

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

TARSILA RUBIN BATTISTELLA

**UM OLHAR SOCIOCULTURAL SOBRE O *FEEDBACK* CORRETIVO  
ORAL NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

**SÃO LEOPOLDO**

**2015**

TARSILA RUBIN BATTISTELLA

**UM OLHAR SOCIOCULTURAL SOBRE O *FEEDBACK* CORRETIVO  
ORAL NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

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

Área de Concentração: Linguagem, Tecnologias e Interação

Orientadora: Profa Dra. Marília dos Santos Lima

**SÃO LEOPOLDO**

**2015**

B336o Battistella, Tarsila Rubin

Um olhar sociocultural sobre o *feedback* corretivo oral na sala de aula de língua estrangeira / por Tarsila Rubin Battistella. – 2015.

174 f. : il., 30 cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2015.

Orientação: Profa. Dra. Marília dos Santos Lima.

Catálogo na Fonte:

Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

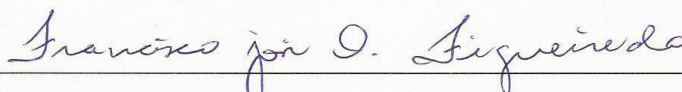
TARSILA RUBIN BATTISTELLA

"UM OLHAR SOCIOCULTURAL SOBRE O FEEDBACK CORRETIVO ORAL NA  
SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA"

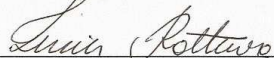
Tese apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Doutor, pelo  
Programa de Pós-Graduação em  
Linguística Aplicada da Universidade do  
Vale do Rio dos Sinos - Unisinos

Aprovada em 23 de março de 2015

BANCA EXAMINADORA



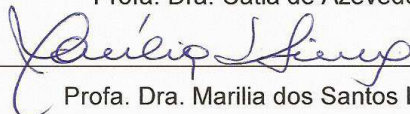
Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo (UFG)



Profa. Dra. Lucia Rottava (UFRGS)



Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza (UNISINOS)



Profa. Dra. Marília dos Santos Lima (UNISINOS)

*We grow into the intellectual world of those around us.*

*Lev. S. Vygotsky*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, companheiro de todas as horas.

À Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS), que forneceu o acesso ao conhecimento necessário para a minha formação como professora e pesquisadora.

À querida orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dra. Marília dos Santos Lima, pela orientação exemplar, dedicação, apoio, sugestões e inspirações ao longo desses anos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela bolsa de estudos que possibilitou a realização do doutorado bem como do período sanduíche nos Estados Unidos.

Aos professores e funcionários da Universidade do Vale dos Sinos, pelos valiosos ensinamentos, dedicação e disponibilidade.

Aos colegas e amigos do grupo de pesquisa, pela motivação e apoio.

Aos sujeitos, cuja participação foi fundamental para a realização da pesquisa.

À professora Joan Kelly Hall e à Penn State University pela acolhida e por prontamente abrirem as portas do conhecimento para mim.

Aos amigos da vida, pelo companheirismo, troca de experiências e vivências sociais e culturais.

Aos professores membros da banca de qualificação e de defesa, cuja interlocução contribuiu para a tese.

A minha família, meu porto seguro, agradeço pelo amor e apoio incondicional desde o início da minha caminhada.

A todos que contribuíram de alguma forma para a realização deste estudo.

Muito obrigada!

## RESUMO

Esta tese discute o processo de ensino-aprendizagem de inglês como LE em um contexto universitário de formação de professores, a partir da interação em torno do *feedback* corretivo oral e dos desdobramentos da teoria sociocultural. Como aporte teórico para esta investigação, foram utilizados os princípios da teoria sociocultural (mediação, zona de desenvolvimento proximal e *dynamic assessment*), juntamente com outras perspectivas, tais como o *feedback* corretivo e os fatores afetivos no ensino-aprendizagem de LE. Verificamos os tipos de correção oral fornecidas aos aprendizes em sala de aula e o desenvolvimento potencial dos mesmos, assim como obtivemos informações quanto às percepções e aos sentimentos dos participantes no que diz respeito a esse fenômeno. Partindo das pesquisas desenvolvidas por Aljaafreh e Lantolf (1994) e Nassaji e Swain (2000) sobre o *feedback* corretivo, a teoria sociocultural e a mediação negociada entre os aprendizes, é tecida uma análise de como a teoria sociocultural pode contribuir para o processo de interação em torno do *feedback* corretivo oral. A pesquisa foi realizada com estudantes de nível pré-intermediário a intermediário de inglês, em uma instituição privada do interior do estado do Rio Grande do Sul, durante o primeiro semestre de 2013. Além dos aprendizes, futuros professores de inglês, a professora titular da turma também participou do estudo. A pesquisa foi orientada por princípios qualitativos, de perspectiva interpretativista na escolha dos critérios para elaboração e nos procedimentos para a coleta e análise dos dados. Alguns recursos quantitativos foram incluídos à pesquisa qualitativa para auxiliar na exposição e interpretação dos dados. Os alunos e a professora participaram de quatro etapas da pesquisa: gravação em áudio e vídeo das aulas; narrativas escritas; entrevista semiestruturada oral e sessão de visionamento. A análise dos dados focou na interação em torno do *feedback* corretivo oral, no ponto de vista êmico e na triangulação dos dados. Durante a análise e discussão dos resultados, foi possível perceber que os erros e a correção são parte do processo de qualquer aprendizagem, no sentido de promover o ensino-aprendizagem e o crescimento dos aprendizes, por meio da interação dialógica. Além disso, os resultados revelam que a correção é significativa no sentido de promover o ensino-aprendizagem de uma LE ao ser realizada levando-se em consideração os fatores linguísticos, cognitivos e afetivos dos aprendizes. Assim, a principal contribuição do trabalho foi oportunizar uma reflexão acerca do *feedback* corretivo oral por parte dos participantes, corroborando que ele pode ser beneficiado pela mediação na zona de desenvolvimento proximal do aprendiz e pelo *dynamic assessment*, tomando por base os desdobramentos da teoria sociocultural.

**Palavras-chave:** *Feedback* Corretivo Oral. Teoria Sociocultural. *Dynamic Assessment*. Língua Estrangeira. Formação de Professores.

## ABSTRACT

This dissertation aims at discussing the foreign language (FL) learning process in a pre-service teacher education, through the interaction around the corrective feedback and the sociocultural theory concepts. The theoretical basis for this research included the sociocultural theory concepts (mediation, zone of proximal development and dynamic assessment), together with other perspectives, such as the corrective feedback and the emotions in the FL learning. The oral corrective feedback which is provided to learners in the classroom and their potential development were examined. Thus, learners' perceptions and feelings regarding this phenomenon were observed. Grounded on studies by Aljaafreh and Lantolf (1994) and Nassaji and Swain (2000) about the corrective feedback, sociocultural theory and negotiated mediation with learners, this dissertation analyzes how the sociocultural theory can enhance the interaction around the corrective feedback. The study was conducted with pre-intermediate and intermediate level students at a private institution in the state of Rio Grande do Sul, over the course of the first semester of 2013. Besides the learners - pre-service teachers - the classroom teacher also participated in this study. The research was guided by qualitative principles, from an interpretivist view in the choice of principles and criteria for the preparation and procedures for collecting and analyzing data. Some features of quantitative research were included in the qualitative research in order to help with the exposure and data analysis. The learners and the teacher participated in four research stages: audio and video recording of classroom interaction; written narratives; oral semistructured interviews and viewing sessions. Data analysis focused on the interaction around the corrective feedback, the emic perspective and the data triangulation. During the analysis and the discussion of the results, it was possible to realize that the mistakes and the feedback are part of any learning situation, in the sense of promoting learning and also learners' development through dialogic interaction. Besides, the results show that feedback is important in promoting FL learning, taking into account learners' linguistic, cognitive and affective factors. Thus, the main contribution of this dissertation was to shed light on the reflection about the oral corrective feedback by the research participants, corroborating that it can be benefited for the mediation around the zone of proximal development and the dynamic assessment, in the light of sociocultural principles.

**Keywords:** Oral Corrective Feedback. Sociocultural Theory. Dynamic Assessment. Foreign Language. Teacher Education.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Natureza mediada do pensamento humano.....	23
Figura 2: Representação gráfica da ZDP .....	26
Figura 3: Processo do DA.....	32
Figura 4: Mapa da sala de aula .....	81
Figura 5: Diagrama da relação entre o <i>feedback</i> corretivo e a teoria sociocultural no ensino-aprendizagem de LE .....	137

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Modelos do DA .....	34
Quadro 2: Classificação dos tipos de <i>feedback</i> corretivo .....	52
Quadro 3: Definição de afeto e cognição .....	62
Quadro 4: Instrumentos empregados para a geração dos dados da pesquisa na ordem em que foram aplicados.....	78
Quadro 5: Cronograma da coleta de dados.....	88
Quadro 6: Apresentação dos dados gravados em áudio e/ou em vídeo.....	89
Quadro 7: Categorias de análise dos dados .....	91
Quadro 8: Sentimentos positivos quanto ao <i>feedback</i> corretivo oral .....	125
Quadro 9: Sentimentos negativos quanto ao <i>feedback</i> corretivo oral .....	127
Quadro 10: Escala Regulatória para o <i>feedback</i> corretivo oral .....	142

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Quantidade de erros.....	93
Gráfico 2: Tipos de <i>prompts</i> .....	94
Gráfico 3: Tipos de erros corrigidos.....	95
Gráfico 4: Sentimentos dos aprendizes .....	124

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

DA *Dynamic assessment*

LE Língua estrangeira

L1 Primeira língua

L2 Segunda língua

QI Quociente de inteligência

ZDP Zona de desenvolvimento proximal

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 OS PRINCÍPIOS DA TEORIA SOCIOCULTURAL E O ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA</b> .....	16
1.1 A mediação da linguagem .....	22
1.2 A zona de desenvolvimento proximal .....	24
1.3 Dynamic Assessment à luz da teoria sociocultural .....	29
<b>2 O ERRO E O <i>FEEDBACK</i> CORRETIVO ORAL APLICADO AO ENSINO DE LÍNGUAS</b> .....	37
2.1 O <i>feedback</i> corretivo conforme o grupo de Roy Lyster .....	46
2.2 Revisão de estudos acerca do <i>feedback</i> corretivo oral .....	54
2.3 Os fatores afetivos e a correção .....	61
2.3.1 Crenças de ensinar e aprender uma LE .....	67
2.3.2 As crenças e o <i>feedback</i> corretivo .....	70
<b>3 A METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	75
3.1 O contexto da pesquisa .....	76
3.2 O plano de ensino e o material didático .....	77
3.3 Os instrumentos e a geração dos dados .....	78
3.4 Organização espacial da sala de aula.....	81
3.5 Dinâmica das aulas .....	82
3.6 Os participantes .....	82
3.6.1 Os alunos .....	82
3.7 Procedimentos utilizados para a pesquisa .....	87
3.8 Tempo de geração dos dados.....	89
3.9 Critérios para a análise dos dados.....	90
<b>4 A ANÁLISE E A DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	92

4.1.	Quantidade de <i>feedback</i> aos erros dos aprendizes.....	92
4.1.1	Tipos de erros corrigidos .....	94
4.2.	Análise das interações entre a professora e os alunos .....	95
4.2.1	Análise dos excertos e das sessões de visionamento com os aprendizes .....	96
4.3	Análise das entrevistas com os aprendizes .....	120
4.3.1	Opinião sobre o erro .....	120
4.3.2	Preferências de correção .....	122
4.3.3	Percepções sobre a correção .....	123
4.5	Análise das narrativas dos alunos .....	129
4.6	Análise da entrevista com a professora Bel.....	130
4.7	Percepções sobre a professora .....	134
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>136</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>143</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>156</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>162</b>

## INTRODUÇÃO

Pesquisas no âmbito da teoria sociocultural e do *feedback* corretivo têm se mostrado como uma realidade na área da Linguística Aplicada ao longo dos anos, tanto no exterior, bem como no Brasil. Muito se estuda a respeito do ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras (doravante LE)<sup>1</sup> levando-se em consideração o processo de aprendizagem, os alunos, o contexto social de ensino e o papel do professor, seja em contexto instrucional ou não. Entretanto, percebemos que poucos são os estudos (ALJAAFREH; LANTOLF, 1994; NASSAJI; SWAIN, 2001) que fazem uma correlação entre esses dois paradigmas de maneira mais sistemática. Nesse sentido, admitimos que um dos desafios atribuídos para o ensino-aprendizagem de línguas é como fomentar o futuro desenvolvimento dos aprendizes a partir do *feedback* corretivo, com intenção de mediar a relação do indivíduo com a linguagem.

No exterior, citamos os estudos de Aljaafreh e Lantolf (1994) e de Nassaji e Swain (2000) como significativos, por abordarem essa relação entre o *feedback* corretivo, a teoria sociocultural e o que pode ser construído através da mediação negociada entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de uma língua. Esses estudos reconhecem o *feedback* graduado e contingente como uma variável importante na aprendizagem de línguas, e como uma condição necessária para o desenvolvimento dos aprendizes. Nesse caso, acreditamos que o conhecimento é de natureza social e é construído através de um processo de colaboração entre os aprendizes e o meio social (VYGOTSKY, 1978), sendo que a eficácia do *feedback* corretivo nesse processo depende da maneira como ele está inserido na interação<sup>2</sup> e de como ele é negociado entre os participantes no ensino-aprendizagem da LE.

Ao relacionarmos o erro com a aprendizagem, definida pela teoria vygotkiana como um fenômeno social e pertinente ao contexto histórico, social e cultural dos indivíduos, acabamos por adotar uma visão mais híbrida da pedagogia, que combina os princípios da teoria sociocultural com outras perspectivas, tais como o *feedback* corretivo, o *dynamic*

---

<sup>1</sup> Neste estudo, usamos os termos Língua Estrangeira (LE) e Segunda Língua (L2) tendo-se a ciência das diferenças entre eles nos contextos em que ocorrem. Estamos considerando o termo Língua Estrangeira (LE) com base em Lantolf (2000), sendo compreendido como um idioma não falado pela comunidade local, que é aprendido ou adquirido em um processo de socialização (como a língua inglesa ensinada nas instituições de ensino do Brasil). Compreendemos a “segunda língua” (*second language* ou L2) como a língua adquirida pelo contato com falantes nativos, e que é utilizada em todas as situações de comunicação do dia-a-dia (LANTOLF, 2000).

<sup>2</sup> Interação é definida por Brown (1994a) como uma troca colaborativa de ideias, pensamentos ou sentimentos entre duas ou mais pessoas, causando um efeito recíproco um no outro.

*assessment* e os fatores afetivos no ensino-aprendizagem de LE. Consideramos que essa visão do *feedback* corretivo, pelo viés da teoria sociocultural, significa um avanço na visão do erro. Logo, partimos da premissa de que o conhecimento é construído socialmente e que o *feedback* fornecido na interação pode facilitar o desenvolvimento do aprendiz e contribuir para a sua formação como professor de LE. Destacamos também aqui a necessidade de conceber a aprendizagem como propulsora do desenvolvimento do aprendiz, cuja LE é vista como um instrumento mediador para o desenvolvimento do indivíduo (LANTOLF; POEHNER, 2008).

A partir desse cenário, a presente pesquisa é um estudo qualitativo de perspectiva interpretativista, que busca ampliar a discussão na área de ensino-aprendizagem de línguas, ao investigar o processo da aprendizagem de inglês como LE no ambiente universitário de formação de professores. Para tanto, analisamos a produção oral de estudantes de Licenciatura em Letras/Inglês como LE no ambiente presencial, abordando o *feedback* corretivo e os fatores de interação em seu processo de aprendizagem. Almejamos ainda contribuir para uma melhor compreensão do processo corretivo em sala de aula de LE, focalizando na relação social envolvida no contexto de interação, agregando um caráter êmico ao estudo. Além disso, pretendemos abordar como o *feedback* corretivo oral, fundamentado no *dynamic assessment* e na zona de desenvolvimento proximal do aluno, pode ajudar o professor a identificar áreas de dificuldades (estrutura e léxico) e a compreender as futuras habilidades linguísticas dos alunos, a fim de auxiliá-los no seu desenvolvimento potencial, e que pode resultar em uma instrução que venha a promover o desenvolvimento dos aprendizes.

Assim, este estudo procura responder às seguintes questões:

- Quais os tipos de correções referentes à produção oral dos aprendizes são providas aos alunos pelo professor e/ou pelos seus colegas?
- Como os alunos reagem ao *feedback* oral do professor?
- Quais tipos de correção são favoráveis à aprendizagem dos alunos a partir da percepção deles mesmos e do professor?
- Como o *feedback* corretivo se relaciona ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos e à formação do futuro professor a partir das opiniões deles mesmos e do professor?

As perguntas de pesquisa estão diretamente relacionadas às crenças e às emoções dos participantes no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Nesse sentido, o presente estudo está organizado em introdução e cinco



capítulos, desenvolvendo-se da seguinte forma: o primeiro capítulo diz respeito à introdução da tese, abarcando temas relevantes à presente pesquisa; no segundo capítulo, apresentamos e discutimos os princípios da teoria sociocultural aplicada ao ensino-aprendizagem da LE; no terceiro capítulo, definimos erro, *feedback* corretivo, e apresentamos o *feedback* conforme o grupo de Lyster, além de uma revisão de estudos sobre o *feedback* corretivo oral aplicado ao ensino de línguas; ainda no terceiro capítulo, abordamos os fatores afetivos e as crenças; no quarto capítulo, apresentamos o desenvolvimento da metodologia da pesquisa a partir da fundamentação teórica; no quinto capítulo, analisamos e discutimos os dados gerados; e, por fim, no sexto capítulo são feitas as considerações finais acerca dos resultados sugeridos pelos dados e a respeito das contribuições da presente pesquisa. Nas considerações finais, retomamos as teorias abordadas, as questões de pesquisa, os métodos utilizados e os resultados obtidos, com um olhar mais específico voltado para o ensino-aprendizagem da LE.

# 1 OS PRINCÍPIOS DA TEORIA SOCIOCULTURAL E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Neste primeiro capítulo, apresentamos e discutimos os princípios da teoria sociocultural de Lev Semenovick Vygotsky, como pressupostos que permitem uma maior compreensão do ensino-aprendizagem<sup>3</sup> como uma atividade dialética de mediação e interação para o desenvolvimento<sup>4</sup> cognitivo e social do indivíduo. Essa perspectiva prevê a inter-relação entre conceitos e o entendimento da mente humana como resultado da participação e apropriação de formas de mediação, integrada às atividades históricas, sociais e culturais, tendo um amplo impacto na presente pesquisa. A discussão da base teórica avança no sentido de abordar a natureza dessas relações no contexto social e histórico, e as suas implicações para o ensino-aprendizagem de LE.

A teoria sociocultural foi concebida por Vygotsky, logo após a Revolução Russa (1917), quando ele iniciou a sua carreira como psicólogo. Suas pesquisas baseavam-se nos pressupostos do materialismo histórico-dialético marxista (COLE; SCRIBNER, 1996), de uma psicologia humana historicamente determinada. Os estudos de Vygotsky propunham uma reorganização da psicologia e abordavam o desenvolvimento intelectual dos indivíduos por meio da interação com os outros através da linguagem, dos instrumentos mediadores e em situação de trabalho, tendo como base o pressuposto de que a cultura exerce uma grande influência no modo de pensar dos indivíduos e é essencial para o desenvolvimento intelectual dos mesmos (ALLBERT, 2012; LANTOLF; POEHNER, 2011b).

Psicólogo experimental, Vygotsky contou com o apoio de pesquisadores em suas pesquisas e estudos, sendo que, dentre eles, podem-se destacar seus colaboradores mais proeminentes, Alexander Romanovich Luria e Alexei Nikolaievich Leontiev. Vygotsky almejou abordar uma psicologia fundamentada no desenvolvimento do indivíduo, que investigasse os fenômenos tipicamente humanos do comportamento, ou seja, as funções

---

<sup>3</sup> Quando Vygotsky fala em aprendizagem (*obuchenie* em russo) ele refere-se tanto ao processo de ensino quanto ao de aprendizagem, porque ele não considera possível tratar destes dois aspectos isoladamente. Portanto, faço uso do termo ensino-aprendizagem como referência ao sentido pretendido por Vygotsky.

<sup>4</sup> Na perspectiva sociocultural, a palavra desenvolvimento significa transformação, mudança, isto é, a capacidade de fazer uso do conhecimento apreendido da maneira correta. Em LE, o desenvolvimento é considerado especificamente como um instrumento, um artefato cultural que medeia a relação do indivíduo com o mundo (LANTOLF; THORNE, 2006a).

mentais (psicológicas) superiores (atenção voluntária, planejamento, memória intencional, pensamento lógico, resolução de problemas, aprendizagem e avaliação desses processos (LANTOLF, 2000)) e a consciência, elaborando hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem a partir da interação com o outro (celular, objetos, pessoas) durante a vida de um indivíduo (VYGOTSKY, 1978; 1986).

As funções mentais superiores são assim denominadas por serem o resultado do desenvolvimento cognitivo e se referirem a ações controladas conscientemente, que proporcionam ao sujeito uma independência com relação às particularidades do momento e do espaço presente (WERTSCH, 1985). Elas advêm da interação social, cultura e história, e diferem das funções mentais elementares<sup>5</sup> (reflexo, sensação), que são baseadas no funcionamento biológico ou na introspecção. Por originarem-se das relações participativas entre os indivíduos nas atividades socioculturais de suas comunidades (LANTOLF; APPEL, 1994), as funções mentais superiores se desenvolvem ao longo do processo de internalização (autocontrole) de comportamentos e de formas culturais.

Lantolf e Beckett (2009) referem-se à internalização como um processo pelo qual o indivíduo se apropria das formas sociais de mediação, incluindo os artefatos culturais (tal como a linguagem) e usam-nas para regular a sua própria atividade mental. Para Wertsch (1985, p. 63), Vygotsky via a internalização como um “processo que envolve a transformação de fenômenos sociais em fenômenos psicológicos<sup>6</sup>”. Segundo o autor (WERTSCH, 1985), a realidade social desempenha um papel fundamental na determinação da natureza do funcionamento intrapsicológico, dado que a internalização transforma o processo e acaba por modificar sua estrutura e suas funções.

Isso nos remete ao conceito de crenças também (Capítulo 2), uma vez que elas são construídas socialmente e são baseadas na experiência de cada um, advindas da interação social das pessoas com o meio em que vivem (BARCELOS, 2000; VYGOTSKY, 1978). Winegar (1997), em consonância com Vygotsky, corrobora que a internalização é um processo de desenvolvimento negociado em que o indivíduo passa a ter o controle sobre a sua própria mente. Acrescentamos, igualmente, que é o momento em que a aprendizagem se completa e o indivíduo consegue abstrair um conceito, tornando-o universal, sendo construído intra e interpessoalmente. Isto implica no desenvolvimento humano também, pois entendemos

---

<sup>5</sup> As funções mentais superiores são desenvolvidas em um ambiente social e cultural ao passo que as funções mentais elementares são determinadas geneticamente (LEE, 1987).

<sup>6</sup> Minha tradução de: “Internalization is a process involved in the transformation of social phenomena into psychological phenomena” (WERTSCH, 1985, p. 63).

que o desenvolvimento mental é, em sua essência, um processo sociogenético, porque envolve a relação sociocultural do sujeito com o meio (WERTSCH, 1985).

A teoria vygotskiana sugere que o desenvolvimento depende da interação do indivíduo com as pessoas e com as ferramentas que a cultura oferece ao longo da história humana, para que ele possa formar a sua própria visão de mundo e evoluir, tendo em vista que o ser humano é agente e produtor da cultura, transformador e sendo transformado pelo ambiente no qual ele vive (LANTOLF; THORNE, 2006a). Nesse caso, a interação social é tida como o contexto de desenvolvimento mental do indivíduo, sobretudo porque todo o desenvolvimento cognitivo é interpsicológico, quer dizer, surge como resultado da interação entre as pessoas (WERTSCH, 1985). Em outras palavras, o meio fornece oportunidades para a aprendizagem e o desenvolvimento, mas é o indivíduo, fazendo uso de sua história, no seu ambiente imediato, que possui as opções e faz as escolhas necessárias para que elas aconteçam (LANTOLF, 2007; SWAIN, 2006).

Concebendo a noção de língua(gem) como algo social, mediadora do processo de aprendizagem, a teoria sociocultural visa a entender o desenvolvimento cognitivo do indivíduo pela interação dele com o meio. Mitchell, Myles e Mardsen (2013) citam a linguagem como a ferramenta central para a aprendizagem na teoria sociocultural, que se caracteriza como um instrumento do pensamento ou uma forma de mediação da atividade mental, que nos distingue dos animais (pelo seu uso consciente), reguladora dos processos cognitivos e do comportamento no processo de desenvolvimento das funções mentais superiores, já que ela carrega os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana. Donato (1988; 1994) vai ao encontro de Vygotsky (1986) e de Mitchell, Myles e Mardsen (2013) quando discorre acerca da linguagem como sendo o principal canal de mediação disponível aos indivíduos participantes da interação social, no sentido de que a aprendizagem, o crescimento intelectual e o desenvolvimento humano estão intermentalmente pautados às relações sociais.

A partir desse cenário, ao invés de olhar para o resultado do desenvolvimento, Vygotsky (1978) debruça-se sobre o processo em si e investiga a participação do sujeito nesse processo e nas atividades sociais. Ele propõe que o desenvolvimento não precede a socialização, uma vez que as estruturas sociais e as relações entre os indivíduos levam ao desenvolvimento das funções mentais superiores e ao signo<sup>7</sup> na atividade psicológica,

---

<sup>7</sup> O signo (gesto, figura, som, objeto ou forma) regula a ação sobre o psiquismo, agindo como um instrumento da atividade psicológica de maneira similar ao papel de um instrumento de trabalho. No código de trânsito, por exemplo, a cor vermelha é o signo que indica a necessidade de parar (WERTSCH, 1985).

representando novos sistemas psicológicos. Destacamos que o desenvolvimento é caracterizado pela plasticidade, isto é, ele pode ser moldado pela ação de elementos externos, pela irregularidade, pelo entrelaçamento de fatores externos e internos, e pelos processos adaptativos (LANTOLF, 2007; VYGOTSKY, 1978). Lantolf e Thorne (2006a, p. 271) salientam que o objetivo principal de Vygotsky na elaboração de seus construtos “foi o de compreender o desenvolvimento como um processo que é caracterizado pela união de aspectos materiais e mentais, uma união do social e do individual, durante os estágios de desenvolvimento das crianças<sup>8</sup>”. Sendo assim, a aprendizagem de algo novo geralmente precede o desenvolvimento, servindo-lhe de guia, e resultando no próprio processo de desenvolvimento do indivíduo, que se efetiva no meio social.

Lantolf (2000, 2006, 2007) é conhecido como um autor proeminente em termos dos princípios vygotskianos (neo-vygotskianos) no ocidente, relacionando-os à aprendizagem de uma L2 ou LE. Ele defende o conceito central de que a mente humana é mediada, ao reconhecer o papel primordial das relações sociais na organização das formas de pensamento, concebendo a noção de língua como algo social. O autor acrescenta que a aprendizagem de uma segunda língua pode levar o indivíduo a uma reformulação do sistema mental também, tendo em vista que o desenvolvimento cognitivo passa de um nível intermental para o intramental, por meio da interação social. O nível intermental é aquele entre indivíduos, quando o aprendiz entra em contato com o mundo social, interagindo com ele. Isso quer dizer que, no momento em que os indivíduos aprendem a utilizar os sistemas simbólicos de mediação (linguagem, números, símbolos) para se comunicar e para realizar a troca de significados culturais, eles passam para um nível intrapsicológico ou intramental, que é apropriado e internalizado por eles. Em outros termos, o uso dos símbolos culturais afeta a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo dos aprendizes, sendo que o nível intramental caracteriza-se por ser aquele no qual o aprendiz assume o controle sobre o seu próprio comportamento, em um processo autorregulatório (LANTOLF, 2000).

Lantolf (2000) e Lantolf e Appel (1994) vêm mostrar também que os indivíduos passam por estágios de desenvolvimento cognitivo, em que são inicialmente controlados pelos objetos do meio (de seus grupos), depois por outras pessoas, necessitando de auxílio para a realização de certas tarefas, em um dado momento e, finalmente, assumem o controle sobre as suas atividades sociais e cognitivas de forma independente. Esses estágios regulatórios são

---

<sup>8</sup> “Vygotsky’s primary interest was to understand development as a process that is characterized by a unity of material and mental aspects, a unity of the social, and the personal during the child’s ascent up the stages of development” (LANTOLF; THORNE, 2006a, p. 271).

referidos na teoria sociocultural como regulação pelo objeto, regulação pelo outro e autorregulação (WERTSCH, 1979).

Nos estágios iniciais do desenvolvimento cognitivo, o indivíduo não consegue controlar o seu comportamento para um objetivo fora dos estímulos do ambiente, dado que o meio acaba por influenciar o comportamento do indivíduo e ele é regulado pelo objeto (usamos o dicionário, por exemplo, para procurar por uma palavra desconhecida (VYGOTSKY, 1986)). Na regulação pelo outro, os indivíduos dependem do auxílio e da orientação de outra pessoa (adulto, professor, etc.) para a realização de uma tarefa (LANTOLF; APPEL, 1994). No estágio de autorregulação, por sua vez, o indivíduo consegue controlar o seu comportamento verbal e físico, assumindo a independência sobre o seu comportamento (LANTOLF; POEHNER, 2011a). Nesse estágio de autorregulação (estágio avançado do desenvolvimento), a pessoa é capaz de agir com autonomia e sem o auxílio do ambiente, dispensando a inteira ajuda de outros mais experientes, ou seja, é a regulação voluntária orientada internamente que evidencia a capacidade do funcionamento autônomo de um indivíduo (LEE, 1987, 2008).

Lantolf e Thorne (2007a) destacam que este último estágio não é condição única e estável, porque até mesmo os falantes nativos podem ter de recorrer a estágios anteriores quando se deparam com situações comunicativas mais desafiadoras. Em resumo, podemos dizer que, à medida que o indivíduo se desenvolve, ele passa a assumir o controle sobre algumas funções, passando de uma fase em que é controlado pelo objeto ou pelo outro (intermental) até um estágio de funcionamento mais autônomo (intramental), autorregulatório.

Para Vygotsky (1986), os signos, ou seja, a linguagem simbólica desenvolvida pela espécie humana possui um papel análogo ao dos instrumentos: tanto os instrumentos de trabalho quanto os signos são edificações da mente humana, que estabelecem uma relação de mediação entre o homem e a sua realidade. Por esta similaridade, Vygotsky (1986) denomina os signos de instrumentos simbólicos ou de instrumentos psicológicos, com atenção especial à linguagem, que para ele se configura como um sistema simbólico fundamental em todos os grupos de seres humanos, e elaborado no curso da evolução da espécie humana e história social.

Na teoria sociocultural, isso significa dizer que os indivíduos fazem uso de artefatos e de instrumentos simbólicos para mediar e regular a relação com os outros e com eles mesmos, alterando, assim, a natureza dessas relações. De acordo com Lantolf (2000, p. 1), “a tarefa da psicologia, sob o ponto de vista de Vygotsky, é entender como a atividade mental e social

humana está organizada por meio dos artefatos construídos culturalmente<sup>9</sup>. O artefato mencionado por Lantolf (2000) diz respeito a aspectos materiais ou conceituais das atividades humanas, sendo incorporados ou constituintes delas mesmas, e que são geralmente modificados à medida que eles passam de uma geração para outra.

Desse modo, a aprendizagem e o desenvolvimento acontecem à medida que as pessoas participam de atividades socioculturais. Cada geração trabalha com a sua herança cultural para atender aos interesses de suas comunidades<sup>10</sup> e dos indivíduos. As línguas, por exemplo, são continuamente remodeladas pelos seus usuários a fim de atender às necessidades comunicativas e psicológicas dos indivíduos de uma determinada sociedade (LANTOLF, 2000).

