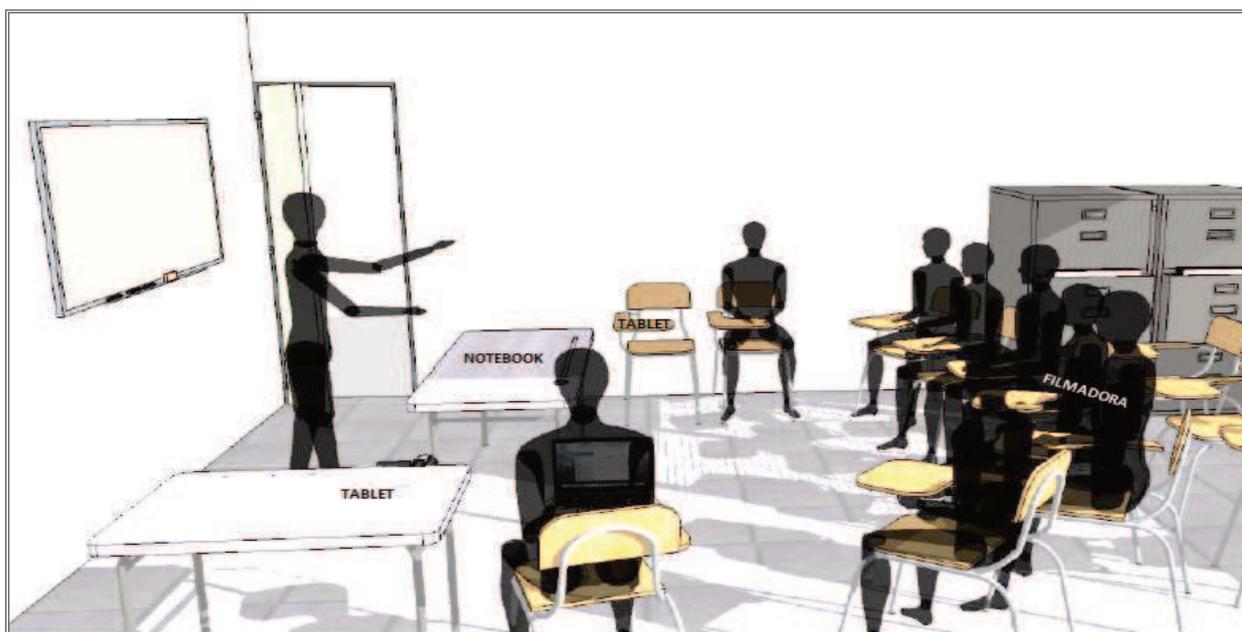
e aguardar a devolução dos TCLE assinados pelos estudantes (APÊNDICE C) e pelas professoras (APÊNDICE D). Esclareci que, por razões éticas, aquela era uma etapa necessária para todas as pesquisas que envolvem seres humanos.

Aguardei duas semanas após o início das aulas para iniciar as observações porque considerei que, durante aquele período, as professoras e seus alunos estariam em fase inicial de contato e julguei, a partir da minha própria experiência, que haveria poucos movimentos de *feedback* corretivo oral. A terceira semana de aulas não pôde ser observada porque foi desenvolvida ao ar livre e no laboratório de informática. Assim sendo, iniciei as observações na quarta semana de aulas munida com os equipamentos empregados para a videogravação das aulas.

Os equipamentos usados para a gravação em áudio foram um *notebook* e dois *tablets*, equipados com o *software Audacity 2.1 Beta*, instalado de modo a possibilitar a gravação de áudio de alta qualidade mantendo os aparelhos fechados, como se não estivessem em uso. Essa decisão visou à diminuição da ansiedade que os três aparelhos, além da filmadora, pudessem provocar. O *notebook* permaneceu sobre a mesa da professora-pesquisadora e os *tablets* foram dispostos nas extremidades do semicírculo formado pelos estudantes. A pesquisadora-mediadora sentou-se, em todas as aulas observadas, no centro do semicírculo portando uma filmadora digital com captura de áudio, esforçando-se para captar todas as cenas de interação oral, incluindo os gestos e as expressões faciais.

A Figura 2, a seguir, melhor representa as salas de aula e o modo como os equipamentos usados para a videogravação foram dispostos durante as aulas observadas.

Figura 2 - Imagem ilustrativa da sala de aula com equipamentos para gravação



Fonte: Elaborada pela autora (adaptada de Centeno, 2016, p. 49)

O principal inconveniente da observação de aulas, de acordo com Gil (2008), é a possibilidade de a presença do pesquisador provocar modificações no comportamento dos observados. De modo similar, van Lier (1988) afirma que a presença de um observador em sala de aula, se entendida pelos professores como uma ameaça, pode levá-los a conduzir suas aulas de modo diferente. Por essas razões, segundo Allwright e Bailey (1991), os pesquisadores que conduzem suas pesquisas em sala de aula devem se esforçar para evitar aumentar o nível de ansiedade dos professores e também dos alunos. A partir dessas considerações, as observações foram iniciadas na quarta semana de aula do semestre letivo, mas todos os registros coletados foram descartados e suas informações desconsideradas. Esse período de observação objetivou, primordialmente, o estabelecimento de uma relação de confiança com as professoras e os alunos, levando-os a se sentirem habituados e confortáveis com minha presença em sala de aula e, portanto, passando a agir com naturalidade.

Cabe enfatizar que essa semana de observação aliada à videogravação foi proveitosa também para tentativas de ajustes à captura dos sons, pois o barulho existente nas salas, como comentado anteriormente, dificultou a compreensão de diversos momentos da interação oral. Apesar dos esforços em usar outros recursos,

como gravador digital em substituição ao *tablet*, muitas falas dos alunos não foram capturadas apropriadamente, principalmente devido aos ruídos causados pelos ventiladores, pelas falas sobrepostas, pelas conversas paralelas e pelo som vindo do exterior.

Esta pesquisa contou com dois períodos de observação de aulas: um período anterior à mediação pedagógica e outro posterior. Em cada um desses períodos foram observadas quatro aulas de cada professora-pesquisadora nas datas indicadas no Quadro 2 anteriormente apresentado.

Em seguida a cada observação, assisti aos dados registrados na videogravação, ouvi os áudios e anotei as impressões, com especial atenção aos trechos inaudíveis e àqueles que exibiam cenas com e sem fornecimento de feedback corretivo. Esses dados foram catalogados, como exemplificado a seguir:

Quadro 3 - Exemplo de dados catalogados para edição de vídeo da autoscopia

Aula de 05 de abril	Horário do início da cena
Erro sem <i>feedback</i>	15:20
	15:42
Erro com <i>feedback</i>	15:45
	16:02

Fonte: Elaborado pela autora

Essa catalogação mostrou-se fundamental para a edição dos vídeos usados nas sessões autoscópicas, como será esclarecido na próxima seção.

5.4.3 A autoscopia

A fim de enfatizar o princípio êmico desta investigação, a autoscopia foi adotada como mecanismo gerador do processo reflexivo das professoras-pesquisadoras e como instrumento de coleta de dados. (TASSONI, 2000; SADALLA; LAROCCHA, 2004; TOSTA, 2006).

O termo autoscopia significa ver a si próprio; como técnica de coleta de dados, consiste em videogravação de ações que são posteriormente analisadas pelo próprio

protagonista em sessões autoscópicas (SADALLA; LAROCCA, 2004), ou seja, sessões de reflexão ou análise dos próprios atores a respeito de suas ações. Segundo Larocca (2002), essa técnica de pesquisa foi utilizada inicialmente em um estudo desenvolvido em contexto internacional por Linard⁴⁵, publicado em 1974. No Brasil, entre os primeiros trabalhos que adotaram a autoscopia, encontram-se o de Sadalla (1998) e o de Larocca (2002).

A autoscopia é também denominada visionamento, embasada pela técnica de recordação estimulada (*stimulated recall*) na qual, de acordo com Nunan (1992, p. 94), “o pesquisador grava e transcreve partes de uma aula e depois solicita que o professor comente sobre o que estava acontecendo”.⁴⁶ A preferência em empregar o termo autoscopia, e conseqüentemente a expressão sessões autoscópicas, se dá pelo entendimento de que essa denominação melhor reflete que o conceito se associa à noção de auto-observação, autoconhecimento e autoanálise.

Cabe destacar que o pesquisador exerce papel relevante nas duas etapas da autoscopia, pelos cuidados adotados na fase da videogravação, e, principalmente, como mediador do processo reflexivo dos professores durante a sessão autoscópica. Além disso, aprendi, em minha experiência, que cabe ao pesquisador a sensibilidade pela escolha das cenas que revelem ações videogravadas ricas o suficiente para permitir que os professores rememorem suas práticas, seus sentimentos, suas angústias, que possibilitem a reflexão, a partir da auto-observação, sem, contudo, causar constrangimentos.

Nesta pesquisa, houve duas sessões autoscópicas, gravadas em áudio, com cada professora-pesquisadora, como o Quadro 2, anteriormente apresentado, revela. Entendo que seria exaustivo que a professora-pesquisadora assistisse às quatro aulas videogravadas, que durariam seis horas e quarenta minutos. Assim, para cada sessão autoscópica, criei um vídeo com duração aproximada de 15 minutos contendo trechos selecionados das aulas observadas, conforme a catalogação exemplificada no Quadro 3, apresentado na seção anterior. Selecionei cenas que evidenciavam falas

⁴⁵ De acordo com a referência constante em Larocca (2002), trata-se de LINARD, M. Les effets du feedback par télévision sur le processus enseigner-apprendre en situation de groupes-classe. *Bulletin de Psychologie*, n. 316, p. 9-12, 1974.

⁴⁶ Do original: “[...] the researcher records and transcribes parts of a lesson and then gets the teacher [...] to comment on what was happening [...]”.

com erros para as quais as professoras forneceram algum tipo de *feedback* corretivo oral, como também outras cenas para as quais elas não forneceram *feedback* corretivo. Entre as cenas nas quais elas não forneceram *feedback*, havia falas com erros e outras sem. O esforço foi no sentido de criar vídeos fidedignos representativos das ações das professoras, que levassem cada professora-pesquisadora a lembrar das situações experienciadas sem, contudo, causar-lhes quaisquer embaraços.

A primeira sessão autoscópica de Heloísa durou 90 minutos e a de Alice, 70 minutos. Cada sessão iniciou com a pesquisadora-mediadora explicando que apresentaria o vídeo representativo das aulas observadas. A pesquisadora-mediadora justificou o uso daquele vídeo editado pela quantidade de tempo que demandaria assistir a todas as horas videogravadas e também pelo fato de muitas falas mostrarem-se inaudíveis, apesar do uso de quatro equipamentos distintos.

Em seguida, a pesquisadora-mediadora explicou literalmente:

Nós vamos assistir a um vídeo que dura aproximadamente 15 minutos. Nosso objetivo aqui hoje é criar um momento de reflexão, especialmente sobre a correção dos erros orais. O vídeo serve para lhe levar de volta para aqueles momentos: para você recordar o que fez, pensar no porquê fez e no que sentiu. O objetivo aqui é gerar reflexões, possibilitar que você converse com alguém sobre o que fez com o conhecimento que possui, incluindo o conhecimento que você tem sobre cada aluno. Meu papel é simplesmente o de lhe ajudar a se lembrar e, caso você precise, lhe auxiliar na sua reflexão. Não estou aqui para criticar ou julgar. Pensei que poderíamos assistir ao vídeo integralmente e depois retornamos aos trechos que você quiser. Mas podemos fazer diferente: você fica com o controle e interrompe o vídeo sempre que quiser. Tudo bem? Podemos começar?

Para a segunda sessão autoscópica, não houve necessidade de explicar como a sessão seria conduzida, pois as professoras-pesquisadoras já sabiam como procederíamos. A sessão autoscópica de Heloísa durou 60 minutos e a de Alice, 50 minutos.

Explico, em seguida, o procedimento denominado mediação pedagógica.

5.4.4 A mediação pedagógica

Em encontro com as professoras-pesquisadoras (05 de maio de 2017), entreguei uma pasta a cada uma, contendo cópias dos três trabalhos científicos cuja leitura havia sido previamente acordada: Pessôa e Lima (2016), Lima e Pessôa (2016) e Battistella e Lima (2015)⁴⁷. As professoras foram informadas que os textos estavam organizados em uma sequência lógica para facilitar o entendimento de novos conceitos, mas não havia ordenação de leitura obrigatoriamente determinada.

A justificativa para a escolha desses textos é que seus conteúdos versam sobre as distintas compreensões acerca do papel do erro e de sua correção no processo de ensino-aprendizagem de LE, *feedback* corretivo oral, diferentes tipos de *feedback*, e princípios socioculturais relacionados ao processo de *feedback* corretivo.

Ficou acordado que as professoras entrariam em contato com a pesquisadora-mediadora, por meio do aplicativo *Whatsapp*, caso quisessem esclarecer dúvidas. Foi estabelecido, ainda, que elas fariam anotações das reflexões emergidas durante as leituras, sobre as quais dialogariam no encontro denominado mediação pedagógica.

A mediação pedagógica caracteriza-se metodologicamente como uma entrevista do tipo semiestruturada desenvolvida em grupo. A fim de deixar as professoras-pesquisadoras à vontade para expor seus pensamentos e pontos de vista, a mediação pedagógica iniciou com a proposta de que cada professora-pesquisadora fizesse comentários gerais sobre as leituras. Em seguida, para o aprofundamento da discussão, gerando análises talvez não anteriormente pensadas pelas professoras, a pesquisadora-mediadora usou um roteiro, constituído por doze questões (APÊNDICE E), cujo objetivo era convidar as professoras-pesquisadoras a dialogar a respeito de suas impressões sobre os textos lidos, levando-as a refletir sobre as informações neles constantes e, principalmente, relacionando-as às suas próprias práticas pedagógicas.

O roteiro da mediação pedagógica, elaborado com o intuito de orientar o diálogo e estimular a reflexão, foi utilizado com flexibilidade, pois o processo interativo

⁴⁷ Os três trabalhos científicos foram discutidos anteriormente, no Capítulo 4. As revisões de Pessôa e Lima (2016) e Battistella e Lima (2015) estão no Subcapítulo 4.3, e a de Lima e Pessôa (2016) está no Subcapítulo 4.4.

exigiu ajustes. O principal esforço foi no sentido de encorajar um processo reflexivo que propiciasse novos olhares a respeito do fornecimento de *feedback* corretivo oral, de modo a tornar possível que a mediação dos pensamentos umas das outras propiciasse a coconstrução de novos conceitos científicos.

A mediação pedagógica, gravada em áudio, durou 140 minutos. Todo o evento denominado mediação pedagógica empregou os diversos instrumentos mediacionais discutidos no Capítulo 2, em um esforço de levar as professoras-pesquisadoras a superarem as limitações de seus conceitos cotidianos sobre *feedback* corretivo. A mediação pedagógica envolveu instrumentos físicos e psicológicos; além de mediação por conceitos e pelas relações sociais, ou mediação humana. Os instrumentos físicos foram os três trabalhos científicos e os instrumentos psicológicos, além da própria língua, as anotações que as professoras registraram nos textos, e suas próprias reflexões. Os trabalhos acadêmicos propiciaram conceitos científicos e também se constituem como mediação humana, como discutido no Capítulo 2. A mediação humana se fez presente, ainda, na interação professoras-pesquisadoras e pesquisadora-mediadora. A mediação pedagógica, assim entendida, constituiu-se em um evento singular para auxiliar as professoras-pesquisadoras na transformação de seus conceitos cotidianos em científicos, apoiadas em seus contextos específicos de ensino.

Após ter caracterizado a pesquisa-ação colaborativa, descrito o cenário da pesquisa, o perfil das participantes, bem como os instrumentos e procedimentos empregados para a coleta dos dados, exponho, em seguida, os procedimentos adotados para analisar os dados coletados.

5.5 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados desta pesquisa adotou duas abordagens qualitativas: a análise de conteúdo (MORAES, R., 1994; 1999; BARDIN, 2011) e a análise da interação. (MCKAY, 2008).

A análise de conteúdo pode ser definida como uma técnica para compreender, interpretar e efetuar inferências sobre o conteúdo de textos, oriundos da comunicação verbal ou da não-verbal, extraindo-se tanto seu conteúdo explícito, quanto o implícito.

(MORAES, R., 1994; 1999; BARDIN, 2011). Para Moraes, R. (1999, p. 8), trata-se de uma metodologia de pesquisa empregada para “descrever e interpretar o conteúdo de toda a classe de documentos e textos. Essa análise [...] ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além da leitura comum”. Cabe ao analista, portanto, compreender o sentido manifesto da comunicação, como qualquer outro receptor de uma mensagem, e ir além, buscando encontrar outras significações da mensagem, ou seu conteúdo latente.

Neste trabalho, a análise de conteúdo foi empregada para analisar e interpretar os dados coletados por meio das entrevistas, das sessões autoscópicas e da mediação pedagógica, cujos áudios gravados foram integralmente transcritos pela autora deste trabalho.

As falas foram transcritas do modo mais literal possível, respeitando, inclusive, as marcas de oralidade e usando, por exemplo, as expressões com funções fáticas e, quando necessário, transcrições fonéticas. Saliento que, conforme sugerido por Marcuschi (1986), não houve ajustes lexicais ou gramaticais. As convenções de transcrição adotadas, adaptadas de Marcuschi, estão elencadas na seção pré-textual deste trabalho.