Uma ferramenta cultural também pode ser transmitida de um indivíduo para outro. Pode ser, por exemplo, por meio da aprendizagem imitativa, na qual uma pessoa tenta imitar ou copiar o outro e, também, pela aprendizagem, que envolve a instrução (HALL, 2001).

Uma perspectiva sociocultural na ação humana situa a essência da vida social na comunicação. Através da utilização de símbolos linguísticos com os outros, nós estabelecemos metas e negociamos os meios para atingi-las e reconceitualizar aquelas já estabelecidas por nós. Ao mesmo tempo, nós articulamos e gerenciamos nossas identidades individuais, as nossas relações interpessoais e as nossas participações nos grupos sociais e nas comunidades<sup>11</sup> (HALL 2001, p. 8).

As ferramentas culturais são passadas para outras pessoas através da aprendizagem colaborativa e, ao fazer uso da linguagem a fim de participar das atividades diárias, os seres humanos refletem a respeito do entendimento e dos contextos culturais. Esse posicionamento é reafirmado por Hall (2001, p. 9) ao mencionar que “experenciamos o mundo através de atividades comunicativas e cotidianas, ou com os jogos de linguagem<sup>12</sup>”.

---

<sup>9</sup> “The task of psychology, in Vygotsky’s view, is to understand how human social and mental activity is organized through culturally constructed artifacts” (LANTOLF, 2000, p. 1).

<sup>10</sup> Definimos aqui comunidades de prática como um grupo de pessoas que se reúnem em torno de um objetivo comum (religião, política, família, esportes, etc.). Com relação à comunidade de aprendizagem, trata-se de um ambiente que é visto como socialmente situado, colaborativo, um processo mutuamente benéfico de transformação acadêmica e social (HALL, 2001).

<sup>11</sup> “A sociocultural perspective on human action locates the essence of social life in communication. Through our use of linguistics symbols with others we establish goals, negotiate the means to reach them, and reconceptualise those we have set. At the same time, we articulate and manage out individual identities, our interpersonal relationships, and memberships in our social groups and communities” (HALL, 2001, p. 8).

<sup>12</sup> “It’s through such everyday, conventionalized communicative activities or *language games*, by which we experience the world” (HALL, 2001, p. 9).

Ao se referir ao contexto de ensino, Donato (1994) enfatiza que é salutar observar a co-construção do conhecimento em sala de aula que leva à mudança linguística, em razão de ela ser determinada pelo contexto da interação (pelo uso produtivo da língua), sendo definida por Figueiredo (2006, p. 30) “como o conjunto de oportunidades criadas para que os alunos se comuniquem uns com os outros ou com o professor da língua que estão aprendendo”. Nesse espectro, a aprendizagem é também uma forma de socialização da linguagem entre os indivíduos (DONATO, 2000).

O *feedback* corretivo (Capítulo 2) relaciona-se aqui com a teoria sociocultural por incluir oportunidades de comunicação e de aprendizagem, de interação e negociação de sentidos. Aljaafreh e Lantolf (1994) argumentam que o foco do *feedback* corretivo deve estar na relação social que está envolvida no contexto da interação entre os aprendizes, e na maneira pela qual ele pode implicar na aprendizagem à medida que os aprendizes se engajam em atividades colaborativas e significativas com os seus pares (MITCHELL; MYLES; MARDSEN, 2013). Consideramos o *feedback* como parte integrante e essencial do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, pois ele pode auxiliar na internalização de novas formas linguísticas e fornece um tipo de assistência negociada e dialógica, ao passo que os aprendizes evoluem de um estágio de regulação pelo outro para o estágio de autorregulação (LYSTER; SAITO; SATO, 2013).

### **1.1 A mediação da linguagem**

A nossa relação sociocultural com o mundo não é direta, quer dizer que os seres humanos não agem diretamente no mundo material e social, não obstante, contam com o suporte de elementos intermediários (físicos e simbólicos), que permitem que o mundo mude através da ação dos mesmos (WERTSCH, 2007). Deste modo, a mediação está presente em toda a atividade humana e é um dos conceitos cruciais para a compreensão de que a mente humana é mediada (LANTOLF; APPEL, 1994; LANTOLF, 2000). Ela se caracteriza por ser um processo que conecta o social ao individual (SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2011), e cujos membros mais experientes de uma comunidade (grupo social) auxiliam seus pares a perceber, ordenar, representar e a lembrar do seu envolvimento nas atividades construídas conjuntamente, modificando, assim, a natureza dessas relações (LANTOLF, 2006).

Os meios de mediação podem ser físicos, verbais ou visuais, incluindo recursos linguísticos, gráficos e computacionais, tais como o computador e o celular. Esses agentes são



construtores tanto da forma bem como do conteúdo daquilo que é aprendido (HALL, 2001). Usamos a agenda, por exemplo, para nos auxiliar a lembrar de alguma atividade ou evento. As formas de mediação que utilizamos em nossas atividades são importantes para o nosso desenvolvimento comunicativo, pois elas são agentes que estruturam a forma e o conteúdo daquilo que aprendemos (HALL, 2001). Para a teoria vygotskiana, “a aprendizagem também é vista como um processo mediado socialmente, porque depende da interação face a face e dos processos compartilhados pelos aprendizes, tais como a discussão e a resolução de tarefas colaborativamente<sup>13</sup>” (MITCHELL; MYLES, 2004, p. 195).

Então, ao se desenvolver em interação com outros indivíduos, por meio da linguagem e dos instrumentos mediadores (artefatos, atividades), o homem adquire as funções mentais superiores e, conseqüentemente, um comportamento mais controlado, internalizando o conhecimento adquirido para torná-lo concreto. Nesse caso, podemos reafirmar que a mediação pode ocorrer por instrumentos materiais, como um livro utilizado para estudar, ou por ferramentas simbólicas (artefatos culturais), como a linguagem, signo mediador por excelência, como falamos anteriormente (SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2011). Essa mediação é definida pelo grupo social do indivíduo, que possui suas próprias práticas culturais e que determina sua relação com o meio, conforme a Figura 1.

Figura 1: Natureza mediada do pensamento humano



Fonte: Elaborado pela autora desta tese

<sup>13</sup> “Learning is also seen as a socially mediated, that is to say, it is dependent of face-to-face interaction and shared process, such as joint problem solving and discussion” (MITCHELL; MYLES, 2004, p. 195).

Wertsch (2007) nos lembra que Vygotsky incorpora duas perspectivas de mediação, a explícita e a implícita. A mediação implícita é relativamente transparente e indutiva, pois não é introduzida intencionalmente no curso de uma atividade por alguém. Ao contrário, ela é apropriada e internalizada por meio da reflexão, ou pela manipulação consciente do indivíduo ao participar das atividades diárias de nossa comunidade sociocultural (LANTOLF; POEHNER, 2008).

A mediação explícita, por sua vez, é claramente introduzida no curso de uma atividade por alguém, isto é, os indivíduos interagem em atividades reais com outras pessoas (o professor, por exemplo) e com as ferramentas culturais, com o objetivo de organizar e de controlar o seu comportamento propositadamente. Quando uma criança entra na escola e começa a participar das atividades educacionais formalmente, ela está exposta a um tipo muito explícito de mediação, a mediação por conceitos científicos (VYGOTSKY, 1978). Os conceitos científicos são conhecimentos sistematizados, adquiridos nas interações escolarizadas, que se desenvolvem na educação formal, através da instrução explícita por parte do professor. É interessante notar que a mediação, principalmente aquela organizada na educação formal, é realizada de forma otimizada na zona de desenvolvimento proximal do aprendiz (VYGOTSKY, 1978), cuja definição será apresentada a seguir.

## **1.2 A zona de desenvolvimento proximal**

A fim de entender como a aprendizagem acontece e de investigar a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento (NEWMAN; HOLZMAN, 1993), Vygotsky (1978) admite que haja uma zona potencial para a aprendizagem, um local metafórico de como as formas de mediação são internalizadas pelos indivíduos, em que se pode compreender como o crescimento cognitivo acontece, a qual chamou de zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Inicialmente, Vygotsky propôs a ZDP como uma alternativa para os testes de inteligência tradicionais (testes de QI), mas, posteriormente, ele acabou percebendo a ZDP como uma nova maneira de organizar as atividades educacionais, incluindo o ensino, o diagnóstico e a avaliação da aprendizagem, com o objetivo de impactar o desenvolvimento do aprendiz de uma forma ideal (POEHNER, 2008b).

Segundo Vygotsky (1986), a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida do indivíduo, ou seja, muito antes de ele frequentar

a escola, porque toda a situação de aprendizagem defrontada pela criança na escola sempre possui uma história que não pode ser desconsiderada, o aluno não entra na escola como uma ‘tabula rasa’, vazio de conhecimento. Assim, a aprendizagem é socialmente situada e passa do social, da interação entre os indivíduos, para o plano individual, quando é internalizada por eles. O autor acrescenta ainda que a aprendizagem precede o desenvolvimento, pois possui uma sequência e organização próprias, isto é, a criança acaba adquirindo certos hábitos e habilidades em uma área específica antes de aprender a aplicá-los deliberada e conscientemente (VYGOTSKY, 1986).

Afirmamos, com base em Vygotsky (1986), que a aprendizagem é então combinada de alguma maneira com o desenvolvimento do indivíduo, que pode ser determinado por dois níveis, o real e o potencial. O nível de desenvolvimento real define as funções mentais que estão estabelecidas no indivíduo, as conquistas já realizadas, tornando-o capaz de resolver situações de maneira autônoma (VYGOTSKY, 1986). Este nível indica os processos mentais que já se estabeleceram, as tarefas e atividades que o indivíduo já consegue realizar de forma independente, como, por exemplo, quando a criança sabe andar de bicicleta, estamos olhando o desenvolvimento retrospectivamente, o nível de desenvolvimento estabelecido, por tratar-se de uma atividade que ela é capaz de fazer.

Já o nível de desenvolvimento potencial abarca as funções que estão em processo de maturação, ou seja, o que poderá vir a ser construído pelo indivíduo, mediante o auxílio de outra pessoa. Nesse caso, o indivíduo realiza atividades através da colaboração de outros, como, por exemplo, quando uma criança necessita da ajuda de uma pessoa mais experiente (pai, irmão mais velho) para montar um quebra-cabeça com muitas peças e que é difícil para ela naquele momento.

Então, a ZDP caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente, que diz respeito

à distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de seu desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes<sup>14</sup> (VYGOTSKY, 1978, p. 86).

Ela reflete o caráter bidirecional das relações entre o desenvolvimento e a aprendizagem, sendo caracterizada como a diferença entre o nível daquilo que o indivíduo é

---

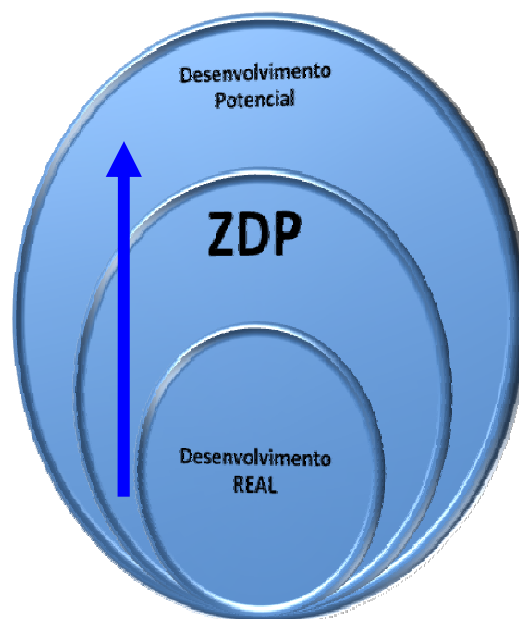
<sup>14</sup> “The distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potencial development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers” (VYGOTSKY, 1978, p. 86).

capaz de realizar com a ajuda de outros (mediação) e o nível das tarefas que ele pode fazer por si só (LANTOLF, 2000), fornecendo oportunidades para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo (OHTA, 2005). É importante observar que todas as formas de desenvolvimento iniciam como uma atividade social externa, que é posteriormente apropriada pelo indivíduo como resultado dessa atividade (LANTOLF; BECKETT, 2009).

A ZDP se constitui como a área onde a aprendizagem acontece, ao estabelecer uma relação entre os processos em maturação, aqueles que já amadureceram (NEWMAN; HOLZMAN, 1993) e aquilo que a pessoa pode fazer com uma mediação adequada. Esses processos “poderiam ser chamados de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1978, p. 86), visto que podemos afirmar que o conhecimento adequado do desenvolvimento individual envolve os níveis de conhecimento real e potencial. Vygotsky (1986) acredita que qualquer situação vivida pelo indivíduo cria processos de aprendizagem que levam ao desenvolvimento, e isso resulta em zonas de desenvolvimento proximal, criando possibilidades para o desenvolvimento de processos mentais superiores.

Assim, tendo por base os construtos vygotskianos, a Figura 2 é uma ilustração que representa a ZDP, ou, em outras palavras, o domínio do conhecimento, a ‘janela’ (diferença) entre o que o indivíduo já sabe e aquilo que ele tem a potencialidade para saber desde que seja mediado ou aprenda com os outros (MITCHELL; MYLES; MARDSEN, 2013).

Figura 2: Representação gráfica da ZDP



Fonte: Elaborado pela autora desta tese

Em razão de que o auxílio na ZDP para a teoria vygotskiana é fornecido pelo par mais capaz, alguns autores (ANTÓN, 1999; WELLS, 1999) ampliam o escopo do conceito, enfatizado primeiramente por Vygotsky (1978), e incorporam não só aquele tipo de ajuda, mas também o auxílio entre pares que se engajam em atividades de construção de conhecimento compartilhado por meio do diálogo e da colaboração (LANTOLF; THORNE, 2006b), envolvendo tarefas distintas, de compartilhamento de conhecimento, nas quais alguns alunos podem ser mais experientes do que outros (WELLS, 1999).

Conforme Wells (1999), a aprendizagem na ZDP também ocorre quando há o compartilhamento de conhecimentos entre os aprendizes, uma vez que eles podem aprender uns com os outros, colaborativamente. A ZDP ainda nos permite observar o que pode ser construído através da interação interpessoal. Observamos que a ZDP reúne o que é relevante para a aprendizagem da língua, “o professor, o aprendiz, suas histórias sociais e culturais, seus objetivos e motivações, assim como os recursos disponíveis a ele, incluindo os que são construídos dialogicamente<sup>15</sup>” (ALJAAFREH; LANTOLF, 1994, p. 468).

Em se tratando de sala de aula, Hall (2001) conceitua a ZDP como um processo dinâmico (zona potencial) de aprendizagem que está entre os aprendizes, na interação e na assistência efetiva (entre o aprendiz e o par mais experiente) para que se chegue a um entendimento comum ou para a realização de uma tarefa (HALL, 2001). Nada mais é do que o domínio onde a aprendizagem pode ser mais produtiva, que se desdobra através da interação, expandindo o potencial de aprendizagem. Na ZDP, o professor atua como um mediador dessas interações, cujas intervenções podem contribuir para o fortalecimento das funções psicológicas ainda não consolidadas. Isso não significa que o par mais capaz ou o professor sejam as únicas fontes de assistência na ZDP. Os colegas também podem auxiliar uns aos outros, e todos podem aprender com as contribuições. Além disso, Van Lier (2000) qualifica a ZDP como uma maneira promissora de organizar as atividades de ensino-aprendizagem em sala de aula, em que os aprendizes podem assumir o controle sobre a sua própria aprendizagem.

Agora, caso seja oferecido auxílio para uma tarefa que o aprendiz já é capaz de executar, e se o apoio fornecido não permitir que o aluno trabalhe de maneira independente, o desenvolvimento na ZDP pode ser limitado ou não ocorrer (OHTA, 2000a). Por isso, para que

---

<sup>15</sup> “The teacher, the learner, their social and cultural history, their goals and motives, as well as resources available to them, including those dialogically constructed together” (ALJAAFREH; LANTOLF, 1994, p. 468).

se galgue sucesso na ZDP em sala de aula ela deve possuir duas características principais. A primeira é a subjetividade, que descreve o processo no qual dois aprendizes começam a realizar uma tarefa em sala de aula com um entendimento diferente e, eventualmente, podem chegar a um entendimento comum ou compartilhado. E como segunda característica, tem-se o apoio ou suporte colaborativo de co-construção do conhecimento em sala de aula, no qual os aprendizes (ou o professor e o aprendiz) trabalham juntos na resolução de uma atividade, e que possui a linguagem como mediadora (OHTA, 2000a, 2001).

Desse modo, ensinar na ZDP é levar o aluno a atingir um novo nível de conhecimento, que, conseqüentemente, acarretará em uma nova aprendizagem. A interação é o principal recurso para o desenvolvimento potencial das capacidades cognitivas dos aprendizes, e aquilo que o aluno pode fazer com assistência em um determinado momento, ele será capaz de realizar independentemente no futuro. Dessa maneira, o sucesso da aprendizagem na ZDP “envolve a mudança de uma atividade colaborativa intermental para uma atividade intramental autônoma<sup>16</sup>” (MITCHELL; MYLES, 2004, p. 195).

Donato (2000) reafirma, por sua vez, que a interação com a ZDP pode mudar ao longo do tempo. A assistência oferecida pelo professor é internalizada pela criança e pode ser empregada posteriormente como uma ferramenta promotora de mediação entre os alunos. O autor observa ainda a aprendizagem de línguas como um processo de desenvolvimento mediado por fontes semióticas que são apropriadas em sala de aula. Essas fontes semióticas fornecem acesso e criam oportunidades para a utilização da LE, e incluem, por exemplo, materiais impressos, o ambiente físico, gestos e o discurso em sala de aula (DONATO, 2000).

A aplicação da ZDP para o ensino de LE pressupõe que o novo conhecimento é construído conjuntamente através de atividades colaborativas que podem ou não envolver a instrução formal por parte do professor (MITCHELL; MYLES, 2004). Aljaafreh e Lantolf (1994) argumentam que a ZDP também requer o uso de formas explícitas e implícitas de mediação para o desenvolvimento efetivo. Ainda, segundo Vygotsky (1978), o nível de desenvolvimento mental de uma criança pode ser determinado pelo que ela consegue realizar de forma independente, ainda que necessite do auxílio de outras pessoas para fazê-lo. Em vista disso, a aprendizagem ocorre na mediação, no momento em que o aprendiz interage com os seus pares, sejam eles mais experientes ou não, e internaliza o conhecimento que foi

---

<sup>16</sup> “So, successful learning involves a shift from collaborative inter-mental activity to autonomous intra-mental activity” (MITCHELL; MYLES, 2004, p. 195).

construído socialmente, convertendo as ações externas às quais ele é exposto em funções mentais superiores.

A aprendizagem desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu meio ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do sistema independente da criança<sup>17</sup> (VYGOTSKY, 1978, p. 90).

Lantolf (2000) reitera os conceitos de Vygotsky ao ir ao encontro de suas teorias, corroborando que a ZDP é um local metafórico no qual as formas sociais de mediação se desenvolvem. Além disso, faz um adendo à teoria ao conceber a ZDP como sendo uma construção colaborativa de oportunidades, em que os indivíduos desenvolvem suas habilidades mentais.

Sendo assim, acreditamos que, na aula de línguas, a teoria sociocultural possa ser empregada como base interpretativa para o entendimento da dinâmica da sala de aula e do processo de ensino-aprendizagem em si, de como sucede a mediação, a interação, a colaboração, a troca de experiências, a negociação de significados e de conhecimentos entre os aprendizes, e o *feedback* corretivo como uma estratégia de mediação propulsora da aprendizagem.

### 1.3 Dynamic Assessment à luz da teoria sociocultural

O Dynamic Assessment (doravante DA) foi introduzido como uma forma de *assessment* (atividade social e cultural), com base na teoria sobre o desenvolvimento humano (teoria sociocultural) e na ZDP vygotskiana. Optamos por não traduzir o termo *assessment*, levando em consideração a definição de Lantolf (2013), que diz respeito “ao processo de documentar o conhecimento, as habilidades, atitudes e crenças, ou ainda de compreender as habilidades reais de uma pessoa<sup>18</sup>” (LANTOLF, 2013, disciplina de *Sociocultural Theory and L2 Learning, Penn State University*).

---

<sup>17</sup> “Learning awakes a variety of internal developmental processes that are able to operate only when the child is interacting with people in his environment and in cooperation with his peers. Once these processes are internalized, they become part of the child’s independent developmental achievement” (VYGOTSKY, 1978, p. 90).

<sup>18</sup> “The process of documenting knowledge, skills, attitudes and beliefs or understanding a person’s current abilities” (LANTOLF, 2013, disciplina de *Sociocultural Theory and L2 Learning, Penn State University*). Como mencionamos, optei por não traduzir o termo nesse estudo, tomando por base essa definição.

O termo 'dinâmico' foi introduzido por Luria (1961) em oposição aos procedimentos estáticos que avaliam o conhecimento de um indivíduo isoladamente e os resultados da aprendizagem passada. Uma abordagem dinâmica é orientada para o futuro e aquela em que um especialista (mediador) interage com um aprendiz e o medeia na resolução de uma tarefa que ele será capaz de realizar sozinho em um futuro próximo (SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2011), levando em conta os resultados de uma intervenção (STERNBERG; GRIGORENKO, 2002).

Para Vygotsky (1987), as habilidades dos aprendizes não são inatas, mas emergentes, dinâmicas e resultantes da interação social do indivíduo no e com o mundo. Como dito inicialmente, Luria (1961) foi supostamente um dos primeiros a propor uma visão um pouco mais sistemática dessa abordagem, e a relatar o sucesso da mesma com crianças portadoras de necessidades especiais (LANTOLF; THORNE, 2006b). Essa abordagem tornou-se conhecida como DA e tem sido aplicada a vários contextos ao longo de 40 anos (LANTOLF; POEHNER, 2008). Os estudos sobre DA abarcam os campos da educação especial, psicologia e educação. Em LE, os estudos são recentes, datados do ano de 2000 em diante (ANTÓN, 2003; LANTOLF; POEHNER, 2004; NEGUERUELA, 2003; POEHNER, 2005).

De natureza interativa, o DA originou-se mais especificamente da observação de que os aprendizes com níveis de desenvolvimento análogos podem realizar a mesma atividade de modo distinto quando lhes é fornecida algum tipo de assistência. Vygotsky e seus colegas puderam inferir, por meio de pesquisas teóricas e empíricas, que a resposta do aprendiz à assistência que lhes é oferecida, indica o seu nível de desenvolvimento futuro, ou seja, o que ele pode fazer com algum tipo de auxílio hoje, ele será capaz de realizar futuramente de maneira independente (LANTOLF; POEHNER, 2008).

Assim, a ZDP mede a dinâmica da aprendizagem e do desenvolvimento, o que inclui estabelecer o nível de desenvolvimento real e potencial do aprendiz. A ZDP prevê, sobretudo, uma divisão de trabalho, em que a responsabilidade pela realização de uma atividade é do mediador (professor) e do indivíduo (aprendiz), isto é, há uma divisão socialmente negociada entre ambos, em um processo de aprendizagem compartilhada (POEHNER; LANTOLF, 2005). Acreditamos ainda que a instrução promove o desenvolvimento do aprendiz na ZDP, considerando os desdobramentos de uma intervenção. A citação seguinte, de Vygotsky, fornece uma descrição inicial para o DA.

Imagine que nós avaliamos duas crianças e determinamos que a idade mental de ambas é de sete anos. Isso significa que ambas cumprem tarefas acessíveis a crianças de sete anos. No entanto, quando tentamos levar essas crianças mais adiante



executando testes, revela-se existir uma diferença essencial entre elas. Com o auxílio de perguntas indutivas, exemplos e demonstrações, uma delas resolve facilmente as tarefas do teste que estão dois anos acima do nível de seu desenvolvimento (real). A outra resolve as tarefas do teste que estão apenas meio ano acima de seu nível de desenvolvimento (real)<sup>19</sup> (VYGOTSKY, 1956, p. 446-447, citado em WERTSCH, 1985, p. 68).

Para Vygotsky, as duas crianças estão no mesmo nível de desenvolvimento no que diz respeito à realização da atividade independentemente, mas do ponto de vista do desenvolvimento potencial, elas estão em níveis bem diferentes. O que a criança pode fazer independentemente diz respeito a uma visão do desenvolvimento passado da mesma, mas aquilo que a criança é capaz de realizar com a assistência ou a mediação acaba por fornecer uma visão do desenvolvimento futuro dela.

Vygotsky ainda afirma que, para acessar o desenvolvimento do indivíduo, é necessário determinar tanto a competência interpsicológica assim como a intrapsicológica do mesmo, uma vez que a unidade de análise para o estudo do desenvolvimento não é o indivíduo agindo sozinho, mas o sistema interpessoal formado pelos indivíduos e pelos artefatos culturais, que juntos levam ao desenvolvimento do mesmo (POEHNER; LANTOLF, 2005).

Nesse sentido, o objetivo do DA é medir as habilidades linguísticas, intervir na aprendizagem e documentar o crescimento dos aprendizes, auxiliando os professores (mediadores) no entendimento daquilo que o indivíduo necessita e quais são os passos para apoiar a aprendizagem futura (BODROVA; LEONG, 2007). O DA revela ainda o futuro desenvolvimento do aprendiz no plano intermental e auxilia a desenvolvê-lo no plano intramental, via interação flexível e negociada entre o aprendiz e o mediador (LANTOLF; POEHNER, 2008).

O DA, então, é uma abordagem que leva em consideração o que o aprendiz é capaz de fazer sozinho (aquilo que ele já sabe) e o que é possível ser feito como o auxílio de um mediador (ZDP). A instrução e a avaliação acontecem simultaneamente no DA. O mediador promove o desenvolvimento do aprendiz ao fornecer auxílio a ele, ao mesmo tempo em que acessa as habilidades desse aprendiz (DAVIN, 2013). Sobretudo, o DA é guiado por uma crença geral de que as habilidades dos indivíduos podem ser desenvolvidas intencionalmente

---

<sup>19</sup> “Imagine that we have examined two children and have determined that the mental age of both is seven years. This means that both children solve tasks accessible to seven-years-old. However, when we attempt to push these children further in carrying out the tests, there turns out to be an essential difference between them. With the help of leading questions, examples, and demonstrations, one of them easily solves test items taken from two years above the child’s level of [actual] development. The other solves test items that are only a half-year above, his or her level of [actual] development” (VYGOTSKY, 1956, p. 446-447, citado em WERTSCH, 1985, p. 68).

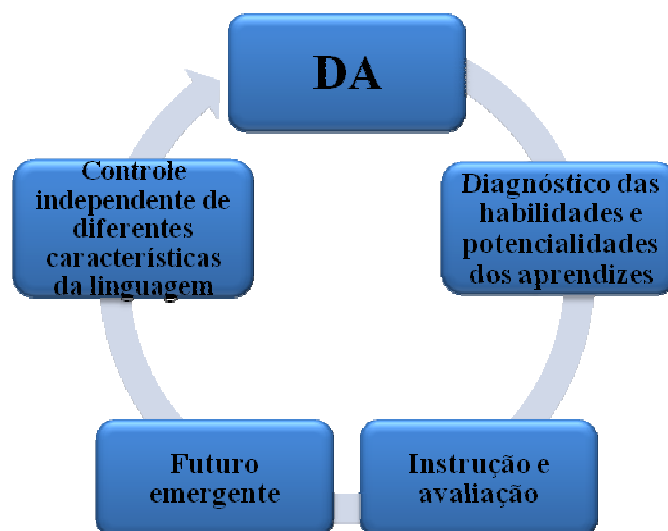
com a forma de mediação apropriada. Logo, o futuro desenvolvimento dos aprendizes é mediado através do uso de *prompts* guiados, pistas metalinguísticas e perguntas indutivas (LANTOLF; THORNE, 2006b).

O foco principal do DA está no processo e não no produto do desenvolvimento, por tratar-se de uma abordagem que leva em conta os resultados de uma intervenção e que auxilia o aprendiz na resolução de uma tarefa (SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2011). Lidz e Gindis (2003, p. 99) também conceituam o DA como “uma abordagem que compreende as diferenças individuais e suas implicações para o ensino...[que] incorpora a intervenção no processo de *assessment*<sup>20</sup>”.

De acordo com Lantolf e Thorne (2006a, 2006b), Vygotsky afirmava que a melhor maneira de entender e explicar as formas do funcionamento mental humano é interpretando o indivíduo e estudando o processo e não o resultado do desenvolvimento. Consequentemente, a análise do desempenho do aprendiz na interação social com o mediador também é importante para o DA.

Nesse caso, salientamos que o DA integra a avaliação e a instrução como uma única atividade baseada na ZDP (POEHNER, 2008a, 2008b), que procura diagnosticar e promover o desenvolvimento do aprendiz simultaneamente, oferecendo mediação aos aprendizes (PANAHI; BIRJANDI; AZBDAFTARI, 2013), e cujo processo pode ser observado na Figura 3.

Figura 3: Processo do DA



Fonte: Elaborado pela autora desta tese

<sup>20</sup> “An approach to understanding individual differences and their implications for instruction...[that] embeds intervention within the assessment procedure” (LIDZ; GINDIS, 2003, p. 99).

Levando em consideração o que foi exposto, podemos afirmar que as técnicas do DA fornecem aos aprendizes uma experiência de aprendizagem mediada (*mediated learning experience*), na qual, por meio da interação social, essas experiências são filtradas e interpretadas de acordo com a necessidade dos indivíduos (LIDZ, 1991). Os elementos mais importantes da experiência mediada são a verbalização e o *feedback*, que permitem que o especialista (mediador/professor) possa guiar os alunos no planejamento, na regulação e no controle do desempenho, nas conexões, na definição de objetivos, etc., respondendo ao comportamento dos aprendizes oportuna e adequadamente (PANAHI; BIRJANDI; AZABDAFTARI, 2013).

Algumas abordagens (modelos) para o DA relacionam-se diretamente às formas tradicionais de *assessment*, com a avaliação, a quantificação e a generalização de resultados, ao passo que outras são mais flexíveis e permitem uma interação mais cooperativa entre o aprendiz e o mediador. Lantolf e Poehner (2004) referem-se a essas abordagens para o DA como intervencionista e interacionista, respectivamente. Salientamos ainda que os autores (LANTOLF; POEHNER, 2004) propuseram esses termos para compreender os meios pelos quais a mediação pode ser abordada no DA, e o que distingue um do outro é o tipo de mediação que cada um proporciona.

A abordagem interacionista é dialógica e preocupa-se em auxiliar os aprendizes no desenvolvimento futuro, de acordo com a necessidade dos alunos e por meio de uma avaliação qualitativa dos processos psicológicos de cada um (LANTOLF; POEHNER, 2011a). Ela emerge como parte natural da interação entre o aprendiz e o professor, estando mais relacionada à ZDP vygotskiana e ao desenvolvimento humano.

Na abordagem interacionista, os participantes compartilham a responsabilidade pelo desempenho e pelo desenvolvimento, e a mediação é negociada com o indivíduo, ou seja, é adequada à capacidade de resposta do aprendiz, sendo flexível e individualizada (LANTOLF, 2009). Consequentemente, a interação varia de pessoa para a pessoa bem como para a mesma pessoa ao longo do tempo, porque as pessoas apresentam diferentes tipos de ZDP (LANTOLF; POEHNER, 2011a). A qualidade da mediação e do diálogo colaborativo durante a interação na ZDP é fundamental para que se compreenda o desenvolvimento na abordagem interacionista.

A abordagem intervencionista adota um paradigma quantitativo e possui o formato de pré-teste – intervenção – pós-teste (POEHNER; LANTOLF, 2005). Na abordagem intervencionista, a mediação é padronizada e, ao final da interação, o desempenho, a quantidade e o tipo de mediação podem ser avaliados. Nesse caso, a mediação segue uma

sequência pré-determinada de dicas e pistas ou *prompts*, que variam do nível implícito para o mais explícito de *assessment*, e cuja intervenção tem como objetivo auxiliar os aprendizes a se tornarem mais eficientes, pois se concentra na velocidade da aprendizagem e pode ser administrada para um grupo ou para um único indivíduo (POEHNER, 2008a). Observe o Quadro 1, explicativo das duas abordagens (modelos).

Quadro 1: Modelos do DA

<b>Abordagem Intervencionista</b>	<b>Abordagem Interacionista</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mediação padronizada e graduada</li> <li>▪ Uso de dicas e <i>prompts</i></li> <li>▪ Pré-teste – mediação – pós-teste</li> <li>▪ Ao final da interação são calculados (medidos) o desempenho, a quantidade e o tipo de mediação aos aprendizes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mediação flexível e individualizada</li> <li>▪ Mediação qualitativa e dialógica</li> <li>▪ A responsabilidade pelo desempenho e pelo desenvolvimento é compartilhada pelos participantes.</li> <li>▪ O mediador faz tudo o que pode para auxiliar o aprendiz a se desenvolver.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora desta tese

Sendo guiados por uma crença geral de que as habilidades dos indivíduos podem ser desenvolvidas intencionalmente com a forma de mediação apropriada, Lantolf e Poehner (2011a) reiteram que o DA não é uma técnica a ser seguida rigidamente, mas uma abordagem que nos auxilia a fornecer um tipo de assistência que promova o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos aprendizes. Além disso, o DA oferece uma série de princípios que nos auxilia a pensar em como interagir com os aprendizes em sala de aula, como tais interações podem ser utilizadas com o intuito de criar oportunidades de aprendizagem, para termos uma percepção das habilidades dos aprendizes, e de como elas evoluem ao longo do tempo.

Em se tratando de ensino-aprendizagem de LE, a qualidade e o tipo da mediação oferecida no DA aos aprendizes é essencial para promover o desenvolvimento na LE, uma vez que se pretende interpretar corretamente e auxiliar os aprendizes a expandir seus potenciais de aprendizagem (LANTOLF; POEHNER, 2004). Com base nisso, alguns princípios são indispensáveis para o DA na sala de aula de LE: fornecer o suporte necessário para o desenvolvimento do aprendiz; a mediação precisa ser adequada às necessidades dos aprendizes; a interação deve ocorrer em torno da ZDP e ser desafiadora aos alunos; e o

desenvolvimento da LE precisa envolver a internalização do conhecimento teórico (POEHNER, 2008a).

Como um exemplo de pesquisa que leva em consideração o DA aplicado ao ensino-aprendizagem de LE, temos o estudo de Davin (2013), que explorou como uma professora utilizou o DA e o diálogo instrucional em uma sala de aula primária (quarto e quinto anos) de ensino de Espanhol. A professora forneceu mediação flexível e adequada à necessidade dos aprendizes, na forma de *prompts* guiados do nível mais implícito para o mais explícito aos erros lexicais e gramaticais cometidos pelos aprendizes, sempre respeitando a ZDP dos mesmos. A mediação através do DA e do diálogo instrucional fez com que os alunos participassem mais ativamente das atividades em sala de aula, e com que o professor pudesse acessar com mais facilidade a ZDP e o progresso dos aprendizes pelo uso sistematizado do *feedback*. Davin (2013) acredita ainda que o professor que sabe como fornecer o auxílio na ZDP do aprendiz pode estruturar respostas para os erros dos alunos de uma maneira que o guie para novos entendimentos.

Davin e Donato (2013), por sua vez, investigaram a colaboração de jovens aprendizes de espanhol durante a realização de tarefas de escrita colaborativa em pequenos grupos. Os autores pretendiam determinar se os alunos eram capazes de mediar seus pares durante a realização da tarefa, e se essa participação poderia estar relacionada ao DA em sala de aula. Depois de cinco dias de DA (instrução e *assessment*) com foco específico na formação de questões com –WH, os aprendizes trabalharam em grupos na resolução de uma tarefa de escrita colaborativa. Os resultados revelaram que os alunos apoiaram-se no conhecimento coletivo para realizar a tarefa. Características tais como a repetição e o uso da primeira língua dos aprendizes foram elementos que apareceram ao longo da execução da tarefa, como forma de auxílio entre os pares. Os autores concluíram que o DA em sala de aula pode ser complementado por tarefas colaborativas realizadas em pequenos grupos.

O estudo de Poehner (2009) é um dos poucos que explorou o uso do DA interacionista em uma sala de aula. Os alunos (falantes nativos de inglês) estudavam na quarta série do ensino fundamental, tinham entre nove e dez anos de idade, e estavam aprendendo espanhol (o tema das aulas era sobre a floresta tropical peruana e os animais que vivem lá) por quinze minutos diários. O livro didático não era utilizado nas aulas, e a professora desenvolvia o plano de ensino, as formas de avaliação e o material a ser utilizado em cada aula. A professora fez uso de um guia de *prompts* (Anexo A) já pré-estabelecido aos erros dos aprendizes, como instrumento simbólico, para mediar o desenvolvimento linguístico (foco gramatical da aula: concordância entre o adjetivo e o substantivo) dos alunos, e anotou as respostas dos mesmos

em um quadro para poder monitorar o desenvolvimento da turma inteira e também de cada aluno na ZDP.

A análise qualitativa das anotações da professora e dos dados (Anexo B) forneceu indícios de que os alunos necessitam de diferentes níveis de *prompting* (*feedback* graduado – do mais implícito para o mais explícito) mesmo cometendo erros similares. O autor argumenta que, ao longo do tempo, a necessidade de *prompts* e o desempenho dos alunos foram melhorando, e que outros aprendizes também se beneficiaram indiretamente ao ouvir os *prompts* que foram recebidos por seus colegas. Poehner (2009) acredita que se cria uma ZDP no momento em que consideramos a sala de aula como uma ‘entidade’ composta por diferentes indivíduos, trabalhando conjuntamente para resolver atividades que um membro do grupo não seria capaz de resolver independentemente, isto é, a sala de aula é vista como mais do que um contexto para o desenvolvimento individual.

Ableeva (2008) avaliou os efeitos do DA na compreensão auditiva de seis estudantes universitários do quarto semestre (nível intermediário) e aprendizes de francês como L2. Com base na teoria sociocultural, os resultados do estudo indicaram que o DA pode facilitar a compreensão da língua, já que os aprendizes foram capazes de chegar a um entendimento melhor sobre o texto autêntico (em áudio) com o auxílio de um mediador. Ableeva (2008) inferiu que as dificuldades dos aprendizes em compreender francês foram relacionadas à compreensão lexical e ao conhecimento cultural de cada um. Para a autora (ABLEEVA, 2008), o DA direcionado à competência auditiva da língua permite aos professores avaliar com maior precisão as habilidades dos aprendizes, identificar a fonte dos problemas linguísticos e promover o desenvolvimento dos aprendizes na L2 por meio da mediação instrucional.

Os estudos de Aljaafreh e Lantolf (1994) e de Nassaji e Swain (2000) (Capítulo 2) também são exemplos de como o DA, a ZDP e o *feedback* corretivo podem ser considerados no ensino-aprendizagem de línguas, pois eles fornecem uma mediação ajustada conforme as respostas e a necessidade dos aprendizes, por meio do desenvolvimento de uma escala regulatória ou de mediação.

Além disso, há várias pesquisas que abordam os efeitos do *feedback* corretivo na aprendizagem de LE (ver ELLIS, 2009; ELLIS, 2008 para uma revisão das pesquisas). O foco da maioria dessas pesquisas tem sido sobre a eficácia do *feedback* implícito ou explícito no desenvolvimento da língua-alvo<sup>21</sup> (LANTOLF; POEHNER, 2010). Ao integrar o *feedback* ao

---

<sup>21</sup> Língua que a pessoa está aprendendo, em oposição à língua materna.

DA, como uma abordagem para responder aos erros dos aprendizes, relacionamos a ZDP ao objetivo de promover o desenvolvimento do aluno (LYSTER; SAITO; SATO, 2013), dado que ele passa de um estágio de regulação pelo outro para o de autorregulação, quando o indivíduo assume o controle sobre seu próprio desempenho. Como Aljaafreh e Lantolf (1994) sugerem, a ZDP requer o uso dos dois tipos de mediação (na forma de *feedback*), a implícita e a explícita (nessa ordem) para que se tenha um desenvolvimento eficaz na LE.

Logo, não há como negar que o bom *feedback* pode melhorar significativamente os processos e os resultados da aprendizagem ao emergir da prática do professor. Ele precisa acontecer durante o processo de aprendizagem a fim de apoiar o desenvolvimento do aprendiz. O *feedback* indireto (implícito) é geralmente preferível no DA, porque força o aprendiz a engajar-se na aprendizagem guiada e na resolução de problemas (PANAHI BIRJANDI; AZBDAFTARI, 2013). Nesse sentido, o *feedback* aliado ao DA e à teoria sociocultural tem de ser graduado, adequado ao nível de proficiência do indivíduo, ao permitir a construção conjunta de uma ZDP, por ser realizado com os aprendizes e não como algo feito para eles (ALJAAFREH; LANTOLF, 1994). Por conseguinte, o impacto do DA no desenvolvimento do aprendiz não pode ser avaliado sem que se faça uma referência a construtos teóricos tais como a mediação, reciprocidade, e a um modelo de ação humana, como mencionado anteriormente.

## **2 O ERRO E O *FEEDBACK* CORRETIVO ORAL APLICADO AO ENSINO DE LÍNGUAS**

Abarcamos neste capítulo o erro no ensino-aprendizagem de LE e a correção que é fornecida pelo professor ou por outro colega em situações de uso da língua em sala de aula. Conforme Lima (2006), o erro pode ser caracterizado como um aspecto de transversalidade em muitas questões ligadas ao ensino-aprendizagem de línguas. A concepção de erro determina o modo como o professor e o aluno agem em sala de aula, o que revela o relacionamento que se estabelece entre eles.

Com base nisso, ao compreendermos o uso da língua como uma atividade social e interativa, de construção de conhecimentos, procuramos estabelecer um ponto de contato entre a teoria sociocultural e o *feedback* corretivo. Recorremos também a estudos que consideram a correção como uma variável importante na aprendizagem de línguas, cuja eficácia depende de como o *feedback* corretivo está inserido na interação e do modo como ele é negociado dialogicamente entre os envolvidos no processo.

O erro é geralmente conhecido (pelo senso comum) como um engano, um desvio de conduta, de normas ou algo que foge dos moldes estabelecidos pela cultura e pela sociedade em geral. No escopo do ensino-aprendizagem de línguas, tem sido alvo de constantes estudos e, apesar de fazer parte da sala de aula de qualquer tipo de aprendizagem, assim como de LE, vem, de longa data, causando algumas inquietações para pesquisadores e professores no que tange a como, por que, quais erros corrigir, quando corrigir e de que maneira o erro deveria ser abordado ou não em sala de aula (GASS, 1997; Lyster; Ranta, 1997). Hendrickson (1978) já fazia uso dessas questões em um dos estudos pioneiros a respeito da correção do erro em sala de aula, a saber:

- Os erros dos aprendizes deveriam ser corrigidos?
- Quando os erros deveriam ser corrigidos?
- Quais erros deveriam ser corrigidos?
- Como os erros deveriam ser corrigidos?
- Quem deveria efetuar a correção?



Pesquisas têm sido feitas ao longo dos anos com o intuito de sanar algumas dessas lacunas. No entanto, muitas delas ainda permanecem sem uma resposta definitiva no que tange à sua importância teórica e pedagógica para o ensino de línguas.

Nesse sentido, ao discorrer sobre o erro, é difícil ter uma única definição para o termo, pois ele gera margem para interpretações distintas e, às vezes, ambíguas. Salientamos que, no campo dos estudos linguísticos, podem ser evidenciadas visões do erro que variam de acordo com o objeto de estudo e a concepção de linguagem adotada. Uma definição típica compreende a produção de alguma forma linguística que desvia da “maneira correta” (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991), ou ainda a definição da gramática normativa de que o erro é um desvio das normas da língua-alvo (ELLIS, 2008). Entretanto, questiona-se qual seria a “maneira correta”? A língua padrão do falante nativo da língua-alvo? Que parâmetros são estabelecidos para que se defina a forma correta da língua? A prática de partir da norma do falante nativo para definir o erro é restrita para Cunha (2003) e também para outros pesquisadores (ELLIS, 2009, 2013; LANTOLF; THORNE, 2006a; PAWLAK, 2014a; PAWLAK, 2014b entre outros), porque segundo a autora “ela não leva em consideração a possibilidade de o aprendiz estar exposto a um modelo da língua-alvo não necessariamente oriundo da norma do falante nativo” (CUNHA, 2003, p. 18). Cunha (2003) cita ainda o fato de o ensino de LE em âmbito mundial ser frequentemente realizado por professores não nativos, que fornecem aos alunos um modelo não nativo, apesar de procurarem seguir a norma padrão da língua-alvo.

De fato, é imprescindível considerar a diversidade e a variedade linguística da língua inglesa especificamente (foco do estudo), visto que ela é falada em diferentes países por pessoas das mais diversas culturas e nacionalidades (PAWLAK, 2014b). Por outro lado, do ponto de vista descritivo da língua, o erro é a ocorrência das formas que não fazem parte de nenhuma das variedades de uma língua (FIGUEIREDO, 2002), sendo, às vezes, tão complexo defini-lo quanto identificá-lo até mesmo pelos falantes nativos de uma dada língua (LENNON, 1991).

No ensino-aprendizagem de LE, o erro é algo corriqueiro. Algumas posturas já foram assumidas, como, por exemplo, a de que ele teria que ser banido e corrigido imediatamente, a fim de evitar a formação de hábitos inadequados à LE. Depois, se acreditava que a correção de erros deveria ser evitada, porque poderia trazer prejuízos aos aprendizes, ao passo que hoje em dia é encarado como algo natural, resultado de um processo intrínseco de ensino de LE em sala de aula, de uma tentativa de acertar por parte do aprendiz. Nas palavras de Ellis (2000, p. 18) “os

erros geralmente são sistemáticos e previsíveis<sup>22</sup>”, uma vez que os aprendizes estão no processo de ensino-aprendizagem da língua e também precisam testar hipóteses sobre a própria língua que estão aprendendo.

Para Chaudron (1986), o erro é percebido como formas linguísticas que diferem das normas do falante nativo e, muitas vezes, qualquer comportamento que necessite de uma melhora segundo o professor. Tsui (1995) define erro como sendo as formas incorretas ou inapropriadas que devem ser analisadas levando-se em consideração o contexto e a situação de uso da língua. Além disso, para a autora o erro não é algo totalmente indesejável, visto que ele informa ao professor qual é o estágio de evolução da língua dos aprendizes, e é um processo de testagem de hipóteses do aprendiz, a fim de que ele atinja o seu objetivo, que é a língua-alvo. Lightbown e Spada (2013) consideram o erro como parte natural do processo de aprendizagem, que revela os padrões de desenvolvimento da língua do aprendiz.

Os erros podem ocorrer por diversos fatores e assumir taxonomias distintas, tais como a interferência ou a transferência causada pela língua materna, falta de conhecimento da língua-alvo, que faz com que o aprendiz utilize o sistema da língua materna, por ainda não conhecer muito a respeito daquilo que está aprendendo ou começando a aprender. A questão da pronúncia muitas vezes também é complexa para alguns alunos, porque o inventário fonético-fonológico da língua materna pode ser distinto do da língua-alvo; a estabilização de algumas estruturas também pode levar o aluno a repetir formas incorretas por certo tempo na língua que está sendo aprendida, somente para se mencionar alguns dos fatores mais recorrentes.

No contexto de sala de aula de línguas, o erro, até meados da década de 60, era visto sob um ponto de vista negativo, o aluno não podia errar, e os erros eram percebidos como hábitos malformados. A análise contrastiva (LADO, 1957), na mesma década, tendo sido influenciada pelo movimento behaviorista (imitação, repetição, formação de hábitos, seguido de reforço), postulava que a aprendizagem de uma LE era um processo de aquisição de estruturas diferentes da língua materna do aprendiz. Ela tentava explicar o erro como sendo decorrente da influência ou da interferência negativa da língua materna na LE, das diferenças nas estruturas linguísticas da LE e da língua materna do aprendiz. Essa transferência seria considerada positiva quando não gerasse o erro, e negativa quando a interferência de um sistema no outro desencadeasse o erro.

---

<sup>22</sup> “Errors are, to a large extent, systematic and, to a certain extent, predictable” (ELLIS, 2000, p. 18).

Assim, uma vez cometido o erro, a forma correta era repetida até a sua fixação total para que não houvesse a formação de ‘maus hábitos’, e o professor assumia um papel de único conhecedor e corretor, dado que os erros deveriam ser evitados a todo o custo. De acordo com os behavioristas, tudo o que se distanciava da norma padrão era considerado erro e esses deveriam ser corrigidos imediatamente (FIGUEIREDO, 2002). Nesse sentido,

Os estudos de aquisição de segunda língua focalizavam mais o que os aprendizes erravam do que o que eles acertavam. Conforme a teoria psicológica norte-americana behaviorista dominante nos anos cinquenta e sessenta explicava, a aprendizagem ocorria quando os aprendizes tinham a oportunidade de praticar a resposta correta de um dado estímulo (ASSIS-PETERSON, 2006, p. 150).

Posteriormente, abarcando os estudos de Chomsky (1959) que postulou, entre outras teorias, que a língua era adquirida através da internalização de regras, dado que a criança possuía uma predisposição inata (DAL – Dispositivo de Aquisição da Linguagem) para aprender uma língua e uma gramática universal (GU), com princípios e parâmetros variáveis em todas as línguas, o erro começa a ser visto de outro modo. Quer dizer, o erro passa a ser visto como algo benéfico, como o resultado da inteligência, e da tentativa, seja ela consciente ou não, de acertar e de utilizar o que já foi aprendido na língua para aprender e evoluir cada vez mais. Naquele momento pode-se dizer que ocorre uma mudança positiva e surgem conceitos como o de ‘interlíngua’, ‘construção criativa do conhecimento’ e ‘insumo compreensível’ (KRASHEN, 1981; 1985). Desse modo, os estudos a partir de Chomsky (1959) permitem um novo olhar e definem os erros como hipóteses do aprendiz durante o processo de aprendizagem, que fornecem as informações sobre o estágio de interlíngua do aprendiz e o insumo necessário para que se continue o processo de maneira satisfatória.

Outro enfoque para a correção dos erros, que surgiu dessa nova abordagem linguística foi a análise de erros, que pesquisava não só a origem do erro, mas ao mesmo tempo as suas consequências na aprendizagem da língua-alvo, partindo da produção dos aprendizes e sendo mais abrangente do que a análise contrastiva. Na análise de erros, o aprendiz é visto como alguém ativo, que processa o insumo recebido, gerando hipóteses (FIGUEIREDO, 2002), e o professor atua como um facilitador e como um corretor seletivo.

Como resultado, então, tem se observado ao longo dos tempos uma mudança gradual no ensino-aprendizagem de línguas, a respeito da questão do erro. As posturas variam de acordo com as abordagens de ensino e de ponto de vista teóricos, evoluindo com o passar dos anos e com as pesquisas. Essa mudança vai desde o ponto de vista que todos os erros dos

alunos deveriam ser corrigidos para que não se criassem maus hábitos, visto que é uma parte dos estudos sobre a linguagem da teoria behaviorista (estímulo-resposta-reforço) de aprendizagem dos anos 60, embora ainda possa ser encontrado atualmente em alguns contextos de ensinos, até uma visão mais atual. Essa perspectiva mais contemporânea afirma que os erros são as tentativas dos aprendizes de evoluir em direção à língua-alvo, recaindo então aos princípios da teoria sociocultural, cujos estudos “procuram investigar o aprender e o ensinar como processos significativos, procurando compreender suas diferentes dimensões” (FREUDENBERGER; LIMA, 2006, p. 120).

Sob a perspectiva da teoria sociocultural (VYGOTSKY, 1986), que considera os aspectos cognitivos, sociais e psicológicos da linguagem, a aprendizagem acontece em torno da correção dos erros e não como resultado dela, e o erro reflete o processamento linguístico e o desenvolvimento cognitivo do aprendiz. Nesse contexto, o professor pode estruturar e coordenar as práticas instrucionais realizadas, oferecendo também algum tipo de ajuda ou correção ao enunciado do aluno que contém um erro, uma vez que os erros são uma parte necessária para o desenvolvimento linguístico, e a correção negociada dialogicamente contribui para o processo de autorregulação do aprendiz (LYSTER; SAITO; SATO, 2013; PAWLAK, 2014b).

A interação e a mediação levam ao desenvolvimento de uma LE, e a chave para explicar a relação entre o erro e a teoria sociocultural para Ellis (2009) é a ZDP (Capítulo 1), na qual o par mais experiente (colega, pai, professor etc.) auxilia o aprendiz a realizar as funções da linguagem que eles ainda não são capazes de fazer independentemente. Nassaji e Swain (2000, p. 36) salientam também que “a eficácia do *feedback* corretivo não depende tanto do tipo de *feedback*, mas da maneira como a interação se desenvolve e é negociada entre o novato e o especialista<sup>23</sup>” no contexto de ensino-aprendizagem da língua. Dessa forma, o aprendizado é situado social e dialogicamente, e a aprendizagem ocorre na interação em torno da correção de erros e não como resultado dela.

Para os vygotskianos, não há um único tipo de correção que seja preferível em detrimento de outra, pois o auxílio precisa ser graduado a fim de fornecer o mínimo de assistência para que o reparo aconteça. Isso implica em encontrar a forma de correção menos explícita, o que irá possibilitar que o aprendiz se autocorrija (ELLIS, 2013). Isso vai ao

---

<sup>23</sup> “The effectiveness of corrective feedback is not dependent as much on the type of feedback, but on the way it evolves in interaction and the way it is negotiated between the novice and the expert” (NASSAJI; SWAIN, 2000, p. 36).

encontro dos princípios do DA, abordados no primeiro capítulo, por refletir especialmente na prática de ensino do professor, ao prever o diagnóstico das habilidades dos aprendizes (*feedback*) e em que medida eles são capazes de alcançar o controle independente (autorregulação) sobre diferentes características da linguagem.

Evidenciamos aqui dois estudos relevantes a respeito de como a teoria sociocultural pode ser aplicada ao DA, à ZDP e ao *feedback* corretivo, levando em consideração a interação e a mediação entre o novato e o especialista na sala de aula e o objetivo geral da pesquisa em questão. Assim, o estudo longitudinal de Aljaafreh e Lantolf (1994) analisou como ocorreu o processo de negociação da correção dos erros escritos de aprendizes de inglês, com base em uma escala regulatória (Anexo C) desenvolvida pelos pesquisadores (variando do *feedback* estratégico implícito para o mais explícito), e se ela levava ou não à aprendizagem na ZDP do aprendiz ao longo do tempo. Para tanto, os autores (op.cit.) pesquisaram os níveis de assistência (*feedback* corretivo) que o tutor fornecia a um grupo de alunos aprendizes de inglês como L2, em um curso de leitura e escrita da universidade de Delaware, nos Estados Unidos, durante oito semanas. A escala regulatória do estudo emergiu da interação entre o tutor (mediador) e os aprendizes após dois meses de mediação extensiva.

O papel do tutor era o de auxiliar os alunos a perceber e a corrigir os erros gramaticais na escrita de seus textos, ajustando o tipo de mediação com base nas respostas dos aprendizes. Cada sessão de apoio durou trinta e cinco minutos e foi gravada em áudio pelo tutor, para uma verificação e análise posterior. Para a análise dos dados, foram observados os níveis de transição, que variavam do estágio intermental (regulação pelo outro) até o intramental (autorregulação), à medida que os aprendizes passavam a ter o controle das estruturas-alvo na ZDP.

Com a análise sistemática dos dados, os autores puderam inferir que a aprendizagem da L2 (inglês) se desenvolve por meio de estágios de dependência do outro até a autorregulação (*feedback* implícito evoluindo progressivamente para o *feedback* explícito). Segundo os autores (ALJAAFREH; LANTOLF, 1994), todos os tipos de *feedback* corretivo são importantes para a aprendizagem, e a sua relevância irá depender de onde ele está situado, dado que a correção e a aprendizagem da língua dependem da mediação e da interação fornecida por outros indivíduos, no caso daquele estudo, pelo tutor (especialista), em um processo colaborativo, que leva o aluno a assumir o controle sobre o seu próprio desempenho linguístico.

Em um estudo posterior, Nassaji e Swain (2000) pesquisaram qualitativa e quantitativamente se o *feedback* corretivo fornecido na ZDP do aprendiz poderia ampliar o

seu conhecimento a respeito dos artigos do inglês em oposição ao *feedback* aleatório, que não levava em consideração a ZDP do aprendiz nem a negociação colaborativa. Os pesquisadores realizaram o estudo de caso com duas alunas adultas de inglês como L2 e falantes nativas de coreano, em um curso de escrita na língua-alvo de uma universidade do Canadá. Eles avaliaram a assistência que era fornecida pelo tutor para os seus erros escritos acerca do uso dos artigos definidos e indefinidos do inglês, seguindo os princípios da escala regulatória de Aljaafreh e Lantolf (1994) e o *feedback* aleatório.

As sessões de tutoria aconteciam uma vez por semana (foram realizadas quatro sessões), com a duração de aproximadamente quarenta minutos cada uma (gravadas em áudio e transcritas), nas quais os textos escritos pelos aprendizes eram corrigidos pelos tutores. Somado a isso, foram aplicados quatro testes de *cloze* (“completar lacunas”) ao final das sessões, a cada uma das alunas para identificar se elas haviam aprendido e conseguiam utilizar as formas corretas dos artigos que haviam sido usados de maneira incorreta nas composições escritas.

A análise qualitativa e quantitativa dos dados mostrou que o auxílio colaborativo (mediação sensível à ZDP) foi mais efetivo do que a ajuda aleatória, revelando uma diferença no desempenho do aprendiz dentro e fora da ZDP. Os dados sugerem também que a aluna que recebeu o auxílio dentro da ZDP teve uma aprendizagem mais significativa do que a outra que não recebeu o apoio interativo e colaborativo na ZDP. Os pesquisadores (NASSAJI; SWAIN, 2000, p. 49) interpretam esses resultados como: “os resultados estão de acordo com a perspectiva sociocultural vygotskiana, na qual o conhecimento é definido como social e é construído por meio de um processo de colaboração, interação e comunicação entre os aprendizes em contextos sociais, e como o resultado da interação na ZDP<sup>24</sup>”.

Os autores apontam ainda algumas limitações para o estudo, levando em consideração que se tratou de um estudo piloto com foco específico em um único aspecto da linguagem, os artigos definidos e indefinidos do inglês, entre outras, necessitando, segundo eles (NASSAJI; SWAIN, 2000), de outros estudos mais aprofundados que contemplem aspectos distintos da linguagem.

Os erros, ou seja, as tentativas de alcançar a plenitude na língua-alvo carecem de uma resposta do professor (ou do par) em sala de aula, que esteja integrada ao contexto comunicativo e interacional de ensino-aprendizagem de LE (ELLIS, 2006; LI, 2014). O

---

<sup>24</sup> “Consistent with the Vygotskian sociocultural perspective in which knowledge is defined as social in nature and it is constructed through a process of collaboration, interaction and communication among learners in social settings and as the result of interaction within the ZDP” (NASSAJI; SWAIN, 2000, p. 49).

*feedback* corretivo é, então, uma oportunidade que o professor possui para negociar a correção, colaborar com os aprendizes na sala de aula durante o processo de aquisição da língua e contribuir para uma interação comunicativa de maneira dinâmica (MITCHELL; MYLES; MARDSEN, 2013). Através dele, é possível mediar novas formas de aprendizagem e de construir o conhecimento por meio da interação. Além disso, é uma maneira de o professor chamar a atenção do aprendiz para formas gramaticais (linguísticas) da LE (OHTA, 2000b). Chaudron (1977), por sua vez, refere-se ao *feedback* corretivo como sendo qualquer tipo de reação do professor que transforma, sinaliza desaprovação ou pede uma melhora na fala do aprendiz. Adotamos essa definição como base para o estudo, com relação ao *feedback* corretivo.

Ellis (2009) conceitua o *feedback* corretivo como um tipo de *feedback* negativo no qual se focaliza a fala do aprendiz que contém um erro linguístico, sendo que o professor evidencia de alguma maneira que há uma inadequação no enunciado do aprendiz. O autor também caracteriza o *feedback* como positivo ou negativo. O *feedback* positivo confirma que a resposta do aprendiz a uma atividade está correta (exemplo: *yes, okay, very good, excellent*), fornecendo o apoio positivo ao aluno e a motivação necessária para que ele avance na sua aprendizagem. Como já mencionamos, o *feedback* negativo indica a falta de veracidade na fala do aprendiz ou a inadequação linguística da mesma (ELLIS, 2013). O *feedback* inclui ainda diferentes tipos de reparo ou correção, reações positivas ou negativas por parte do professor e dos alunos, e fornece informações cognitivas ou afetivas (VAN LIER, 1988), ao servir como fonte para o desenvolvimento na língua-alvo (CHAUDRON, 1988).

Então, admitimos que a correção de erros é um evento natural e inevitável em sala de aula, no qual o aluno necessita produzir e testar a língua que está aprendendo para se desenvolver. Nesse sentido, o professor direciona a sua atenção à produção do aluno e intervém quando crê que algum erro precisa ser corrigido.

Ao sinalizar que algo deixou de ser compreendido ou que há uma inadequação na fala do aprendiz, o professor direciona a sua atenção à produção do aluno e pode envolvê-lo em um trabalho interativo que pode resultar em modificações capazes de auxiliar o aluno na aquisição da LE (BORBA; LIMA, 2004). Para isso, o professor faz uso da mediação, da interação com os aprendizes e das suas crenças internalizadas, formadas por meio de sua experiência como aluno, com base em modelos recebidos, uma vez que as pessoas internalizam suas crenças de modo inconsciente durante a vida toda (WOODS, 1996). Por meio do *feedback*, o professor pode auxiliar os aprendizes a perceber suas dificuldades, saná-las, e também a criar um ambiente agradável em sala de aula, de participação e de

coconstrução do conhecimento, no qual os alunos se sintam motivados a produzir e a interagir na língua-alvo.

O processo corretivo na sala de aula é parte central das questões interacionais que podem torná-la um ambiente do qual o aluno é motivado a participar de fato se o professor criar as condições colaborativas e interacionais (LANTOLF; THORNE, 2007b) adequadas para que ele possa errar sem constrangimentos. Nesse sentido, os alunos precisam produzir a língua e testar suas hipóteses e, para que isso ocorra em um ambiente que estimule sua participação, eles precisam saber que os seus erros não serão mal recebidos (CUNHA; LIMA, 2002).

Consequentemente, o papel do *feedback* corretivo na teoria vygotskiana é o de possibilitar que os aprendizes saibam quais são os critérios de seu desempenho que estão sendo avaliados, e possam cotejar as suas atitudes a esses critérios específicos (HALL, 2001). O professor se insere nesse contexto como um mediador, como aquele que proporciona uma reflexão sobre o erro, estabelecendo uma parceria com o aluno a fim de solucioná-lo e de promover a aprendizagem. Corrigir erros é uma atividade social, de ação conjunta que envolve a participação significativa de troca de conhecimentos entre o professor e os alunos (NASSAJI; SWAIN, 2000), a fim de que o ensino de línguas possa ser profícuo para os envolvidos no processo.