Assim que as transcrições das gravações das entrevistas, das sessões autoscópicas e da mediação pedagógica foram concluídas, li cada transcrição minuciosa e cuidadosamente, por diversas vezes, destaquei trechos e redigi anotações/reflexões nas margens dos textos relacionando-os às perguntas orientadoras desta pesquisa, apresentadas no capítulo introdutório deste trabalho. Em seguida, como sugerido por Bardin (2011), criei quadros e diagramas nos quais agrupei afirmações e comentários de cada professora-pesquisadora. As anotações, os quadros e diagramas colocam em destaque conteúdos explícitos relacionados aos objetivos desta investigação. As anotações, os quadros e os diagramas não estão incluídos na redação desta Tese, mas seus conteúdos são apresentados ao longo do capítulo dedicado à discussão e análise dos dados, pois, conforme Bardin (2011, p. 127), o pesquisador, de posse de dados tratados, “significativos e fiéis, pode então propor inferências”.

Cabe destacar que a análise de conteúdo, como proposta por Bardin em 1977, inicia a partir da organização do material a ser analisado, incluindo a transcrição dos áudios. Diferentemente de Bardin, considero que a análise de conteúdo principia ainda

na fase da coleta, quando o pesquisador deve estar atento, por exemplo ao tom emocional dos participantes da pesquisa durante as entrevistas e a qualquer linguagem não-verbal. A captação da comunicação não-verbal, apesar de tarefa hercúlea, é fundamental para a compreensão dos sentidos implícitos, do conteúdo latente de uma mensagem. A fim de analisar o conteúdo de textos oriundos de discursos orais - como se caracterizam a entrevista, a sessão autoscópica e a mediação pedagógica - e ir além da simples seleção de citações, exemplificadoras dos conteúdos explícitos das mensagens, é fundamental lembrar cada momento, cada fala, cada gesto, quase que viver novamente a experiência para compreender o que foi efetivamente dito, ou, em outras palavras, inferir o conteúdo implícito das mensagens.

O outro procedimento empregado para a análise dos dados foi a análise da interação (*interaction analysis*) que, de acordo com McKay (2008, p. 89), é um método específico para estudar o discurso oral da sala de aula por meio do uso de “algum tipo de sistema de codificação para investigar os padrões de comunicação que ocorrem em uma sala de aula”.⁴⁸

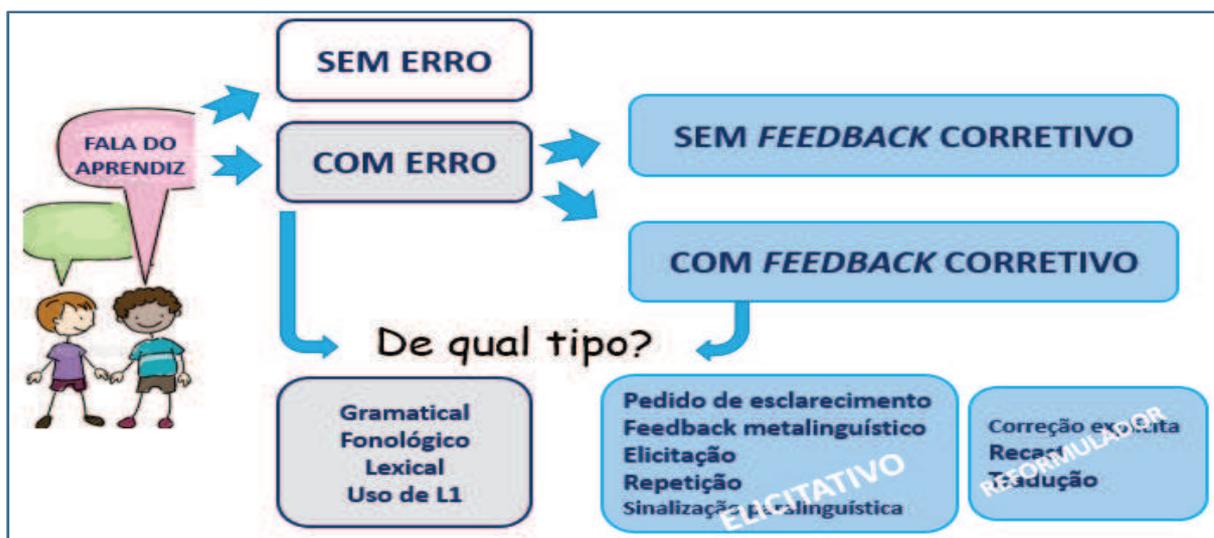
McKay (2008, p. 90) distingue dois esquemas de codificação: os genéricos (*generic coding schemes*), que visam a descrever todos os padrões de comunicação existentes em uma sala de aula, e os limitados (*limited coding schemes*), que “lidam apenas com os movimentos usados em um tipo particular de interação na sala de aula, tais como a interação aluno-professor ou o trabalho em grupo”⁴⁹, por exemplo.

Neste trabalho, a análise da interação foi empregada para analisar os dados coletados durante as observações das aulas; todas videogravadas. Foi adotado o esquema de codificação denominado limitado, que neste estudo envolve os movimentos do processo interativo na sequência iniciada pela produção do aprendiz que apresente erro oral, seguida pelo turno de fala das professoras-pesquisadoras, fornecendo ou não *feedback* corretivo. A Figura 3, a seguir, ilustra a codificação para a análise da interação.

⁴⁸ “[...] some type of coding system to investigate the communication patterns that occur in a classroom.”

⁴⁹ “[...] deal only with the moves that are used in a particular type of classroom interaction such as student-teacher conference or group work.”

Figura 3 - Ilustração do esquema de codificação



Fonte: Elaborada pela autora

Julgo pertinente esclarecer, neste momento, um inconveniente metodológico, pois o ruído e as falas sobrepostas dos aprendizes durante as aulas impossibilitaram que os quatro equipamentos usados para gravação em áudio captassem eficientemente todas as elocuições dos alunos. Esse contratempo teria sido evitado se tivéssemos pesquisado em uma turma com menor número de alunos ou em um espaço físico com menos ruídos. No entanto, esses aspectos não foram considerados em nossas escolhas metodológicas. Outra opção para solucionar esse inconveniente teria sido o uso de um maior número de equipamentos. Entretanto, essa ainda não teria sido a solução, pois os alunos das duas turmas conversam simultaneamente nas interações orais das atividades desenvolvidas em pares e em grupos. Saliento, assim, que a quantidade de turnos com erros verbalizados pelos aprendizes pode ter sido maior do que aquela que efetivamente foi captada.

As gravações das aulas, em áudio e vídeo, foram assistidas e ouvidas inúmeras vezes com a intenção de:

1. Identificar todas as ocorrências de elocuições errôneas dos aprendizes e distinguir o tipo de erro, conforme as categorizações de Lyster (2001).
2. Detectar se as professoras-pesquisadoras forneceram *feedback* corretivo e identificar os tipos de *feedback*, de acordo com as categorias empregadas por Lima e Pessoa (2016).

3. Comparar os movimentos de fornecimento de *feedback* corretivo oral anteriores e posteriores à mediação pedagógica.

Erro oral, para fins de análise da interação, é qualquer elocução do aprendiz que a pesquisadora-mediadora considere que contém uso incorreto da LE, e *feedback* corretivo oral é qualquer movimento das professoras-pesquisadoras que a pesquisadora-mediadora julgue ser um movimento que objetiva a correção oral de um ou de vários aprendizes.

Uma vez que 21 horas e 20 minutos de aulas foram gravadas em áudio e vídeo, cujas interações nem sempre são pertinentes a este estudo, optei por transcrever apenas os episódios das aulas selecionados como relevantes para ilustrar a análise.

As convenções de transcrição empregadas são exatamente as mesmas daquelas utilizadas para transcrever as falas das entrevistas, das sessões autoscópicas e da mediação pedagógica. Recorri à transcrição fonética, sempre que necessário, para melhor aclarar a fala do aprendiz e/ou a da professora-pesquisadora, especialmente em turnos de erros fonológicos verbalizados pelos aprendizes e corrigidos pelas professoras-participantes.

Como explorei no Capítulo 2, o nível de desenvolvimento real de um professor de LE é determinado pelo que ele faz em sua sala de aula, fundamentado pelos conceitos cotidianos e científicos que possui. A ZDPD-LE caracteriza-se como o espaço metafórico apropriado para oferecimento de andamento. O nível de desenvolvimento potencial é definido por aquilo que o professor pode fazer quando internaliza novos conceitos. Desse modo, a análise dos dados desta investigação considera os dados coletados no período anterior à mediação pedagógica como indicadores do nível de desenvolvimento real das professoras-pesquisadoras e os dados coletados após a mediação pedagógica como reveladores do nível de desenvolvimento potencial de Alice e de Heloísa.

Tendo finalizado a exposição dos aspectos metodológicos deste estudo, passo, em seguida, para o capítulo no qual os dados são analisados e discutidos.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, analiso e discuto os dados da pesquisa adotando, como expliquei no capítulo anterior, a análise de conteúdo (MORAES, R., 1994; 1999; BARDIN, 2011) para analisar os dados coletados pelas entrevistas, sessões autoscópicas e mediação pedagógica, e a análise da interação (MCKAY, 2008) para interpretar os dados coletados nas aulas observadas.

O capítulo está dividido em dois subcapítulos: o primeiro, analisa o processo de desenvolvimento da professora-pesquisadora Alice e o segundo, o da professora-pesquisadora Heloísa.

6.1 OS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO DE ALICE

Alice fundamenta sua prática docente argumentando que a aprendizagem da LE acontece por meio do uso, com pouca interferência do professor. De acordo com Alice,

Eu reforço muito isso [...] para aprender é preciso usar (...) esse é o meu foco (...) foco muito mesmo no uso da LE ainda que tenha erros, não tem problema, mas é preciso usar porque minha abordagem é comunicativa, então o aluno aprende a falar falando.

[...]

Para mim você aprende a língua é usando, sem usar não aprende e a sala de aula no Brasil onde o aluno não tem muitas oportunidades de sair falando, a aula então tem que servir pra isso [...] a aula é o momento que o aluno vai interagir e vai comunicar suas ideias [...] o professor não precisa ficar se metendo porque o papel do professor é organizar a aula.

[Excerto 1: trecho da entrevista de Alice]

Esses princípios norteadores da prática pedagógica de Alice sustentam seus movimentos corretivos, como pode ser percebido no excerto da entrevista transcrito a seguir:

Eu dou muita prioridade ao que os alunos tentam comunicar. Tento corrigir questões bem pontuais exatamente pelo que falei, acho que o que os alunos mais precisam é usar a língua. [...] Acho que isso é mais importante do que a correção. [...] eu me preocupo mais em criar oportunidades para eles falarem.

[Excerto 2: trecho da entrevista de Alice]

Os depoimentos de Alice na entrevista e na sessão autoscópica sugerem que seu fazer docente é norteado pela versão forte da Abordagem Comunicativa, segundo a qual, como sinalizado no Capítulo 4, a aprendizagem de uma LE acontece a partir do uso, na comunicação. Amparada por esse conceito, Alice sustenta que apenas oferece correção para a produção oral de seu aluno quando o erro atrapalha a mensagem que o aluno deseja expressar, pois ela se preocupa “mais com as ideias que os alunos querem transmitir do que com a correção”.

Alice justifica suas decisões corretivas argumentando que o objetivo de suas aulas é que o aluno tenha “oportunidade de se comunicar, de transmitir ideias e de interpretar as mensagens”. Além disso, Alice se preocupa com a manutenção de “um baixo filtro afetivo” e acredita que o aluno pode se tornar desmotivado, caso seja frequentemente corrigido. Para Alice, uma vez que a acurácia não é o principal foco de suas aulas, a correção é pouco importante para o processo de aprendizagem, especialmente pela possibilidade de elevar o filtro afetivo do aluno e de poder diminuir sua motivação para a aprendizagem da língua.

Na entrevista e na sessão autoscópica, Alice argumentou contrariamente à correção, sugerindo entender que o objetivo da correção é a precisão linguística, conceito rejeitado pela Abordagem Comunicativa, especialmente em sua versão forte. Na entrevista, ela afirmou que “como o importante é a mensagem, se dá pra entender, não precisa corrigir” e explicou que “os alunos vão aprender sem precisar de correção”. Na sessão autoscópica, ela sustentou “que às vezes precisa corrigir porque tem erro fossilizado”.

Ainda durante a entrevista, ao responder sobre seus estudos relacionados a erro oral e correção, ela afirmou que teve acesso a esse tema durante a graduação e também posteriormente.

No curso de Letras (...) eu estudei alguma coisa (...) com você até, lembro dos global errors, error analysis (...), fossilização, interferência, lembro alguma coisa do que estudei dos métodos, não de todos, mas lembro bem do que a gente estudou do método audiolingual, do erro e correção no

método no livro do Brown [...] eu fui lapidando depois com outras leituras, por exemplo Almeida Filho, porque como falei pra você, minha abordagem é comunicativa.

[...]

Na Católica (universidade onde ela cursou Letras), se corrigia muito e isso gerava em mim, pessoalmente, eu tinha muitos problemas em relação a correção, eu tinha vergonha. Professor (nome do professor) fazia BEEENG cada vez que um aluno errava, qualquer errinho lá vinha o BEEENG. Chegou a um ponto que ninguém queria abrir a boca na aula dele. Eu tive problema com isso, eu tive muito problema com isso, morria de vergonha mesmo.

[Excerto 3: trecho da entrevista de Alice]

No Excerto 3, observa-se que Alice possui conceitos científicos sobre erro e sua correção segundo a concepção do método Audiolingual. Alice, que enfatiza em diversos momentos adotar a Abordagem Comunicativa, parece posicionar-se contrariamente à correção por entendê-la como elemento de um método que se opõe à Abordagem Comunicativa. Além disso, as lembranças das emoções negativas geradas quando ela era corrigida são contundentes. Mostrarei mais adiante que a outra professora-pesquisadora deste estudo, Heloísa, também se reporta ao mesmo professor.

Alice rememora seu “professor traumatizante” em diversos momentos da entrevista e também na sessão autoscópica. Na entrevista, ela afirmou que “muitas vezes eu usava frases prontas, eu não criava, eu não tentava responder com minhas ideias mesmo (...) muitas vezes eu usava as frases prontas, aquelas decoradas porque eu tava tão (...) com medo de errar, que era melhor assim”. A lembrança de Alice ilustra os estratagemas que os alunos podem empregar para se esquivar do sentimento de frustração provocado pelas correções excessivas. Bartram e Walton (1991), como salientei no Capítulo 4, destacam que quando o professor corrige excessivamente, seus alunos tendem a usar estruturas fixas, como Alice utilizou.

As lembranças de Alice referem-se à atmosfera de aprendizagem defensiva (BROWN, H. D. 2000) que ela própria empregava para se proteger do sentimento de fracasso causado pela correção. Suas lembranças levam Alice a afirmar que:

Eu acho que correção demais atrapalha, como me atrapalhava.

[...]

Eu me coloco no lugar do aluno (...) será que se eu fosse corrigida o tempo todo eu ia gostar? Não, eu ia me sentir travada, exatamente como (nome do professor)

fazia eu me sentir. Eu acho que quando a gente é corrigida ao extremo a gente se sente desmotivado (...) sem falar no constrangimento mesmo.

[Excerto 4: trecho da entrevista de Alice]

Assim, há indícios de que Alice, amparada por suas experiências prévias de aprendizagem aliadas à sua compreensão acerca dos fundamentos da Abordagem Comunicativa, usa o comprometimento da comunicação como o principal argumento para decidir sobre o oferecimento de *feedback* corretivo.

Então eu acho que me coloco no lugar do aluno e é também fazer uma correção mais humana mesmo (...) eu tento fazer com meu aluno como eu queria que fizessem comigo. [...] A gente lembra também que na abordagem comunicativa o importante é a comunicação, é usar a língua. [...] Mas não ser corrigido também é ruim porque o aluno pode fossilizar. Eu tenho aluno do avançado que ainda fala [aɪ laɪ m], parece que isso tá fossilizado. Então eu acho que busco a medida (...) não exagerar na correção, valorizar mesmo as ideias que ele quer comunicar, deixar fluir porque aprender é usar a língua, mas algumas vezes eu corrijo porque a correção também é importante para a aprendizagem, pra ele não ficar fossilizado.

[Excerto 5: trecho da entrevista de Alice]

Ao ser perguntada, na entrevista, sobre o modo como ela conduz a correção, Alice enfatizou seu entendimento contrário à correção e afirmou que:

Eu tento não corrigir. Tento MUITO, mas também como tem aqueles problemas de fossilização e de interferência, eu anoto e depois falo pra turma toda. [...] O que eu algumas vezes faço é falar o jeito certo pra todo mundo, mostro o que eu ouvi e mostro o certo.

[...]

Quando eu corrijo, eu anoto, eu prefiro assim, eu anoto e depois falo pra todo mundo ou mostro. Ou falo ou mostro porque a gente lembra também que tem o aluno auditivo e o visual, mas eu tento, TENTO MUITO não corrigir.