## **2.1 O *feedback* corretivo conforme o grupo de Roy Lyster**

O *feedback* corretivo tem sido foco dos estudos realizados por Roy Lyster e seus colaboradores (no Canadá), que o investigam em situações interativas de aquisição de LE e L2 entre professor-aluno, em contextos de sala de aula, de laboratório ou de imersão, bem como os efeitos destas correções sobre os alunos. Embora o grupo não desenvolva seus estudos sob a perspectiva sociocultural, algumas categorias de *feedback* propostas por eles podem ser relacionadas aos estudos de Aljaafreh e Lantolf (1994) e de Nassaji e Swain (2000), explicitados anteriormente, que se valem da teoria sociocultural para a análise dos erros e o desenvolvimento dos aprendizes.

Entendemos que o *feedback* corretivo relaciona-se à teoria sociocultural por ser um movimento dinâmico, de trocas significativas, negociação da forma e do sentido, que pode fornecer oportunidades para a produção do aprendiz (FREUDENBERGER; LIMA, 2003) e para a aprendizagem. De acordo com Figueiredo (2005), a teoria sociocultural sugere que os



erros não sejam percebidos como reflexos de fracasso na aprendizagem, mas como uma tentativa dos aprendizes de tentar obter autorregulação por intermédio dos meios linguísticos. Dessa maneira, pode-se pensar que, dentro de um contexto comunicativo e interativo de ensino, haverá a possibilidade de se observar a troca e a negociação de conhecimentos entre professores e aprendizes por meio do *feedback* corretivo e dos preceitos da teoria sociocultural, como é o caso do estudo em questão.

Um dos estudos significativos para o *feedback* corretivo do grupo de Roy Lyster é o estudo observacional de Lyster e Ranta (1997), que investigou o comportamento corretivo de professores em quatro turmas de imersão em francês (do nível primário – uma turma do quarto ano, uma da quinto ano e duas turmas do sexto ano) como LE, no Canadá. Nessas aulas, o foco instrucional concentrava-se no conteúdo da matéria escolar e não na língua (forma) propriamente dita. O objetivo do estudo era determinar se a correção do erro é negociável e, se for, em qual dimensão essa negociação ocorre em salas de aula orientadas comunicativamente, além de verificar quais são os tipos de *feedback* corretivo que constituem tal troca. Os autores (op.cit.) analisaram as transcrições com base em pouco mais de dezoito horas (18,3 horas) de gravação em áudio, transcritas (921 turnos) e verificadas pelo menos uma vez por um falante nativo de francês, da interação em sala de aula entre os professores e os alunos, que tinham entre nove e dez anos de idade. Foi analisado detalhadamente o *feedback* corretivo dos professores às falas dos alunos contendo erro (1.100 minutos ou 27 aulas), e o *uptake*<sup>25</sup> dos aprendizes.

Com o objetivo de produzir um modelo analítico de *feedback* corretivo na sala de aula de L2, os autores analisaram os movimentos interacionais: o aluno comete um erro; o professor oferece algum tipo de *feedback* corretivo ao erro do aprendiz; e o aluno tenta corrigir o erro cometido. Assim, as sequências de *feedback* corretivo foram identificadas na transcrição dos dados e codificadas de acordo com o modelo desenvolvido pelos autores (LYSTER; RANTA, 1997). Os erros foram classificados como fonológicos, lexicais, gramaticais, de gênero e de uso não solicitado da primeira língua (L1) do aprendiz. Baseados na análise, Lyster e Ranta (1997) categorizaram a frequência e a distribuição de seis diferentes tipos de *feedback* corretivo recorrentes, fornecidos pelos professores aos erros orais dos aprendizes no estudo.

---

<sup>25</sup> *Uptake* é a resposta dada pelo aprendiz (produção do aluno) à correção do professor, que ainda pode necessitar ou não de reparo (LYSTER; RANTA, 1997).

As categorias corretivas propostas por Lyster e Ranta (1997) serão apresentadas e exemplificadas, sendo que, posteriormente, as categorias para a investigação dos padrões do *feedback* corretivo do presente estudo serão elencadas.

Como os exemplos de Lyster e Ranta (1997) são em francês, optamos por fazer uso dos exemplos categorizados por Lima (2004), com base em seu estudo a respeito do *feedback* corretivo e da autonomia do aluno de língua estrangeira para uma aprendizagem eficaz em sala de aula.

Na *correção explícita*, o professor fornece a forma correta ao aluno, dizendo claramente que ele cometeu um erro. Ao fornecer a forma correta, o professor indica que o que o aluno disse está impreciso, por meio de uso de frases como: *Oh, you mean..., You should say,...*, ou pelo tom da voz.

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.

O *recast* é um movimento em que o professor reformula (ou expande) parte ou toda a fala do aluno, exceto o erro. No *recast*, o professor não diz explicitamente o que está errado.

Paula: Who see this card?

Professor: Who saw this card? (ênfase na forma verbal).

Paula: I did not.

Nos *pedidos de esclarecimento ou clarificação*, o professor diz claramente que não compreendeu o que o aluno quis dizer, ou ainda que há uma inconsistência na fala dele, esperando que o aluno reformule o seu enunciado. Este tipo de *feedback* pode se referir tanto à questão de compreensão quanto de acurácia (precisão linguística), ou a ambos. Nesse caso, a forma considerada correta não é fornecida ao aluno diretamente, o que propicia a ele a reestruturação do seu enunciado. Nos pedidos de esclarecimento, incluem-se estruturas do tipo: *Pardon?, I don't understand, Sorry..., What do you mean by (Y)?*

Bela: That was when the Portuguese realizes 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.

No *feedback metalinguístico*, o professor atenta o aluno para o fato de que há alguma falha no enunciado, ou que algo está errado, sem dizer a forma correta, porém comentando ou questionando o erro para que o próprio aluno faça a correção.

Marco: They can preserve her cultural things.

Professor: No, 'her' is not correct. It's not the third person singular.

Marco: Their, they, they, their cultural things but they have to use our things.

Na *elicitação*, o professor leva o aprendiz à autocorreção com o uso de algumas estratégias para que ele produza a forma correta: (a). solicitar que o enunciado seja concluído (b). usar perguntas para eliciar a forma correta (c). pedir que os aprendizes reformulem o seu enunciado.

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.

Com a *repetição*, o professor repete o enunciado isoladamente, dando ênfase ou uma entonação diferente para destacar o erro do aluno. No entanto, é o aluno quem deve corrigir o seu próprio erro, o que faz com que ele possa refletir a respeito do mesmo, podendo evitar possíveis construções errôneas no futuro.

Paula: The govern say everything is okay.

Professor: The govern?

Paula: Oh, the government.

Para três dos quatro professores do estudo de Lyster e Ranta (1997), o *recast* foi o tipo de correção mais utilizado (60%). O quarto professor teve uma porcentagem menor para o *recast* (39%), dado que seus alunos haviam tido um pouco mais de exposição à língua, e estavam mais avançados no idioma. Para os autores, esse número menor sugere que o professor de níveis mais avançados pode fazer uso de opções diversificadas para desafiar os alunos. Na média geral das quatro turmas, o *recast* foi o tipo de *feedback* corretivo mais frequente (55%), considerando o número de turnos analisados. Os outros tipos de *feedback* tiveram uma frequência menor: a elicitación teve 14%; os pedidos de esclarecimento 11%; o *feedback* metalinguístico 8%; a correção explícita 7% e a repetição apenas 5%.

Além de examinar o *feedback*, Lyster e Ranta (1997) definiram e classificaram o *uptake* dos aprendizes em resposta à correção fornecida pelo professor, ou seja, a produção do aluno que segue a correção do professor, e que constitui um tipo de reação do aprendiz ao intuito do professor de chamar a atenção para algum aspecto da sua produção inicial. Eles chegaram à conclusão que o *feedback* corretivo mais frequente, o *recast* (31% de *uptake*), é o tipo de *feedback* que gera menos *uptake* por parte do aprendiz, seguido em ordem crescente da correção explícita (50%), repetição (78%), *feedback* metalinguístico (86%) e dos pedidos de esclarecimento ou clarificação (88%). Para os autores, a elicitación (100% de reparo) é a estratégia mais eficaz para levar o aprendiz a produzir o *uptake*. Lyster e Ranta (1997) concluíram que os tipos de *feedback* corretivo que permitem a negociação da forma são a elicitación, o *feedback* metalinguístico, os pedidos de esclarecimento ou clarificação e a repetição.

Com a pesquisa e a análise dos dados, os autores puderam depreender que, em sala de aula, geralmente há certa predominância para o uso de correções que não oportunizam ao aprendiz a correção do próprio erro e uma preferência dos professores pelo uso do *recast*. Para eles, há também a necessidade de os professores levarem em consideração o nível de proficiência do aprendiz quando tomam decisões a respeito do *feedback* corretivo, a fim de que os alunos percebam a modificação e possam gerar *uptake*. Lyster e Ranta (1997) reconhecem ainda a possibilidade da correção múltipla, que é o resultado da combinação de algumas categorias corretivas (ex: correção explícita e elicitación; repetição e elicitación) em um único turno do professor.

Estudos posteriores de Lyster (2001; 2004) e de Ranta e Lyster (2007) reiteram os tipos de *feedback* corretivo e os classificam em duas categorias mais abrangentes: as reformulações e os *prompts*. As reformulações abarcam os *recasts* e a correção explícita, porque ambas as categorias fornecem reformulações às produções inadequadas dos aprendizes. Os *prompts* englobam a elicitación, pistas metalinguísticas, clarificação (pedidos de esclarecimento) e a

repetição, podendo ser explícitas ou implícitas<sup>26</sup> (LYSTER; SAITO, 2010). Por meio dos *prompts*, o professor fornece pistas para que o aluno utilize as suas próprias fontes de autorreparo, o que faz com que a interação na sala de aula seja mais dinâmica e motivadora.

O interessante nos *prompts* é o fato já mencionado de oferecerem uma oportunidade para que o aluno corrija a sua própria produção, gerando uma resposta modificada (ALJAAFREH; LANTOLF, 1994). Lyster (2001, 2004) salienta ainda que os *prompts* podem ser benéficos nas salas de aula de imersão ou em outros contextos com foco no significado, por serem orientados pedagogicamente e serem mais eficazes no contexto de sala de aula do que os *recasts* (LYSTER; SAITO, 2010). No exemplo que segue (LI, 2014), observamos o *prompt* na forma de *feedback* metalinguístico, seguido da resposta do aprendiz (*uptake*) como uma forma de autocorreção.

**Aluno:** I go to a movie yesterday.

**Professor:** You need the past tense. (*feedback* metalinguístico)

**Aluno:** I went.

Observa-se entre as categorias expostas (LYSTER; RANTA, 1997), que há aquelas em que a forma correta não é fornecida diretamente ao aluno para que ele perceba o erro e possa tentar corrigir o enunciado, como os pedidos de esclarecimento, a elicitación, a repetição e o *feedback* metalinguístico. A correção explícita e o *recast*, por sua vez, são estratégias corretivas reformulativas, que não permitem o autorreparo por incluírem a forma correta do erro pelo professor ou pelo colega (LIMA, 2004; LYSTER; SAITO; SATO, 2013).

Esses se configuram como os tipos de *feedback* que podem ser utilizados pelo professor nas interações orais em sala de aula, como parte integrante do ensino-aprendizagem de LE. A correção em sala de aula pode ser simples e envolver apenas uma das categorias citadas ou pode ser complexa por abarcar mais de um tipo de correção, dependendo do sucesso ou não do professor em alcançar o seu objetivo com o aluno.

É indispensável sublinhar que, como categorias de análise para a investigação dos padrões do *feedback* corretivo advindos da interação (professor-aluno e entre os alunos) do

---

<sup>26</sup> O *feedback* negativo explícito é compreendido como “qualquer *feedback* que estabelece abertamente que a produção do aprendiz não é condizente com a língua estabelecida” (CUNHA, 2003, p. 44). O *feedback* implícito, por sua vez, inclui “movimentos como checagens de confirmação e falhas no entendimento...os aprendizes devem inferir que a forma de seus enunciados é responsável pelos problemas de compreensão do leitor” (CUNHA, 2003, p. 44-45).

presente estudo, serão consideradas a correção explícita e o *recast* do modelo analítico de Lyster e Ranta (1997), citados e exemplificados anteriormente, e ainda os *prompts* (LYSTER, 2001, 2004; LYSTER; IZQUIERDO, 2009), que servem para melhorar o controle sobre as formas já internalizadas da língua, e que englobam as quatro categorias já citadas, sendo elas: a elicitación, as pistas metalinguísticas, pedidos de esclarecimento e a repetição.

Esse último tipo de *feedback* corretivo, o *prompt*, inclui as pistas metalinguísticas, em que o professor indica por meio de comentários ou perguntas que há algum problema naquilo que foi dito pelo aluno (LIMA, 2004), podendo levar o aprendiz a uma reflexão a respeito do seu erro e ao autorreparo, do mesmo modo que as outras três categorias citadas. Observemos o Quadro 2, que representa a base para as categorias de análise do presente estudo a serem apresentadas posteriormente no Capítulo 3.

Quadro 2: Classificação dos tipos de *feedback* corretivo

<b>Frase contendo o erro ou a inadequação: “She has baby”</b>
<b><u>Reformulações:</u></b>
<i>Recast</i> : reformulação do enunciado. Ex.: “A baby”
Correção Explícita: chamar a atenção para o erro e fornecer a forma correta. Ex.: “No, you should say: a baby”
<b><u>Prompts:</u></b>
Pedidos de Esclarecimento: pedir por esclarecimento. Ex.: “Sorry?”; “Pardon?”
<i>Feedback</i> Metalinguístico: fazer um comentário metalinguístico. Ex.: “You need an indefinite article”
Elicitación: elicitare a forma correta. Ex.: “She has...?”
Repetição: repetir a frase errada. Ex.: “She has baby?”

Fonte: Elaborado pela autora desta tese

Além disso, a correção se caracteriza por ser de dois tipos: oral ou escrita, sendo que a correção escrita é geralmente postergada, podendo ser direta, feita pelo professor, o que “implica marcar no texto os erros e fornecer a maneira adequada com maior enfoque nos aspectos formais, considerando-se ou não o aspecto comunicativo” (FIGUEIREDO, 2012, p. 165-166) e também, indireta. Na correção indireta, o professor pode fazer uso de diversas maneiras para realizar a correção, seja por meio da autocorreção, de comentários, correção

com os pares, com toda a turma, conferência e portfólio (FIGUEIREDO, 2012), nas quais os alunos tornam-se participantes ativos do processo corretivo. Figueiredo (2001, 2012) ressalta igualmente, a importância do processo da reescrita de um mesmo texto para a reflexão a respeito do processo corretivo e a consequente evolução no conteúdo dos textos escritos pelos aprendizes.

Na correção oral, por sua vez, os professores possuem duas opções, optar por corrigir imediatamente o erro ou postergar a correção para um momento que considere mais oportuno, como evidenciado em outro momento, pelo uso de diferentes tipos de correção. A escolha do professor vai depender da necessidade dos alunos, do contexto e do objetivo da atividade, seja ela focada na fluência do idioma ou na forma. O professor pode, por exemplo, gravar a aula, anotar os erros mais recorrentes dos alunos e realizar uma atividade corretiva em uma aula posterior, promovendo a acurácia linguística do grupo como um todo. É através dela “que o aprendiz tem a oportunidade de reparar<sup>27</sup> (ou melhorar) suas produções, e também, de participar da correção das produções dos outros” (SILVA, 2012, p. 180). A contribuição dessas intervenções pedagógicas é mediada pela influência de variáveis individuais, linguísticas e contextuais, bem como pelo grau das respostas afetivas e cognitivas dos aprendizes (PAWLAK, 2014b).

Deste modo, o valor que é dado ao *feedback* corretivo pode variar de acordo com os diversos métodos e abordagens de ensino em LE, bem como com as crenças e os sentimentos que professores e alunos possuem a respeito do processo de ensinar e aprender uma LE. Eles vão desde a afirmação que os erros devem ser evitados a todo custo, até pontos de vistas mais contemporâneos que percebem a correção como uma parte significativa, positiva e benéfica do processo de ensino-aprendizagem de LE (ELLIS, 2009). Isso se reflete no comportamento do professor e dos alunos em sala de aula, o que também implica no sucesso ou não do *feedback* corretivo. Acredita-se que, em sala de aula, o professor possa incitar os alunos para que eles se comuniquem livremente, contando com a colaboração dos mesmos na tarefa de correção, como uma atividade social, de participação conjunta. Aljaafreh e Lantolf (1994) acrescentam que o *feedback* corretivo deveria enfocar na relação social que está envolvida no contexto da interação e na maneira pela qual ele pode implicar na aprendizagem da língua.

No entanto, há a necessidade de uma reflexão e de tomada de decisão sobre o *feedback* corretivo que o professor utilizará em suas aulas, tendo em vista a correção dos erros pelo próprio aprendiz. O que depende da teoria de ensino-aprendizagem que ele segue, a fim de

---

<sup>27</sup> Reformulação realizada pelo aluno no seu turno de fala.

efetuar a correção da maneira mais aprazível aos alunos, sem gerar sentimentos negativos a eles e sem que o fluxo da comunicação seja interrompido, como no caso da correção oral. Ao mesmo tempo, a correção entre os próprios aprendizes é significativa, porque os alunos podem contar com a colaboração de colegas que estão no mesmo estágio ou em estágios um pouco mais avançados da língua, e interagir na troca de conhecimentos, especialmente em tarefas de apoio mútuo.

Se realizada de uma maneira consciente e compreensível para os alunos, a correção possibilita o desenvolvimento da língua do aprendiz e o consequente avanço no processo de aprendizagem da língua-alvo. Sendo assim, faz-se necessário reconhecer o engajamento e a participação não só do professor, mas também dos alunos nos momentos de correção, de interação e colaboração inerentes à sala de aula, a fim de que conduzam ao desenvolvimento significativo da língua-alvo.

## **2.2 Revisão de estudos acerca do *feedback* corretivo oral**

Os tipos de *feedback* fornecidos pelo professor aos alunos nos mais variados eventos interativos da sala de aula variam de acordo com o intuito a que se almeja chegar e se caracterizam por serem respostas que o professor fornece ao erro dos alunos (LYSTER, 2001), como um tipo de correção dinâmica e situada (ELLIS, 2009), que “envolve considerações de natureza tanto cognitiva quanto afetiva” (SILVA, 2012, p. 192). Assim, a maioria das pesquisas realizadas sobre o *feedback* corretivo (oral e/ou escrito) são conduzidas com aprendizes interagindo com os seus professores e colegas em sala de aula ou em estudos mais controlados, que podem auxiliar o aprendiz a perceber a lacuna entre a sua produção e a língua-alvo (LI, 2010). Essas pesquisas geralmente procuram identificar qual o tipo de *feedback* é mais eficaz em promover o desenvolvimento na L2/LE. De acordo com Ellis (2008), as pesquisas evidenciam que os professores fazem uso de diferentes tipos de *feedback* dependendo de fatores tais como o contexto, as preferências individuais, etc.

Somadas a isso, revisões mais sistemáticas de estudos empíricos a respeito do *feedback* corretivo foram publicadas por Russell e Spada (2006), com a análise de 31 estudos controlados e de estudos observacionais em sala de aula, publicados entre 1988 e 2003. Lyster e Saito (2010) também examinaram 15 estudos realizados em contexto de sala de aula, envolvendo a interação entre o professor e o aprendiz, e Li (2010) analisou a eficácia de



diferentes tipos de *feedback* na aprendizagem de LE/L2 com base em 33 estudos (22 publicados em periódicos e 11 teses não publicadas).

Na sequência, elencamos alguns estudos sobre a correção oral (que se constitui como uma das principais fontes de informação a respeito da precisão da produção dos aprendizes, e sobre outros comportamentos e conhecimentos) no Brasil e no exterior, sendo relevantes para a pesquisa em questão. Os estudos apresentam-se divididos em dois quadros, sendo que são apresentadas, primeiramente, as pesquisas realizadas no Brasil, e, na sequência, os estudos realizados no exterior.

<b>Pesquisas realizadas no Brasil</b>		
<b>Ano</b>	<b>Texto autor</b>	<b>Comentário</b>
2002	Cunha; Lima	Realizaram um estudo com uma professora nativa da língua inglesa e outra não nativa, e evidenciaram um maior número de correções para os erros de conteúdo do que para os erros de forma. Esses erros eram corrigidos após o término da fala do aluno. Também foram utilizados tipos de <i>feedback</i> corretivos que quase não incentivavam a correção dos erros pelos alunos. As pesquisadoras chegaram à conclusão de que é importante que o professor forneça um tempo adequado para que o aluno possa refletir e reparar o seu erro antes de fornecer a forma correta a ele.
2003	Cunha	Verificou a eficácia do <i>feedback</i> corretivo em aulas comunicativas de inglês, em um estudo exploratório com professores e alunos de quatro turmas de nível intermediário de inglês como LE. A autora analisou qualitativamente os dados utilizando as estratégias corretivas de Lyster e Ranta (1997), que indicaram uma tendência da professora ao uso dos <i>recasts</i> (reformulação), e sugeriram uma maior eficácia dos tipos de <i>feedback</i> corretivo geradores de <i>uptake</i> modificados através da negociação da forma.
2004	Cardoso-Brito	Pesquisou como três professores de língua inglesa, de contextos distintos, abordavam a correção de erros orais e quais os efeitos que isso exercia nos alunos e no seu processo de aprendizagem da língua. A partir dos dados coletados, a pesquisadora percebeu que os professores não possuem consciência da maneira como agem em sala de aula, dado que a sua prática não condiz com aquilo que eles acreditam estar fazendo. Ela também verificou que a maneira como o professor lida com o erro e fornece a correção está relacionada à forma como ele percebe o ensino-aprendizagem de uma LE.
2004	Menti	Investigou, em seu estudo experimental, dois tipos de correção oral implícita, as reformulações e as eliciações. O uso de perguntas no passado foi a estrutura abordada pelas

		correções, pois os aprendizes cometiam vários erros nesse aspecto linguístico. A autora observou que o grupo que recebeu <i>feedback</i> por meio de eliciações teve um desempenho melhor do que os alunos que receberam as reformulações, a partir da quantidade de erros cometidos pelas turmas investigadas.
2004	Silva, M.D.	Verificou as ações de correção oral, especificamente os tipos de erros mais corrigidos, as estratégias de correção utilizadas pela professora, as percepções e os sentimentos dos alunos, aprendizes de inglês, com relação à correção. A autora afirma que os erros de pronúncia, seguido pelos erros gramaticais, foram os que mais receberam <i>feedback</i> da professora. Os resultados mostraram ainda que as eliciações e as explicações metalinguísticas constituíram tipos de correções eficazes para promover a negociação da forma entre professor e aluno, sugerindo que os aprendizes tiveram um papel mais ativo no processo de correção de seus erros orais.
2006	Freudenberger; Lima	Apresentam os resultados de uma pesquisa a respeito do papel da correção de erros e a participação da prática corretiva na interação entre professor e alunos em uma sala de aula de inglês como LE (curso de Letras). Observaram também se a correção com foco formal poderia representar momentos de coconstrução do conhecimento na língua-alvo. Os dados evidenciaram que a professora procura tornar a contribuição feita pelo aprendiz como parte integrante do discurso de sala de aula, oportunizando, por meio do diálogo, um espaço de coconstrução do conhecimento da língua-alvo, o que permite uma maior consciência linguística por parte do aprendiz.
2006	Menti	Investigou o que norteou a escolha de diferentes tipos de <i>feedback</i> corretivo por professores de LE ao corrigir a fala de seus alunos, em atividades com foco na forma, pela perspectiva sociocultural. A pesquisa foi realizada com cinco professores de uma escola de idiomas, seguidora dos princípios comunicativos e alunos do nível básico ao avançado de inglês da escola. Por meio da análise dos dados, a autora concluiu que os professores priorizam a interação em sala de aula, sendo influenciados por suas experiências individuais, ao acreditar que é através da interação que se aprende. Eles também parecem direcionar a correção de erros no sentido de fornecer auxílio ao aprendiz para que ele possa construir a sua produção dentro da ZDP.
2008	Cavalari	Averiguou o gerenciamento do erro em aulas de inglês como LE e as suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem. A autora verificou que a correção dos erros, quando empregada para promover momentos de negociação da forma, mostrou-se como uma ferramenta importante na correção por ajudar os aprendizes a perceber

		lacunas na língua-alvo e a corrigirem suas produções imprecisas. Observou-se também a importância do papel do professor ao fornecer os andaimes (trabalho de intervenção e apoio aos erros orais) necessários para o monitoramento de cada aprendiz.
--	--	--

Uma das principais constatações das pesquisas a respeito do *feedback* corretivo é que se trata de um processo complexo no que tange a aspectos de tomada de decisão, de taxonomia das estratégias corretivas e da inconsistência e da falta de precisão dos professores (ELLIS, 2009). Geralmente, os professores não seguem regras fixas para a correção, fazendo-a de forma intuitiva em suas aulas. Muitas vezes os professores costumam fazer uso do mesmo comportamento corretivo para indicar o erro e também para reafirmar a resposta correta. Long (1977) nota que muitas das correções fornecidas pelos professores tendem a passar despercebidas pelos alunos. A inconsistência decorre da resposta variável do professor, quer dizer, quando o professor responde variavelmente ao mesmo erro cometido por diferentes alunos na sala de aula, corrigindo alguns e ignorando outros que cometeram o mesmo erro, podendo gerar certa incerteza nos aprendizes (ELLIS, 2009).

Tsui (1995) enfatiza que, muitas vezes, o que é considerado incorreto pelo professor, na verdade não é. Para a autora, um erro pode ser algo que não se encaixa nas regras estabelecidas pelo professor, como no exemplo que segue.

**Professor:** Did you enjoy the movie yesterday?

**Aluno:** Yes, it was fun.

**Professor:** No, let's try again!

**Aluno:** Yes, I did.

**Professor:** Complete answer, please!

**Aluno:** Yes, I did. I enjoyed the movie yesterday.

**Professor:** Good!

Nesse caso, a atitude do professor pode levar o aluno a pensar que cometeu um erro ou que não sabe como utilizar determinada estrutura da língua-alvo, quando, na verdade, apenas utilizou alguma forma linguística que não era aquela esperada (desejada) pelo professor.

Passamos agora para a revisão de alguns estudos a respeito da correção oral no exterior.

Pesquisas realizadas no Exterior		
Ano	Texto autor	Comentário
2000b	Ohta	Examinou como alunos universitários respondiam ao <i>feedback</i> corretivo em contexto de ensino de japonês como L2, com foco na forma. O objetivo do estudo foi determinar que tipos de procedimentos poderiam auxiliar mais o aprendiz a aprimorar a acurácia na sua produção. A autora comprovou que os aprendizes reagiram mais ao <i>recast</i> quando a correção era endereçada a outro colega ou à turma como um todo, do que quando era direcionado a seus próprios erros. Isso proporcionou oportunidades para os aprendizes experimentarem o <i>recast</i> incidental. Os resultados obtidos pela autora evidenciaram ainda a utilidade de se examinar o <i>feedback</i> corretivo pelo ponto de vista do próprio aprendiz, que o percebe e utiliza-o em sua atividade mental.
2001	Lyster	Investigou os padrões de <i>feedback</i> corretivo e a sua relação com os tipos de erros e reparo dos aprendizes. O estudo verificou como os professores fizeram uso da negociação da forma, do <i>recast</i> e da correção explícita para corrigir erros específicos dos aprendizes. A análise dos dados sugeriu que os professores forneceram <i>recast</i> após os erros gramaticais e fonológicos, e a negociação da forma para os erros lexicais. O estudo revelou que a negociação da forma constitui-se como uma estratégia corretiva significativa utilizada pelo professor, por gerar um reparo imediato do aprendiz, se comparado aos <i>recasts</i> ou à correção explícita.
2001	Samuda	Observou, com base na teoria sociocultural, que a correção explícita fornecida aos aprendizes na forma de explicação metalinguística foi mais eficaz do que a correção implícita na forma de <i>recasts</i> . Esse tipo de correção auxiliou os aprendizes a construir a sua ZDP, a internalizar os verbos modais (“may, must”) do inglês e a usá-los independentemente em sua produção oral.
2002	Panova; Lyster	Realizaram uma pesquisa observacional em que examinaram os padrões de correção com aprendizes adultos em contexto de sala de aula. Os autores analisaram os tipos de <i>feedback</i> corretivo empregados pelo professor e a sua relação com o <i>uptake</i> e o reparo imediato do erro pelos aprendizes. Os dados sugerem que houve um uso preferencial do <i>recast</i> (54%) e da tradução (23%) como estratégias reformulativas aos turnos dos aprendizes. O <i>recast</i> foi o tipo de <i>feedback</i> mais utilizado, sobretudo pelo fato de os aprendizes se encontrarem em um nível inicial de aprendizagem da língua, e por ser um movimento que permite ao professor fornecer exemplos na língua-alvo.
2004	Lyster	Apresenta os efeitos dos <i>prompts</i> e dos <i>recasts</i> na instrução

		com foco na forma no uso dos marcadores de gênero do francês por alunos de imersão no Canadá. A instrução com foco na forma (por meio do pré-teste, pós-teste e teste postergado) permitiu que os alunos desenvolvessem um conhecimento consistente, baseado em regras do gênero gramatical, e não simplesmente um conhecimento superficial, por assim dizer. Para o autor, o estudo contribuiu para confirmar uma melhora significativa nas tarefas escritas e orais dos grupos que receberam a instrução com foco na forma e, também que o <i>recast</i> , quando comparado a outros tipos de <i>feedback</i> , não é necessariamente o tipo de <i>feedback</i> corretivo mais eficaz em salas de aula orientadas comunicativamente, como fora legitimado em estudos anteriores do grupo de Roy Lyster.
2006	Ammar; Spada	O estudo investigou os efeitos potenciais de dois tipos de <i>feedback</i> corretivo ( <i>prompts</i> e <i>recasts</i> ) em aprendizes de inglês em Montreal, com níveis de proficiência distintos. Os alunos que receberam a intervenção instrucional (sobre o uso dos possessivos <i>his</i> e <i>her</i> ) foram divididos em três grupos: um grupo que recebeu o <i>feedback</i> na forma de <i>recasts</i> , o outro, <i>prompts</i> , e o último era o grupo de controle. Os resultados indicaram que os <i>prompts</i> foram mais eficazes do que os <i>recasts</i> , e que a eficácia dos <i>recasts</i> depende do nível de proficiência do aprendiz. Os aprendizes com níveis de proficiência mais altos beneficiaram-se igualmente dos <i>prompts</i> e dos <i>recasts</i> , enquanto que os aprendizes com um nível de proficiência menor beneficiaram-se mais dos <i>prompts</i> do que dos <i>recasts</i> .
2006	Lyster; Mori	Analisaram comparativamente a interação entre professor-aluno em dois contextos instrucionais, com o objetivo de investigar os efeitos da correção explícita, dos <i>recasts</i> e dos <i>prompts</i> no <i>uptake</i> e no reparo dos aprendizes. Os resultados da análise estatística dos dados indicaram que o uso dos <i>recasts</i> (54-65%) apresentou um melhor resultado do que os <i>prompts</i> (26-38%) e do que a correção explícita (7-9%). Os autores atribuem o resultado positivo para os <i>recasts</i> devido à evidência negativa e positiva que eles exercem, além de manterem o fluxo da comunicação e os alunos atentos ao conteúdo, caso eles necessitem fazer uso de algum conhecimento que esteja além do seu nível de desenvolvimento.
2009	Lyster; Izquierdo	Investigaram os efeitos dos <i>prompts</i> e dos <i>recasts</i> na aquisição do gênero gramatical por aprendizes de francês como L2, em um contexto de interação entre díades. A pesquisa foi realizada em dois contextos, em sala de aula e em laboratório. Os aprendizes que receberam <i>recasts</i> foram beneficiados no sentido da constante exposição a exemplos positivos, ao passo que aqueles que foram expostos aos <i>prompts</i> tiveram a oportunidade de produzir <i>output</i> (resposta)

		modificado e receber evidência negativa. Os autores concluíram que as díades de ambos os grupos avaliados tiveram um progresso significativo ao longo do tempo e se beneficiaram igualmente dos dois tipos de <i>feedback</i> .
2010	Yang; Lyster	Compararam os efeitos de três tipos de <i>feedback</i> corretivo sobre o uso do passado regular e irregular do inglês, por aprendizes chineses. Os autores avaliaram que os efeitos dos <i>prompts</i> foram maiores do que os dos <i>recasts</i> no que tange à precisão no uso da forma regular do passado do inglês, ao mesmo tempo em que os <i>prompts</i> e os <i>recasts</i> tiveram efeitos semelhantes quanto ao uso das formas irregulares do passado pelos alunos. Os autores inferiram que o grupo <i>prompt</i> obteve resultados expressivos em todos os sentidos, dado que os <i>prompts</i> são mais eficazes no contexto de sala de aula, e promovem melhores oportunidades para o autorreparo.
2012	Sato; Lyster	Estudaram a interação entre pares e o <i>feedback</i> corretivo em um contexto universitário de ensino de inglês para falantes nativos de japonês. Os dados avaliados mostram que os <i>prompts</i> e os <i>recasts</i> incorporados na interação entre pares possuem efeitos positivos no desenvolvimento da precisão linguística. Os autores comprovaram, através da pesquisa, que a interação entre os pares forneceu a oportunidade para a prática da produção, e que o <i>feedback</i> permitiu ainda que os alunos monitorassem a sua própria produção e a de seus interlocutores também. Os autores concluem que é necessário fornecer aos aprendizes atividades nas quais eles se engajem mais em práticas interativas e significativas.
2013	Lee	Investigou os padrões do <i>feedback</i> corretivo oral e do reparo de aprendizes adultos de LE do nível avançado. Baseado nas observações de sala de aula, Lee identificou o <i>recast</i> como o tipo de <i>feedback</i> corretivo mais frequente, gerando 92,09% de reparo dos aprendizes. Os alunos também preferiram receber a correção explícita e direta durante as interações. Foram analisadas ainda as discrepâncias entre as preferências dos aprendizes sobre a correção e o <i>feedback</i> recebido em sala de aula por meio de entrevistas.

Como pôde ser observado, as pesquisas levando em conta o *feedback* corretivo indicam que ele é benéfico para o ensino-aprendizagem da LE (RUSSEL; SPADA, 2006), particularmente em salas orientadas comunicativamente e com foco no conteúdo (LYSTER; SAITO, 2010), como na maioria dos estudos apresentados. Através dele é possível mediar novos modos de aprendizagem e construir conhecimento por meio da interação. Nesse sentido, pode-se afirmar que a eficácia dos diferentes tipos de *feedback* depende da teoria de

ensino adotada pelo professor, do contexto linguístico e de variáveis dos aprendizes (NICHOLAS; LIGHTBOWN; SHEEN, 2007; SPADA, 2001) tais como os aspectos afetivos, linguísticos assim como cognitivos (LYSTER; SAITO; SATO, 2013).

Diante disso, concluímos que o *feedback* corretivo é um facilitador do desenvolvimento da língua e que o seu sucesso depende da maneira com que ele se desenvolve na interação, visto que ensinar é uma forma de mediação social e aprender é uma maneira de estar no mundo social, interagindo com alguém. Há, todavia, a necessidade de saber qual é o modo adequado de se fazer a correção e quais os tipos de *feedback* oral são considerados mais eficazes pelos aprendizes e pelo professor de LE no contexto brasileiro, a fim de que as aulas e o ensino-aprendizagem de línguas sejam aprimorados progressivamente.

### 2.3 Os fatores afetivos e a correção

Como observamos ao longo dos capítulos precedentes, a interação social é a base para o desenvolvimento de um indivíduo, pois permite a intersubjetividade (interações sociais e simbólicas) entre os envolvidos na aprendizagem, por meio de processos cognitivos e afetivos que sustentam a ação humana.

Assim, ao buscar uma abordagem abrangente, capaz de compreender o sujeito em sua totalidade, Vygotsky une os aspectos afetivos e o cognitivo de modo dialético, e nos mostra que cada ideia contém uma atitude afetiva que exerce uma influência recíproca ao longo da história do desenvolvimento e do funcionamento psicológico humano, não sendo possível dissociar o lado afetivo do cognitivo (intelectual).

Vygotsky (1987) acreditava que uma das grandes fraquezas da psicologia tradicional era justamente a separação do afeto e da cognição, pois, para ele, as emoções são derivadas do contato social e cultural do indivíduo com o meio, e medeiam a aprendizagem juntamente com a cognição. De acordo com ele, “o pensamento possui suas origens na esfera motivacional da consciência, um âmbito que integra as nossas inclinações e necessidades, nossos interesses e impulsos, nossos afetos e emoções. A tendência afetiva e volitiva fica atrás do pensamento<sup>28</sup>” (VYGOTSKY, 1987, p. 282).

---

<sup>28</sup> “Thought has its origins in the motivating sphere of consciousness, a sphere that includes our inclinations and needs, our interests and impulses, and our affect and emotions. The affective and volitional tendency stands behind thought” (VYGOTSKY, 1987, p. 282).

De tal modo, podemos dizer que o afeto engloba as emoções<sup>29</sup>, definidas como atos comunicativos construídos socialmente, que podem mediar o comportamento, o pensamento e os objetivos de um indivíduo (IMAI, 2010), os sentimentos, que pertencem ao domínio da interpretação e da explicação, sendo articulados no e por meio do discurso (KALAJA, 2003), e a cognição, que diz respeito ao conhecimento e ao pensamento de cada um (SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2011(Quadro 3)).

Quadro 3: Definição de afeto e cognição

Afeto	Cognição
▪ Emoções e sentimentos	▪ Pensamento e conhecimento

Fonte: Swain; Kinnear; Steinman (2011)

Por serem intensas e possuírem uma carga cognitiva que sustenta a ação humana, as emoções podem mediar o desenvolvimento do ser humano, dado que elas aparecem primeiramente no plano social e, somente depois, são internalizadas no plano psicológico (SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2011; SWAIN, 2011), a partir do contato que estabelecemos com os outros.

Assim como Arnold e Brown (1999), concordamos que a atenção às emoções e aos fatores afetivos pode levar a uma aprendizagem mais significativa, uma vez que o aspecto afetivo e o cognitivo da aprendizagem caminham lado a lado (ARNOLD; BROWN, 1999). A união da emoção e da cognição nos faz compreender melhor as trajetórias de aprendizagem de línguas, uma vez que as emoções não podem ser ignoradas nesse processo (SWAIN, 2011).

No campo do ensino-aprendizagem de L2 ou LE, as emoções são vistas como um termo guarda-chuva, e têm sido compreendidas como afeto: aspectos da emoção, sentimentos, humor, atitudes e crenças que condicionam o comportamento e influenciam no ensino-aprendizagem de línguas (ARAGÃO, 2011).

Os fatores afetivos que são geralmente considerados no ensino-aprendizagem de uma LE/L2 são vários (ARNOLD; BROWN, 1999; MCLEOLD, 1987; OXFORD, 1999). Destacamos, a seguir, quatro fatores que se relacionam diretamente ao processo corretivo e ao escopo da nossa pesquisa: ansiedade, autoestima, motivação e crenças.

<sup>29</sup> *Perezhivanie* é um termo russo usado por Vygotsky para referir-se à experiência emocional do indivíduo, quer dizer, a experiência vivenciada por meio das emoções.



A aprendizagem de uma LE em sala de aula tem sido apontada como aquela que suscita ansiedade em muitos aprendizes, por requerer uma participação expositiva maior em um contexto de avaliação constante (HORWITZ et al., 1991). Ao adquirir uma nova língua, o aprendiz é exposto a algumas situações conflitantes, pois mesmo sem possuir uma competência linguística na língua-alvo, ele procura expressar as experiências de alguma forma na língua que está aprendendo. Ao se expor, o aluno estará sujeito a receber um *feedback* do professor, uma vez que a avaliação está relacionada ao desempenho do aprendiz. Essa atmosfera pode trazer sentimentos de apreensão, desconforto, tensão, entre outros, que estão associados à ansiedade e, muitas vezes são apontados como obstáculos ao ensino-aprendizagem de línguas.

Nesse sentido, Oxford (1999) define a ansiedade como o medo ou apreensão que toma conta do aprendiz quando ele precisa produzir algo na LE. Ela pode ser uma característica pessoal ou pode ocorrer em resposta a uma situação ou a um evento específico. A ansiedade está associada aos sentimentos de frustração, medo, desconforto e preocupação (FIGUEIREDO, 2011). Alguns estudos (por exemplo, DESROCHERS; GARDNER, 1981) evidenciam que ela pode diminuir ao longo do tempo para alguns aprendizes.

Os comportamentos indicativos da ansiedade, que são observáveis em sala de aula, são aqueles em que o aprendiz fica em silêncio, responde a uma tarefa somente quando solicitado, e fica ansioso com relação à avaliação de terceiros (colegas/professor) a respeito de suas atitudes ou sobre os seus erros. Os alunos ansiosos geralmente preocupam-se com as impressões e o julgamento dos outros. Quando eles se deparam com uma situação que os faz sentir desconfortáveis, eles podem desistir de participar de determinada atividade ou situação comunicativa (BURDEN, 2005). Scarcella e Oxford (1992) afirmam que a competitividade também pode levar à ansiedade, mas sugerem que essa relação não ocorre com todos os aprendizes.

Arnold e Brown (1999), por sua vez, salientam que a ansiedade aparece como uma das manifestações da afetividade, e é um dos fatores que mais dificulta o processo de aprendizagem, por estar associada principalmente a sentimentos negativos, como a tensão, apreensão, frustração, medo, entre outros. Alguns alunos ficam ansiosos por medo de errar, de receber uma correção negativa na frente dos colegas ou de se exporem em sala de aula diante do professor ou dos colegas. As crenças dos alunos sobre si mesmos (“erro o tempo todo”; “não sei falar inglês”; “nunca vou aprender a pronunciar a palavra X”) e o seu desempenho também são possíveis promotoras da ansiedade nos momentos de interação oral em sala de aula.

Consequentemente, a ansiedade pode fazer com que os alunos fiquem nervosos, frustrados e tensos, o que contribui para um desempenho insatisfatório na língua, por mais que eles saibam muito sobre ela (ARNOLD; BROWN, 1999). Para Horwitz (2001), a ansiedade possui uma relação estreita com o desempenho dos alunos nas tarefas em sala de aula, causando e sendo também reforçada pelo baixo rendimento no desenvolvimento da proficiência na língua-alvo.

Segundo Oxford (1999) e Tsui (1995), a ansiedade em sala de aula pode ser minimizada por meio do estabelecimento de uma boa relação entre o professor e o aluno, pela redução da competitividade presente na sala de aula, pelo auxílio aos alunos, com a utilização de atividades em grupos que envolvam os diferentes estilos de aprendizagem de cada um, bem como do estímulo para que os aprendizes relaxem através de jogos e músicas em sala de aula.

Já a autoestima é um julgamento de valor, um autoconceito, que é expresso pelas atitudes que a pessoa traz consigo ao longo da vida, e que pode influenciar as suas atitudes nas relações sociais (COOPERSMITH, 1967). É uma experiência subjetiva que o indivíduo transmite aos outros por meio de informações verbais ou de um comportamento aberto (COOPERSMITH, 1967). Refere-se ainda à avaliação que a pessoa faz de si mesma, indicando até que ponto ela acredita ser capaz, importante, bem-sucedida e merecedora de algo. Somado a isso, a autoestima é vista como a base da afetividade, e depende das experiências que a pessoa teve ou tem em suas comunidades de prática.

Os indivíduos formam a sua autoestima por intermédio de suas experiências sociais, individuais, culturais e também pelas avaliações do mundo ao seu redor (BROWN, 1994a). Por meio dela, a pessoa pode achar que é capaz ou não de realizar alguma atividade ou produzir algo na LE. Um aspecto considerável na literatura da autoestima é que ela é passível de aumento ou de diminuição consoante às conquistas da pessoa em áreas que lhe são importantes. Assim como a ansiedade, a autoestima pode ser um traço da personalidade do indivíduo ou um estado relacionado a uma situação específica vivida pela pessoa em um determinado momento de sua vida (SCARCELLA; OXFORD, 1992).

Brown (1994a) elenca três tipos de autoestima: a global, que diz respeito a uma característica da personalidade de cada um, um conceito a respeito de si mesmo; a situacional (específica), que se refere ao processo geral ou à avaliação que o indivíduo faz de si mesmo em determinadas situações de vida; e a autoestima ligada a tarefas, que envolve uma autoavaliação em aspectos e situações específicas, ou na aprendizagem de uma língua. Podemos acrescentar também as expectativas quanto a ser corrigido em sala de aula.

Na sala de aula de LE, os aprendizes que têm uma autoestima mais elevada com relação à capacidade de aprendizagem da língua possuem uma probabilidade maior de ter mais sucesso do que aqueles que não se consideram capazes, porque não estão preocupados em errar e não se intimidam com as possíveis críticas e julgamentos advindos do professor ou dos colegas.

Por outro lado, o excesso de correção pode levar à baixa autoestima e bloquear o processo de aprendizagem da LE (ANDRÉS, 1999), podendo estar ligada ao receio do aprendiz em parecer estúpido ao cometer erros. A autoestima baixa pode levar os aprendizes a acreditar que as situações são mais complicadas do que elas são na realidade, uma crença que, conforme Pajares (1996), provoca uma tensão e uma visão limitada quanto à melhor maneira de resolver uma dificuldade e de agir em sala de aula.

De acordo com Andrés (2001), a melhor maneira de desenvolver a autoestima em sala de aula de LE é conduzir os alunos a realizações concretas, fazendo-os reconhecê-las e apreciá-las. Destacamos também que o professor deveria sempre lembrar-se de que não está ensinando uma lição, mas pessoas individuais, com necessidades e anseios específicos.

Figueiredo (2011) assegura que o fortalecimento da autoestima dos alunos está relacionado à motivação que eles possuem para aprender a língua. Nesse caso, o professor possui um papel importante, pois ele pode estabelecer uma relação positiva com os alunos, ressaltando as habilidades específicas de cada um e valorizando o conhecimento dos mesmos.

A motivação é um dos termos mais recorrentes em estudos que pretendem explicar o sucesso ou o fracasso dos alunos na aprendizagem de línguas, e diz respeito aos desejos ou impulsos internos com relação a um objetivo (BROWN, 1994a), podendo ser influenciada por fatores internos, particulares do aprendiz, e externos, tais como a prática de ensino, o material didático, a interação entre os pares e o ambiente institucional. De um modo geral, ela aparece como uma força motora que impulsiona o processo e o sucesso de ensino-aprendizagem.

A compreensão da motivação requer um entendimento do indivíduo como um ser humano inserido em um contexto social, no qual interage, modificando-o e sendo modificado. A interação com o meio influencia no sistema de crenças e valores, tornando-os variáveis. De acordo com Brown (1994a), por exemplo, a motivação é o termo mais utilizado para explicar o sucesso ou o fracasso de qualquer tarefa complexa. A motivação é também um processo que muda de acordo com o tempo, varia de pessoa a pessoa (BROWN, 1994a), e que se relaciona a fatores tais como a força interior que impulsiona a seguir em frente, a certeza consciente da necessidade de desenvolver a competência em uma língua e a força de vontade para integrar-se em interações de prática na língua-alvo.

De acordo com Arnold e Brown (1999), um dos estudos significativos sobre o papel da motivação na aprendizagem de línguas é o de Gardner e Lambert (1972), no qual eles dividem a motivação em dois tipos de orientação, a integrativa e a instrumental. Na orientação integrativa, a motivação está fundamentada nos aspectos da personalidade do indivíduo e favorece a proficiência na LE. Há também um interesse do aprendiz de se integrar à comunidade falante nesse tipo de motivação. Na orientação instrumental, por sua vez, a motivação está associada aos benefícios práticos que o aluno pode vir a ter ao aprender a língua-alvo, como a habilidade de se comunicar e ler textos escritos na língua que está sendo aprendida, o sucesso profissional, entre outros.

Com relação à aprendizagem, os comentários positivos e construtivos do professor podem levar o aprendiz a ficar mais motivado e a explorar novas áreas de conhecimento (TSUI, 1995). No entanto, ao receberem correções ambíguas ou uma avaliação negativa do professor, os alunos podem ficar confusos e se sentirem desmotivados a querer produzir ou a participar das aulas de maneira mais ativa.

Nesse sentido, concordamos com Tsui (1995) que um professor que valoriza as contribuições e fornece um *feedback* encorajador provavelmente irá motivar mais o aluno a aprender e a participar nas aulas, e irá criar um ambiente social agradável dentro da sala de aula. O auxílio entre pares também pode ser um motivador para alunos tímidos, inseguros ou até mesmo para aqueles que demonstram pouco interesse nas aulas (OXFORD, 1999).

Quando corrigimos os erros orais, sempre temos uma preocupação com os efeitos positivos e/ou negativos que a correção pode ter nos alunos. Dessa forma, Tsui (1996) sugere que o professor forneça um tempo razoável para que o aluno possa pensar sobre a pergunta que lhe foi feita em sala de aula. A pesquisadora (TSUI, 1996) também chama a atenção dos professores para que não percebam o silêncio do aluno, ao refletir sobre a melhor forma de responder aos questionamentos do professor, como um fator negativo, uma vez que ele permite o bom relacionamento entre o professor e o aluno.

Com o intuito de investigar o papel e o significado das emoções no processo de aprendizagem de uma L2, Imai (2010) pesquisou como os aprendizes manifestaram suas emoções na comunicação verbal em L2 ao longo de um semestre. O autor descreveu como um grupo de aprendizes de inglês construiu e compartilhou suas atitudes emocionais em uma tarefa em grupo, e como a intersubjetividade emocional levou os aprendizes à co-construção do conhecimento. Com a análise interpretativa dos dados coletados, Imai (2010) concluiu que as emoções medeiam o desenvolvimento, especialmente quando a aprendizagem está relacionada à troca de conhecimentos entre os envolvidos no processo.

Concordamos com Oxford (1999) e Swain (2011) quanto aos benefícios dessa relação bidirecional entre o fator afetivo e o cognitivo, pois a atenção aos aspectos afetivos pode melhorar o ensino-aprendizagem de línguas e educar os aprendizes afetivamente. Assim, não devemos ignorar o lado afetivo (emocional) quando corrigimos os aprendizes, “unindo mente e coração na sala de aula<sup>30</sup>” (ARNOLD; BROWN, 1999, p. 3).

Finalmente, é fundamental que consideremos o ponto de vista de Swain (2011) que salienta o valor das emoções em sala de aula, afirmando que precisamos refletir sobre o que está mediando as respostas emocionais dos professores aos alunos, dos alunos aos professores e dos alunos às atividades que lhes proporcionamos.

Na sequência, abordaremos o quarto fator afetivo considerado no ensino-aprendizagem de línguas, as crenças, relacionando-as aos princípios socioculturais e ao *feedback* corretivo.

### 2.3.1 Crenças de ensinar e aprender uma LE

Assim como é complexo ter uma única definição para os erros, o mesmo pode ser aplicado às crenças, pois a investigação sobre as crenças em relação ao ensino-aprendizagem de línguas ganhou espaço nos últimos anos nos estudos de Linguística Aplicada, e o seu conceito inicial vem sendo revisto ao longo do tempo. Autores como Pajares (1992), Woods (2003), Kalaja e Barcelos (2003), entre outros, assinalam a dificuldade em definir claramente o termo devido à existência de uma pluralidade terminológica e conceitual para se referir às crenças no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de línguas.

O conceito de crenças não é específico da Linguística Aplicada. É um termo que vem sendo conceituado a partir de diversas óticas, uma vez que também se encontra em outros estudos, como em psicologia cognitiva e educacional, filosofia, sociologia, educação, antropologia, entre outros, que buscam compreender a ação humana (BARCELOS, 2004a). Diferentes autores postularam suas contribuições na tentativa de uma definição para o termo. Entretanto, observamos que cada uma delas traz em sua essência algo novo que deve ser considerado. Além de serem estudadas em diversas áreas, as crenças são nomeadas de maneira distintas na literatura, tais como opiniões, atitudes, valores, julgamentos e ideologias (PAJARES, 1992).

---

<sup>30</sup> “Bringing together mind and heart in the classroom” (ARNOLD; BROWN, 1999, p. 3).

Concordamos com Barcelos (2007), quando ela menciona que o conceito de “crenças é tão antigo quanto a nossa existência, pois desde que o homem começou a pensar, ele passou a acreditar em algo” (BARCELOS, 2007, p. 5). Barcelos (2004a) ainda explica que o interesse pelo estudo das crenças surgiu de uma mudança de visão na língua com enfoque anterior exclusivo no produto, para uma abordagem focada no processo e no contexto.

No exterior, os estudos a respeito das crenças estavam em voga principalmente nas décadas de 60-70, sendo que eles passaram a ter maior destaque nos anos 80. Barcelos (2004a) afirma que o termo crenças sobre aprendizagem de línguas surgiu pela primeira vez nos estudos de aquisição da linguagem em 1985, por meio de um instrumento (BALLI – *Beliefs About Language Learning Inventory*) para averiguar as crenças de professores e alunos de maneira sistemática, instituído por Horwitz no mesmo ano, que foi uma das pioneiras nos estudos sobre crenças. Para Horwitz (1985), o BALLI facilitaria enormemente a aprendizagem de inglês como L2 em sala de aula. Esse instrumento serviu, e ainda serve de base para muitas pesquisas. O BALLI (HORWITZ, 1988) permite a investigação das crenças dentro de cinco categorias: 1) aptidão de LE; 2) dificuldades de aprendizagem; 3) natureza da aprendizagem; 4) aprendizagem e estratégias de comunicação e 5) motivação.

No Brasil, o interesse pelas crenças surgiu por volta da década de 90 (BARCELOS, 2004a), destacando-se os estudos de Leffa (1991) a respeito das concepções de alunos de quinta série sobre a cultura de aprender línguas, de Almeida Filho (1993) e de Barcelos (1995). De uma maneira geral, as crenças eram de natureza fixa, estática, e definidas por uma abordagem normativa (BARCELOS, 2001). Também era comum julgá-las como certas ou erradas, pois “acreditava-se que as crenças eram estruturas mentais, estáveis e fixas, localizadas dentro da mente das pessoas e distintas do conhecimento” (BARCELOS, 2006, p. 18). Atualmente, as crenças são definidas sob uma perspectiva mais situada e conceitual.

Pesquisas recentes (KALAJA; BARCELOS, 2003) apontam para uma nova perspectiva do conceito, caracterizando as crenças como dinâmicas, emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente, experienciais, mediadas, paradoxais e contraditórias, relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa.

As crenças são individuais, mas também sociais, porque não estão em nossas mentes como uma estrutura pronta e fixa, pelo contrário, elas mudam e se desenvolvem a partir do momento em que interagimos e modificamos as nossas experiências. Elas são dinâmicas e contextuais, por se alterarem através de um período de tempo ou até mesmo dentro de alguma situação específica. As crenças são paradoxais por influenciarem amplamente o processo de ensino-aprendizagem, contudo, elas também podem funcionar como um obstáculo para que a

aprendizagem aconteça. Pajares (1992) salienta que o sistema de crenças das pessoas serve como um guia pessoal que auxilia os indivíduos a compreender e a definir o mundo e a eles mesmos.

De acordo com Barcelos (2001), as crenças são “opiniões e ideias que os alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino-aprendizagem de línguas” (BARCELOS, 2001, p. 73), que guiam a maneira pela qual os humanos agem no mundo. Elas são relacionadas às emoções, às ações e identidades de uma pessoa (ARAGÃO, 2011).

Barcelos (2006) define crenças como

uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo iterativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p. 18).

Além disso, a autora ainda ressalta que as crenças “não são somente um conceito cognitivo. Mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (BARCELOS, 2004a, p. 132). Lima (2005, p. 148) vem mostrar que “as crenças influenciam individualmente o modo como tomamos nossas decisões e são mais difíceis de sofrerem mudanças”. Uma das mais importantes características das crenças refere-se a sua influência no comportamento (BARCELOS, 2011). Segundo Pajares (1992), as crenças influenciam a maneira como as pessoas organizam e definem suas tarefas, determinando o comportamento e as ações dos seres humanos, por serem formas de perceber o mundo e serem fortemente aderidas pelas pessoas.

Neste estudo, adotamos a posição de Barcelos (2000, 2001, 2004a, 2004b, 2006, 2011), que define o conceito de crenças inserido em uma perspectiva sociocultural, dado que elas são construídas pelas interações sociais (WOODS, 2003) dos indivíduos ao longo da vida. Woods (2003) destaca ainda que as crenças são estruturadas e interconectadas, não são entidades estáveis dentro de um indivíduo, mas estão situadas em contextos sociais e são formadas através da interação social e, como resultado, evoluem constantemente. Como citamos em um momento anterior, nesse contexto de pesquisa, as crenças são percebidas como um construto dinâmico, variável, estando baseadas na experiência de cada pessoa, já que são o resultado da interação social e estão em constante mudança (BARCELOS, 2000; SILVA, 2007; VYGOTSKY, 1978).

### 2.3.2 As crenças e o *feedback* corretivo

Quando estudamos as crenças e o ensino-aprendizagem de LE, podemos encontrar algumas generalizações, visto que as crenças são uma forma de pensamento e são construídas por meio da interação do indivíduo com o meio, a partir da sua experiência e história de vida pessoal e social. Dewey (1933) já afirmava que as crenças contemplam todas as matérias de que não temos conhecimento pleno, mas em que confiamos o bastante para poder basear nelas as nossas ações.

Elencamos até agora algumas características das crenças, tais como a sua dinamicidade, uma vez que elas mudam e se desenvolvem à medida que as pessoas agem e falam sobre elas; são parte das construções e reconstruções das experiências de cada um, e são vistas como ferramentas que podem ser utilizadas de acordo com a situação (KALAJA; BARCELOS, 2003).

Autores tais como Barcelos (2006), Pajares (1992), Vieira-Abrahão (2004) e outros, sugerem que a importância do estudo das crenças reside no fato de que elas influenciam direta ou indiretamente a ação das pessoas. Em se tratando de sala de aula de LE, as crenças do professor podem influenciar em sua prática de ensino, na maneira como ele realiza a correção, tornando-a mais eficaz, sendo que as crenças dos alunos também podem intervir no sucesso ou não da aprendizagem como um todo (ZHENG, 2009). De acordo com Kalaja (1995), as crenças podem mudar de um aluno para outro, de um contexto para outro e até mesmo dentro de um mesmo contexto.

As crenças dos professores e dos alunos apresentam aspectos cognitivos e também sociais (BARCELOS, 2000, 2008; WOODS, 2003), o que faz com que cada indivíduo seja único e, ao mesmo tempo, pertencente a sistemas sociais distintos. Essas características evidenciam que as crenças estão sempre em movimento, podendo influenciar e sofrer influências, evoluir e transformar-se, a partir das relações sociais situadas em um determinado contexto. Pajares (1992) acredita que as crenças se formam cedo. Para o autor, as crenças vão se refinando a partir de outras fontes, tais como: a docência, as práticas estabelecidas pelas instituições em que os professores atuam, a própria personalidade do professor, as pesquisas, as abordagens e os métodos utilizados pelo professor.

Silva e Figueiredo (2006) salientam que a concepção sobre o erro está, muitas vezes, relacionada ao modo de agir das pessoas em suas vidas cotidianas, uma vez que elas possuem as suas próprias definições e crenças sobre o erro e o ensino-aprendizagem de línguas. A fim



de ilustrar a relação entre as crenças e o *feedback* corretivo, elencamos alguns estudos que abordam essa questão.

Silva, S.V. (2004) investigou as crenças de alunos e professores no que diz respeito à correção de erros, por meio da análise das crenças de dois professores da rede pública de ensino do estado de Goiás. O objetivo do estudo foi compreender de que modo as crenças influenciam esses dois professores em sua prática pedagógica, bem como verificar se as formas de correção empregadas por eles vão ao encontro das expectativas de seus alunos. O estudo de caso foi conduzido por meio de entrevistas, questionários, notas de campo, observações e filmagens das aulas, e foi analisado qualitativamente. A pesquisa foi desenvolvida em um polo integrante de uma instituição de ensino superior em Goiás, com professores efetivos da Rede Estadual de Ensino, que estavam iniciando o curso de licenciatura em Letras Português/Inglês, com duas turmas de 8ª série e duas do 3º ano.

Os dados do primeiro professor participante evidenciam a crença de que os erros não são vistos como positivos, dado que o professor não utiliza os erros dos alunos como suporte para a elaboração de estratégias efetivas à aprendizagem. Há ainda a crença de que fornecer o modelo correto para o aluno é eficaz, e que é o professor quem deve fazê-lo para não constranger o aluno. O segundo professor analisado crê que facilitar a aprendizagem é fornecer a forma correta ao aprendiz ou repetir o modelo correto. Como conclusão da pesquisa, a autora (SILVA, S.V., 2004) destaca que as experiências dos professores influenciam em sua prática cotidiana em sala de aula, e aponta também para a importância de se fornecerem subsídios para que os professores possam conhecer, refletir, discutir e questionar suas crenças, de modo geral, e não apenas sobre o erro e a correção.

O estudo de Vicente e Ramalho (2009) investigou se uma professora universitária e seus alunos (nove alunos de uma universidade particular de Brasília) compartilhavam das mesmas crenças a respeito da correção de composições escritas. De um total de nove alunos, seis eram do sexo feminino e três do sexo masculino. O estudo foi desenvolvido no decorrer de um semestre letivo, com alunos de graduação em Letras, cursando uma disciplina denominada Expressão Escrita e Oral em Língua Inglesa. Foram gravadas as interações entre a professora e os alunos no momento da correção individual de trabalhos escritos e de entrevistas semiestruturadas conduzidas pela monitora da disciplina. As autoras procuraram caracterizar a relação entre duas crenças (crenças estabelecidas e em curso): a crença de que errar é embaraçoso e deve ser evitado a todo custo (crença antiga) e a crença de que a correção individualizada de tarefas escritas pode ser benéfica, por permitir-lhes refletir mais demoradamente sobre os seus próprios erros (crença em construção).

De um modo geral, elas puderam inferir que os alunos ficam constrangidos ao falar de seus erros e que quanto mais cedo uma crença é incorporada ao sistema de crenças do indivíduo, é mais difícil alterá-la e, conseqüentemente, crenças recém-adquiridas são mais vulneráveis a mudanças. Vicente e Ramalho (2009) concluíram também que a crença de que errar é ruim dificulta inferir que o erro pode levar ao crescimento, e de que a correção individualizada pode ser mais bem-sucedida, por permitir aos alunos refletir sobre a sua própria produção. A contribuição do estudo, segundo as autoras (VICENTE; RAMALHO, 2009), condiz com a importância de serem estabelecidas relações entre diferentes tipos de crenças, a saber, crenças antigas e crenças em aquisição ou recém-adquiridas de alunos sobre o ato de errar.

Um estudo recente, que estabelece a relação entre crenças, erros e identidades em sala e aula de LE é o de Mastrella-de-Andrade (2011), que investigou a ansiedade, as crenças na aprendizagem de LE e o processo de construção de identidades. Participaram do estudo alunos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG), durante um semestre letivo. Os princípios da pesquisa qualitativa foram usados para a análise e a coleta dos dados. Foram identificados diferentes níveis de ansiedade e de crenças, principalmente a respeito dos erros e dos aprendizes sobre si mesmos, no processo de construção de identidades na sala de aula de LE. A autora (op.cit.) salienta que essas duas crenças são indissociáveis e exercem influência uma na outra, visto que as crenças sobre si mesmo, sobre os erros e a respeito do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira evidenciam o processo de construção de identidades dos alunos. Algumas crenças foram inferidas por Mastrella-de-Andrade (2011), com base nos dados dos alunos, a saber: “falar correto” é associado a “ser correto”; os erros não são um problema, mas exercem influência na construção da identidade de quem os comete; e é errando que se aprende.