[Excerto 6: trecho da entrevista de Alice]

A partir das descrições de Alice sobre como ela fornece *feedback* corretivo, foi possível inferir que o tipo de *feedback* que ela supõe fornecer mais frequentemente é a correção explícita postergada. Em conversa informal, após uma das aulas observadas, Alice amplia as descrições do modo como corrige e afirma que “às vezes” fala o certo logo depois de ouvir um erro, apesar de não gostar de corrigir desse modo. Alice descreve o movimento corretivo que a literatura denomina *recast* e enfatiza que é raro ela “fazer isso”, principalmente por preferir não fornecer correção e valorizar a

comunicação. Assim sendo, as descrições de Alice acerca de seus movimentos corretivos sugerem que ela opta por fornecer a correção explícita postergada e o *recast*.

Na sessão autoscópica, Alice observa cenas que apresentam episódios nos quais os alunos verbalizaram erros não corrigidos e reflete assim:

Eu tento não interferir muito porque eu quero que eles participem, eu quero que eles se comuniquem mais. Tento mesmo deixar sem correção porque eu acho que uma hora eles vão perceber o certo. O objetivo que eu quero é que a comunicação aconteça.

[Excerto 7: trecho da autoscopia de Alice 29/04/2017]

O esforço de Alice para não corrigir leva a professora a fornecer poucos movimentos corretivos. A análise da interação das quatro aulas conduzidas no período anterior à mediação pedagógica revela que Alice ofereceu *feedback* corretivo a aproximadamente 20% dos erros verbalizados pelos aprendizes.

Nas aulas observadas houve o fornecimento de 19 movimentos corretivos, todos de natureza reformuladora. O *recast* foi o tipo de *feedback* predominante (15 turnos), seguido pela tradução (03 turnos) e pela correção explícita postergada (01 turno). Na sessão autoscópica, Alice observa a cena de um episódio no qual ela forneceu *recast* e reflete do seguinte modo:

Como naquele caso ali em que Julio falou history e eu corriji story, é o que falei pra você, eu não gosto de fazer isso, prefiro anotar e falar depois, mas às vezes é tanta coisa que você acaba esquecendo. Aí essa questão de history e story é importante corrigir isso, então pra não esquecer eu corriji logo (empregando recast). E acho que fazendo daquele modo assim ele não vai ficar nervoso.

[Excerto 8: trecho da autoscopia de Alice 29/04/2017]

O Excerto 8 demonstra que Alice, ao considerar que pode esquecer de fornecer a correção, emprega *recast*, movimento que ela julga não intimidar o aluno. Na sessão autoscópica, ao refletir sobre cenas que demonstravam erros não corrigidos, Alice reforça suas concepções afirmando que:

Você mesma viu ali Sérgio falou don't e era didn't e Maria disse the bus driver comes the police (...) aí tinha que mostrar called. Eu não vou corrigir tudo quanto é erro, esse não é meu objetivo. O objetivo que eu quero é que a comunicação

aconteça, então vou corrigir só mesmo algumas coisas quando eu percebo que vai truncar a comunicação.

[Excerto 9: trecho da autoscopia de Alice 29/04/2017]

A análise da interação aponta que todos os erros gramaticais e lexicais corrigidos receberam *recast*, como ilustrado pelos fragmentos transcritos a seguir. O Fragmento 1 exemplifica o *recast* fornecido para reformular um erro gramatical e o seguinte, Fragmento 2, ilustra como o *recast* reformulou erro lexical.

Fragmento 1: aula de 05/04 A

Alice: *What was the most important thing that Malala did in your opinion?*
 Ligia: *She fight for education.*
 Alice: *She fought for girl's education, right? Do you agree Marcelo?*

Fragmento 2: aula de 05/04 A

Marcus: *This is preconception because the Taliban say that the girls can't go to school because they have to be at home, because the place of the girls are at home.*
 Alice: *This is prejudice, yes? This is prejudice against women. Do you think women are still discriminated? In our country, for example?*

Para corrigir erros fonológicos, Alice empregou *recast* e correção explícita postergada, como ilustram os Fragmentos 3 e 4, respectivamente.

Fragmento 3: aula de 10/04 A

Paula: *Marie Curie was born in [po'ləndɪ], she was the first woman to win a Nobel Prize.*
 Alice: *She was born in ['pəʊlənd]? Was she Polish? Wasn't she French?*

Fragmento 4: aula de 03/04 A

Alice: *Look here. Some of you say (...) many students not only you (referindo-se à turma), many students say ['kaʊntrɪ] but this is not correct. Pay attention just pay attention to this because the correct form is ['kʌntrɪ] ok? So, Brazil is a ['kʌntrɪ]. The USA is a ['kʌntrɪ].*

O Fragmento 5, transcrito a seguir, ilustra o uso de tradução, movimento corretivo que Alice adotou para corrigir todos os usos não solicitados de L1.

Fragmento 5: aula de 12/04 A

- Alice: *And Coco Chanel?*
Laila: *Her mother died, then her father sent her to to orfanato where she*
Alice: *orphanage.*
Laila: *He sent her to an orphanage.*
-

Como discutido no Capítulo 4, tanto os movimentos corretivos reformuladores quanto os elicitativos são significativos no processo de aprendizagem de LE. Entretanto, uma limitação do uso de *feedback* reformulador é a não criação de oportunidades para que o aprendiz possa refletir sobre sua própria produção linguística. Do ponto de vista sociocultural, os movimentos corretivos reformuladores não facultam ao aprendiz a construção conjunta de uma ZDP na qual ele receba suporte que lhe possibilite empregar e internalizar a forma linguística correta. Em uma perspectiva sociocultural, a aprendizagem acontece não como o resultado da interação, mas na interação. (ELLIS, 2009). Analogamente, a coconstrução de uma ZDP pode ser viabilizada quando os movimentos corretivos são feitos com os aprendizes, e não para os aprendizes (ELLIS; SHINTANI, 2014), como são o *recast*, a correção explícita e a tradução.

Na sessão autoscópica, as reflexões da professora, quando direcionadas para os critérios que adota a fim de oferecer *feedback* corretivo, reforçam seu entendimento sobre o papel da correção do erro na Abordagem Comunicativa e sua convicção de que seu critério de correção é fundamentado no comprometimento da comunicação. Desse modo, Alice tende a ignorar os erros que não interfiram na comunicação porque:

A única coisa que me interessa é a comunicação (...) se eles estiverem se comunicando, eu acho que meu objetivo que o objetivo da aula está sendo atingido. Então eu não penso nos erros, quer dizer, eu não me preocupo se eles estão falando absolutamente certo (...) Isso não é meu objetivo mesmo. Então tem muito erro que eu finjo que não ouvi. Como Almeida Filho fala, não é? A abordagem comunicativa visa o uso da língua, então se eles estão se comunicando eu NÃO VOU corrigir. Eu tento muito não corrigir.

[Excerto 10: trecho da autoscopia de Alice 29/04/2017]

A análise de conteúdo da entrevista e da sessão autoscópica aliada à análise de interação das aulas ministradas sugerem que o nível de desenvolvimento real da professora-pesquisadora Alice, em relação ao fornecimento de *feedback* corretivo, é

fundamentado por seus conceitos científicos e cotidianos referentes ao método Audiolingual e à Abordagem Comunicativa. Esses conceitos interagem com as lembranças de suas experiências negativas quando recebia *feedback* corretivo oral. Alice, por compreender a correção em estreita relação com a acurácia e com os princípios que sustentam o método Audiolingual, além de relacionar a ação corretiva a sentimentos de fracasso, adota uma postura de oposição à correção. Desse modo, Alice oferece *feedback* corretivo com parcimônia e emprega apenas os de natureza reformuladora, que, apesar de significativos para o processo de aprendizagem, não propiciam oportunidades para os aprendizes refletirem sobre seus enunciados, como discutido anteriormente.

Como detalhado no capítulo metodológico, a fim de atuar na ZDPD-LE de Alice e mediar a coconstrução de conceitos científicos sobre *feedback* corretivo, foi solicitada a leitura de três trabalhos científicos, Pessôa e Lima (2016), Lima e Pessôa (2016) e Battistella e Lima (2015). Na mediação pedagógica, Alice afirmou que a leitura foi essencial para aprender “coisas novas” e considerou particularmente relevante conhecer os distintos tipos de *feedback*, especialmente os de natureza elicitativa, a terminologia empregada pela área e o papel das crenças do professor no *feedback* corretivo oferecido a seus alunos. Nas palavras de Alice:

Gostei muito de saber dos termos, que eu não conhecia, é uma teoria nova para mim, os nomes das correções, a questão dos grupos de correção (...) reformulador e elicitativo. Gostei bastante (...) muito de aprender os termos e gostei mesmo muito mesmo de aprender de ver que existem os tipos de feedback que eu não conhecia, o feedback elicitativo é muito importante. Os textos foram muito bons. [...]

Aqui (...) as crenças que nós temos (...) é muito importante, porque a concepção que a gente traz vai moldar como a gente dá aula. [...] Se a gente não questionar, como diz aqui nesses textos (referindo-se a Battistella e Lima, 2015 e a Lima e Pessôa, 2016), se não tivermos o embasamento teórico nossas escolhas serão baseadas em crenças (...) e essas escolhas moldam a forma como o professor vai interagir com o aluno, como vai corrigir, tanto que elas até falam (Battistella e Lima, 2015) que as crenças influenciam direta ou indiretamente a ação, o modo como damos aula e como fazemos correção.

[Excerto 11: mediação pedagógica - Alice]

A leitura dos trabalhos científicos criou oportunidades para Alice refletir sobre sua prática corretiva relacionando-a ao conceito científico *feedback* corretivo oral e tentando identificar as crenças que justificam como ela corrige. A reflexão foi iniciada

durante as leituras, pois, de acordo com Alice, “eu ia lendo e ia pensando nos meus alunos, nas minhas aulas, esse *recast* é muito o que faço”. Alice afirmou que “lia e pensava nas crenças”, nas razões que poderiam justificar suas escolhas corretivas. Entretanto, apesar de ter sido instigada, ela não compartilhou quais crenças pôde identificar.

De acordo com Alice, após estudar sobre *feedback* corretivo, suas decisões sobre a correção tornaram-se mais conscientes. Suas afirmações, como transcritas a seguir, sugerem que a regulação pelo objeto, os três trabalhos científicos, proporcionou desenvolvimento cognitivo.

Os textos fazem a gente questionar o que faz (...) quando a gente lê a teoria e pensa na nossa prática, aí você vê suas escolhas.

[...]

*Agora depois da leitura quando vejo que usei *recast* fico analisando o que podia ter feito (...) aí você vai realmente analisando o que está fazendo, claro que a questão das escolhas também tem a questão do tempo, mas o que ficou pra mim muito também é que não existe só *recast* como eu descobri que faço tanto.*

[...]

Acho que é uma coisa muito importante dessa pesquisa é eu ver que preciso ser mais consciente disso, mais atenta quanto às minhas escolhas.

[Excerto 12: mediação pedagógica - Alice]

Em uma perspectiva sociocultural, a regulação pelo outro, propiciada pelos autores dos trabalhos científicos e pela professora-mediadora, parece ter promovido a coconstrução de conceitos científicos. Alice admite que o *feedback* corretivo elicitativo é mais relevante para o processo de aprendizagem, apesar de reconhecê-lo como um *feedback* que pode interferir no ritmo da comunicação. De acordo com Alice:

*Então isso aqui de *feedback* elicitativo que eu concordo [...] penso que posso fazer o aluno refletir, para não dar a resposta correta de cara pra ele, e se ele pensar no que falou ele mesmo corrige e aprende, não é?*

[...]

Era um pouco de desconhecimento mesmo porque eu nunca tinha estudado [...] não sabia que esses reformuladores não são tão bons pra aprendizagem como os elicitativos

[...]

Aí ô Aline eu fiquei nesses questionamentos (...) porque depois de ler esses textos (...) eu ainda não sei bem como elicitativo quando o (...) no caso de quando o aluno está transmitindo uma ideia, porque ele está construindo o pensamento enquanto

está falando então eu ainda não sei nessa situação como elicitador porque eu tentei ontem [...] e percebi que a aluna perdeu um pouco o ritmo. Aí eu achei que não funcionou e eu não quero elicitador e atrapalhar o raciocínio dos meninos. Aí eu percebi que o recast é mais rápido e fácil por conta disso.

[Excerto 13: mediação pedagógica - Alice]

A análise da interação das quatro aulas ministradas no período posterior à mediação pedagógica, ao longo do mês de junho, revela que *recast* continuou sendo o movimento corretivo predominante. *Recast* é o movimento fornecido como meio de não interromper o fluxo da comunicação, conforme apontado por Alice (última linha do Excerto 13). Destaco que, como exposto no Capítulo 4, *recast* é o movimento mais comumente empregado por professores de contextos diversos, possivelmente por caracterizar-se como um movimento corretivo que interfere menos na comunicação.

No período posterior à mediação pedagógica, a análise da interação identifica que *feedback* corretivo foi oferecido 37 vezes e que, além dos movimentos reformuladores que Alice costumava empregar no período anterior à mediação pedagógica - *recast*, correção explícita e tradução - quatro dos cinco movimentos elicitativos também foram fornecidos. Pode-se observar, portanto, que Alice diversificou seus movimentos corretivos, o que, em uma perspectiva sociocultural, pode auxiliar a professora a adequar o *feedback* corretivo ao nível de desenvolvimento do aprendiz.

A Tabela 2, exposta a seguir, mostra os tipos de *feedback* fornecidos e evidencia que do total, 16 foram de natureza reformuladora e 21 de natureza elicitativa.

Tabela 2 - Tipos de *feedback* oferecidos por Alice

TIPOS DE <i>FEEDBACK</i>	QUANTIDADE FORNECIDA
<i>Recast</i>	12
Correção explícita	2
Tradução	2
Pedido de esclarecimento	9
<i>Feedback</i> metalinguístico	4
Elicitação	-
Repetição	5
Sinalização paralinguística	3
Total de turnos: 37	

Fonte: Elaborada pela autora

Entre as correções elicitativas fornecidas, a predominante foi o pedido de esclarecimento (09 turnos), ilustrado no Fragmento 6. Esse tipo de *feedback* foi empregado para corrigir erros gramaticais e lexicais.

Fragmento 6: aula de 14/06 A

- Simone: *My mother cooks and my sister cleans the house. I do the laundry and in the evenings my father do the dishes.*
- Alice: *What? What does your father do?*
- Simone: *He do he he does the dishes in the evening after dinner.*
-

A repetição, empregada para corrigir erros gramaticais, lexicais e fonológicos, foi o segundo movimento elicitativo mais frequentemente empregado (05 turnos), como o Fragmento 7, transcrito em seguida, exemplifica:

Fragmento 7: aula de 07/06 A

- Juarez: *Yes, I have healthy eating habits because I eat salad and [vedʒe'teɪbəlz] every day.*
- Alice: [vedʒe'teɪbəlz]? [vedʒe'teɪbəlz]? Juarez? [vedʒe'teɪbəlz]?
- Juarez: ['vedʒetəbəlz]
- Alice: *Very good.*
-

Feedback metalinguístico caracterizou-se como o terceiro movimento elicitativo mais frequentemente utilizado, em um total de quatro turnos. Esse tipo de feedback focalizou erros gramaticais.

Fragmento 8: aula de 12/06 A

- Angela: *Charlotte Bronte wrote about your life using Jane's stories.*
 Alice: *Not my life (risos) what is the adjective?*
 Angela: *her her life.*
 Alice: *Good, very good.*
-

A sinalização paralinguística foi mais um dos movimentos corretivos que Alice empregou. Esse tipo de *feedback* foi usado para corrigir erros gramaticais, como o Fragmento 9 exemplifica.

Fragmento 9: aula de 05/06 A

- Gabriel: *My uncle lives in North Caroline, and he invite me to live with him, but I was very young, I didn't go.*
 Alice: *He (gesticula com as duas mãos sobre os ombros como se estivesse colocando algo para trás).*
 Gabriel: *He invited me to live in the States with him.*
 Alice: *Good, he invited you, very good. But you didn't accept his invitation. Why?*
-

É possível notar o processo de internalização a partir das reflexões de Alice durante a sessão autoscópica. No episódio, Alice observou algumas das cenas discutidas em sua primeira sessão autoscópica e ponderou do seguinte modo:

- Pesquisadora-mediadora: *Vendo essas cenas agora, o que você faria do mesmo modo? Será que você faria alguma coisa de modo diferente?*
 Alice: *Com toda a certeza eu faria muita coisa diferente (...) não que eu estivesse errando, foi como você falou, mas acho que dá pra melhorar, mas naquela situação, ainda não sei bem naquela situação com Pâmela, por exemplo, ou com César. Acho que ali eu continuaria usando recast mesmo. Eles ali estavam construindo o pensamento e falando, tudo ao mesmo tempo, tudo junto e misturado. Tenho que respeitar a comunicação [...]*
 Pesquisadora-mediadora: *Mas você disse que alguma coisa faria diferente ou entendi errado?*
 Alice: *Disse sim (...) porque agora posso analisar de outro modo, então, vou voltar o vídeo [...] (episódio que o aluno usa todos os verbos no presente quando se referia ao passado) aqui por exemplo, eu sei agora que posso esperar o Pablo terminar de*

falar e aí eu poderia ter perguntado sei lá algo do tipo but are you talking about the present or the past? Isso só, só isso (...) acho que só essa pergunta já dava pra começar a correção, já dava pra ele parar pra pensar e como diz nos textos pra ele refletir sobre a língua que está aprendendo. Eu não pensava nisso antes. [...] eu acho que eu usava muito mais a minha memória afetiva e agora vejo, então como no caso aí do Pablo, existem feedback elicitativos que a gente pode usar e que cria oportunidade pra ele aprender e se a gente souber fazer, a gente não vai agredir.

[Excerto 14: trecho da autoscopia de Alice 04/07/2017]

O episódio transcrito demonstra que o conceito científico *feedback* corretivo oral foi internalizado pela professora-pesquisadora e, como consequência, transformou o modo de Alice pensar o processo corretivo. Alice passou a compreender *feedback* corretivo como ação pedagógica que pode propiciar aprendizagem da língua por meio da reflexão do aprendiz. Anteriormente, de acordo com a própria professora-pesquisadora, a correção seria o simples fornecimento do modo correto e isso “em uma sociedade recriminadora como a nossa, que entende o erro como um tabu” (trecho da autoscopia de Alice 04/07/2017) fazia com que Alice interpretasse a correção como um momento gerador de constrangimento e, principalmente, como algo que não oportunizava aprendizagem. O conceito científico internalizado também proporcionou um emprego mais consciente de *feedback* corretivo, exemplificado por suas reflexões a respeito do emprego de *recast*, apresentadas logo no início do Excerto 14, em situações nas quais o aprendiz está construindo e verbalizando o pensamento a um só tempo.

Tendo finalizado a análise dos dados da professora-pesquisadora Alice, passo, em seguida, à análise dos dados da professora-pesquisadora Heloísa.

6.2 OS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO DE HELOÍSA

Heloísa considera a ação corretiva relevante para o processo de aprendizagem de LE ao mesmo tempo em que apresenta a preocupação acerca das emoções desagradáveis que a correção na interação oral pode causar, como pode ser notado no excerto transcrito a seguir:

porque às vezes fico sem saber se devo corrigir e como corrigir (...) você vai ver nas aulas que muitas vezes eu ATÉ quero corrigir o menino mas não dá pra interromper (...) não vou constranger (...) na oralidade é tão difícil (...) se fosse na escrita é (...) na escrita é mais fácil (...) sou só eu e ele, não é? Não vou constranger com as perguntinhas que coloco ou os círculos que faço no texto, mas na oralidade (...) é muito difícil ser (...) ser educada mesmo.

[Excerto 15: trecho da entrevista de Heloísa]

Heloísa não se recorda de ter estudado sobre como corrigir erros orais na graduação ou de já ter lido algum artigo científico sobre o assunto. Durante a entrevista, ao ser questionada sobre a relação que ela estabelece entre erro, correção e aprendizagem, Heloísa demonstra dúvidas sobre o que faz e mostra-se preocupada por perceber que este é um assunto que ela considera importante, mas sobre o qual pouco sabe. Para Heloísa,

erro e correção é uma coisa assim (...) como vou dizer? (...) muito difícil, muito difícil mesmo porque erro tem aquele que é só mesmo um engano. Tá, então se o menino se enganou ele sabe aquilo, não é? Agora (...) acho que não sei (...) será que (...) será que se o menino errou? (...) (expressão pensativa), será que (...) não sei, mas acho que às vezes o erro quer dizer que falta ainda ele aprender aquilo. Eu não sei (...) porque também tem erro fossilizado não é? Porque tem coisa que a gente corrige, corrige, corrige e o menino continua falando errado. Delicado falar de correção e de aprendizagem. Eu nunca tinha parado pra pensar nessa relação assim entre correção e aprendizagem. [...] acho que nunca (...) não lembro de já ter estudado nada sobre isso e agora tenho até que me esforçar pra pensar e lhe dizer o que faço (...) e (...) não sei se o que faço é o certo porque nunca estudei isso mesmo.

[Excerto 16: trecho da entrevista de Heloísa]

Na entrevista e na sessão autoscópica, Heloísa expressou insegurança em como lidar com a correção dos erros orais. Na entrevista, ela afirmou que fundamenta sua correção na “intuição”; na sessão autoscópica ela estabeleceu a “educação” como o critério que justifica suas ações corretivas, como demonstram os excertos da entrevista e da sessão autoscópica transcritos a seguir:

uso a intuição, mas será que o que faço é o certo?

[Excerto 17: trecho da entrevista de Heloísa]

o critério é tentar ser educada (...) porque eu acho que é meio falta de educação você tá lá no meio do seu pensamento e o professor ISSO, AQUILO (...)

[Excerto 18: trecho da autoscopia de Heloísa 28/04/2017]

Entendo aquilo que Heloísa chama de intuição ou de educação como o reflexo de suas experiências enquanto aprendiz de LE, como evidenciado no seguinte excerto:

quando eu estudava espanhol, eu tive uma professora que corrigia o tempo todo. E eu ficava MEU DEUS do céu! Ela corrigia direto e eu sentia assim (...) QUE CHATICE, toda hora (...) essa mulher NÃO DEIXA eu acabar de falar o que quero. Ela pode não me interromper, depois ela fala. E isso eu me lembro hoje como professora.

[Excerto 19: trecho da entrevista de Heloísa]

Na sessão autoscópica, ao refletir sobre cenas que demonstravam erros não corrigidos, Heloísa revela que a lembrança de sua experiência enquanto aprendiz de LE impacta sua prática docente. Segundo Heloísa:

é chato você ficar toda hora interrompendo (...) porque (...) é igual ao que lhe falei sobre minha experiência com minha professora de espanhol. Tinha uma professora que me corrigia TANTO TANTO que me dava uma raiva! Eu estava no MEIO do pensamento e ELA me cortava. E isso é o que eu tento não fazer com os meninos. Eu tento evitar interromper, tento anotar primeiro para depois falar, mas falar com jeitinho porque acho também que pode travar o aluno.

[...]

Eu tinha um professor no curso de Letras [...] que ridicularizava os alunos, ele fazia BEEENG horroroso. Eu NÃO posso achar isso certo, assim ó (...) quer dizer, eu lembro disso e tento me policiar pra não ridicularizar meu aluno.

[Excerto 20: trecho da autoscopia de Heloísa 28/04/2017]

A atenção de Heloísa para as questões emocionais está sempre presente em suas falas e é uma marca de seu fazer docente. O cuidado para não constranger seu aluno durante a correção oral parece advir da falta de cautela de seus próprios professores, como demonstrado nos Excertos 19 e 20 anteriormente transcritos. A professora de Heloísa que corrigia por meio da frequente interrupção e a atitude debochada de um de seus professores no ensino superior parecem ter exercido forte influência na prática docente de Heloísa e ilustra o quanto as experiências prévias de aprendizagem do professor afetam seu ensino, como descrito por Lortie (1975) e discutido no Capítulo 2.

Há indícios, por conseguinte, de que Heloísa, amparada por suas lembranças de como se sentia quando era corrigida, usa, como principal fator para decidir sobre

o fornecimento de *feedback* corretivo oral, aquilo que ela imagina que seu aluno sentirá no momento da correção.

Heloísa sustentou, na entrevista e na sessão autoscópica, que o tipo de correção que ela fornece varia de acordo com a atividade que está em andamento. Ainda assim, o critério emocional se faz presente, pois ela afirmou, na entrevista, que “se o aluno está lendo, por exemplo, eu tento não interromper porque acho que ele fica mais nervoso”.

Heloísa informou que usa prioritariamente a correção que ela denomina correção coletiva. De acordo com sua explicação, a correção coletiva consiste em anotar os erros verbalizados pelos aprendizes e ao final da atividade ou da aula ensinar as formas corretas, sem chamar a atenção de alunos em específico para não provocar constrangimentos. Como destacado no Capítulo 2, a correção fornecida ao final da atividade é descrita pela literatura da área como *feedback* postergado. Além do *feedback* postergado, Heloísa reconhece que, ainda que sem querer, ocasionalmente interrompe o aluno para corrigi-lo. Outra forma de correção que ela afirmou usar é a repetição de termos, em uma tentativa de que seu aluno perceba a forma linguística correta. O excerto, a seguir, ilustra as práticas de correção como descritas por Heloísa:

eu tento sempre, na medida do possível anotar primeiro e fazer a correção coletiva porque verdadeiramente acho mais educado (...) como falei, né, vou anotando os erros dos meninos e no final da aula eu falo pra todo mundo (...) assim (...) [...] eu digo pay attention, you say this and this but [...] faço assim porque é o que eu falei (...) eu acho que é mais educado.

[...]

de vez em quando também eu faço sem perceber (...) porque alguma coisa machuca seu ouvido, então sem querer cê PÁ, fala! Quando cê VÊ, já fez (...) já interrompeu.

[...]

quando interrompo? (...) Ah (...) então é aquilo que SAI MESMO sem querer, né, tipo (...) ah não aguento ouvir [plei'ed], quando ouço acho que sai no automático [pleiɪd].

[...]

Às vezes fico repetindo a coisa certa pra ver se ele percebe, sabe. Às vezes quando ele fala errado eu repito (...) repito, repito umas três vezes (...) por exemplo (...) falo it depends of?, depends of?, of? pra ver se ele pega (...) mas pra falar a verdade eu não sei se isso que estou fazendo é certo.

[Excerto 21: trecho da entrevista de Heloísa]

Na sessão autoscópica, as reflexões da professora, quando direcionadas para os critérios que emprega para o fornecimento de *feedback* corretivo, indicam que ela não tem muita clareza sobre quais critérios usa para corrigir, enfatizou que suas decisões são intuitivas e supôs que no nível intermediário, em uma turma como a desta investigação, corrige poucas vezes. Ela presume que fornece a “correção coletiva com alguma frequência”, “muito raramente interrompe” e usa a repetição “ainda muito mais raramente”.

É possível inferir, a partir das descrições de Heloísa sobre como ela procede quando corrige seus alunos, que os tipos de *feedback* que ela supõe fornecer são a correção explícita postergada, o *recast* e a repetição. Mais adiante mostrarei que essas inferências não são coincidentes com as práticas de Heloísa nas aulas observadas. Destaco, entretanto, que não considero apropriada essa comparação ou a comparação de fornecimento de *feedback* em aulas distintas, pois tanto o tipo de *feedback* quanto sua quantidade podem variar dependendo de fatores tais como o objetivo da aula e a natureza de suas atividades. Quero dizer com isso que as inferências dos tipos de *feedback* fornecidos, a partir da fala de Heloísa, poderiam ter sido coincidentes com aqueles observados se outras aulas tivessem sido observadas ou se as atividades desenvolvidas nas aulas tivessem sido diferentes.

Ao observar suas ações na sessão autoscópica, Heloísa constatou que não havia anotado diversos erros para posterior correção, como afirmara ser sua forma predileta de corrigir. Ela parece perceber, naquele momento, que muitas vezes a dinâmica da aula não permite que ela possa anotar os erros e, conseqüentemente, os erros verbalizados naquela aula não são corrigidos de modo algum. A esse respeito, ela refletiu que:

não deu mesmo pra eu anotar e agora Aline fico aqui pensando (...) a menina disse como? Vamos voltar pra ver [...] ela disse experimented those blouses e eu não falei NADA! Eu (...) eu tinha que ter anotado pra ensinar try on, mas agora (expressão pensativa), será que foi interferência do português? (...) Será que foi só engano mesmo? (...) Ou será que ela ainda não aprendeu try on? Xii (...) ou será que ela usou pra ver se experiment é o certo? Hum (...) ai que coisa difícil pensar (...) pensar nisso (...) [...] agora vejo que erro (expressão pensativa) (...) é (...) erro é assunto difícil e corrigir é MESMO muito delicado (...) porque agora estou pensando numa coisa que eu NUNCA tinha pensado antes.

[Excerto 22: trecho da autoscopia de Heloísa 28/04/2017]

Os dados sugerem que a professora-pesquisadora até então não havia pensado mais atentamente sobre a relação entre erros, hipóteses do aprendiz, *feedback* corretivo e aprendizagem de LE. Diversos momentos da sessão autoscópica, como o descrito no Excerto 22, parecem caracterizar as primeiras reflexões da professora-pesquisadora sobre o papel do erro e de sua correção no processo de aprendizagem.

Quanto aos tipos de erros que ela corrige, Heloísa justifica suas escolhas pelo critério do comprometimento da comunicação. Sua descrição, como apresentada a seguir, indica que ela imagina que corrige apenas os erros fonológicos e os lexicais. Ela afirma que:

corrijo os que comprometem a comunicação, se o menino errou a pronúncia ou a palavra (...) acho que esse tipo de erro vai deixar a comunicação truncada (...) [...] não estou lembrando se corrijo outra coisa (...) acho que é só isso mesmo.

[Excerto 23: trecho da entrevista de Heloísa]

A ênfase da fluência sobre a acurácia é salientada pela Abordagem Comunicativa, à qual Heloísa frequentemente se refere como norteadora de sua prática pedagógica. Essa pode ser a razão que leva a professora-pesquisadora a julgar que seus movimentos corretivos enfatizam apenas os erros que interferem na comunicação. No entanto, como será discutido mais adiante, esse aspecto da fala de Heloísa não é coincidente com as práticas docentes observadas.

A análise da interação das quatro aulas conduzidas no período anterior à mediação pedagógica revela que Heloísa empregou *feedback* de natureza reformuladora e elicitativa, com frequência variada. Os dados coletados possibilitaram a identificação de 84 movimentos corretivos.

O *recast* foi empregado em 49 turnos caracterizando-se, portanto, como o tipo de *feedback* mais frequentemente utilizado para a correção de erros gramaticais, lexicais e fonológicos. No Fragmento 10, transcrito a seguir, o *recast* é empregado para corrigir erro gramatical.

Fragmento 10: aula de 06/04 H

Ana:	<i>Why does the dog attacked the waiter?</i>
Heloísa:	<i>Good question! Why DID the dog attack the waiter (...) humm (...) João?</i>
João:	<i>Because he stepped on its tail.</i>

O episódio demonstrado no próximo fragmento exemplifica como Heloísa usa *recast* para reformular um erro lexical.

Fragmento 11: aula de 11/04 H

José: *What I ate for breakfast? I ate coffee and bread.*
 Heloísa: *Ok. You had coffee and bread. What about juice?*
 José: *No juice. I don't like juice in the morning.*

O Fragmento 12 é a transcrição de parte da interação oral na qual Heloísa fornece *recast* para corrigir erros fonológicos em nível segmental.

Fragmento 12: aula de 06/04 H

Maria: *How long have you [ˈwɜrked] here?*
 Heloísa: *[wɜrkt] (...) [wɜrkt] here? I've worked here for 8 years now. And you, Maria, do you work?*
 Maria: *No, because (...) you know I'm studying at UnB and it's very [dɪfɪkʌlt]*
 Heloísa: *[ˈdɪfɪkʌlt]? What? What is [ˈdɪfɪkʌlt]? Is your course very [ˈdɪfɪkʌlt]? Which course is it?*

O frequente uso de *recast* corrobora as preocupações verbalizadas por Heloísa, que reconhece a importância da correção para o processo de aprendizagem, mas supõe que ações corretivas podem desestabilizar o clima de empatia criado. Assim, a preocupação de Heloísa em não constranger seu aluno pode justificar o frequente uso de *recast*.

A correção explícita foi o segundo movimento corretivo mais frequentemente fornecido por Heloísa, em um total de 12 turnos. Houve correção explícita de modo imediato (cinco turnos) e de modo postergado (sete turnos), para corrigir erros gramaticais e lexicais. A correção explícita fornecida imediatamente após a verbalização do erro focalizou erros gramaticais e lexicais, demonstrados, respectivamente, pelos Fragmentos 13 e 14.

Fragmento 13: aula de 13/04 H

Joaquim: *Have you ever forget somebody's birthday?*
 Heloísa: *Forgotten, sorry. We say have ever forgotten.*
 Joaquim: *Ok, have you ever forgotten somebody's birthday Mariana?*
 Mariana: *Yes, I forgot my mother's birthday (risos) last month!*

Fragmento 14: aula de 06/04 H

- Rui: *Heloísa, please! I couldn't finish the (?) Are you going to play the music again?*
- Heloísa: *Yes, the song. Music is the style. I'm going to play the song again. Can I begin beloved students?*
-

O cuidado de Heloísa em não interromper a elocução do aluno é refletido também na maneira como ela fornece a correção explícita, que mesmo quando é oferecida imediatamente após o turno de fala do aprendiz, acontece sem que este seja interrompido. A correção explícita fornecida é predominantemente postergada e visa, segundo Heloísa na sessão autoscópica, a não causar situações embaraçosas em sala de aula.

Heloísa afirmou na entrevista, como colocado anteriormente, que opta, sempre que possível, por anotar o erro verbalizado e fornecer a correção ao final da atividade para toda a turma porque considera que essa seria uma forma mais gentil de corrigir e para não causar embaraços aos alunos na frente de seus colegas. A análise da interação revela que Heloísa empregou a correção explícita postergada sete vezes, tanto nas atividades que envolviam leitura, quanto naquelas em que os alunos interagiam com seus colegas ou com a professora. A correção explícita postergada focalizou erros gramaticais e fonológicos. O Fragmento 15 ilustra o oferecimento de correção explícita postergada.