A partir da análise da fala dos alunos, a autora concluiu que a sala de aula se configura como um espaço social, permeado por discursos, nem sempre explícitos, sobre quem pode ou não falar. Isso implica na questão da formação de identidades também, que nem sempre são fixas e podem ser construídas positivamente, garantindo um espaço de resistência às imposições dentro da sala de aula.

Mori (2011) explorou qualitativamente como o conhecimento e as crenças de dois professores de LE (inglês) no Japão moldam as suas práticas corretivas. O objetivo principal do estudo foi identificar por que os professores corrigem os erros da maneira como eles o fazem, procurando promover a independência, a confiança e a habilidade comunicativa em seus aprendizes. Os dados foram coletados em um período de quatro meses, e revelam a

necessidade de expandir o escopo da pesquisa sobre a correção, introduzindo os fatores sociais, culturais e pessoais, juntamente com os objetivos do professor ao corrigir os alunos, integrando, assim, a realidade da sala de aula aos programas de pesquisa de ensino-aprendizagem de L2/LE.

Sato (2013) pesquisou as crenças de aprendizes de L2, considerando a interação entre pares e o *feedback* corretivo. Participaram da pesquisa estudantes universitários aprendizes de inglês no Japão, que tinham pouca exposição à língua e que receberam dez horas de intervenção em sala de aula, por dois professores, um japonês e um americano. Como instrumentos de pesquisa, foram aplicados questionários aos alunos antes e depois da intervenção, e entrevistas a trinta e seis aprendizes. A análise qualitativa e quantitativa dos dados revelou que os aprendizes possuem uma crença positiva com relação à interação e à correção entre pares, ao passo que a intervenção facilitou a confiança dos aprendizes nos colegas como fontes para a aprendizagem da língua-alvo. Duas variáveis eficazes para o desenvolvimento na língua também emergiram da intervenção: a relação positiva entre os aprendizes, e o ambiente colaborativo em sala de aula, visto que as crenças sobre o *feedback* corretivo são influenciadas pelo meio linguístico e pelos valores socioeducacionais.

Os estudos exemplificados sugerem que as crenças são contextuais e que, para poder pesquisá-las, elas devem ser inferidas de alguma maneira, levando-se em conta as afirmações, intenções e atitudes dos pesquisados (professores-alunos) na relação entre as crenças (BARCELOS, 2008) e o *feedback* corretivo, a fim de atuarem como recursos significativos para contextos específicos de ensino-aprendizagem de línguas. Podemos inferir também que as crenças dos aprendizes estão diretamente relacionadas a seus comportamentos, que acabam por influenciar os resultados da aprendizagem na língua (BORG, 2003).

Concordamos com Silva (2005) quando ela reflete a respeito dos estudos sobre as crenças no ensino de línguas

Os estudos de crenças são, a nosso ver, o ponto de partida para as teorizações, ou seja, são uma reserva potencial para os pressupostos no ensino de línguas, intimamente interligada com a nossa prática pedagógica e com a formação de professores (e acrescentamos de “alunos”) de línguas (SILVA, 2005, p. 164).

Ao longo do texto, assumimos uma posição acerca do conceito de crenças para esse contexto de pesquisa, considerando o papel sociocultural das mesmas e a sua relação com os construtos vygotskianos. Apesar do crescimento dos estudos a respeito das crenças nos últimos anos, parece haver poucas pesquisas que investigam as crenças, a sua relação com os

erros e a interação no ensino-aprendizagem de LE. Consideramos que ainda há espaço para pesquisas nessa área, enfatizando a importância de estudos que contribuam para o ensino-aprendizagem de LE no Brasil, analisando as crenças de professores e de aprendizes que já estão estabelecidas, bem como aquelas que estão em processo de maturação, podendo ser modificadas ou não.

Sendo assim, o estudo em questão pretende contribuir para um melhor entendimento das crenças e dos fatores afetivos no que diz respeito à interação entre o *feedback* corretivo oral e a teoria sociocultural, no processo de ensino-aprendizagem de inglês como LE, em um ambiente universitário de formação de professores.

### 3 A METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa parte, como já foi mencionado na introdução, dos princípios da teoria sociocultural, do *feedback* corretivo e dos fatores afetivos a fim de investigar a interação em sala de aula em torno do *feedback* corretivo oral, focalizando a mediação no contexto de ensino-aprendizagem da LE e no desenvolvimento do aprendiz por meio da linguagem. Caracterizamos o estudo como qualitativo, já que essa abordagem nos parece ser a mais adequada para o acompanhamento do processo e da análise do fenômeno estudado.

A escolha da perspectiva qualitativa como metodologia de pesquisa deve-se, então, ao fato de o foco deste estudo ter sido definido previamente, e da pesquisa qualitativa evidenciar a realidade social a partir da construção e atribuição conjunta de significados dos sujeitos com a análise do processo interativo e reflexivo (GÜNTHER, 2006).

A pesquisa qualitativa trata da descrição e da explicação dos dados coletados, em um determinado período de tempo, obtidos através do contato direto do pesquisador com a situação a ser estudada (BOGDAN; BIKLEN, 1998). Assim, o uso de métodos qualitativos de análise serve para facilitar a interpretação desses dados. Ela também se caracteriza por ser um modo de investigação interpretativa, em que os pesquisadores interpretam o que escutam, observam e compreendem (ERICKSON, 1986). A preocupação com o processo é maior do que com o produto, e o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida social são focos de atenção especial do pesquisador.

Além disso, ela possui algumas características específicas, especialmente por não envolver a manipulação de variáveis nem o tratamento experimental, e reconhecer o caráter subjetivo sobre as coisas (LAVILLE; DIONNE, 1999). Ela prevê o estudo de um fenômeno em seu acontecer natural, cuja análise de dados é um processo contínuo durante a pesquisa (CRESWELL, 2010). Isso quer dizer que se opõe à pesquisa quantitativa que divide a realidade em unidades que podem ser mensuradas e que as estuda isoladamente (ANDRÉ, 2007). Nesse sentido, os participantes do presente estudo foram avaliados do ponto de vista qualitativo, interpretativo e êmico (que estuda o ponto de vista do próprio participante, procurando descrever como os membros da comunidade atribuem sentido ao evento em questão (ERICKSON; SCHULTZ, 1982)), buscando-se uma reflexão, percepção e entendimento a partir dos objetivos e questionamentos elucidados a respeito da natureza geral da pesquisa que foi desenvolvida.

Segundo Creswell,

[a] pesquisa qualitativa é uma forma de investigação interpretativa em que os pesquisadores fazem uma interpretação do que enxergam, ouvem ou entendem. Suas interpretações não podem ser separadas de suas origens, história, contextos e entendimentos anteriores (2010, p. 209).

Mesmo utilizando a dimensão qualitativa como quadro de referência metodológico para a análise dos dados, que também prevê a quantificação em determinados momentos da pesquisa descritiva (CRESWELL, 2010), é desejável deixar claro que alguns elementos da pesquisa quantitativa foram utilizados para quantificar os erros dos aprendizes e a recorrência do uso do *feedback* corretivo oral na interação em sala de aula, o que permitiu expressar os resultados também em números, auxiliando a entender e explicitar melhor os dados qualitativos da pesquisa.

A seguir, apresentamos o contexto em que o estudo foi realizado.

### 3.1 O contexto da pesquisa

O presente estudo foi realizado em uma turma do nível V do curso de Letras/Inglês e respectivas Literaturas de uma universidade privada do interior do estado do Rio Grande do Sul. A escolha do contexto<sup>31</sup> deve-se ao fato da turma estar em um nível pré-intermediário a intermediário de inglês e por ser um local de formação de professores, em que os participantes puderam refletir sobre a correção como alunos e também como futuros professores. A seleção intencional dos participantes auxilia o pesquisador a entender melhor o problema e a questão de pesquisa, determinando o palco para a discussão das questões que estão envolvidas na coleta de dados.

Alguns pontos foram considerados para a realização da pesquisa com aquela turma: professores que não usavam a língua-alvo em suas aulas e não corrigiam os alunos não contribuiriam para o estudo, dado que o foco é na produção e correção oral; o nível pré-intermediário a intermediário é considerado ideal para a ocorrência e a correção de erros, pois os aprendizes estão em processo de internalização da língua e possuem certa fluência no idioma; o espaço da sala e o tamanho da turma também foram considerados, uma vez que

---

<sup>31</sup> É importante frisar que, como pesquisadora, eu já estava familiarizada com o contexto de pesquisa (universidade em questão).

salas de aula muito grandes dificultariam a qualidade das gravações em áudio e vídeo das aulas. A pesquisa foi realizada no decorrer do primeiro semestre de 2013 (de março a junho), com a professora titular<sup>32</sup> da disciplina de língua inglesa e o corpo discente da referida turma.

### **3.2 O plano de ensino e o material didático**

O plano de ensino das aulas de Língua Inglesa V prevê uma carga horária de 60 horas, divididas em 4 horas semanais e em 15 encontros ao longo do semestre. As aulas dessa turma especificamente aconteciam toda segunda-feira à noite, e a professora titular da disciplina permitiu que eu participasse de 13 dos 15 encontros do primeiro semestre de 2013.

O objetivo geral da disciplina é proporcionar o aprofundamento do conhecimento linguístico e cultural na língua inglesa, visando à competência comunicativa necessária ao acadêmico que deseja lecionar esse idioma.

O programa tem como objetivos específicos:

- a) Incentivar a interação entre a turma para facilitar a aprendizagem, fomentando a autonomia intelectual por meio da leitura e da pesquisa;
- b) Desenvolver as quatro habilidades básicas da língua (falar, ouvir, ler e escrever) de forma integrada;
- c) Promover a conscientização da importância do estudo continuado;
- d) Promover o uso da língua inglesa como instrumento para conhecer outras culturas, bem como fazer com que outras culturas possam conhecer a cultura nacional;
- e) Estimular o uso de diferentes estratégias de aprendizagem;
- f) Motivar os alunos a prosseguirem seus estudos em língua inglesa;
- g) Contribuir para a formação de leitores em língua inglesa, explorando diferentes gêneros textuais.

A ementa da disciplina de Inglês V prevê: textos visuais, orais e escritos focalizando a construção de argumentos. Pronomes; quantificadores; conjunções; discurso direto e indireto. Temas geradores de discussão e produção oral. Uso da língua em diferentes contextos sociais: situações.

---

<sup>32</sup> A pesquisadora não é a titular da turma, mas colaborou juntamente com a referida professora.

O material didático utilizado pela professora foi o *Global English Macmillan Book*, como material de suporte e apoio gramatical, textos literários adaptados (*readers* - livros), além de outros materiais levados pela professora para a sala de aula.

### 3.3 Os instrumentos e a geração dos dados

Os dados para esse estudo foram coletados por meio de instrumentos distintos, sendo que, dentre eles foram gravadas 15 horas em áudio e vídeo (tempo que foi disponibilizado pela professora titular da disciplina para o estudo) da interação em sala de aula. As gravações em áudio e vídeo permitem registrar em detalhes as ações da sala de aula, como a interação entre professor-aluno, trabalhos em pares e em grupos, possibilitando perceber aspectos verbais e não verbais das interações (BURNS, 1999).

O processo de coleta de dados teve a duração de três meses e duas semanas, do total de quatro meses de aulas, e ocorreu na mesma sequência em que os instrumentos<sup>33</sup> estão apresentados no Quadro 4. Ele foi iniciado no início de março de 2013, concluído no final de junho de 2013, e foi acompanhado pela pesquisadora o tempo inteiro.

Quadro 4: Instrumentos empregados para a geração dos dados da pesquisa na ordem em que foram aplicados

<b>1. Narrativa Inicial</b>	Narrativa pessoal com o professor e os aprendizes na forma escrita da língua.
<b>2. Gravação em Áudio e Vídeo</b>	<b>Gravação de oito aulas ao longo do semestre.</b>
<b>3. Entrevista Semiestruturada Oral</b>	Realizada face a face com todos os participantes em horário extraclasse e gravada em áudio.
<b>4. Sessão de Visionamento</b>	<b>A professora e cada aluno assistiram às gravações individualmente e emitiram suas opiniões acerca das mesmas (sessão gravada em áudio).</b>

<sup>33</sup> As narrativas (inicial e final) assim como a entrevista semiestruturada e a sessão de visionamento foram realizadas em português porque acreditamos que os participantes expressam melhor os seus sentimentos, crenças e suas opiniões na língua materna.



<b>5. Notas de Campo</b>	Minhas anotações e impressões sobre a interação dos alunos e da professora em sala de aula.
<b>6. Narrativa Final</b>	<b>Narrativa escrita, individual e avaliativa do semestre.</b>

Fonte: Elaborado pela autora desta tese

Para as gravações das aulas em áudio e vídeo foram utilizadas duas câmeras, sendo que cada uma delas foi posicionada em lados opostos da sala de aula, a fim de que as ações da professora e dos alunos fossem gravadas com maior precisão. O tamanho relativamente pequeno da turma e da sala de aula facilitou o processo de filmagem das aulas como um todo. Do total de 15 aulas, como já foi dito inicialmente, foram gravadas oito aulas da turma, sendo que o primeiro vídeo foi descartado porque os participantes ainda não estavam confortáveis com a minha presença nem com a presença das câmeras, o que fez com que eles não agissem naturalmente. Depois disso, os sete vídeos das aulas subsequentes puderam ser aproveitados, uma vez que os participantes já estavam bem familiarizados com o contexto do estudo e não notavam mais a minha presença em sala de aula.

Salienta-se que as imagens gravadas em áudio e vídeo foram utilizadas exclusivamente para os fins desta pesquisa, sendo que a face de cada participante foi encoberta por uma tarja preta, com a finalidade de que a identidade dos alunos e da professora fosse preservada em todos os momentos da pesquisa. Os alunos e a professora assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexos D e E) antes do início do estudo, autorizando a utilização da imagem e dos dados coletados restritamente aos objetivos da pesquisa.

Logo no primeiro contato com os participantes, foi solicitado que eles narrassem (Apêndice A), por meio de um texto narrativo (escrito), a sua experiência como aprendizes de LE (como começou a estudar, qual foi a motivação, etc.). Justifica-se o uso das narrativas por serem uma fonte legítima de coleta de dados (PAVLENKO; LANTOLF, 2000), um meio de se obterem informações a respeito das experiências anteriores de aprendizagem dos professores e dos alunos, uma maneira de inferir algumas crenças e de investigar como as experiências e as crenças influenciam a prática docente e discente dos participantes do estudo (BARCELOS, 2008; KALAJA; BARCELOS, 2003).

As narrativas atribuem significados a contextos de aprendizagem sob o ponto de vista dos próprios aprendizes, dado que eles explicam como aprendem ou aprenderam uma língua (PAVLENKO, 2001). Para Bruner (1991), a narrativa é uma maneira de pensar, de ordenar a experiência humana, de organizar a apreciação a respeito de si mesmo, dos outros e do mundo onde se vive. Nós nos formamos como seres humanos e atribuímos significados às nossas vidas por meio das histórias que contamos e compartilhamos com os outros (CLANDININ; CONNELLY, 2000). A inclusão das narrativas no estudo fundamenta-se também na necessidade de se ter acesso aos conhecimentos e interpretações dos envolvidos nas interações da sala de aula, como uma possibilidade de contemplar a visão êmica dos mesmos (PAVLENKO; LANTOLF, 2000).

A entrevista semiestruturada (BURNS, 1999) também permitiu a coleta de informações sobre o *feedback* corretivo no contexto de interação oral em sala de aula, sendo utilizada como uma fonte de dados secundários na triangulação dos dados coletados por meio dos outros instrumentos. Esse tipo de entrevista se adéqua ao paradigma qualitativo por possibilitar uma flexibilidade das respostas pessoais e interações ricas entre os sujeitos (BURNS, 1999). A professora e os alunos participaram dessa etapa da pesquisa, individualmente e em horário extraclasse devidamente combinado com a pesquisadora, e suas respostas foram gravadas em áudio para a análise posterior (ver Apêndices B e C).

A análise das notas de campo (descrições de eventos no contexto de pesquisa, que são escritos de maneira objetiva (BURNS, 1999)) e das sessões de visionamento com a professora e com os alunos da turma foi feita com o intuito de evidenciar as impressões dos sujeitos sobre seu processo de atuação em sala de aula, com atenção especial ao *feedback* corretivo oral. De acordo com Vieira-Abrahão (2006, p. 227), as sessões de visionamento “envolvem a exposição das gravações em vídeos das aulas observadas aos participantes, professores e alunos, esperando levantar, com tal exposição, a perspectiva dos actantes sobre suas próprias ações”, além de criar a oportunidade para que alunos e professores externalizem seus pensamentos e interpretações sobre suas ações. Nessas sessões, o participante consegue ver-se, refletir e tecer comentários a respeito de suas atitudes e interações em sala de aula.

Assim, as sessões foram realizadas separadamente com a professora e com os alunos, ao longo das aulas e face a face, a fim de que cada um pudesse visualizar e pensar a respeito de sua ação pedagógica e das ações corretivas na sala de aula. Foram selecionados alguns momentos específicos das aulas, que representavam tipicamente a prática corretiva da professora e a interação dos aprendizes individualmente. A narrativa escrita final (ver Apêndice D), vista como um meio fundamental para compreender e organizar o nosso

entendimento sobre o mundo, permitiu que os alunos refletissem sobre o seu desempenho ao longo do semestre, a respeito do *feedback* corretivo e das atividades de interação propostas pela professora.

### 3.4 Organização espacial da sala de aula

A organização espacial da sala de aula é típica das aulas de LE da universidade<sup>34</sup>, na qual a professora fica posicionada quase sempre em frente à turma e os aprendizes formam um semicírculo próximo à mesa da professora. As aulas geralmente acontecem nesse mesmo formato e os alunos sentam sempre nos mesmos lugares. Em alguns momentos, os alunos ficam em duplas, trios ou em pequenos grupos, modificando um pouco a organização primária da sala de aula.

Além do quadro branco e do aparelho de som, há um projetor (*data show*) e um computador na sala de aula para uso do professor e/ou dos alunos. Durante as aulas observadas, a professora fez uso do projetor uma única vez, e os alunos utilizaram-no para suas apresentações orais (final do semestre) sobre os autores e obras em língua inglesa (apresentação em grupo de uma obra literária). A organização espacial da sala de aula pode ser observada na Figura 4.

Figura 4: Mapa da sala de aula



Fonte: Elaborado pela autora desta tese

<sup>34</sup> Ver Apêndice E para a planta da sala de aula.

### **3.5 Dinâmica das aulas**

De um modo geral, as aulas da professora Bel seguem uma sequência pré-estabelecida. A professora inicia as aulas sempre da mesma forma, cumprimentando os alunos e pedindo para que eles contem como foi a semana, o que fizeram de interessante e coisas do gênero. Em um segundo momento, ela pede para os alunos qual é a data, o dia da semana, como está o tempo naquele dia e escreve no quadro. Após esse momento inicial, ela dá seguimento à aula normalmente, com as atividades e tarefas propostas para aquele momento. Todas as aulas iniciam com esse mesmo ritual. Observamos ainda, por meio das observações e notas de campo, que ela faz o uso da língua inglesa na maior parte do tempo da aula, porém troca o turno para o português quando sente que os alunos não estão compreendendo a mensagem ou não irão compreender o que ela irá dizer, visto que os alunos estão no Inglês V, que é considerado um nível pré-intermediário a intermediário da língua.

### **3.6 Os participantes**

A seguir, apresento informações a respeito dos alunos que participaram desta pesquisa, assim como da professora, obtidas por meio da narrativa inicial e da entrevista semiestruturada aplicadas no início da coleta de dados.

#### **3.6.1 Os alunos**

Da turma de quatorze alunos de Inglês V, dez participaram da presente pesquisa. Dos dez alunos, sete eram mulheres e três homens, com idade variando de 19 a 32 anos. Três (Gabriel, Diana e Mauro) dos dez alunos decidiram, após a assinatura do termo de consentimento e a escrita da narrativa inicial, não fazer parte do estudo. Os motivos da desistência não foram informados por esses aprendizes. Luiza iniciou o projeto, porém não completou todas as etapas do processo de coleta de dados, sendo descartada do estudo por esse motivo. Mesmo não fazendo parte da pesquisa, esses três alunos concordaram com a gravação, e permaneceram nas aulas. Os alunos participantes da pesquisa foram muito receptivos desde o primeiro contato que tive com eles no início do semestre, e participaram

com afinco e dedicação de todas as etapas do processo. As identidades dos participantes foram preservadas pelo uso de pseudônimos (CRESWELL, 2010).

### **Alice**

Alice tem 31 anos, escreve livros de poesia (tem dois publicados), pretende ser professora de inglês e tem como um de seus maiores sonhos morar no Canadá em um futuro próximo. Atualmente, ela trabalha no setor administrativo de um grande hospital da cidade, pois precisa pagar pelos seus estudos. Sempre estudou inglês na escola pública e na faculdade, e aprendeu tudo o que sabe sobre a língua sozinha, ouvindo músicas, assistindo televisão ou lendo. Diz que sua paixão pela língua começou aos doze anos, e relata ter muita facilidade com o inglês, principalmente na fala e na escrita. Considera a correção necessária, benéfica e parte da aula, apesar de sentir-se constrangida em se arriscar a participar das aulas, por receio de um possível julgamento do professor. Afirma que o professor deve corrigir os erros sempre, para que o aluno saiba em qual momento que ele errou, pois é errando que se aprende.

### **Duda**

Duda, 28 anos, estudou inglês na escola pública desde a sétima série do ensino fundamental e nunca fez cursinho. Optou por cursar Letas/Inglês devido ao seu interesse em uma aprendizagem mais efetiva na língua inglesa. Ela é professora de educação infantil de uma escola privada da cidade e bolsista do PIBID<sup>35</sup> de inglês em uma escola estadual do município. Sente bastante dificuldade em falar o idioma e acredita que é possível aprender a partir dos erros, contanto que a professora saiba como abordar o erro de uma maneira que não a deixe constrangida ou envergonhada perante a turma, pois não se considera proficiente e confiante o suficiente para participar (falar) nas aulas.

---

<sup>35</sup> PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (programa do Governo Federal brasileiro)

**Juliano**

Juliano, 25 anos, é monitor de língua inglesa em uma escola pública e um apaixonado confesso pela língua. Estuda inglês há sete anos, sendo que fez quatro anos de curso de idiomas e se considera um autodidata. Afirmar que aprende muito lendo livros e estudando dicionários. Acha que os erros devem ser corrigidos sempre pelo professor. Não se importa com a correção, desde que ela seja feita com respeito ao aluno e de uma maneira que não o deixe constrangido.

**Lívia**

Lívia tem 32 anos e teve o primeiro contato com o inglês aos dezessete anos, na escola pública, fez alguns cursinhos, mas nunca chegou a completar um nível inteiro. Aprendeu a falar inglês ouvindo música, assistindo a filmes e a seriados na televisão. Não possui experiência como docente e ainda não decidiu se irá lecionar inglês ou português, pois teve algumas experiências frustrantes com o inglês na universidade, que acabaram desmotivando-a quanto à docência na LE. Optou pelo estudo da língua inglesa na universidade por ser a língua mais falada e por proporcionar um acesso amplo ao mercado de trabalho. Acha que a correção é benéfica à aprendizagem e deve ser feita na hora em que o erro é cometido, porém não gosta de cometer erros em sala de aula. Prefere ser corrigida sempre pelo professor porque, segundo ela, os colegas podem corrigir errado.

**Lucas**

Lucas tem 19 anos e tem a língua inglesa como disciplina fundamental no curso de Letras, porém não é o que o motiva como professor por não ter confiança para dar aulas somente com o inglês aprendido na faculdade. Sempre estudou em escola pública e o inglês surgiu na quinta série do ensino fundamental, motivando-o como aluno. Para ele, errar faz parte da construção do ensino e a correção precisa ser bem conduzida para que o erro não passe em branco. Acredita ainda que a correção deve ser feita de uma maneira que não exponha o aluno ao ridículo, não o traumatize e não faça com que o erro seja algo grave.

**Mara**

Mara, 32 anos é bolsista do PIBID inglês em uma turma de sétimo ano de uma escola municipal da cidade. É formada em publicidade e teve aulas de inglês no ensino fundamental, a partir da quinta série, e no ensino médio. No entanto, relata não ter aprendido nada além do “verbo *to be*” nas aulas que teve na escola regular. Aprendeu inglês assistindo a seriados, filmes, ouvindo músicas e também na faculdade. Prefere ser corrigida sempre pelo professor e acha que a correção é válida desde que seja abordada de uma forma mais amigável, sem expor o aluno ao ridículo ou chamar a atenção do erro para toda a turma.

**Miriam**

Miriam, 18 anos, começou a estudar inglês na primeira série do ensino fundamental. Depois da quarta série foi para uma escola pública e não teve uma experiência muito significativa com o idioma. Por isso, ela fez um ano e meio de curso de inglês e depois entrou para a universidade. É bolsista do PIBID de língua portuguesa e ainda não leciona inglês. O que a motivou quanto à língua inglesa foi a importância que o idioma tem nos dias atuais e o seu interesse por conhecer diferentes culturas. Acredita que errar é normal e que não há como aprender se a pessoa não errar primeiro para depois acertar na língua. Acha que os erros deveriam ser corrigidos logo após serem cometidos, principalmente os erros gramaticais, para que a forma correta seja fixada logo e não seja esquecida.

**Oscar**

Oscar tem 19 anos, estudou inglês somente na escola pública e diz pesquisar sobre a língua no computador, assistindo vídeos, ouvindo músicas e traduzindo as mesmas. Ele acredita que está em um nível linguístico inferior a de seus colegas por não ter tido a oportunidade para fazer cursos de idiomas. Para ele, errar é fundamental para a aprendizagem. Crê que o professor deve corrigir os erros essenciais para a compreensão, e que a correção deve ser feita de uma maneira que não intimide os alunos.

## **Paula**

Paula, 21 anos é professora de educação infantil e começou a estudar inglês no ensino médio. Relata que não aproveitou o tempo de ensino da escola, por ser um ensino fraco e descompromissado. Frequentou um curso livre por dois anos e diz sentir-se capaz de exercer a função de professora de inglês, pois tem facilidade com o idioma. Para ela, é através do erro que se aprende, e o professor exerce um papel fundamental de auxílio ao aluno em sala de aula. Prefere ser corrigida sempre, seja pelo professor ou por um colega e afirma não ficar constrangida com a correção, pois acredita que os erros precisam ser corrigidos na universidade a fim de que não sejam repetidos quando ela estiver na sala de aula com seus próprios alunos. No ponto de vista de Paula, o professor precisa saber como chegar até o aluno e corrigir o erro sem mostrar que o aluno está sendo corrigido ou julgado pelo seu erro, da forma mais natural possível.

## **Rafaela**

Rafaela tem 20 anos, é bolsista do PIBID e monitora da educação especial. Fez oito anos de curso de inglês em uma escola de idiomas e relata que foi por meio de uma professora que teve no curso de idiomas que acabou se interessando mais pela língua, e foi isso o que a motivou a prestar vestibular para o curso de Letras e ser professora também. Acha que é comum errar porque o erro indica que a pessoa está aprendendo. Para Rafaela, a correção deveria ser feita na hora em que o erro é cometido para não deixar o mesmo passar despercebido.

## **A professora**

A professora da turma, que doravante será chamada de Bel, tem 35 anos, é formada em Letras/Inglês e leciona língua inglesa na mesma universidade desde 1999. Antes disso, ministrava aulas em escolas regulares e em cursos de idiomas. Ela é mestre em Letras e a sua área de interesse é a formação do professor leitor em língua inglesa. Bel salienta que, ao longo de sua trajetória pessoal no estudo da língua, ela foi profundamente marcada pelo exemplo de ótimos professores que conseguiram envolvê-la com a beleza de aprender um novo idioma.



Por essa consciência e paixão pelo que faz, ela diz pesar em sua ação docente a responsabilidade no planejamento das aulas e na qualificação da relação pedagógica que ela estabelece com os alunos.

Bel salienta que faz um planejamento global no início de cada semestre, curso ou disciplina, e que depois vai refinando o planejamento das aulas de acordo com a evolução da turma e da resposta que os alunos dão às atividades. Ela ainda diz procurar englobar todas as habilidades linguísticas, mas que em algumas disciplinas acaba por enfatizar alguma especificamente, como a produção escrita ou oral. No caso da turma de Inglês V, ela relata ter focalizado mais no desenvolvimento da prática oral pelo fato de os alunos já terem vivenciado a produção escrita no semestre anterior com ela. Ela também afirma sentir-se bem e renovada em sala de aula, especialmente quando encontra alunos entusiasmados com a docência.

Bel relata que procura planejar as aulas levando sempre em consideração o conteúdo previsto para a disciplina, um pouco das características de cada turma (que no caso da universidade são relativamente pequenas), em que estágio da língua eles se encontram, e tenta diversificar a aula ao máximo para que os alunos possam ter contato e desenvolver as diferentes habilidades que eles necessitam trabalhar para progredir na LE. Bel acredita que os alunos aproveitam mais as vivências em sala de aula e as atividades propostas por ela, nas quais os aprendizes possuem um papel ativo de execução e interação.

Inicialmente, a professora Bel foi um pouco resistente à pesquisa, principalmente pelo uso das câmeras, e não se mostrou muito aberta à minha presença como observadora em sala de aula. Porém, aos poucos, fui adquirindo a confiança dela e, depois do segundo encontro, ela já estava bem receptiva e colaborativa com o estudo.

### **3.7 Procedimentos utilizados para a pesquisa**

O primeiro contato com a coordenação do curso de Letras da universidade ocorreu em dezembro de 2012. Naquele momento expliquei a minha pesquisa à coordenação e entreguei o projeto<sup>36</sup> escrito da mesma, explicando-lhe os objetivos e a metodologia do estudo em questão. Em um segundo encontro, ainda em dezembro de 2012, eu conversei com a professora titular da disciplina a fim de solicitar a permissão dela para acompanhar a turma ao longo do primeiro semestre de 2013.

---

<sup>36</sup> Projeto de doutorado N° Cep 11/108, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unisinos em 16/08/2011.

A princípio, a professora não autorizou a gravação de mais do que cinco aulas da turma, porque, segundo ela, o fluxo das aulas seria interrompido com a minha presença, e os alunos não gostariam de ser observados. Porém, após o início da pesquisa (e tendo a aceitação dos alunos) eu consegui negociar um período relativamente maior com ela, chegando às treze aulas totais. Em fevereiro de 2013, a coordenação do curso forneceu a autorização para a realização deste estudo naquele contexto universitário. Nesse mesmo período tive mais um encontro com a professora para organizar a dinâmica da coleta dos meus dados de acordo com o cronograma já planejado e estabelecido por ela.

Depois desse processo, já em março de 2013, conheci a turma da professora Bel, conversei com eles sobre a pesquisa e obtive a autorização de todos os alunos para dar início ao meu estudo. Abaixo segue o Quadro 5 com o cronograma das etapas da coleta dos dados.