Fragmento 15: aula de 13/04 H

- Heloísa: *Just something here, please. You're saying, sometimes ... you don't notice, but sometimes you're saying I'm study, I'm work, ok? And this you can't say, because if you say I'm study you're saying eu sou estudo, right? So, we don't say I'm study. We say I study, I work, right? Just pay attention to this, ok?*
-

Heloísa empregou 10 turnos de *feedback* metalinguístico, sendo oito de modo imediato e quatro de modo postergado. *Feedback* metalinguístico, portanto, foi o terceiro movimento corretivo mais frequentemente ofertado por Heloísa para corrigir erros gramaticais e lexicais. Todos os movimentos fornecidos imediatamente após a elocução dos alunos respeitaram seus turnos de fala e não se caracterizaram como intromissões nas falas dos aprendizes, como o Fragmento 16, transcrito em seguida, ilustra.

Fragmento 16: aula de 04/04 H

- Alberto: *I like Japanese food and I like Chinese food, too. Have you ever eat (...) ate (...) have you ever ate Chinese food? (...) Do you like Chinese food?*
- Heloísa: *hum... ate? What is the form of eat with the present perfect?*
- Alberto: *Eaten?*
- Heloísa: *Yes, eaten.*
- Alberto: *Tá (risos) yes ... have you ever eaten Chinese food?*
- Heloísa: *Good question. I've never eaten Chinese food. I cannot eat sea food.*
-

O Fragmento 17, transcrito a seguir, exemplifica como Heloísa fornece *feedback* metalinguístico postergado:

Fragmento 17: aula de 11/04 H

- Heloísa: *Please everybody pay attention here. Some of you are ... kind of confused. Please ... I want to work now with some very very common mistakes ... Please, look here at the board. Read here. Paul drank Coke yesterday. Is this sentence correct? (diversos alunos respondem ao mesmo tempo) Is this sentence in the simple? What is the verb tense? (diversos alunos respondem ao mesmo tempo) Good, very good. The sentence is in the simple past. Now here, I like Coke but I haven't drank it since Christmas. Do you notice any grammatical mistake? (diversos alunos respondem ao mesmo tempo) I haven't drank ... in fact ... the sentence should be in the simple past or present perfect? (diversos alunos respondem ao mesmo tempo) Very good, the present perfect. Excellent. The verb tense is the present perfect but the sentence is not correct. Why? (diversos alunos respondem ao mesmo tempo) Very good, the correct form of the verb drink in the past participle is drunk, so the correct sentence is I haven't drank Coke since Christmas. So, pay attention, ok? Some of you always use drank with the simple past and with the present perfect.*
-

Heloísa parece empregar *feedback* metalinguístico postergado para levar os alunos a refletirem sobre formas linguísticas errôneas que ela considera como frequentemente verbalizadas pelos aprendizes.

A tradução, movimento corretivo fornecido aos usos não solicitados de L1, caracterizou-se como o quarto tipo de *feedback* mais frequentemente utilizado.

Fragmento 18: aula de 04/04 H

- Gilberto: *Yes, I work with my father. He have a, has a loja.*
- Heloísa: *A store.*
- Gilberto: *A store. Yes, he has a store at Feira dos Goianos.*
- Heloísa: *Humm... interesting. I love Feira dos Goianos. I usually buy blouses there.*
-

Heloísa também forneceu a elicitación e a repetição. A elicitación foi oferecida quatro vezes, assim como a repetição. Esses movimentos corretivos focalizaram erros gramaticais e lexicais, como ilustrado pelo Fragmento 19.

Fragmento 19: aula de 13/04 H

Heloísa:	<i>Why are you tired?</i>
Sara:	<i>Because there isn't no holiday in March.</i>
Heloísa:	<i>there isn't ...? (elicitación)</i>
Sara:	<i>hum ... there isn't any holiday. I need a stop for Easter.</i>
Heloísa:	<i>stop? I need a stop? A stop for Easter? (repetição)</i>
Sara:	<i>yes ... NO, a break. I need a break for Easter.</i>

Os momentos de interação nos quais os aprendizes verbalizam erros e que Heloísa decide intervir são marcados, na maioria das vezes, por movimentos corretivos sutis. Heloísa empregou, predominantemente, movimentos corretivos reformuladores, 66 dos 84 turnos: *recast* (49 turnos), correção explícita (12 turnos) e tradução (5 turnos). Os movimentos elicitativos fornecidos foram o *feedback* metalinguístico (10 turnos), a elicitación (4 turnos) e a repetição (4 turnos). Heloísa opta por postergar a correção e desenvolvê-la de modo coletivo como um recurso para não colocar seus alunos em situações constrangedoras. A análise da interação e a análise do conteúdo da entrevista e da sessão autoscópica de Heloísa permitem afirmar que o fator que Heloísa mais leva em conta ao fornecer *feedback* corretivo é o constrangimento que ela considera que a correção possa provocar.

O nível de desenvolvimento real da professora-pesquisadora Heloísa, especificamente quanto ao fornecimento de *feedback* corretivo, é alicerçado por seus conceitos cotidianos acerca da correção do erro oral, construídos principalmente por suas experiências prévias como aprendiz de duas línguas estrangeiras, espanhol e inglês. Alguns dos conceitos científicos de Heloísa levam a professora a um intenso cuidado para manter seus alunos motivados, criar e conservar uma atmosfera de empatia e um clima de baixa ansiedade. Esses conceitos científicos, aliados a seus conceitos cotidianos marcados pelas experiências emocionais negativas referentes ao *feedback* corretivo oral, alimentam o forte receio de Heloísa em oferecer *feedback* corretivo elicitativo. Para Heloísa, o *feedback* elicitativo, que leva o aprendiz a identificar o erro e a tentar corrigi-lo, pode expor os alunos a situações embaraçosas. Assim, ela opta pelos movimentos reformuladores sutilmente fornecidos; ações

corretivas significativas, mas que, de acordo com a perspectiva sociocultural, ao serem feitas para o aprendiz, não viabilizam o desenvolvimento de um aprendiz autorregulado.

Como explicado no capítulo metodológico e também na análise dos dados de Alice, solicitei a leitura de três trabalhos científicos, Pessôa e Lima (2016), Lima e Pessôa (2016) e Battistella e Lima (2015), a fim de oportunizar a mediação na ZDPD-LE de Heloísa e a coconstrução de conceitos científicos sobre *feedback* corretivo oral. Assim que Heloísa finalizou a leitura de Pessôa e Lima (2016) e de Lima e Pessôa (2016), ela enviou mensagens em áudio pelo aplicativo *Whatsapp* para a professora-mediadora afirmando que estava “bastante entusiasmada” e “muito agradecida” pela participação na pesquisa, pois era uma “oportunidade única para aprender sobre correção, sobre *feedback* corretivo”.

Na mediação pedagógica, Heloísa afirmou que achou particularmente interessante aprender sobre *feedback* corretivo, os tipos e seus nomes, a diferença entre *feedback* reformulador e elicitativo, e também estudar a teoria vygostskiana. Heloísa afirmou que:

Os textos mexeram MUITO comigo principalmente para minhas reflexões. [...] A gente fica, não é, eu fiquei me perguntando como faço, como será que faço. Então ler esses textos foi muito, muito bom. Depois li novamente aquele que você escreveu com (procurando os textos sobre a mesa) esse aqui (referindo-se a Lima e Pessôa, 2016) e fiquei pensando nas minhas aulas, em como faço, ou como acho que faço, não é.

[Excerto 24: mediação pedagógica - Heloísa]

Ainda durante a mediação pedagógica, Heloísa aprofunda suas reflexões e argumenta que, após a leitura dos textos, pôde perceber que muitas vezes ela fornecia *recast* por “total desconhecimento de outra forma de corrigir” e também porque “queria mesmo ser delicada, sutil, não queria chamar tanto a atenção do aluno porque tinha receio mesmo de diminuir a motivação”. A leitura dos textos, para Heloísa, contribuiu para que ela tomasse consciência de como lida com o processo corretivo oral.

A coisa que mais gostei de ter estudado esses textos é que acho que me tornei mais consciente do que eu faço quando os alunos erram. Então (...) se muitas vezes eu não corrigia porque não queria ser mal educada, agora eu vejo que tem como corrigir, tenho como levar o aluno a pensar, a descobrir o erro, e posso fazer isso sem que ele fique sem graça.

[...]

Então agora o que fiz (...) o que tô tentando é ver né se estou usando recast demais. Ontem de tarde eu fiquei me policiando mesmo (...) tipo pensando se estou mostrando o erro ou se estou fazendo ele pensar no erro.

[...]

Continuo pensando é que a correção não pode diminuir a motivação do aluno porque um aluno desmotivado não produz porque veja ... o aluno bom quer ser corrigido, bom no sentido de estar motivado, mas o aluno que se esconde na sala, ele não quer, eu acho. Então agora eu penso no erro, no aluno, na aprendizagem dele e antes eu não corrigia de jeito nenhum, mas agora sei que posso encontrar um feedback para usar.

[Excerto 25: mediação pedagógica - Heloísa]

Durante a mediação pedagógica Heloísa alega que antes “achava que a correção podia fazer mais mal do que bem”. Entretanto, seu entendimento foi alterado porque ela passou a pensar a correção oral como ação fundamental para o processo de aprendizagem de uma LE. Nas palavras de Heloísa,

O feedback é justamente o andaime, é o suporte, então o feedback vai mediar a aprendizagem. Então, se faltar feedback, a aprendizagem fica comprometida. Olha (...) como uma escadinha, alguns degraus são do feedback, se faltar o feedback, o aluno não consegue subir, não consegue chegar lá.

[Excerto 26: mediação pedagógica - Heloísa]

A análise da interação dos dados coletados nas aulas ministradas no período posterior à mediação pedagógica, ao longo do mês de junho, revela que Heloísa diversificou os movimentos corretivos utilizados e passou a enfatizar a correção de natureza elicitativa. Como afirmei anteriormente, comparar o *feedback* fornecido em aulas cujos objetivos e atividades são diferentes pode não ser adequado. Entretanto, o fato de a professora empregar uma maior variedade de movimentos corretivos e o uso mais frequente de *feedback* corretivo elicitativo sugerem que a professora-pesquisadora internalizou novos conceitos científicos sobre *feedback* corretivo oral.

Como discutido no Capítulo 4, tanto as correções reformuladoras quanto as elicitativas exercem papel relevante no processo de aprendizagem. Contudo, em uma perspectiva sociocultural, quando os professores reagem aos erros por meio de movimentos elicitativos, eles envolvem o aprendiz no processo corretivo tornando-o sujeito ativo de sua aprendizagem. Além disso, o fornecimento de variados tipos de *feedback* corretivo permite que o professor adeque a correção oferecida ao nível de desenvolvimento do aprendiz.

Um movimento corretivo elicitativo que Heloísa empregou nessas aulas, não fornecido anteriormente, foi o pedido de esclarecimento, ilustrado no Fragmento 20.

Fragmento 20: aula de 06/06 H

Diana: *My neighbor, yesterday, he braked the window of my bedroom.*
 Heloísa: *What? What did he do?*
 Diana: *He he braked the (...) broke he broke the window of my bedroom.*
 Heloísa: *Uau! How?*

Heloísa também utilizou a sinalização paralinguística, como o fragmento transcrito em seguida exemplifica.

Fragmento 21: aula de 13/06 H

Heloísa: *What was the weather like yesterday Eduardo?*
 Eduardo: *Hum (?) windy.*
 Heloísa: *(Levanta as sobrancelhas e aponta para uma figura projetada no quadro).*
 Eduardo: *Hum (...) rainy.*
 Heloísa: *Yes, it was rainy, right?*

Os dados indicam que *feedback* corretivo foi oferecido 89 vezes e que todos os oito tipos de *feedback* corretivo foram fornecidos. Desse total, houve 32 movimentos reformuladores e 57 elicitativos. A Tabela 3, exposta a seguir, demonstra cada tipo de *feedback* fornecido.

Tabela 3 - Tipos de *feedback* oferecidos por Heloísa

TIPOS DE <i>FEEDBACK</i>	QUANTIDADE FORNECIDA
<i>Recast</i>	14
Correção explícita	16
Tradução	2
Pedido de esclarecimento	18
<i>Feedback</i> metalinguístico	13
Elicitação	9
Repetição	11
Sinalização paralinguística	6
Total de turnos: 89	

Fonte: Elaborada pela autora

A análise da interação revela que Heloísa tornou-se mais atenta às trocas significativas de conhecimento, ao fornecimento de *feedback* como um andamento, como um dos degraus da escada que leva à aprendizagem. Em algumas ocasiões, ela respondeu ao erro do aprendiz empregando mais de um tipo de *feedback*, em uma clara tentativa de ajustar os movimentos corretivos ao nível de desenvolvimento de seu aluno. No episódio transcrito a seguir, pode-se perceber que Heloísa faz três movimentos corretivos diferentes: pedido de esclarecimento, sinalização paralinguística e elicitación.

Fragmento 22: aula de 08/06 H

- Lucas: *I aproved my vacation.*
 Heloísa: *aproved? What do you mean by this verb aproved? (pedido de esclarecimento)*
 Lucas: *I aproved, I played, watched some movies (...) aproved, yes?*
 Heloísa: *No, sorry (risos) we don't have this verb in English (risos). I'm sorry. Which is the verb that you can use? (aponta para o quadro onde há diversas frases redigidas sobre as quais a discussão se desenvolve) (sinalização paralinguística)*
 Lucas: *ah (...) enjoy, right?*
 Heloísa: *Yes, excellent! So, what were you saying about your vacation? I (...)?* (elicitación)
 Lucas: *I enjoyed my vacation a lot.*
 Heloísa: *Nice, what did you do exactly? Did you travel?*
-

Heloísa afirmou, na sessão autoscópica final, que sua participação nesta pesquisa possibilitou que ela se tornasse mais atenta a suas reações quando os alunos erram. Ela argumentou que “com esta pesquisa, com as leituras, nossas conversas e as reflexões que passei a fazer, tudo isso junto fez eu prestar mais atenção de não só fazer o *recast*, mas fazer com que eles (os alunos) entendessem o que eles estavam errando”. Heloísa reconhece que empregava *recast* principalmente pelo receio de causar constrangimentos. Segundo Heloísa, ela “ficava tão preocupada de não deixar o aluno sem graça que (...) achava melhor ficar quieta. Até descobrir que existem outras formas” de fornecer a correção.

Na sessão autoscópica final, Heloísa observou algumas das cenas discutidas na primeira sessão autoscópica. A interação entre Heloísa e a professora-mediadora, transcrita a seguir, exemplifica o processo de autorregulação de Heloísa.

Pesquisadora-mediadora: *Vendo essas cenas agora, o que você faria do mesmo modo? Será que você faria alguma coisa de modo diferente?*

Heloísa: *Sim... claro. Olha, eu acho que vou continuar anotando e usando a correção coletiva como naquele caso ali [...] porque esses erros que são muito muito comuns eu acho bom, acho positivo fazer assim porque aí você faz com que todo mundo possa refletir. Então acho isso positivo. Por outro lado, acho que faria diferente como naqueles momentos ali [...] eu corrigi, eu mesma corrigi e poderia fazer com que eles mesmos tentassem se autocorrigir. Se eu tivesse levado Luana a perceber o erro, ela mesma teria se autocorrigido e pelo que entendi isso é melhor pra aprendizagem. Na outra cena também, com João.*

Pesquisadora-mediadora: *Mas e a questão de não deixá-los sem graça? Será, vamos ver essa cena mesmo que você comentou, será que seria possível tentar que ele se autocorrigisse?*

Heloísa: *Sim... seria, estou pensando muito muito em casos assim no lugar do recast nesse exemplo aí por exemplo eu poderia ter usado a sinalização paralinguística pra ele. Quem sabe? Acho que se eu tivesse apontado pra trás ele teria lembrado que não era go ou eu poderia ter pedido esclarecimentos, feedback metalinguístico também cabia porque eu podia ter perguntado o passado de go. Tudo isso pode ser usado sem deixar o aluno sem graça.*

[...]

se eu não provocar no meu aluno uma forma de ele perceber onde está o erro pra que ele possa corrigir, eu estou fazendo com que ele não aproveite aquele momento de aula e principalmente no caso do Brasil, onde ele não vai ter muitas chances de falar, de se comunicar.

[Excerto 27: trecho da autoscopia de Heloísa 05/07/2017]

O trecho transcrito demonstra que os conceitos cotidianos de Heloísa sobre *feedback* corretivo foram transformados; os conceitos científicos interagiram com seus conceitos cotidianos e alteraram suas práticas corretivas. Como discutido no Capítulo 2, a aprendizagem explícita de conceitos científicos aliada às experiências práticas possibilita o processo de internalização de novos conceitos (JOHNSON, 2009a; LANTOLF, 2011a; VIEIRA-ABRAHÃO, 2012; 2014; JOHNSON; GOLOMBEK, 2016), que não se configura como uma simples apropriação direta de conceitos estudados.

Pode-se perceber, no Excerto 27, três aspectos reveladores dos novos conceitos construídos pela professora-pesquisadora. Heloísa passa a considerar a correção postergada como ação propiciadora de uma reflexão coletiva e a consequente aprendizagem de uma determinada forma linguística que diversos

alunos estão empregando erroneamente. Anteriormente, de acordo com Heloísa, a correção postergada era empregada simplesmente por ser um meio eficaz de não constranger o aluno. Outro aspecto que se destaca é a compreensão da correção do erro oral como uma atividade pedagógica que possibilita ao aprendiz refletir sobre sua produção e ampliar seus conhecimentos. Terceiro, a manutenção de um clima harmonioso em sala de aula ainda é importante para Heloísa, mas diferentemente de suas posições anteriores, agora ela sustenta que é possível atentar aos aspectos emocionais e fornecer *feedback* corretivo.