Quadro 5: Cronograma da coleta de dados

<b><u>AULA</u></b>	<b><u>COLETA DE DADOS</u></b>
<b>Aula 1</b>	Contato inicial com a turma e assinatura dos termos de consentimento
<b>Aula 2</b>	Escrita da narrativa inicial
<b>Aula 3</b>	Gravação da aula em áudio e vídeo (entrevista com a professora – extraclasse)
<b>Aula 4</b>	Gravação da aula em áudio e vídeo (entrevistas com os alunos – extraclasse)
<b>Aula 5</b>	Gravação da aula em áudio e vídeo (entrevistas com os alunos – extraclasse)
<b>Aula 6</b>	Gravação da aula em áudio e vídeo (entrevistas com os alunos – extraclasse)
<b>Aula 7</b>	Gravação da aula em áudio e vídeo (entrevistas com os alunos – extraclasse)
<b>Aula 8</b>	Gravação da aula em áudio e vídeo (entrevistas com os alunos – extraclasse)
<b>Aula 9</b>	Gravação da aula em áudio e vídeo (entrevistas com os alunos – extraclasse)
<b>Aula 10</b>	Gravação da aula em áudio e vídeo
<b>Aula 11</b>	Sessão de visionamento (áudio)
<b>Aula 12</b>	Sessão de visionamento (áudio)
<b>Aula 13</b>	Sessão de visionamento (áudio) e escrita da narrativa final

Fonte: Elaborado pela autora desta tese

Os participantes foram informados a respeito dos objetivos e das etapas da pesquisa logo no primeiro encontro, e autorizaram o uso das informações cedidas na entrevista, nas narrativas pessoais e nas sessões de visionamento, assim como na observação e gravação em áudio e vídeo das aulas.

Ao realizar uma pesquisa qualitativa, coletamos múltiplas fontes de dados para depois examinarmos e extrairmos os sentidos deles (CRESWELL, 2010). O processo de triangulação dos dados implica na criação de padrões e categorias que organizam os dados em unidades de informação a serem observadas através das lentes teóricas do pesquisador, permitindo-nos alcançar uma maior compreensão sobre os fatos constatados. Então, esse processo envolve extrair sentido e preparar os dados para análise, como se estivéssemos descascando as camadas de uma cebola, com base nos objetivos e nas perguntas que se almeja responder.

### 3.8 Tempo de geração dos dados

Como já mencionamos anteriormente, os dados para essa pesquisa foram coletados ao longo do primeiro semestre do ano de 2013, em três meses e duas semanas do total de quatro meses de aulas da referida turma. Foram gravadas e transcritas 15 horas em áudio e vídeo da interação oral em sala de aula. Além disso, a escrita das narrativas (inicial/final) também foi realizada em sala de aula (com a presença de todos participantes), com a duração de 30 minutos cada.

As entrevistas semiestruturadas foram gravadas em áudio, em horário extraclasse com cada participante, e duraram aproximadamente de 15 a 20 minutos, totalizando 3 horas e 35 minutos. Por fim, as sessões de visionamento foram realizadas individualmente, em um tempo de 20 a 25 minutos para cada participante, o que incidiu em 4 horas totais de gravação em áudio (Quadro 6).

Quadro 6: Apresentação dos dados gravados em áudio e/ou em vídeo

<b>Tempo de Gravação em Áudio e Vídeo: 15 horas</b>
<b>Tempo de Gravação das Entrevistas: 3 horas e 35 minutos</b>
<b>Tempo de Gravação em Áudio das Sessões de Visionamento: 4 horas</b>
<b>Tempo de Escrita das Narrativas: 30 minutos</b>

Fonte: Elaborado pela autora desta tese

Tendo sido apresentado o tempo da geração dos dados da pesquisa, passaremos aos critérios para a análise desses dados.

### 3.9 Critérios para a análise dos dados

Esta pesquisa visa a investigar o processo de ensino-aprendizagem de inglês como LE, no que diz respeito à interação entre o *feedback* corretivo oral e a teoria sociocultural, em um ambiente universitário de formação de professores. O *feedback* corretivo é considerado como um facilitador e encorajador do ensino-aprendizagem de línguas, por auxiliar os alunos a perceber as suas principais dificuldades (RANTA; LYSTER, 2007), facilitando os processos e os resultados da aprendizagem, o que contribui para o processo autorregulatório dos aprendizes, por meio da interação na ZDP (LANTOLF, 2007). Dessa forma, esse estudo observa a interação em torno da correção oral apoiado pelos princípios vygotkianos (ZDP, DA). Além disso, a afetividade e as crenças são fatores investigados, partindo-se das considerações dos participantes quanto a sua importância para o ensino-aprendizagem da LE.

A análise dos dados busca responder, portanto, às seguintes perguntas:

- Quais os tipos de correções referentes à produção oral dos aprendizes são providas aos alunos pela professora e/ou pelos seus colegas?
- Como os alunos reagem ao *feedback* oral da professora?
- Quais tipos de correção são favoráveis à aprendizagem dos alunos a partir da percepção deles mesmos e da professora?
- Como o *feedback* corretivo se relaciona ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos e à formação do futuro professor a partir das opiniões deles mesmos e da professora?

Foram analisados o *feedback* corretivo oral fornecido pela professora (ou pelo colega) nos momentos de interação oral em sala de aula do ponto de vista da teoria sociocultural, a partir da triangulação dos dados coletados, com base em diferentes tipos de *feedback* corretivo. Assim, a partir dos tipos de correção apresentadas no Capítulo 2, adotamos como categorias de análise os tipos de *feedback* corretivo redefinidos e exemplificados a seguir (Quadro 7).

Quadro 7: Categorias de análise dos dados

<b>Frase contendo o erro ou a inadequação: “She has baby”</b>
<b><u>Reformulações:</u></b> o interlocutor fornece a resposta correta.
<i>Recast:</i> reformular o enunciado do aprendiz na língua-alvo, com sutileza e sem ênfase, sem indicar explicitamente o que está errado. Ex.: “A baby”
Correção Explícita: fornecer uma informação adicional ao erro do aprendiz, indicando claramente que o que o aluno disse está impreciso. Ex.: “No, you should say: a baby”
<b><u>Prompts:</u></b> o interlocutor não fornece a resposta correta.
Pedidos de Esclarecimento: pedir por esclarecimento sobre o enunciado do aprendiz, esperando que ele reestruture o mesmo. Ex.: “Sorry?”; “Pardon?”
<i>Feedback</i> Metalinguístico: fornecer comentários, informações linguísticas ou perguntas relacionadas ao enunciado malformado do aprendiz a fim de que ele possa se autocorriger. Ex.: “You need an indefinite article”
Elicitação: solicitar a forma correta e levar o aprendiz à autocorreção por meio do uso de perguntas para que o aprendiz possa completar a forma correta. Ex.: “She has...?”
Repetição: isolar a frase errada em um tom interrogativo ou exclamativo, esperando a correção do enunciado por parte do aprendiz. Ex.: “She has baby?”

Fonte: Elaborado pela autora desta tese

Pretendemos, assim, investigar os tipos de correção que são providas aos participantes a partir da interação oral em sala de aula, relacionando-os às crenças dos mesmos. Outro fator a ser investigado são os sentimentos dos aprendizes ao receberem a correção da professora aos seus erros orais e como isso pode ou não influenciar na reação dos mesmos ao *feedback* corretivo.

Por último, as opiniões dos participantes no que tange ao uso do *feedback* corretivo oral em sala de aula são analisadas, juntamente aos benefícios da correção para a formação dos mesmos e para o desenvolvimento de suas práticas de ensino-aprendizagem da LE.

Dessa forma, apresentamos, no capítulo a seguir, a análise e discussão dos dados desta investigação.

## 4 A ANÁLISE E A DISCUSSÃO DOS DADOS

A partir das implicações da teoria sociocultural, do *feedback* corretivo e dos fatores afetivos, passamos à análise e discussão dos dados gerados à procura de evidências sobre a eficácia do *feedback* corretivo oral, a interação, a reação dos aprendizes à correção e ao desenvolvimento e formação do aprendiz (como futuro professor) no processo de ensino-aprendizagem de inglês como LE. Apresentaremos como excertos as interações mais representativas de cada tipo de *feedback* corretivo oral, fornecido pelo mediador, observando-se que os indícios discutidos estão presentes nos diálogos das interações que emergiram naturalmente com os participantes do presente estudo.

Assim, apresentamos a seguir, uma descrição da quantidade e dos tipos de *feedback* corretivo oral fornecidos pela professora aos erros dos aprendizes. Na sequência, analisamos os excertos, as sessões de visionamento, as entrevistas e as narrativas com os participantes<sup>37</sup> do estudo. Ao fazer a análise, levamos em consideração o ponto de vista êmico de cada participante e a triangulação dos dados. Observamos a transcrição dos excertos, gravados em áudio e vídeo, a fim de verificar os tipos de correção mais recorrentes.

### 4.1. Quantidade de *feedback* aos erros dos aprendizes

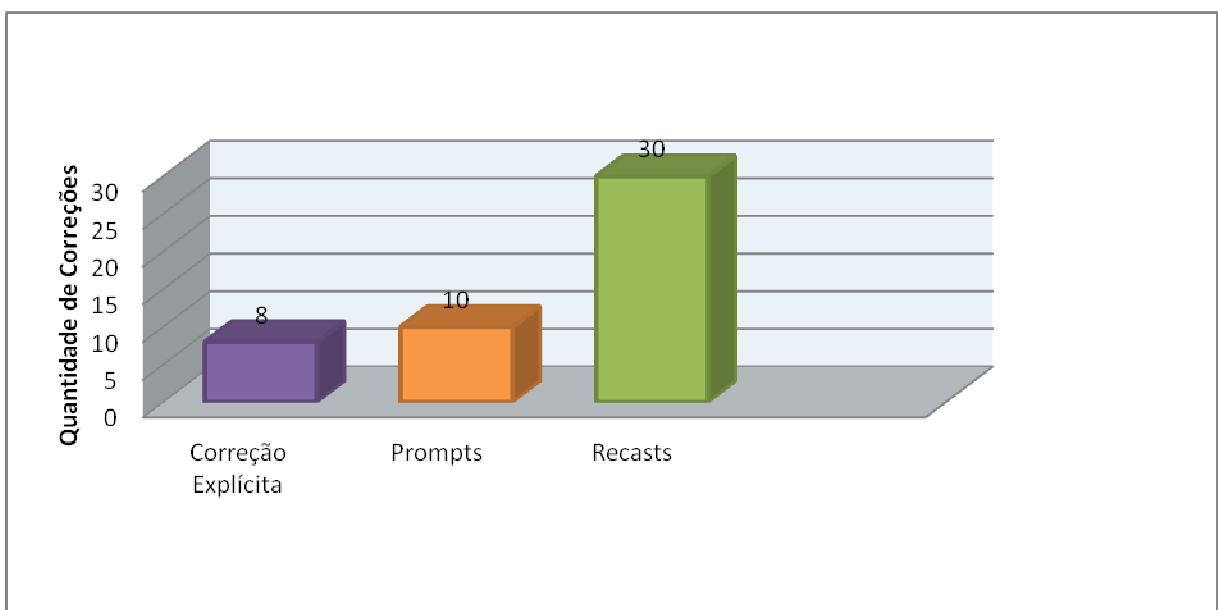
Das quinze horas de gravação em áudio e vídeo das aulas da turma de Inglês V, foram detectados 247 turnos e 48 momentos de interação em torno do *feedback* corretivo oral (48 excertos corrigidos pela professora). Salientamos que foram transcritos somente os momentos das aulas em que o mediador (professora e/ou colega) corrigia os erros dos aprendizes, e que não foram contabilizadas as correções dos alunos que não fizeram parte do estudo (Gabriel, Luiza, Mauro e Diana), mesmo tendo participado das aulas. Logo, daremos ênfase aos momentos de interação em torno do *feedback* corretivo oral, sendo que o total de turnos apresentados (48 turnos) não corresponde ao total de turnos das quinze aulas observadas que,

---

<sup>37</sup> As considerações de alguns aprendizes e da professora sobre o visionamento e o projeto como um todo podem ser observadas em maiores detalhes no Apêndice H deste documento.

certamente, dizem respeito a uma quantidade maior do que aquela apresentada no estudo. Quase todos os turnos com erros receberam algum tipo de correção pela professora. Embora tenha havido erro, a professora deixou de corrigir 22 ocasiões de interação, o que corresponde a cerca de 113 turnos nos quais a correção não foi realizada. Os erros que não foram corrigidos pela professora Bel dizem respeito principalmente à pronúncia na língua-alvo. No Gráfico 1, observamos a quantificação dessas correções.

Gráfico 1: Quantidade de erros



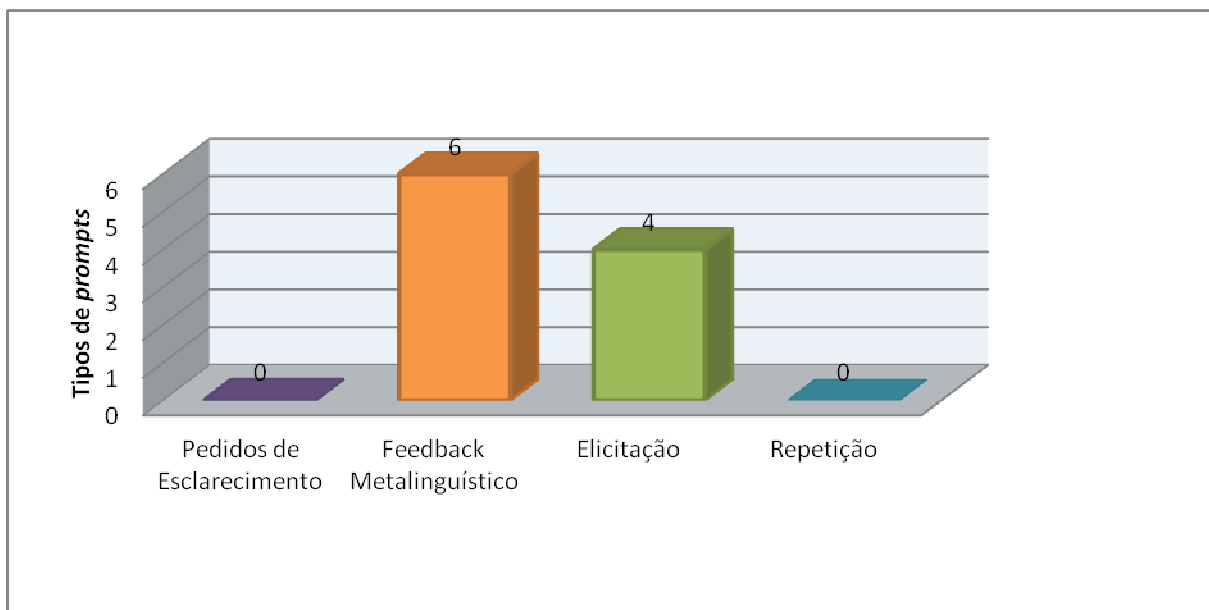
Fonte: Elaborado pela autora desta tese

Como podemos observar no Gráfico 1, a professora forneceu *feedback* corretivo aos erros orais dos aprendizes na forma de correção explícita, *recasts* e *prompts*, totalizando 48 excertos corrigidos. O tipo de *feedback* mais utilizado pela professora foi o *recast* (30), seguido dos *prompts* (10) e da correção explícita (8). Essa preferência da professora pelo uso do *recast* pode ser explicada pelo cuidado que a mesma possui ao corrigir o erro oral do aluno para não constrangê-lo perante aos demais colegas, já que os *recasts* são um tipo de *feedback* corretivo que reformula o enunciado do aprendiz e que não interrompe o fluxo da comunicação de modo agressivo.

Os *prompts* mais utilizados pela professora foram o *feedback* metalinguístico, seguido da elicitación, como podemos visualizar no Gráfico 2. A repetição do erro do aluno e os pedidos de esclarecimento a respeito do enunciado malformado do aprendiz não foram

utilizados pela professora na interação em sala de aula. Verificamos uma preferência da professora Bel pelo uso do *feedback* metalinguístico, justamente por ser um tipo de *feedback* em que o interlocutor fornece a regra linguística para que o aluno possa reformular o seu enunciado. Justificamos ainda a subdivisão dos *prompts* em categorias por estarem de acordo com os fundamentos da teoria sociocultural e dos estudos de Aljaafreh e Lantolf (1994) e de Nassaji e Swain (2000) no que tange ao grau de explicitude (implícito para o mais explícito) do *feedback* corretivo fornecido ao aprendiz a fim de que ele possa desenvolver-se na LE.

Gráfico 2: Tipos de *prompts*



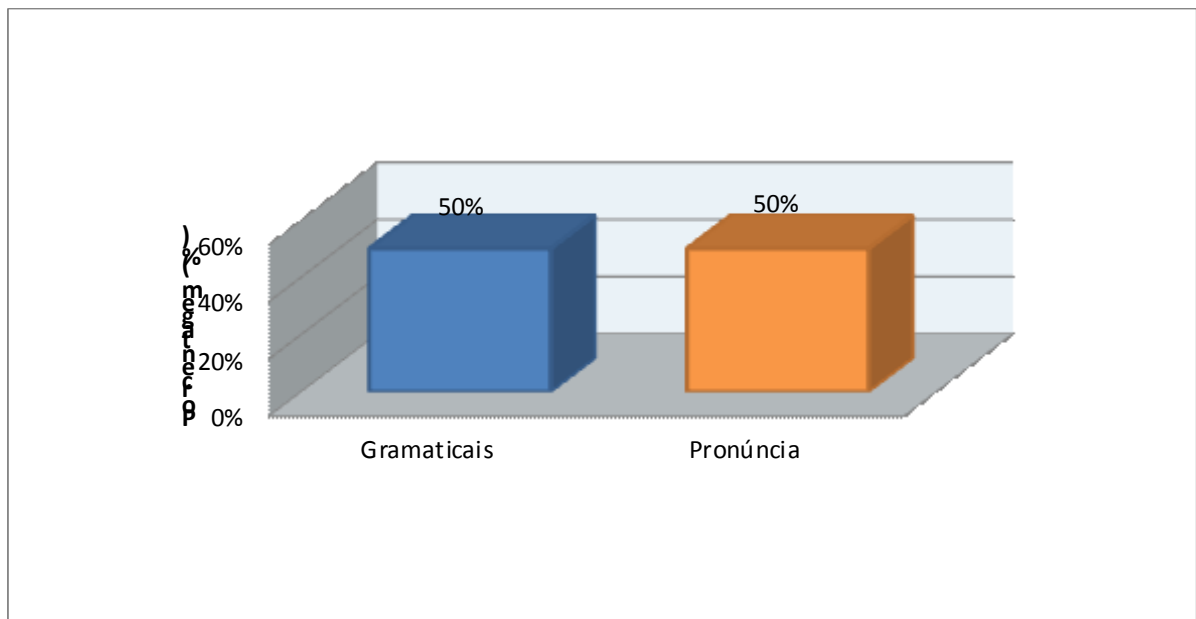
Fonte: Elaborado pela autora desta tese

#### 4.1.1 Tipos de erros corrigidos

Os tipos de erros que foram mais corrigidos pela professora durante a interação oral com seus aprendizes em sala de aula foram os erros de pronúncia (50%) e gramaticais (50%). Podemos notar claramente (Gráfico 2) que a professora prioriza a correção desses dois tipos de erros em detrimento de outros (léxico, conteúdo, discurso). Nos resultados da entrevista e da sessão de visionamento com a professora, poderemos averiguar a razão que está por trás desse fato.



Gráfico 3: Tipos de erros corrigidos



Fonte: Elaborado pela autora desta tese

Devemos deixar claro, no entanto, que estamos considerando o processo de interação entre os pares durante o processo de correção oral em um contexto (sala de aula) universitário de formação de professores. Quantificamos os dados da análise qualitativa (CRESSWELL, 2010) apenas para que o leitor tenha uma visão plena sobre a coleta e a análise de dados.

#### 4.2 Análise das interações entre a professora e os alunos

Nessa seção, apresentamos alguns excertos significativos da interação oral entre a professora e os aprendizes. Os excertos são analisados primeiramente do ponto de vista global e, depois, especificamente do tipo de *feedback* corretivo utilizado pela mediadora. Foi possível observar nos excertos transcritos<sup>38</sup> a seguir o uso de *recasts*, *prompts* e da correção explícita, como tipos de *feedback* corretivo oral fornecidos à produção dos aprendizes, e também alguns momentos de correção entre os pares, indo ao encontro dos pressupostos teóricos abordados ao longo da tese, pois envolvem questões tanto de ordem colaborativa assim como interativa e comunicativa do aprendiz com a professora e os colegas, em

<sup>38</sup> As convenções utilizadas na transcrição dos dados advêm do estudo de Ableeva (2008), encontradas em maiores detalhes no Apêndice F deste documento.

contextos sociais, a fim de que eles aprendam e se desenvolvam na língua. Nesse sentido, tomando por base que a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual constituem uma unidade, em que a aprendizagem promove e estimula o desenvolvimento, consideramos o desenvolvimento como o resultado do agenciamento e da autonomia dos aprendizes em torno do *feedback* corretivo oral. Como abordamos ao longo da fundamentação teórica, e a partir dos dados analisados, reconhecemos o *feedback* como um facilitador do desenvolvimento do aprendiz no processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo.

#### 4.2.1 Análise dos excertos e das sessões de visionamento com os aprendizes

Como já foi citado, o *recast* foi o tipo de *feedback* corretivo mais utilizado pela professora aos erros orais dos aprendizes. Assim, analisamos primeiramente as interações em torno dos *recasts*, depois dos *prompts* e, por fim, da correção explícita.

No excerto 1, a Rafaela e a professora estão engajadas em uma interação corretiva que diz respeito a uma atividade oral, com o uso de *going to*, em que a Rafaela, depois de ter interagido com o seu colega Juliano, conta a todos o que ele irá fazer no dia seguinte. Ela inicia a resposta e acaba cometendo um erro gramatical ao usar *are* no lugar de *is* (linha 1). No entanto, a aluna logo percebe o erro e reformula o enunciado. Na sequência da interação, Rafaela comete mais um erro ao utilizar o pronome *their* no lugar de *his* (linha 1). A professora chama a atenção da Rafaela para o uso indevido do pronome, reformulando a frase e fornecendo a forma correta à aluna (linha 2), como uma correção em forma de *recast*, sem ênfase ao erro gramatical da aluna. Rafaela repete a frase corretamente e recebe um *feedback* positivo da professora.

Ainda que a aluna tenha compreendido a correção e repetido a forma correta após as intervenções da professora, observamos que, quando a professora chama a atenção para o erro e fornece a forma correta diretamente por meio do *recast* à Rafaela, ela não parece mediar o desenvolvimento da LE, por não ser uma correção negociada e não oportunizar que o aprendiz reflita sobre o próprio erro. Nesse caso, podemos afirmar que, do ponto de vista sociocultural, esse tipo de *feedback* corretivo (da maneira como ele é feito) pode não levar ao desenvolvimento do aprendiz (LANTOLF, 2000), pois ao apontar o erro e ao fornecer o *feedback* corretivo, o professor se distancia do processo de co-construção da ZDP com o aprendiz (ALJAAFREH; LANTOLF, 1994).

**Excerto 1 - Aula 3****Tipo de *feedback*: Recast**

Participantes: Professora e Rafaela

- (1) Rafaela: =Juliano at ... Juliano \*are going ... no, no, no ... is going to do \*their homework at 11:30.
- (2) Professora: his homework=  
- *Recast* -
- (3) Rafaela: =yes, his homework at 11:30
- (4) Professora: ok. Good! What else?

A partir da sessão de visionamento com a aluna Rafaela sobre o excerto em questão, pudemos notar que, ao se autocorriger, ela percebeu e teve a consciência do primeiro erro cometido (linha1). Acreditamos que Rafaela também teve a consciência do *feedback* recebido (linha 2) na forma de *recast*, por ser um aspecto da língua que ela sabe, porém que não está totalmente internalizado por ela, valendo-se da intervenção da professora para repetir a forma correta. Observamos que ela ainda não possui o controle independente sobre a estrutura linguística que foi corrigida (pronomes), mas está próxima desse controle (LANTOLF; POEHNER, 2011b).

Assim, acreditamos que, mesmo que a Rafaela tenha percebido o erro, o *feedback* realizado dessa maneira pela professora, focaliza no produto e não no processo de aprendizagem como um todo (LANTOLF; POEHNER, 2008), por não mediar a aluna para a resolução da tarefa, uma vez que a forma correta é diretamente oferecida à Rafaela, sem que seja fornecida uma oportunidade para que ela possa corrigir o seu enunciado malformado.

<b>Visionamento com a Rafaela</b>
-----------------------------------

- |   |
|---|
| <p>(1) Pesquisadora: vamos ver o próximo vídeo.</p> <p>(2) Rafaela: é ... ali eu comecei a dizer Juliano, daí eu usei o ARE e vi que não era ARE era IS, e daí eu troquei. Eu faço muito isso. Eu tava fazendo isso em casa, daí eu lia, daí eu voltava porque eu tinha lido errado e a pronúncia tava errada, daí eu voltava de novo para tentar acertar. ((risos)) A prô também corrigiu o <i>-their</i>, porque, como eu tava falando do Juliano eu não podia usar esse pronome. É bem coisa que eu faço.</p> <p>(3) Pesquisadora: gostaria de comentar mais alguma coisa sobre o excerto?</p> <p>(4) Rafaela: não, acho que é isso mesmo, eu entendi os sinais da professora e troquei o que estava errado.</p> |
|---|

Situação semelhante se repete no próximo excerto, em que Alice está contando para a turma toda como conseguiu resolver uma atividade proposta pela professora a respeito da leitura de um texto cujo final estava em aberto. Nesse caso, os alunos precisavam seguir determinadas pistas presentes ao longo do texto para poder desvendar o final da história. Alice inicia sua fala e comete um erro (*saws*, linha 1), que é corrigido pela professora através do *recast*. Ela parece compreender a forma correta, incorporando aquela correção a seu enunciado, porém, comete mais um erro (*way*, linha 3), que é novamente corrigido pela professora como *recast*, sem ênfase para não constranger a aluna perante a turma. Apesar de o *recast* fornecer a forma correta ao erro da Alice, ele acaba por não elicitar uma resposta reativa da aluna (ALJAAFREH; LANTOLF, 1994), uma vez que não há uma negociação do auxílio para que ela complete a tarefa sozinha. Cremos que, como os aprendizes já estão em um nível mais avançado do idioma, eles podem receber um *feedback* corretivo adequado a seu nível de proficiência, que os faça refletir sobre o erro e repará-lo (NASSAJI; SWAIN, 2000).

<b>Excerto 2 – Aula 1</b>
---------------------------

<b>Tipo de <i>feedback</i>: Recast</b>
--

<p>Participantes: Professora e Alice</p> <p>(1) Alice: it is because ..., it *saws that ... hum ...</p> <p>(2) Professora: says - <i>Recast</i> -</p> <p>(3) Alice: =it says that he was going to India ... so we saw the Indian *way</p> <p>(4) Professora: side. The Indian side. - <i>Recast</i> -</p> <p>(5) Alice: aham</p>
--

Iniciamos a sessão de visionamento com a Alice tecendo alguns comentários e dizendo que não quer se ver no vídeo, porque, segundo ela, vai ficar com vergonha. Realmente parece que ela fica envergonhada ao ver-se no vídeo interagindo com a professora e os colegas em um primeiro momento. Apesar de hesitar um pouco, ela acaba concordando, e prosseguimos com a sessão. Alice parece ter consciência de seus erros, e logo começa a fazer julgamentos sobre a sua voz, a vergonha e o medo de errar. Ela insiste em dizer que fala pausadamente por medo de errar, e que isso é feio. Alice também afirma que presta atenção às correções orais feitas pela professora.

Percebemos que os fatores afetivos estão presentes na fala e nas atitudes de Alice, e acabam por determinar o modo como ela age toda vez que precisa interagir em sala de aula, principalmente com a professora. Ela sinaliza que possui medo da avaliação da professora, e isso acaba por gerar certa insegurança e ansiedade, o que eventualmente pode contribuir para um desempenho menos satisfatório na língua-alvo, como ela mesma afirma. A timidez de Alice em se expor oralmente na língua parece ser algo que a incomoda quando interage oralmente em sala de aula, e isso deve ser considerado, juntamente com os fatores cognitivos ao se fornecer o *feedback* corretivo oral. Podemos inferir que, apesar de não haver intencionalidade negativa nas correções da professora, ela utiliza o *recast* como uma maneira de correção constante, justamente pelo fato de o *recast* ser um tipo de *feedback* corretivo não impositivo e que não interrompe o fluxo da comunicação agressivamente (LI, 2015).

### Visionamento com a Alice

- (1) Alice: meu Deus do céu! Tu separou tudo de cada aluno! Ai, eu não quero mais me ver!
- (2) Pesquisadora: tudo bem, podemos parar por aqui se você preferir.
- (3) Alice: ai, não sei ..., mas eu vou ficar com muita vergonha. Nunca mais vou conseguir te ver na frente. ((risos))
- (4) Pesquisadora: tudo bem, não precisamos continuar.
- (5) Alice: ((risos)) ai, tá bom, vamos lá. Não, eu tô brincando. É que eu acho que a minha voz gravada tem voz de criança. Eu acho. O que eu escuto sim.
- (6) Pesquisadora: vamos lá, então.
- (7) Alice: ai, eu não consigo falar tudo. Sempre fico no hum, hum, hum.
- (8) Pesquisadora: e daí, o que você achou dessa interação?
- (9) Alice: meu Deus do céu! Não dá para pensar que você vai errar falando. Você tem que escutar e falar o que você tá pensando, por que se não sai assim, fala de criança, porque você fica com medo de errar, você quer acertar, e aí fala e erra. Eu tava pensando dizer certo e aí eu falei pausadamente. É, tem que falar conforme o que eu já pensei. Tem que falar sem medo e depois corrigir, se você errar assim fica muito feio.
- (10) Pesquisadora: você percebe a correção da professora?
- (11) Alice: sim, sempre. Estou sempre atenta a isso.
- (12) Pesquisadora: e como você se sentiu ao ser corrigida?
- (13) Alice: esse não é o problema. Eu gosto, mas eu vi que eu não posso ficar com medo de falar, porque eu fico com muito medo de falar, tipo, não pelos colegas, mas pela própria mesma. Eu tenho muito medo de ela me avaliar.
- (14) Pesquisadora: certo. Viu como é rapidinho? Podemos ver o próximo?
- (15) Alice: aham

Como o *recast* é o tipo de *feedback* corretivo oral mais utilizado nesse contexto de pesquisa, passamos para a análise de mais um excerto representativo desse tipo de *feedback*, utilizado pela professora. A professora está corrigindo uma atividade do livro didático; ela pede para que cada aluno, espontaneamente, vá até o quadro e escreva a resposta correta para cada questão. Na sequência, a professora Bel pede para que cada aluno leia a pergunta e a

resposta a fim de fixar a pronúncia de certos vocábulos. Ao ler a resposta para a questão número vinte e quatro da atividade do livro didático (linha 2), Mara confunde a pronúncia da palavra *unit* com *united*, e acaba cometendo um erro.

A professora fornece a resposta correta na forma de *recast*, sem ênfase, para que Mara não se sinta acanhada. Mara, por sua vez, incorpora a pronúncia correta ao seu enunciado (linha 4), finalizando a sua resposta. Notamos que, embora a professora e a aluna estejam engajadas em uma interação, essa correção da professora é feita para a aluna e não algo realizado com ela, como uma correção que promova a autocorreção (THORNE; TASKER, 2011), já que a correção depende do tipo de mediação fornecida e precisa ser realizada como um processo. Nesse excerto, a correção fornecida à aluna não é considerada mediação, porque não é sensível à ZDP de Mara (LANTOLF; POEHNER, 2011a).