Este capítulo analisou os dados coletados expondo a pesquisa-ação colaborativa empreendida como iniciativa facilitadora de desenvolvimento profissional docente. Passo, em seguida, para o sétimo e último capítulo, que responde às perguntas norteadoras da investigação e contempla as reflexões finais deste estudo.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *feedback* corretivo oral, em uma perspectiva sociocultural, é uma estratégia de mediação que auxilia o aprendiz em seu processo de aprendizagem da LE, pois quando o professor aponta que algo não foi compreendido ou que há alguma inadequação na fala do aprendiz, ele envolve seu aluno em um processo interativo que o auxilia a se mover da regulação externa em direção à autorregulação. Para que o oferecimento de *feedback* seja eficaz, é necessário que o professor varie os tipos de movimentos corretivos, adaptando-os às necessidades cognitivas e emocionais dos aprendizes e à circunstância interativa. (NASSAJI; SWAIN, 2000; ELLIS, 2007; 2009; Lyster; SAITO, 2010; LIMA; PESSÔA, 2016).

Estudos conduzidos em contextos distintos (LIMA, 2004; BORBA; LIMA, 2004; LIMA; PESSÔA, 2016) evidenciam que o desconhecimento de conceitos científicos relacionados ao *feedback* corretivo oral leva o professor a relutar em oferecer *feedback* corretivo, fornecê-lo tão sutilmente que o aprendiz não consegue perceber ou oferecer apenas um entre os diversos tipos de *feedback* existentes. Assim, inadvertidamente, o professor não faculta ao aprendiz a coconstrução de uma ZDP na qual ele receba suporte que lhe possibilite empregar e internalizar a forma linguística correta. (PESSÔA; LIMA, 2016; 2018, *no prelo*). É necessário, portanto, a participação dos professores em atividades de formação continuada que lhes possibilite a construção de conceitos científicos que lhes permitam melhor fundamentar suas decisões corretivas.

O objetivo deste estudo, conforme apresentado no capítulo introdutório, foi contribuir para o processo de desenvolvimento profissional de duas docentes de língua inglesa como LE, identificadas pelos codinomes Alice e Heloísa, colaborando para a ampliação de seus conceitos científicos acerca de *feedback* corretivo oral.

Coerente aos princípios socioculturais norteadores desta investigação, a opção metodológica foi pela pesquisa-ação colaborativa (BURNS, 1999; 2005; 2009; 2015; JOHNSON, 2009a; 2009b; JOHNSON; GOLOMBEK, 2011; VIEIRA-ABRAHÃO, 2014; SILVESTRE, 2017), entendida como uma forma alternativa de oportunizar desenvolvimento profissional docente, pois envolve o participante em iniciativas que

lhe permite investigar sua própria prática docente e engaja-o em atividades dialógicas que favorecem a reconstrução de conceitos cotidianos e a construção de conceitos científicos.

Em seguida, a partir da análise dos dados, discutida no capítulo anterior, respondo às perguntas que nortearam a investigação.

1. Como as professoras participantes do estudo compreendem *feedback* corretivo oral?

Alice associa *feedback* corretivo à precisão linguística e, como consequência, a uma ação pouco importante para o processo de aprendizagem da LE, que acontece por meio do uso da língua, sem necessidade de correção. As experiências prévias de aprendizagem levam Alice a considerar que *feedback* corretivo gera situações de aprendizagem defensiva, como ela própria vivenciou. Heloísa, por sua vez, concebe *feedback* corretivo como uma ação que, apesar de importante para a aprendizagem da LE, interrompe o enunciado do aprendiz, e conseqüentemente pode provocar situações embaraçosas em sala de aula. Alice e Heloísa compreendem o *feedback* corretivo oral como a ação que informa ao aprendiz qual é a forma correta de um enunciado incorreto e, uma vez que essa ação provoca constrangimentos, precisa ser muito sutilmente empregada.

2. Quais tipos de *feedback* são providos aos aprendizes? Como as professoras justificam suas escolhas?

Os tipos de *feedback* que Alice emprega são de natureza reformuladora (100%). *Recast* foi o tipo mais utilizado, seguido pela tradução e pela correção explícita. Heloísa faz uso de movimentos reformuladores (78%) e elicitativos (22%), sendo os mais frequentemente utilizados *recast*, correção explícita e *feedback* metalinguístico. As professoras-pesquisadoras são contrárias ao fornecimento de *feedback* imediato porque julgam que ele causa embaraços ao aprendiz. Os principais critérios que Alice e Heloísa adotam para justificar suas escolhas corretivas são, respectivamente, a interferência que o movimento corretivo causa no fluxo da comunicação e a possibilidade de provocar constrangimentos no aprendiz.

3. Como a pesquisa-ação colaborativa impactou o tipo de *feedback* usado nas aulas das professoras participantes do estudo?

Alice introduziu *feedback* corretivo de natureza elicitativa em sua prática docente, além de diversificar os tipos oferecidos. A professora usou sete diferentes tipos de *feedback*, sendo três de natureza reformuladora (43%) e quatro de natureza elicitativa (57%). *Recast* continuou o tipo de *feedback* mais utilizado, porém foi fornecido em menor quantidade de turnos. Os outros dois movimentos corretivos mais usados, ambos de natureza elicitativa, foram pedido de esclarecimento e repetição. Heloísa usou todos os oito tipos de *feedback* e passou a enfatizar o *feedback* de natureza elicitativa (64%). Pedido de esclarecimento foi o movimento de *feedback* mais empregado, seguido de correção explícita e *recast*.

Essas respostas evidenciam que os objetivos específicos deste estudo foram alcançados, pois a pesquisa desenvolvida investigou conceitos cotidianos e científicos das professoras, especificamente aqueles relacionados ao fornecimento de *feedback* corretivo oral; identificou os tipos de *feedback* oferecidos pelas professoras; oportunizou mediação que propiciou a construção de conceitos científicos sobre *feedback* corretivo oral e investigou se as ações propiciadas pela pesquisa-ação colaborativa foram eficazes para proporcionar ressignificação de conceitos cotidianos.

A natureza dialógica e colaborativa desta investigação serviu como atividade de mediação, de apoio à aprendizagem e ao desenvolvimento das professoras Alice e Heloísa. A partir do conceito vygotskiano de ZDP, este trabalho propôs a ZDPD-LE, definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real do professor de LE, determinado pelo que ele faz em sala de aula, e o nível de desenvolvimento potencial, definido por aquilo que ele pode fazer quando internaliza novos conceitos. Assim, por definição, a ZDPD-LE é o espaço metafórico no qual a aprendizagem do docente de LE acontece e, portanto, local apropriado para oferecer mediação que estimula a construção de novos conhecimentos.

A análise dos dados permite concluir que a pesquisa-ação colaborativa criou oportunidades de mediação na ZDPD-LE de cada professora, propiciou a transformação de seus conceitos cotidianos, a internalização de conceitos científicos e, conseqüentemente, a reconstrução de suas práticas docentes. Os novos conceitos

sobre *feedback* corretivo oral internalizados, percebidos pelos discursos e ações de Alice e Heloísa incluem:

- A compreensão de *feedback* corretivo oral como atividade pedagógica que propicia aprendizagem da LE por meio da reflexão do aprendiz.
- O emprego de variados tipos de *feedback* corretivo oral.
- A ênfase no oferecimento de *feedback* corretivo de natureza elicitativa.

Reconheço como uma das limitações do presente estudo, a impossibilidade de capturar todos os enunciados dos alunos e das professoras durante as aulas observadas, pois os ruídos causados pelos ventiladores, pelas falas sobrepostas, pelas conversas paralelas e pelo som vindo do exterior tornaram inaudíveis diversas verbalizações, apesar do uso de quatro equipamentos para gravação em áudio e vídeo. Em estudos futuros, uma sugestão para amenizar esse inconveniente é o professor usar um microfone de lapela, preferencialmente sem fio, que pode captar os enunciados do professor em qualquer local da sala de aula, mesmo quando ele interage com apenas um ou dois dos alunos da turma. Admito, entretanto, que essa sugestão ainda não soluciona o fato de diversos enunciados dos alunos serem inaudíveis.

Um grande esforço que vivenciei ao longo da pesquisa foi o estabelecimento de um clima harmonioso e de equilíbrio com as professoras-pesquisadoras, pois a pesquisa-ação colaborativa requer a descaracterização da relação hierárquica entre pesquisador e pesquisado. Isso significa que eu não poderia, nem queria, ser vista como a representante do conhecimento acumulado pela academia a respeito do *feedback* corretivo oral. Em todas as sessões autoscópicas, assim como na mediação pedagógica, adotei a postura de mediadora do processo reflexivo. O grande desafio do processo mediacional foi construir questões provocadoras para as reflexões das professoras-pesquisadoras, que problematizassem suas ações pedagógicas, mas com as quais elas não se sentissem julgadas ou intimidadas.

Considero pertinente registrar que as professoras Alice e Heloísa instigaram a direção da escola a me convidar para ministrar uma palestra sobre correção do erro oral na semana pedagógica do segundo semestre de 2017. Denominei a palestra *Decisões de professores de língua estrangeira relacionadas aos erros orais* e estabeleci o objetivo de levar os professores presentes - de espanhol, francês, inglês

e japonês, a refletir sobre suas ações corretivas. Auxiliada pelas professoras-pesquisadoras Alice e Heloísa, expliquei e exemplifiquei o *feedback* de natureza elicitativa e o de natureza reformuladora. Sugeri, ao final, que os professores se engajassem em uma atividade de pesquisa, como *peer coaching* (JOHNSON, 2009a; 2009b) que auxilia dois professores a refletirem mutuamente sobre suas práticas pedagógicas e estimula o aprimoramento docente. Esse, portanto, é um desdobramento da presente investigação e demonstra que a pesquisa-ação colaborativa, como afirma Burns (1999), favorece mudanças para toda a escola, ampliando as oportunidades para os resultados da investigação alimentarem a escola de modo mais significativo.

Uma vez que esta investigação aliou, em uma perspectiva sociocultural, *feedback* corretivo oral e formação docente continuada, espero que o estudo contribua para a LA, especialmente para as subáreas que investigam formação docente e o processo de ensino-aprendizagem de LE. Registro aqui a importância desta investigação para minha própria formação como professora de língua inglesa, formadora de professores e pesquisadora.

Como professora de LE, muitas vezes assistia às cenas das aulas videogravadas analisando como eu agiria se estivesse naquela situação específica, tentando identificar se e como eu ofereceria *feedback* corretivo. Minhas reflexões eram no sentido de investigar quais esforços eu conduziria para ajustar o *feedback* às necessidades cognitivas daquele aprendiz. Essa é uma ideia que, com algumas adaptações, pode se transformar em uma pesquisa que vise à formação docente: criar o filme de uma aula com oferecimentos de distintos tipos de *feedback*, além de cenas que apresentem erros não corrigidos, apresentar o filme a professores em formação e solicitar suas análises, identificando os erros corrigidos, os não corrigidos, os tipos de *feedback* oferecidos e, principalmente, refletindo se ofereceriam *feedback*, como fariam e quais critérios justificariam suas decisões.

Como formadora de professores de LE e pesquisadora, esta investigação me desafiou a compreender o potencial da pesquisa-ação colaborativa como propiciadora de oportunidades significativas para o formador de professores promover andamento na ZDPD-LE que colabore para o desenvolvimento profissional docente. A pesquisa-ação colaborativa permite ao formador de professores levar o professor a construir conceitos científicos apoiado em seus conceitos cotidianos, o que lhe possibilita

compreender e transformar seus conceitos cotidianos e, conseqüentemente, promover as alterações, que julgar necessárias, em suas práticas docentes.

Encerro este trabalho reiterando que a literatura especializada, como revisada neste estudo, evidencia a relevância do *feedback* corretivo oral no processo de aprendizagem de LE, que, para cumprir seu papel de mediar a construção de novos conhecimentos linguísticos, requer do professor uma atuação pedagógica teoricamente fundamentada e atualizada, que pode ser conquistada por sua participação em atividades como a desenvolvida na presente investigação. Desse modo, este estudo, apesar de suas limitações, pode ser replicado em outros contextos, por formadores de professores de distintas LE, não com o objetivo tradicional de buscar generalizações, mas com o propósito de propiciar a professores de LE a oportunidade de se engajar em pesquisas que, aliando os conceitos cotidianos dos professores a conceitos científicos, lhes permitam oferecer *feedback* corretivo de modo mais eficaz, cooperando com o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem de LE.

REFERÊNCIAS

- AHMED, M. K. Speaking as cognitive regulation: a Vygotskian perspective on dialogic communication. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (Orgs.). **Vygotskian approaches to second language research**. Norwood, NJ: Ablex, 1994. p. 157-171.
- ALJAAFREH, A.; LANTOLF, J. P. Negative feedback as regulation and second language learning in the Zone of Proximal Development. **Modern Language Journal**, v. 78, n. 4, p.465-483, 1994.
- ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. **Focus on the language classroom**: an introduction to classroom research for language teachers. Cambridge: CUP, 1991.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? **Revista Contexturas**, v. 1, n. 1, p. 77-85, 1992.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Tendências na formação continuada do professor de língua(s). **APLIEMGE**: ensino e pesquisa, n. 1, p. 29-41, 1997.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 15-29, 2001.
- ANUÁRIO DO DISTRITO FEDERAL. **Regiões Administrativas**. Disponível em <<http://www.anuariododf.com.br/regioes-administrativas/>> Acesso em 10 nov. 2017.
- BARCELOS, A. M. F; COELHO, H. S. H. Apresentação. In: BARCELOS, A. M. F; COELHO, H. S. H. (Orgs.). **Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2010. p.17-24.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARTRAM, M.; WALTON, R. **Correction**: a positive approach to language mistakes. Hove, England: Language Teaching Publications, 1991.
- BASSIL, C. E.; DUTRA, D. P. A interação e o processo de negociação em L2. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n. 1, p. 291-313, 2004.
- BATTISTELLA, T.; LIMA, M. S. Feedback corretivo: um estudo sob o espectro interpretativista. **Antares**, Campinas, n. 3, p. 180-190, 2010.
- BATTISTELLA, T.; LIMA, M. S. A correção em língua estrangeira a partir de uma perspectiva sociocultural e as crenças de professores sobre o assunto. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 1, p. 281-302, 2015.
- BATTISTELLA, T.; LIMA, M. S. O processo de interação em torno do *feedback* corretivo oral e a teoria sociocultural no ensino de inglês como língua estrangeira. **Revista do GELNE**, Natal/RN, v. 19, n. 1, p. 52-67, Jan-Jun. 2017.

BENZEHAF, B. Expanding teacher comfort zones: developing professionalism. **Journal of English Language Teaching and Linguistics**, v. 1, n. 3, p. 215-227, 2016.

BOBLETT, N. Scaffolding: defining the metaphor. **Columbia University working papers in TESOL & Applied Linguistics**, v. 12, n. 2, p. 1-16, 2012.

BORBA, F. R.; LIMA, M. S. O professor de língua estrangeira e sua visão do tratamento do erro. In ROTTAVA, L.; LIMA, M. S. (Orgs.). **Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 265-279.

BORGES, E; PAIVA, V. L. M. O. e. Por uma abordagem complexa de ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 2, p. 337-356, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCN + Ensino Médio: **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Diretrizes e normas regulamentadoras sobre pesquisa envolvendo seres humanos. **Resolução nº 466**, de 12 dez 2012. Brasília-DF, 2012.

BROWN, D. The type and linguistic foci of oral corrective feedback in the L2 classroom: a meta-analysis. **Language Teaching Research**, v. 20, n. 4, p. 436-58, 2016.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. New York: Longman, 2000.

BURNS, A. **Collaborative Action Research for English Language Teachers**. Cambridge: CUP, 1999.

BURNS, A. Action research: An emerging paradigm? State-of-the-Art Article. **Language Teaching**, v. 38, n. 2, p. 57-74, 2005.

BURNS, A. Action research in second language teacher education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Orgs.). **The Cambridge guide to second language teacher education**. New York: CUP, 2009. p. 289-297.

BURNS, A. Action research in the field of second language teaching and learning. In: HINKEL, E (Orgs.). **Handbook of research in second language teaching and learning**. New York and London: Routledge, 2011. p. 237-253.

BURNS, A. Renewing classroom practices through collaborative action research. In: DIKILITAS, K.; SMITH, R.; TROTMAN, W. (Orgs.). **Teacher-researchers in action**. Kent: IATEFL, 2015. p. 9-18.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. da. Implementação de pesquisa em sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 17, p. 133-144, 1991.

CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 19-35

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (Orgs.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 57-70.

CELANI, M. A. A.; COLLINS, H. Formação contínua de professores em contexto presencial e a distância: respondendo aos desafios. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. de C. G. (Orgs.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 55-82.

CENTENO, A. S. **A teacher and her students' beliefs about oral corrective feedback in the EFL classroom at university level: a case study**. Dissertação (Mestrado em Inglês com orientação em Linguística Aplicada), Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina, 2016.

CHAIKLIN, S. The Zone of Proximal Development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In: KOZULIN, A., GINDIS, B., AGEYEV, V., MILLER, S. (Orgs.). **Vygotsky's educational theory and practice in cultural context**. Cambridge: CUP, 2003. p. 39-64.

CHAUDRON, C. Teachers' priorities in correcting learners' errors in French immersion classes. **Working papers on Bilingualism**, n. 12, p. 21- 44, 1977a.

CHAUDRON, C. A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors. **Language learning**, v. 27, n. 1, p. 29-46, 1977b.

CHAUDRON, C. **Second language classrooms**. New York: CUP, 1988.

COLE, M. **Cultural psychology: a once and future discipline**. Cambridge: Harvard University Press, 1996.

COLE, M.; SCRIBNER, S. Introduction. In: VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**. The development of higher psychological processes. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1978.

CORDER, S. P. The significance of learner's errors. **IRAL**, v. 5, n. 4, p. 161-170, 1967.

DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

DANIELS, H. Mediation: an expansion of the socio-cultural gaze. **History of human sciences**, v. 28, n. 2, p. 34-50, 2015.

DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. Inside and outside the zone of proximal development. In: DANIELS, H; COLE, M; WERTSCH, J. V. (Orgs.). **The Cambridge companion to Vygotsky**. New York: CUP, 2007. p. 276-303.

DIAZ, F. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. Salvador: EDUFBA, 2011.

DISTRITO FEDERAL. (Brasil) Secretaria de Estado de Educação. **Centros interescolares de línguas**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação, 2002.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília, 2015. Disponível em <www.creguara.com.br/news/regimento-escolar-da-rede-publica-de-ensino-do-df/>. Acesso em 10 nov. 2017.

DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (Orgs). **Vygotskian approaches to second language research**. Norwood, NJ: Ablex, 1994. p. 33-55.

DULAY, H.; BURT, M.; KRASHEN, S. **Language two**. New York: OUP, 1982.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Prática de ensino de língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 2004. p. 31-43.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. Pesquisas em linguagem: o que elas revelam sobre um projeto de educação continuada. In: TELLES, J. A. (Org.). **Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática**. Campinas: Pontes Editores, 2009. p. 67-81.

EDGE, J. **Mistakes and correction**. London: Longman, 1997.

EDUCONLE. **Apresentação do projeto**. Belo Horizonte, [2018?]. Disponível em <www.letras.ufmg.br/educonle/>. Acesso em: 18 jun. 2018.

ELLIS, R. **Learning a second language through interaction**. Amsterdam: John Benjamins, 1999.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford: OUP, 2003.

ELLIS, R. **Instructed second language acquisition: a literature review**. Wellington: The Research Division of the New Zealand Ministry of Education, 2005. Disponível em: <<https://www.minedu.govt.nz/publications/schooling/5163>>. Acesso em: 29 abr. 2018.

ELLIS, R. **Corrective feedback in theory, research and practice**. In: The 5th International conference on ELT in China & the 1st congress of Chinese Applied Linguistics, 2007. Disponível em <<http://www.celea.org.cn/2007/keynote/ppt/Ellis.pdf>>. Acesso em 04 jun 2018.

ELLIS, R. Corrective Feedback and Teacher Development. **L2 Journal**, v. 1, p. 3-18, 2009.

ELLIS, R.; SHINTANI, N. **Exploring language pedagogy through second language acquisition research**. London: Routledge, 2014.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**, 1876. Edição Ebook Ridendo Castigat Mores. Rocket Edition, 1999. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

FANSELOW, J. The treatment of error in oral work. **Foreign Language Annals**, v. 10, p. 583-93, 1977.

- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Aprendendo com os erros**: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas. 2. ed. rev. e aum. Goiânia: Editora da UFG, 2002.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. Algumas reflexões sobre correção de erros em língua estrangeira: foco na aprendizagem colaborativa. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. (Orgs.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: Alab, Campinas: Pontes, 2005. p. 289-305.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Ed. UFG, 2006. p. 11-45.
- FILGUEIRAS DOS REIS, M. R. Características metacompetentes do professor de prática de ensino de língua estrangeira. **Contexturas**, v. 1. p. 71-76, 1992.
- FREEMAN, D. The scope of second language teacher education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Eds.). **The Cambridge guide to second language teacher education**. New York: CUP, 2009. p. 11-19.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREUDENBERGER, F.; LIMA, M. S. A correção de erros como coconstrução de conhecimento na sala de aula de língua estrangeira (inglês). **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 45, n. 1, p. 119-134, 2006.
- GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 64-89.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIMENEZ, T. Caminhos e descaminhos: a pesquisa na formação de professores de língua estrangeira. **The ESpecialist**, v. 19, p. 257-271, 1998.
- GOLOMBEK, P. Innovating my thinking and practices as a language teacher educator through my work as a researcher. In: GREGERSEN, T. S.; MACINTYRE, P. D. (Orgs.). **Innovative practices in language teacher education**. Educational Linguistics, v. 30, Suíça: Springer International Publishing, 2017. p.15-31.
- GRISOTTI, M. A ética em pesquisa com seres humanos: desafios e novas questões. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 3, n. 5, p. 159-175, 2015.
- GUERRERO, M. C. M.; VILLAMIL, O. S. Activating the ZPD: mutual scaffolding in L2 peer revision. **The Modern Language Journal**, v. 84, n. 1, p. 51-68, 2000.
- HENDRICKSON, J. M. Error correction in foreign language teaching: recent theory, research and practice. **The Modern Language Journal**, v. 62, n. 8, p. 387-98, 1978.
- IBIAPINA, I. M. L. M. Pesquisa e formação: é possível essa aproximação na pós-graduação? In: MERCADO, L. P. L; CAVALCANTE, M. A. S. (Orgs.). **Formação do pesquisador em educação**: profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa. Maceió: EDUFAL, 2007. p. 303-20.

IBIAPINA, I. M. L. M. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In: IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAUJO, F. A. M. (Orgs.). **Pesquisa colaborativa: multirreferencias e práticas convergentes**. [S.l.]: Editora da Universidade Federal do Piauí, 2016. p. 33-61, 1 CD-ROM.

IVIC, I. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Editora Massangana, 2010.

JOHNSON, K. E. **Second Language Teacher Education: a sociocultural perspective**. New York: Routledge, 2009a.

JOHNSON, K. E. Trends in second language teacher education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. **The Cambridge guide to second language teacher education**. Cambridge: CUP, 2009b.

JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, S. Inquiry into experience: teachers' personal and professional growth. In: JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, S. **Teachers narrative inquiry as professional development**. Cambridge: CUP, 2002. p. 1-14.

JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, S. The transformative power of narrative in second language teacher education. **TESOL Quarterly**, v. 45, n. 3, p. 486-509, 2011.

JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, S. **Mindful L2 teacher education: a sociocultural perspective on cultivating teachers' professional development**. New York: Routledge, 2016.

KARPOV, Y. V. Vygotsky's doctrine of scientific concepts: its role for contemporary education. In: KOZULIN, A.; GINDIS, B.; AGEYEV, V. S.; MILLER, S. M. (Orgs.). **Vygotsky's educational theory in cultural context**. Cambridge: CUP, 2003. p. 65-82.

KASPER, G. Repair in foreign language teaching. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 7, p. 200-215, 1985.

KOZULIN, A. **O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotski, seus discípulos, seus críticos**. In: DANIELS, H. (Org.). Uma introdução a Vygotsky. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

KOZULIN, A. Psychological tools and mediated learning. In: KOZULIN, A.; GINDIS, B.; AGEYEV, V. S.; MILLER, S. M. (Orgs.). **Vygotsky's educational theory in cultural context**. Cambridge: CUP, 2003. p. 15-38.

KUMARAVADIVELU, B. **Language teacher education for a global society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing**. New York: Routledge, 2012.

LANTOLF, J. P. Sociocultural theory and second language learning: introduction to the special issue. **The Modern Language Journal**, v. 78, n. 4, p. 4718-420, 1994.

LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J. P. (Org.). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: OUP, 2000. p. 1-26.

LANTOLF, J. P. Intrapersonal communication and internalization in the second language classroom. In: KOZULIN, A.; GINDIS, B.; AGEYEV, V. S.; MILLER, S. M. (Orgs.). **Vygotsky's educational theory in cultural context**. Cambridge: CUP, 2003. p. 349-370.

LANTOLF, J. P. Sociocultural theory and L2: state of the art. **Studies in second language acquisition**, v. 28, n.1, p. 67-109, 2006.

- LANTOLF, J. P. Sociocultural source of thinking and its relevance for second language acquisition. **Bilingualism: language and cognition**, v. 10, n. 1, p. 31-33, 2007.
- LANTOLF, J. P. Integrating sociocultural theory and cognitive linguistics in the second language classroom. In: HINKEL, E. (Org.). **Handbook of research in second language teaching and learning**. New York: Routledge, 2011a. p. 303-318.
- LANTOLF, J. P. The sociocultural approach to second language acquisition. In: ATKINSON, D. (Org.). **Alternative approaches to second language acquisition**. New York: Routledge, 2011b. p. 24-47.
- LANTOLF, J. P.; APPEL, G. **Vygotskian approaches to second language research**. Norwood, NJ: Ablex, 1994.
- LANTOLF, J. P.; BECKETT, T. G. Sociocultural theory and second language acquisition. **Language Teaching**, v. 42, n. 4, p. 459-475, 2009.
- LANTOLF, J. P.; PAVLENKO, A. Sociocultural theory and second language acquisition. **Annual Review of Applied Linguistics**, p. 108-124, 1995.
- LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. **Sociocultural theory and the genesis of second language development**. Oxford: OUP, 2006.
- LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. Sociocultural theory and second language learning. **Language Teaching**, v. 42, n. 4, p. 459-475, 2009.
- LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L.; POEHNER, M. E. Sociocultural theory and second language development. In: VAN PATTEN, B.; WILLIAMS, J. (Orgs.). **Theories in second language acquisition**. New York: Routledge, 2015. p. 207-226.
- LAROCCA, P. **Psicologia e prática pedagógica: o processo de reflexão de uma professora**. Tese (Doutorado em Educação), Unicamp, Campinas, 2002.
- LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: OUP, 2000.
- LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em Linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.
- LEFFA, V. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 353- 376.
- LEFFA, V. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.15-32.
- LENNON, P. Error: some problems of definition, identification and distinction. **Applied Linguistics**, v. 12, n. 2, p. 96-180, 1991.
- LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais**. Campinas, SP: Pontes, 2012.
- LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, Nina. **How languages are learned**. Oxford: OUP, 2013.

LIMA, M. D. S. **Corrective feedback and interaction**: the negotiation of form in a Brazilian EFL classroom. Paper presented at the Canadian Association of Applied Linguistics Conference, University of Toronto, 2002.

LIMA, M. S. A autonomia do aluno de língua estrangeira e a correção de seus erros. In: ROTTAVA, L.; LIMA, M. S. (Orgs.). **Linguística Aplicada**: relacionando teoria e prática no ensino de línguas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 205-224.

LIMA, M. S.; MENTI, M. M. O tratamento corretivo da forma no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira. **Revista Letras**, n. 62, p. 119-136, 2004.

LIMA, M. S.; PESSÔA, A. R. Conhecimentos e práticas de duas professoras de inglês sobre correção do erro oral. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. F de; SIMÕES, D. (Orgs.) **Linguística aplicada, prática de ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 82-99.

LONG, M. H. The role of linguistic environment in second language acquisition. In: RITCHIE, W. C.; BHATIA, T. K. (Eds.). **Handbook of second language acquisition**. San Diego: Academic Press, 1996. p. 413-468.

LORTIE, D. C. **Schoolteacher**: a sociological study. Chicago: University of Chicago, 1975.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone Editora, 1988. p. 21-31.

LYSTER, R. Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. **Studies in second language acquisition**, 20, p. 51-81, 1998.

LYSTER, R. Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. **Language Learning**, v. 51, n. 1, p. 265-301, 2001.

LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classroom. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 19, p. 37-66, 1997.

LYSTER, R; SAITO, K. Oral feedback in classroom SLA: a meta-analysis. **Studies in Second Language Acquisition**, n. 32, p. 265-302, 2010.

LYSTER, R; SAITO, K.; SATO, M. Oral corrective feedback in second language classrooms. **Language Teaching**, v. 46, n. 1, p. 1-40, 2013.

MACKEY, A; GASS, S. M. **Second language research**: methodology and design. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo-Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

MCKAY, S. **Researching second language classrooms**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2008.

MEASURES, E.; QUELL, C.; WELLS, G. In: DAVIES, B.; CORSON, D. (Orgs.). **Encyclopedia of language and education**, v.3, Dordrecht, Holanda: Kluwer Academic Publishers, 1997. p. 21-29.

MELLO, H.; DUTRA, D. P. A pesquisa-ação colaborativa como instrumento metodológico na formação continuada de professores de línguas estrangeiras. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (Orgs.). **Anais do I Congresso Latino Americano sobre Formação de Professores de Línguas**. Florianópolis: UFSC, 2007. p. 714-721.

MELLO, H.; DUTRA, D. P. A.; JORGE, M. Action research as a tool for teacher autonomy. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 24, p. 513-528. 2008.

MENTI, M. M.; BATTISTELLA, T.; CUNHA, A. P. A. O erro e o feedback corretivo em contexto formal de aprendizagem de LE. In: ROTTAVA, L.; BARCELLOS, P. S. C.; DUTRA, E. O.; PINHO, I. C. (Orgs.). **Reflexões em Linguística Aplicada: a formação de professores de línguas e a prática em sala de aula - caminhos e expectativas - Uma homenagem à Professora Doutora Marília dos Santos Lima**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 61-79.

MICCOLI, L. Desenvolvimento profissional de professores na escola: uma alternativa à formação ou educação continuada que faz sentido e atende a interesses múltiplos. In: REIS, S. (Org.). **História, Políticas e Ética na área profissional da linguagem**. Londrina: Eduel, 2017. p. 85-108.

MITCHELL, R.; MYLES, F.; MARSDEN, E. **Second language learning theories**. London: Routledge, 2013.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

MORAES, M. G. Contribuições da pesquisa na sala de aula de línguas para a formação do professor de língua estrangeira. **Contexturas**, v.1, p. 65-70, 1992.

MORAES, R. Análise de conteúdo: limites e possibilidades. In: ENGERS, M. E. A. (Org.). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994. p. 103-111.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NASSAJI, H. Anniversary article - Interactional feedback in second language teaching and learning: a synthesis and analysis of current research. **Language Teaching Research**, v. 20, n. 4, p. 535-62, 2016.

NASSAJI, H.; SWAIN, M. A Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: the effect of random versus negotiated help in the learning of English articles. **Language Awareness**, v.9, n.1, p.34-51, 2000.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa, Portugal: EDUCA, 2002.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa, Portugal: EDUCA, 2009.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: CUP, 1992.

O CENTRO Interescolar de Línguas na rede pública de Brasília. Brasília, 2016. Disponível em: <<https://especialissimojornal.wordpress.com/2016/11/21/o-centro-interescolar-de-linguas-na-rede-publica-de-brasilia/>>. Acesso em: 02 maio 2018.

OHTA, A. S. Applying sociocultural theory to an analysis of learner discourse: learner-learner collaborative interaction in the zone of proximal development. **Issues in Applied Linguistics**, v.6, n. 2, p. 93-121, 1995.

OHTA, A. S. Re-thinking interaction in SLA: developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In: LANTOLF, J. P. (Org.). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: OUP, 2000. p. 51-78.

OHTA, A. S. **Second language acquisition process in the classroom: learning Japanese**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

OHTA, A. S. Sociocultural theory and second/foreign language education. In: VAN DEUSEN-SCHOLL, N. ; MAY, S. (Orgs.). **Second and foreign language education**. Suíça: Springer International Publishing, 2017. p. 57- 68.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento**. São Paulo: Scipione, 2010.

PAWLAK, M. **Error correction in the foreign language classroom: reconsidering the issues**. Berlin: Springer-Verlag, 2014.

PENUEL, W. R.; WERTSCH, J. V. Vygotsky and identity formation: a sociocultural approach. **Educational Psychologist**, v. 30, n. 2, p. 83-92, 1995.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PESSÔA, A. R. Os pronomes entre duas línguas: português-inglês. **Revista Desempenho**, n. 2, p. 60-69, 2003.

PESSÔA, A. R. Exame de seleção de docentes: o que é examinado? In: VI Seminário de Línguas Estrangeiras – UFG, 2005, Goiânia. **Anais** Goiânia, CD-ROM, 2006. p. 153-163.

PESSÔA, A. R. Tratamento do erro oral por instrutores de inglês. In: I Encontro Internacional e VI Encontro Nacional do GELCO, 2014, Cidade de Goiás. **Anais ...** Cidade de Goiás: UEG, 2015. p. 1372-1380.

PESSÔA, A. R.; LIMA, M. S. Tratamento do erro oral: o que é, como fazer. In: IX Seminário de Ensino de Línguas Estrangeiras, 2016, Passo Fundo, RS. **Anais ...** Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2016. p. 406-417.

PESSÔA, A. R.; LIMA, M. S. Representações sociais de professores pré-serviço de língua estrangeira sobre *feedback* corretivo oral. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 2018, *no prelo*.

PESSÔA, A. R.; PEREIRA, R. S. S. Um estudo sobre tratamento do erro oral com aprendizes iniciantes de inglês. In: PAIVA, V. L. M. O.; GONÇALVES, G. R.; ALMEIDA, S. R. G. (Orgs.). **Anais do I Congresso Internacional da ABRAPUI**. Belo Horizonte: UFMG, CD-ROM, 2007.

PIMENTEL, A. A ludicidade na educação infantil: uma abordagem histórico-cultural. **Psicologia da educação**, n. 26, p. 109-133, jun. 2008.

RICHARDS, J. C.; FARRELL, T. S. C. **Professional development for language teachers: strategies for teacher learning**. Cambridge: CUP, 2005.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. New York: CUP, 1999.

ROOTHOFT, H. The relationship between adult EFL teachers' oral feedback practices and their beliefs. **System**, 46, p. 65-79, 2014.

RUSSELL, V. Corrective feedback, over a decade of research since Lyster and Ranta (1977): where do we stand today? **Electronic Journal of Foreign Language Teaching**, v. 6, n. 1, p. 21-31, 2009.

SADALLA, A. M. F. A. **Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações**. Campinas: Ed. Alínea, 1998.

SADALLA, A. M. F.; LAROCCA, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 419-33, 2004.

SANTOS, F. A. C.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A. Professores de inglês e a indisciplina escolar: a coconstrução de conhecimentos em um projeto de formação continuada colaborativa. In: FERREIRA, M. M.; MARTINELLI, L. M. F.; SOUZA, J. A. R. (Orgs.). **Ensino-aprendizagem de línguas e a teoria sócio-histórico-cultural e da atividade**. São Paulo: Humanitas, 2015. p. 33-48.

SHEEN, Y.; ELLIS, R. Corrective feedback in language teaching. In: HINKEL, E. (Ed.). **Handbook of research in second language teaching and learning**. New York and London: Routledge, 2011. p. 593-610.

SILVESTRE, V. P. V. Uma proposta de pesquisa-ação colaborativa na formação universitária de professores/as de língua(s). In: SABOTA, B.; SILVESTRE, V. P. V. (Orgs.). **Pesquisa-ação e formação: convergências no estágio supervisionado de língua inglesa**. Anápolis: Editora UEG, 2017. p. 21-41.

STURM, L. Conhecendo a realidade escolar para uma formação inicial crítica e reflexiva de professores de inglês. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKOMARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. **A formação de professores de línguas: novos olhares - volume I**. Campinas, Pontes Editores, 2011. p. 73-98.

SWAIN, M. The inseparability of cognition and emotion in second language learning. **Language Teaching**, v. 46, n. 2, p.195-207, 2011.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e produção escrita: a mediação do professor na sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Educação), Unicamp, Campinas, 2000.

TOSTA, C. G. **Autoscopia e desenho: a mediação em uma sala de educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Aplicada), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

TSUI, A. B. M. Teacher education and teacher development. In: HINKEL, E. (Ed.). **Handbook of research in second language teaching and learning**. New York: Routledge, 2011. p. 21-39.

VAN COMPERNOLLE, R. A. **Sociocultural theory and L2 instructional pragmatics**. New York: Multilingual Matters, 2014.

VAN LIER, L. **The classroom and the language learner: ethnography and second language classroom**. London and New York: Longman, 1988.

VAN LIER, L. **The ecology and semiotics of language learning**: a sociocultural perspective. N.Y.: Kluwer Academic Publishers, 2004.

VERITY, D. P. Vygotskian concepts for teacher education. **Lifelong learning** - proceedings of the 4th annual JALT Pan-SIG conference, 2005, Tóquio, Japão: Tokyo Keizai University. Disponível em <hosted.jalt.org/pansig/2005/HTML/Verity.htm>. Acesso em 7 set. 2017.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A prática de ensino e o estágio supervisionado como foco de pesquisa na formação do professor de LE. **Contexturas**, v. 1. p. 49-54, 1992.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação inicial e o desenvolvimento profissional do professor de línguas estrangeiras: práticas e pesquisas. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 2, p. 7-23, 2006.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação de professores de línguas: passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade**: linhas e entrelinhas. Campinas: Pontes, 2010. p. 225-233.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. **Signum**, v. 5. n. 2, p. 457-480, 2012.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Sessões colaborativas na formação inicial e em serviço de professores de inglês. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 1, p. 15-39, 2014.

VILLAMIL, O. S.; GUERRERO, M. C. M. Constructing theoretical notions of L2 writing through metaphor conceptualization. In: BARTELS, N. (Org.). **Applied Linguistics in language teacher education**. Boston: Springer, 2005. p. 79-90.

VIZIA, B. Mobilidade – Trânsito Federal – Eventos em Brasília debatem soluções para o transporte público de capitais nacionais. **Revista Desafios do Desenvolvimento**. Brasília, 28 maio 2010. Disponível em: <http://desafios2.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=1282&catid=28&Itemid=39>. Acesso em 09 maio 2018.

VYGOTSKY, L. S. **The instrumental method in Psychology**. Texto de uma palestra ministrada na Academia de Educação Comunista, 1930. Disponível em <<https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1930/instrumental.htm>>. Acesso em 22 dez. 2016.

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

VYGOTSKY, L. S. The genesis of higher mental functions. In: WERTSCH, J. V. (Org.). **The concept of activity in soviet psychology**. Nova York: Sharpe, 1981. p. 134-143.

VYGOTSKY, L. S. **Thought and language**. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1986.

WALLACE, M. J. **Action research for language instructors**. Cambridge: CUP, 1998.

WARFORD, M. K. The zone of proximal teacher development. **Teaching and teacher education**, v. 27, p. 252-258, 2011.

WERTSCH, J. V. **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge, MA/London, England: Harvard University Press, 1985.

WERTSCH, J. V. **Voices of the mind**: a sociocultural approach to mediated action. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1993.

WERTSCH, J. V. Mediation. In: DANIELS, H; COLE, M; WERTSCH, J. V. (Orgs.). **The Cambridge companion to Vygotsky**. New York: CUP, 2007. p. 178-192.

WERTSCH, J. V.; DEL RIO; ALVAREZ, A. Sociocultural studies: history, action and mediation. In: WERTSCH, J. V.; DEL RIO; ALVAREZ, A. (Orgs.). **Sociocultural studies of mind**. New York: CUP, 1995. p. 1-36.

WERTSCH, J. V.; TULVISTE, P. L. S. Vygotsky and contemporary developmental psychology. **Developmental psychology**, v. 28, n. 4, p. 548-557, 1992.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 17, p. 89-100, 1976.

ZHANG, L. J.; RAHIMI, M. EFL learners' anxiety level and their beliefs about corrective feedback in oral communication classes. **System**, v. 42, p. 429-39, 2014.

ZUENGLER, J.; MILLER, E. R. Cognitive and sociocultural perspectives: two parallel SLA worlds? **TESOL Quarterly**, v. 40, n. 1, p. 35-58, 2006.

APÊNDICES

**APÊNDICE A - PANORAMA DE ATUAÇÃO DOS CILS NO PRIMEIRO SEMESTRE
DE 2017**

Identificação do CIL	Línguas	Quantidade de turmas	Quantidade de professores	Quantidade de estudantes
CIL 01 Brasília	Inglês	243	40	4038
	Espanhol	90	15	1313
	Francês	53	9	741
	Alemão	19	3	238
CIL 02 Brasília	Inglês	113	18	1897
	Espanhol	50	8	827
	Francês	18	3	358
CIL Brazlândia	Inglês	91	13	1662
	Espanhol	28	4	470
	Francês	5	1	73
Ceilândia	Inglês	243	39	4186
	Espanhol	50	8	805
	Francês	53	9	893
	Japonês	7	1	102
Gama	Inglês	176	30	3566
	Espanhol	100	16	1867
	Francês	29	5	534
	Japonês	7	1	136
Guará	Inglês	123	20	2200
	Espanhol	54	9	848
	Francês	22	4	368
Núcleo Bandeirante	Inglês	24	6	455
	Espanhol	8	2	153
Paranoá	Inglês	16	4	294
	Espanhol	8	2	147
	Francês	8	2	123
Planaltina	Inglês	24	6	443
	Espanhol	8	2	153
	Francês	4	1	79
Recanto das Emas	Inglês	101	17	1868
	Espanhol	25	5	426
	Francês	4	1	70
	Japonês	7	1	115

Samambaia	Inglês	20	5	335
	Espanhol	13	4	215
Santa Maria	Inglês	35	6	582
	Espanhol	18	3	281
	Francês	11	2	178
Sobradinho	Inglês	102	18	1856
	Espanhol	70	13	1242
	Francês	46	9	754
	Japonês	13	3	217
São Sebastião	Inglês	20	5	360
	Espanhol	8	2	144
	Francês	4	1	72
Taguatinga	Inglês	182	31	3587
	Espanhol	61	10	1139
	Francês	53	9	937
	Japonês	7	1	129
Total	de turmas	2475		
	de professores	427		
	de estudantes	43476		

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações obtidas junto à SEEDF.

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

1. Conte sobre as escolas em que você estudou no ensino fundamental e médio. Eram escolas públicas ou particulares?
2. Qual a sua formação acadêmica?
3. Você estudou inglês em curso de línguas? Qual/quais? Por quanto tempo?
4. Você participou de seminários ou congressos relacionados ao ensino-aprendizagem de LE nos últimos 3 anos? Quais?
5. Qual a sua idade?
6. Há quanto tempo você atua como professora de inglês nesta instituição?
7. Onde mais atuou/atua como professora de inglês? Há/ Por quanto tempo?
8. Você estuda ou estudou outra língua estrangeira? Por quanto tempo?
9. Você poderia, em poucas palavras, descrever a abordagem de ensino adotada nesta instituição? Qual o papel do professor no processo de aprendizagem? E do aluno?
10. Quais são os aspectos desta instituição que você classificaria como os melhores para o processo de aprendizagem? Quais aspectos você gostaria que fossem modificados?
11. Eu queria que você me falasse um pouquinho a respeito da sua compreensão sobre os erros que os alunos produzem na interação oral. Eles erram muito? Você corrige bastante ou pouco?
12. Você considera a correção do erro importante para o processo de aprendizagem?
13. Como você conduz a correção dos erros orais? Você corrige sempre do mesmo jeito ou você usa modos de correção diferentes?
14. O que você leva em consideração para decidir sobre como fornecer correção?
15. Nas suas aulas, seus alunos corrigem os colegas também? Você busca provocar esse tipo de correção?
16. Você acha que vale a pena corrigir?
17. Quais são suas preocupações, seus sentimentos, suas angústias no que se refere à correção do erro oral?
18. Você evita corrigir algum aluno?
19. Você acha que existe uma forma de correção que seja mais benéfica para a aprendizagem do que outra?
20. Você estudou alguma coisa sobre como lidar com erros orais? O que você lembra sobre o assunto?

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ESTUDANTE

Convido-o(a) para participar, como voluntário(a), da minha pesquisa de Doutorado, *Feedback* na interação oral, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS, orientada pela Profa. Dra. Marília dos Santos Lima.

O estudo objetiva investigar como o *feedback* fornecido ao estudante durante a interação oral é compreendido e fornecido por professores de inglês como língua estrangeira. Estudos diversos demonstram que professores de língua estrangeira pouco sabem sobre o assunto e fundamentam suas práticas de fornecimento de *feedback* amparados por conceitos cotidianos. Justifica-se, portanto, esta pesquisa que pretende mediar a construção de conceitos científicos sobre o tema.

Uma vez que o foco da investigação é a professora, sua participação refere-se apenas a participar nas aulas e permitir que eu assista oito aulas, que serão gravadas em áudio e vídeo. O benefício relacionado à sua participação será o de contribuir para o aumento do conhecimento científico para a área da Linguística Aplicada.

Os dados coletados ficarão sob minha guarda e responsabilidade durante a pesquisa. As gravações serão assistidas apenas por sua professora, por mim e por minha orientadora. O conteúdo das gravações, que será inutilizado ao final da pesquisa, será utilizado unicamente para a composição da tese de Doutorado e em trabalhos de natureza científica, tais como capítulos de livros, seminários ou congressos.

Sua participação não gera complicações legais nem oferece riscos. A pesquisa apresenta riscos mínimos e referem-se apenas a possível desconforto causado pela gravação em áudio e vídeo das aulas. Caso esse desconforto ocorra, você poderá solicitar a qualquer momento que eu interrompa a gravação.

Asseguro a manutenção da confidencialidade das informações e garanto que sua identidade será preservada, pois não serão divulgados nomes ou quaisquer informações que possam identificar os envolvidos ou o local da pesquisa.

Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum. Sempre que desejar, poderá receber informações sobre o estudo entrando em contato comigo pelo e-mail alinerpessoa@gmail.com ou pelo telefone (77) 99971.6712.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deve ser assinado em duas vias, ficando uma com você e a outra sob os meus cuidados.

Agradeço sua colaboração e interesse.

Cordialmente,

Aline Ribeiro Pessoa (responsável pela pesquisa)

Eu, _____ (nome completo), após a leitura deste documento e de ter conversado com a pesquisadora responsável para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado(a) e concordo em participar desta pesquisa.

Assinatura: _____
Brasília, _____ de _____ de 2017.

Eu, _____ (nome completo), representante legal pelo menor acima identificado(a), consinto em sua participação na pesquisa descrita.

Assinatura: _____
Brasília, _____ de _____ de 2017.

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSORA

Convido-a para participar, como voluntária, da minha pesquisa de Doutorado, *Feedback* na interação oral, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS, orientada pela Profa. Dra. Marília dos Santos Lima.

O estudo objetiva investigar como o *feedback* fornecido ao aprendiz em resposta a um enunciado oral considerado errado é compreendido e fornecido por professores de inglês como língua estrangeira. Estudos diversos demonstram que professores de língua estrangeira pouco sabem sobre o assunto e fundamentam suas práticas de fornecimento de *feedback* amparados por conceitos cotidianos. Justifica-se, portanto, esta pesquisa que pretende mediar a construção de conceitos científicos acerca do tema.

Como participante do estudo você responderá a uma entrevista, gravada em áudio, e permitirá que eu assista oito aulas, que serão gravadas em áudio e vídeo para propiciar que você mesma possa analisá-las. Você também participará de encontros para reflexões colaborativas sobre *feedback* na interação oral, que serão agendados conforme sua disponibilidade.

Os dados coletados ficarão sob minha guarda e responsabilidade durante a pesquisa. As gravações não serão apresentadas em nenhum lugar e seu conteúdo será inutilizado ao final da pesquisa. Os dados serão utilizados unicamente para fins acadêmicos na composição da tese de Doutorado e em trabalhos de natureza científica, tais como artigos para revistas acadêmico-científicas, capítulos de livros, seminários ou congressos.

Sua participação não gera complicações legais nem oferece riscos à sua dignidade. A pesquisa apresenta riscos mínimos e referem-se apenas a possível desconforto causado pela gravação em áudio e vídeo das aulas. Caso esse desconforto ocorra, você poderá solicitar a qualquer momento que eu interrompa a gravação. Experimentar reflexões, compartilhar conhecimento sobre *feedback* na interação oral e o consequente aprimoramento profissional constituem-se, em nosso entendimento, em benefícios para os participantes da pesquisa.

Asseguro a manutenção da confidencialidade das informações e garanto que sua identidade será preservada, pois não serão divulgados nomes ou quaisquer informações que possam identificar os envolvidos ou o local da pesquisa.

Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum. Sempre que desejar, poderá receber informações sobre o estudo entrando em contato comigo pelo e-mail alinerpessoa@gmail.com ou pelo telefone (77) 99971.6712.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deve ser assinado em duas vias, ficando uma com você e a outra sob os meus cuidados.

Agradeço sua colaboração e interesse.

Cordialmente,

Aline Ribeiro Pessôa (responsável pela pesquisa)

Eu, _____ (nome completo), concordo em participar da pesquisa acima descrita.

Assinatura: _____

Brasília, _____ de _____ de 2017.

APÊNDICE E - ROTEIRO PARA A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

1. Quais trechos dos textos vocês acharam particularmente interessantes? Por quê?
2. Existe algum trecho com o qual vocês não concordem?
3. Há alguma informação de algum dos textos que vocês considerem útil para a prática docente de vocês?
4. Observando os tipos de feedback apresentados nos textos, vocês acham que usam algum (ou alguns) com mais frequência do que outros? Quando vocês fornecem feedback, quais critérios fazem que vocês escolham usar um ou outro tipo?
5. Hoje, após a leitura desses textos e das nossas conversas, como vocês definem o erro de um aprendiz, especificamente erro na interação oral?
6. Lembrando-se do modo como vocês conduziam o ensino antes das leituras e reflexões, o que vocês acham que mais influenciava no modo como vocês forneciam *feedback* corretivo?
7. Vocês acreditam que as reflexões sobre esses trabalhos podem, de algum modo, influenciar em seu ensino?
8. Seleccionem quais trechos dos textos vocês consideram como mais relevantes para tornar o processo de aprendizagem mais eficaz.
9. Seleccionem os tipos de *feedback* corretivo que vocês consideram mais eficazes para o processo de aprendizagem.
10. Por favor, definam o que vocês entendem por *feedback* corretivo oral.
11. A partir do entendimento de andaime e de mediação, vocês acham que existe alguma relação que possa ser feita entre *feedback* corretivo, andaime e mediação da aprendizagem?
12. A partir de nossas reflexões, vocês acham possível que *feedback* corretivo possa construir conhecimentos nas ZDPs dos aprendizes?