<b>Excerto 3 – Aula 7</b>
<b>Tipo de <i>feedback</i>: Recast</b>
Participantes: Professora e Mara
<p>(1) Professora: twenty-four?</p> <p>(2) Mara: which game beginning with ‘c’ is in *united ((aluna confunde a palavra unit com united)) ten</p> <p>(3) Professora: =unit - <i>Recast</i> -</p> <p>(4) Mara: =unit ten and has a photo of two children playing: cards</p> <p>(5) Professora: good ... and the last one, twenty-five?</p>

Uma das preocupações de Mara com relação a esse momento foi o fato de ela ter participado bastante da aula, algo que normalmente não acontece com ela, e isso, de certo modo, fez com que ela ficasse constrangida. Na sessão de visionamento, Mara relatou que leu

a palavra errada sem dar-se conta do que estava fazendo. Provavelmente, se a professora não tivesse corrigido a produção da aluna, ela não teria percebido a pronúncia inadequada da palavra em questão. Esse pequeno erro pode ter ocorrido por uma falta de atenção da aluna e também pela timidez que ela possui de se expressar na LE. Corroboramos isso abaixo, uma vez que Mara menciona a vergonha que ela sente na hora de falar, principalmente pela falta de dedicação às aulas de inglês como um todo ao longo do semestre.

#### **Visionamento com a Mara**

- (1) Pesquisadora: esse é outro momento da mesma aula.
- (2) Mara: é, essa aula foi a que eu mais falei. É que eu não sabia que depois de escrever no quadro a professora iria pedir para ler as respostas. No fim, eu acabei lendo quase todas as respostas.
- (3) Pesquisadora: a professora faz uma correção aqui também.
- (4) Mara: eu nem tinha me dado conta da ‘unit’, que era unidade e eu li como ‘united’ ((risos)) sem querer.
- (5) Pesquisadora: como você avalia a sua participação nas aulas?
- (6) Mara: que eu poderia participar mais. Eu tenho muita vergonha ainda de falar, mesmo nas aulas normais. Eu acho que as aulas que eu mais me soltava eram de literatura, porque eu amo literatura. Até o pessoal comenta a questão de filmes e livros, que quando a Mara já viu é porque é bom, que é o que eu gosto. Eu acho que eu deveria participar mais e me dedicar um pouco mais às aulas de inglês, estudar mais em casa. Eu acabei faltando aulas importantes e, por desleixo, deixei de revisar e estudar conteúdos importantes.
- (7) Pesquisadora: você acha que esse semestre foi válido para você?
- (8) Mara: foi, mas eu acho que eu progredi menos do que os outros semestres. Esse eu deixei a desejar. Eu poderia ter me esforçado mais para ir melhor.

No excerto que segue, observamos a combinação do *recast* com o *prompt*, um tipo de *feedback* corretivo que oportuniza a reformulação do erro pelo próprio aprendiz, sem que a forma correta seja fornecida diretamente a ele. Essa tarefa diz respeito a uma atividade de



revisão sobre determinadas estruturas da língua (*present perfect*), em que os aprendizes estão formulando respostas para uma atividade do livro didático. Ao fornecer uma dessas respostas, Rafaela acaba hesitando com relação à forma verbal (linha 1), e a professora Bel fornece um *prompt*, na forma de elicitación, ao fazer uso de uma pergunta (linha 2) para solicitar a reformulação do enunciado à aluna. Rafaela hesita (linha 3) e a professora fornece novamente o mesmo tipo de *prompt* na ZDP da aluna a fim de mediar o uso da forma correta ainda não internalizada por Rafaela.

A aluna segue testando hipóteses sobre o uso do *has* ou do *have*, e quando ela se apropria da forma correta, acaba cometendo outro erro com relação ao verbo no particípio na linha 9 (*sunged*). Nesse momento, a professora opta por corrigir a aluna fazendo uso do *recast*, fornecendo a forma correta à Rafaela, que tenta completar a frase, mas comete novamente um erro ao adicionar *the* antes de *beautiful song* (linha 11). Mais uma vez, a professora fornece o *recast* à aluna e a interação termina assim, sem uma resposta de Rafaela ou qualquer outro tipo de interação entre a aluna e a professora.

Esse excerto sugere que, ao fornecer *feedback* corretivo na forma de *prompt*, a professora cria, intuitivamente, condições para o desenvolvimento e a transformação da resposta (THORNE; TASKER, 2011) de Rafaela, possibilitando a construção conjunta da ZDP da aluna (LANTOLF, 2006), apesar de a professora não ter informação sobre a teoria sociocultural. No entanto, ao final da interação, a professora acaba alterando o padrão da correção, ao fornecer o *feedback* na forma de *recast* (resposta correta) para a aluna. A princípio, parece-nos que Rafaela se apropria das correções fornecidas pela professora e caminha em direção ao controle independente sobre a estrutura do *present perfect*. Todavia, por meio da análise desse excerto, não podemos corroborar precisamente se houve internalização ou não (ALJAAFREH; LANTOLF, 1994).

<b>Excerto 4 – Aula 4</b>
<b>Tipo de <i>feedback</i>: <i>Prompt</i> e <i>Recast</i></b>
Participantes: Professora e Rafaela

(1) Rafaela: the singer \*sung ... \*has sunger a song

(2) Professora: but the singer has or have?

- *Prompt (elicitação)* -

(3) Rafaela: have ... the singer has

(4) Professora: =have or has?

- *Prompt (elicitação)* -

(5) Rafaela: =the singers is plural?

(6) Professora: =the singers, plural

(7) Rafaela: but the singer is ...

(8) Professora: =one, yes

(9) Rafaela: the singer has \*sunger ...

(10) Professora: =sung

- *Recast* -

(11) Rafaela: the singer has sung \*the beautiful song

(12) Professora: =a beautiful song

- *Recast* -

No visionamento com Rafaela, a aluna afirma que estava certa com relação à forma verbal, porém relata que ficou na dúvida ao ser questionada pela professora acerca do uso de *has* ou *have* e do aspecto formal e/ou informal da língua inglesa. Ela ainda menciona que a

professora queria uma frase completa, mais formal, parecendo ignorar os erros que foram cometidos por ela (linhas 1, 9 e 11) e a correção recebida. Observamos que, apesar de ela ter incorporado a correção na linha 9, ela parece não perceber os erros cometidos durante a interação, que, como no caso de *sunger*, talvez pudesse comprometer a comunicação da aluna. Acreditamos que o processo de correção de erros orais é complexo, depende do tipo de mediação que é fornecida por outros indivíduos (ALJAAFREH; LANTOLF, 1994) e da capacidade de resposta do aprendiz ao *feedback* corretivo recebido.

#### Visionamento com a Rafaela

(1) Rafaela: aqui foi o melhor.

(2) Pesquisadora: aqui, a professora acaba te desafiando a dizer a forma correta, não é?

(3) Rafaela: é, porque eu não lembro se eu tinha falado *have* ou *has*, daí eu não lembro o que ela falou direito, mas era mais ou menos assim: eu falei, ela falou, daí eu fui dizer uma coisa, quer dizer, a mesma coisa na frase, tentando ajeitar, mas eu nem sei se eu precisava ajeitar, porque eu achei que eu tava certa, na realidade. Mas eu fiquei pensando ((risos)).

((Continuação do vídeo – Rafaela assiste e dá algumas risadas sobre o que ela vê. Fica um pouco tímida))

(4) Rafaela: a frase tava certa, mas a professora pediu a frase completa porque ela queria que eu fizesse uma frase mais ajeitadinha, mais formal. Eu acho que ela pede esse tipo de coisa para a gente saber que existem formas mais apropriadas para fazer a pergunta ou formar a frase. Que nem, ali era uma coisa mais informal ... tem as perguntas mais formais e mais informais.

O excerto seguinte diz respeito a uma interação em que os aprendizes estão realizando uma tarefa proposta pela professora, na qual cada um recebe uma ficha com informações sobre o que determinada pessoa irá realizar em um horário específico, de acordo com a agenda da mesma. Com o uso da estrutura linguística (*going to*) solicitada pela professora,

cada aprendiz precisa perguntar ao colega o que a pessoa irá fazer em um dado horário do dia e, depois, dividir tais informações com toda a turma.

Lucas está compartilhando uma das informações sobre Robert (linha 1), no momento em que a professora interfere e solicita que ele forneça uma resposta completa à pergunta, por meio do *prompt*, na forma de *feedback* metalinguístico (linha 2). Ao fornecer o *feedback* mais implícito na forma de *prompt*, a professora possibilita que o aluno reflita sobre o erro e possa reformular a sua produção, fornecendo uma mediação potencialmente sensível à ZDP do aprendiz (POEHNER; LANTOLF, 2008b). Lucas reformula a sua resposta, a professora ainda repete a fala do aprendiz e troca o verbo utilizado por ele. O tipo de *feedback* utilizado nessa última interação é o *recast*, que, nesse caso, induz o aluno a dizer a forma esperada pela professora mesmo que a anterior tenha sido correta (TSUI, 1995). Não há resposta do aprendiz para essa última correção. Assim como Li (2015), acreditamos que um tipo de *prompt* que encoraja o aprendiz ao autorreparo, como é o caso da primeira parte do excerto em questão, é geralmente mais saliente em termos de reparo do aprendiz do que o *recast*.

### **Excerto 5 – Aula 3**

#### **Tipo de *feedback*: *Prompt* e *Recast***

Participantes: Professora e Lucas

(1) Lucas: me? okay ... \*drink with Alan

(2) Professora: =ok, how can you give a complete answer?

**- *Prompt (feedback metalinguístico)* -**

(3) Lucas: ... Robert is going \*to drink with Alan

(4) Professora: ok. To have a drink, maybe? To have a drink with Alan. Very good!

**-*Recast*-**

Observamos que Lucas fica tímido ao ver a sua interação com a professora na sessão de visionamento. Ele afirma que ficou confuso com a tarefa apresentada pela professora e não

sabia o que deveria fazer em relação à atividade. Ele parece não compreender o motivo pelo qual a professora solicitou a resposta completa, mas diz que conseguiu entender o que deveria fazer no decorrer da atividade. Lucas incorpora o *feedback* recebido na linha 3 e começa a regular o seu desempenho na língua-alvo, assumindo o controle sobre a sua LE, conforme sugerem Lantolf e Thorne (2011b).

Percebemos ainda que Lucas forneceu uma resposta correta na linha 1, mas que não se encaixava nas regras estabelecidas pela professora (TSUI, 1995), pois ela solicita uma resposta completa (formal) e com o uso da forma linguística (*going to*) determinada por ela inicialmente. Talvez, isso tenha gerado a incompreensão em Lucas, dado que a resposta fornecida por ele não era a forma desejada pela professora. Isso nos remete ao Capítulo 2, quando falamos da complexidade do *feedback* corretivo e da inconsistência dos professores ao realizarem determinadas correções, apontando para algo incorreto na fala dos alunos, quando na verdade trata-se apenas de uma forma linguística diferente daquela desejada pelo professor (TSUI, 1996). Isso pode levar o aprendiz a ficar em dúvida e acreditar que cometeu um erro na LE.

#### **Visionamento com o Lucas**

- (1) Lucas: ((risos)) na verdade eu lembro mais ou menos dessa situação ... Eu fiquei meio confuso porque eu não tinha entendido muito bem a dinâmica da atividade ... aí por isso que eu me enrolei um pouco. Eu não sabia exatamente o que eu tinha que perguntar e nem o que eu tinha que responder. Aí por isso que gerou ..., agora não vou lembrar porque eu não consegui pegar a atividade. Talvez tenha sido um problema de audição, que eu não tenha compreendido ou não sei.
- (2) Pesquisadora: você conseguiu compreender a intervenção da professora com clareza?
- (3) Lucas: não é que, ... na verdade, eu não consegui entender direito. É, justamente, eu acho que a professora tava esperando algo da atividade e eu não compreendi o que ela tava esperando. Então, talvez por isso ela tenha pedido para eu dar uma resposta completa. Até no início dá para perceber que eu fiquei em dúvida se eu tinha que falar ou não.
- (4) Lucas: ((pensa um pouco)) Pois é, agora eu lembro o que aconteceu naquela ocasião. Eu não compreendi muito bem que dados que eu tinha que coletar. Aí eu fiquei em dúvida sobre o que responder.

- (5) Pesquisadora: sim, mas depois com o andamento da atividade você conseguiu perceber o que tinha que responder?
- (6) Lucas: =sim, depois eu consegui compreender o que era para fazer.

No excerto 6, entre a professora, Alice e Paula, observamos os *prompts* (*feedback* metalinguístico) fornecidos pela professora para que Alice construa a resposta correta à pergunta: *When did you eat Japanese food?* (linha 1), pois o tópico da aula naquele dia era uma revisão sobre o passado simples (*simple past*) e o presente perfeito do inglês (*present perfect*). A professora Bel estava revisando esses aspectos gramaticais, por meio de perguntas orais aos aprendizes, para o teste que ocorreria na semana seguinte. Antes de fornecer a resposta, Alice questiona (linha 2) se é preciso responder com uma resposta completa ou não, antecipando uma possível correção da professora.

A professora fornece a resposta, confirmando que prefere a frase completa. Para isso ela faz uso de duas informações (linha 3), uma em inglês e a outra em português, para que a aluna compreenda a mediação fornecida por ela (LANTOLF; POEHNER, 2011b), na forma de *prompt* (*feedback* metalinguístico), sobre o enunciado em questão. Como Alice possui um bom entendimento da língua, cremos que somente uma informação já seria suficiente para a compreensão. Alice começa a testar hipóteses (linha 4), hesitando um pouco com relação à forma gramatical. Nesse momento, a professora interfere fazendo uso novamente da língua materna para mediar a interação com a Alice (linha 5). Percebemos que Bel não fornece o tempo necessário para que a aluna possa concluir seu raciocínio. Na sequência, a professora fornece outra vez um *prompt* (*feedback* metalinguístico) questionando Alice acerca do passado do verbo *eat* (comer), novamente sem oportunizar o tempo adequado para a resposta da aluna (linha 6).

Percebendo a interação entre Alice e a professora, Paula prontamente fornece a forma correta (linha 7) do verbo com o intuito de mediar Alice para a resposta desejada. Mais uma vez a professora interfere de maneira direta, repetindo a forma correta do verbo (linha 8), enquanto Alice observa a interação. Finalmente, Alice fornece a resposta correta (linha 9) e desejada pela professora. A professora aproveita o momento para falar (linha 10) sobre a diferença entre os dois tempos verbais, com o intuito de que toda a turma possa beneficiar-se da explicação fornecida por ela. Ao final da interação, Alice concorda positivamente com a cabeça e a professora dá andamento à atividade.

O excerto analisado fornece-nos indícios de que a professora quer auxiliar a aluna a progredir na LE, mas não é exatamente o que acontece quando ela não oportuniza o tempo necessário para que a aluna reflita sobre a língua. Lantolf e Poehner (2011b) afirmam que o tipo de mediação requerida pelos aprendizes varia de acordo com a necessidade deles, porém parece-nos que isso não foi o que aconteceu nessa interação especificamente.

<b>Excerto 6 – Aula 5</b>
<b>Tipo de <i>feedback</i>: Prompt</b>
Participantes: Professora, Alice e Paula
<p>(1) Professora: so, Alice when did you eat Japanese food?</p> <p>(2) Alice: the complete or just ... last month ((Alice quer saber se precisa dar a resposta completa ou não))</p> <p>(3) Professora: =try to say all the sentence. How can you say in English “eu comi comida Japonesa mês passado?”</p> <p style="text-align: center;"><b>- Prompt (feedback metalinguístico) -</b></p> <p>(4) Alice: I *have eat ... no ...</p> <p>(5) Professora: =tu vai dizer mês passado. E aí, hein? Como é que a gente tem que construir a frase?</p> <p>(6) Professora: ... what is the past of eat?</p> <p style="text-align: center;"><b>- Prompt (feedback metalinguístico) -</b></p> <p>(7) Paula: =ate</p>

(8) Professora: =the simple past ... so I ate ...

(9) Alice: I ate Japanese food last month

(10) Professora: all right? So, as you have the expression last month, you have to use the simple past and the past of eat is ate and the past participle is eaten. But, remember, you are just going to use the past participle when you use the present perfect. Ok?

(11) Alice: ((concorda positivamente com a cabeça))

Como veremos abaixo, na visão de Alice, ela sabia o que responder, pois queria usar o *present perfect* em sua resposta. Quando começou a falar, parece que ela percebeu que deveria utilizar o passado simples e então ficou na dúvida. Mesmo assim, ela afirma que se tivesse dito *I have eaten*, teria acertado o verbo. Percebemos que muitas das suas dúvidas se dão pelo medo que ela possui de falar em sala de aula. Alice afirma ter medo (3) do julgamento da professora, e isso acaba, indiretamente, ocasionando o erro. Casos como o de Alice, em que ela possui medo da opinião da professora, podem comprometer o seu desempenho linguístico, pois esse sentimento possivelmente gera um bloqueio para o seu desenvolvimento pela ZDP (LANTOLF; POEHNER, 2011a). cremos que o fato de a professora não oportunizar o tempo necessário e o tipo de mediação adequada para que Alice reflita sobre a questão e consiga formular a sua resposta, também acaba gerando um sentimento negativo na aluna e um desempenho insatisfatório na língua, por mais que ela tenha chegado à resposta correta ao final da interação.

#### **Visionamento com a Alice**

(1) Alice: *-I have eaten*. Eu tinha a frase na minha cabeça, mas aí quando eu comecei a falar eu fiquei pensando se estaria certo, aí eu comecei a falar e aí na outra frase tinha que ser o *-ate*. Se eu tivesse dito *-I have eaten*, eu tinha acertado o verbo.

(2) Pesquisadora: você sempre faz esse raciocínio antes de falar?



- (3) Alice: sim, por isso que eu me embanano toda. Eu tenho que seguir mais o que eu primeiro penso e parar de pensar assim desse jeito. Se eu acho que é certo eu tenho que falar e parar de ficar com medo do que o professor vai achar. Eu sempre fico com medo do que ele vai pensar, daí eu acabo mudando, mas eu sempre erro por pensar demais.
- (4) Pesquisadora: mas as correções da professora acabam te auxiliando de alguma maneira?
- (5) Alice: sim, porque depois eu acabo olhando e vejo que não, tá certo assim. Às vezes eu saio um pouco fora daquilo que realmente era para falar.

Analisaremos, nos excertos a seguir, a correção explícita que foi fornecida pela professora aos erros orais dos aprendizes. Como vimos no quadro 7, a correção explícita fornece uma informação complementar ao erro do indivíduo, indicando que o aluno errou e fornecendo a forma correta a ele. Essa informação complementar é uma indicação de que o que foi dito pelo aprendiz não está correto. Nessa atividade (excerto 7), os alunos estavam fazendo o uso de *going to* para falar sobre o que eles iriam fazer no final de semana seguinte, com base em uma tarefa proposta pelo livro didático. Duda participa da interação com os colegas e comete um erro ao fazer uso de duas preposições (linha 1) para completar a mesma frase.

Podemos inferir, por meio da resposta da aluna, que ela fica em dúvida sobre qual preposição deveria utilizar, e acaba fazendo uso de ambas. Para abordar o erro da aluna, a professora Bel faz uso da correção explícita (linha 2) e fornece uma informação adicional ao erro de Duda, indicando explicitamente que ela errou. Duda, por sua vez, repete a forma correta e parece compreender o erro. O tipo de *feedback* recebido por Duda não se caracteriza como mediação, pois o auxílio não leva a aluna a fazer mais do que ela poderia realizar independentemente (THORNE; TASKER, 2011), uma vez que parece que o objetivo da professora ao fornecer *feedback* era apenas a resolução da tarefa.

<b>Excerto 7 – Aula 3</b>
<b>Tipo de <i>feedback</i>: Correção Explícita</b>

Participantes: Professora e Duda

(1) Duda: I and Paula are going to watch a movie \*at on Saturday=

(2) Professora: =on Saturday. It's not AT, ON Saturday

- **Correção Explícita** -

(3) Duda: on Saturday ((repete a forma correta))

No visionamento, como veremos abaixo, Duda admite a sua dificuldade com as preposições e a dúvida em saber qual utilizar em suas produções. Ela ainda afirma que lembra mais do *feedback* oral do que do escrito quando recebe a correção. Podemos inferir, por meio da triangulação dos dados, que a timidez da aluna pode ser um fator que influencia no modo como ela recebe a correção oral e, conseqüentemente, isso faz com que ela se lembre dessa mediação em outros momentos de suas interações na língua-alvo. Assim como Lantolf e Poehner (2011a; 2011b), consideramos que, se for oferecida muita assistência ao aprendiz, ou dependendo do tipo de auxílio fornecido a ele, o aluno poderá ficar inibido e não se autocorrigir. Por outro lado, se for fornecida pouca assistência, o aprendiz pode achar a tarefa ou a atividade muito difícil e não conseguir completar a mesma.

#### **Visionamento com a Duda**

(1) Duda: é, ... as preposições ((a professora corrige o uso de uma preposição da Duda)). Eu tenho um pouco de dificuldade, sempre falta, sobra ou está inadequado.

(2) Pesquisadora: você lembra-se das correções da professora em um momento posterior à correção?

(3) Duda: sim, sim. Eu lembro. Principalmente quando ela fala. Quando é a correção escrita, parece que eu não memorizo tanto. Quando ela fala, assim, eu lembro mais.

Podemos observar novamente o uso do *feedback* corretivo por meio da correção explícita no excerto que segue. Nesse momento da Aula 1, os alunos estão realizando uma atividade de leitura conjunta (em grupos) de um livro adaptado para o nível intermediário de inglês (*readers*), a fim de descobrir o assassino de uma história de detetive. Na verdade, a professora propôs uma competição entre os grupos, e o grupo que descobrisse o final da história seria o vencedor e receberia um prêmio da professora. O grupo de Rafaela foi o primeiro a desvendar o crime, e ela foi indicada pelos colegas para ser a representante do grupo e contar a todos o final da história. A professora então faz a pergunta a ela (linha 1), e Rafaela começa a responder em inglês, mas logo troca o turno para o português a fim de esclarecer uma dúvida com a professora (linha 2). O uso da língua materna permite que ela tenha mais confiança naquilo que está perguntando. Rafaela continua a sua produção, porém comete um erro ao fazer uso do caso genitivo em inglês (*genitive case -'s*). A professora fornece a correção explícita em português e inglês, pois indica o erro da aluna fazendo uso do português (“o contrário”) e corrige a frase dela em inglês (linha 5). A aluna parece incorporar a correção ao repetir a frase correta.

### Excerto 8 – Aula 1

#### Tipo de *feedback*: Correção Explícita

Participantes: Professora e Rafaela

(1) Professora: who is the killer?

(2) Rafaela: hum ... the third \*boyfriends ... I, I, esqueci o nome da moça. Como é o nome da moça?

(3) Professora: =Amy

(4) Rafaela: the \*boyfriends Amy

(5) Professora: É ... Amy's boyfriend.

- Correção Explícita -

(6) Rafaela: Amy's boyfriend. All right.

Conversando com a Rafaela no visionamento, notamos que ela procura justificar seu erro e a confusão que ela faz na hora de utilizar o caso genitivo. Percebemos que, apesar de estar no nível intermediário da língua, o caso genitivo não está totalmente internalizado pela aluna. Ela afirma que corrigiu o erro na hora em que foi apontado pela professora, mas que acaba se confundindo sempre com esse traço da língua. Nesse caso, Rafaela precisou da regulação do outro (professora) para poder completar a atividade (THORNE; TASKER, 2011), pois ela ainda não é capaz de se autorregular quanto ao uso da estrutura, mas está no caminho para o controle mais autônomo.

#### **Visionamento com a Rafaela**

- (1) Pesquisadora: e aí? Gostaria de comentar alguma coisa sobre a gravação?
- (2) Rafaela: ((risos)) a professora falou né ... é que eu sempre me confundo na hora do apóstrofo, é ... nisso aí eu sou um horror. Eu nunca sei o que vai na frente e o que vai atrás. Eu me confundo bastante. Eu acho normal, eu sempre confundo, então para mim ... eu sempre me confundo, até na hora de fazer o trabalho de hoje para apresentar daí eu lia, daí, ai meu deus, sei que vai ter uns erros ali, mas tudo bem.
- (3) Pesquisadora: aham. E a correção da professora te auxiliou nesse momento?
- (4) Rafaela: eu acho que sim ... que daí eu me corriji na hora, né? ((risos)) Mas eu acho que para o meu todo, eu me confundo sempre. É uma coisa minha mesmo.

Ao longo das quinze aulas observadas percebemos poucos momentos de correção entre os pares. Pudemos inferir que, uma das razões para esse fato pode ser a confiança que os aprendizes possuem na figura da professora como a responsável pela correção, a própria preferência pela correção da professora ou o receio de que algum colega corrija algo inadequadamente. Analisamos dois exemplos significativos dessa interação entre os pares.

Na interação dialógica apresentada no excerto 9, Oscar e Mauro<sup>39</sup> estão realizando uma tarefa em duplas em que eles precisam coletar informações sobre Mary Shelly (Mauro possui algumas informações distintas das de Oscar), questionando um ao outro a respeito da autora. Ao ser indagado sobre quando a autora nasceu (linha1), Oscar fica em dúvida a respeito da pronúncia do ano (linha 2). Mauro, por sua vez, tenta auxiliar o colega na produção da forma correta, ao fornecer um *feedback*, em português, na forma de correção explícita (reformulação) a Oscar, caracterizando o auxílio entre os pares.

Ao observar que os aprendizes estão engajados nessa atividade colaborativa, a professora interfere (linha 5) e fornece um *feedback* corretivo (*prompt - feedback* metalinguístico) para Oscar de modo a guiá-lo na resolução da tarefa, sem fornecer diretamente a forma correta a ele. Oscar compreende o *feedback* corretivo da professora e corrige o seu enunciado, o que o auxilia na co-construção de sua ZDP, já que ao fazer uso dos *prompts*, a professora fornece o *feedback* graduado, adequado à necessidade do aprendiz, o que contribui para a construção conjunta da ZDP (POEHNER, 2008).

### **Excerto 9 – Aula 1**

#### **Tipo de *feedback*: Prompt e Correção Explícita**

Participantes: Oscar, Mauro e a professora

(1) Mauro: agora eu. When was ... was Mary Shelly born?

(2) Oscar: Mary Shelly is born, hum, one \*hundred seven ...

(3) Mauro: primeiro tu diz ... tipo ... seria one thousand ...

**- Correção Explícita -**

(4) Oscar: =ah, one thousand ...

(5) Professora: =you can say the year two and two, ok? ((professora interfere no diálogo da

<sup>39</sup> Embora Mauro não tenha concluído o processo de coleta de dados, e suas interações não tenham sido contabilizadas no estudo, ele autorizou a utilização desse excerto para os fins da pesquisa.

dupla para auxiliá-los))

- *Prompt (feedback metalinguístico)* -

(6) Mauro: Ah, também, ...

(7) Oscar: =seventeen ninety-seven (1797)

(8) Mauro: =seventeen ninety-seven (1797)

(9) Oscar: aham

No visionamento, questionamos Oscar a respeito da tarefa e do tipo de auxílio recebido por ele. Observamos indícios de que Oscar prefere ser corrigido pela professora (linhas 6 e 8) a ser corrigido por outro colega, por ter mais confiança na correção da professora (mencionado na entrevista) do que na do colega. Parece que ele compreende o *feedback* na forma de *prompt* e reestrutura a sua fala a partir da mediação da professora, progredindo mais do que poderia se estivesse trabalhando sozinho (ALJAAFREH; LANTOLF, 1994). Aljaafreh e Lantolf (1994) afirmam que o auxílio fornecido pelo membro mais experiente promove a descoberta da ZDP do aprendiz, o que possibilita um nível de assistência apropriada, que o encoraja a atuar em seu nível de desenvolvimento potencial, como foi o caso da interação apresentada.

Para os neo-vygotskianos (NASSAJI; SWAIN, 2000), o *feedback* indireto (na forma de *prompts*, por exemplo) deveria ser utilizado antes do *feedback* direto (explícito) ser introduzido ao aprendiz, porque o *feedback* direto e excessivo pode inibir sua autonomia (LANTOLF, 2000), especialmente quando o aprendiz é mais introvertido e apresenta alguma dificuldade em compreender certas estruturas linguísticas, como é o caso de Oscar.

#### **Visionamento com o Oscar**

(1) Pesquisadora: nessa aula você e o Mauro estão fazendo uma atividade e trocando ideias sobre a tarefa.

(2) Oscar: era um exercício de completar e cada um tem uma parte, um tem a pergunta e outro tem a resposta. Daí tinha que achar a resposta certa.

- (3) Pesquisadora: daí o Mauro acabou te ajudando na correção do ano.
- (4) Oscar: sim, do ano.
- (5) Pesquisadora: e você acabou concordando com a correção dele?
- (6) Oscar: não, com a da professora. É que colocar ‘one thousand’ eu nunca me lembro. Daí que nem ela diz que é de dois em dois, que fica bem mais fácil.
- (7) Pesquisadora: a correção do colega não o auxiliou?
- (8) Oscar: não, mais a prô daí. Preferi a correção da professora.
- (9) Pesquisadora: esse tipo de correção da professora ajudou você?
- (10) Oscar: sim, para colocar as ideias em ordem. Que era um exercício de completar, que estava perguntando algo que eu precisava questionar o colega. Eu tinha a pergunta e ele a resposta.

No excerto 10, temos novamente um exemplo de auxílio entre pares, em que Alice fornece uma correção na forma de *recast* a Oscar, regulando o aprendiz para a resolução da tarefa (LANTOLF; THORNE, 2006b). Para a atividade, os alunos estavam reunidos em grupos de três ou quatro pessoas e tinham de responder a algumas perguntas aleatórias feitas pelos colegas em um tempo determinado e controlado pela professora. Naquele momento, Oscar estava falando sobre o que gostava de fazer nos finais de semana. Ele acaba cometendo um erro ao trocar a palavra “com” (*with*) por “bruxa” (*witch*), que são vocábulos relativamente semelhantes na língua inglesa, e que podem gerar dúvida para certos aprendizes. Alice prontamente fornece a forma correta a ele na forma de *recast*, e Oscar parece compreender a correção e incorporar a forma correta a seu enunciado. Apesar de o *recast* ter gerado um reparo imediato ao erro do aprendiz, a repetição da forma correta não é garantia do desenvolvimento do mesmo (LYSTER, 2004), assim como nenhum tipo de *uptake* à correção pressupõe tal condição.

### **Excerto 10 – Aula 5**

**Tipo de *feedback*: *Recast***

Participantes: Alice e Oscar

(1) Oscar: I watch movies \*witch my brother

(2) Alice: =with

*-Recast-*

(3) Oscar: é ... with my brother

Ao questionarmos Alice sobre o momento da correção, ela afirmou que “deu um toque nele” (em Oscar) em função do erro cometido, porém fica evidente em sua fala que tanto a professora assim como os colegas sabem que Oscar se encontra em um estágio da língua diferente dos demais colegas, que é um aluno mais tímido e que necessita do auxílio de todos para evoluir na LE. Corroboramos isso no visionamento com Oscar, que mencionou que sabe da sua dificuldade com o idioma, aceita a correção dos colegas, mas prefere a correção da professora. Ele ainda salientou que seu progresso na língua inglesa ao longo do semestre foi marcado pelo apoio e o auxílio recebido por todos. Isso é importante em termos afetivos também, já que as emoções medeiam a aprendizagem da LE juntamente com a cognição (SWAIN, 2011).

#### **Visionamento com a Alice**

(1) Pesquisadora: aqui você auxiliou o Oscar, que é mais introvertido e possui certa dificuldade no idioma.

(2) Alice: sim, a gente deu um toque nele, né? A prô deixa ele sempre à vontade e os colegas também ajudam a deixar ele bem à vontade porque quando ele tem que falar ele fala do jeito dele, mas ele fala.

Os excertos analisados representam os tipos de *feedback* corretivo oral que emergiram da interação natural entre os participantes do estudo naquele contexto específico. Percebemos que há uma regularidade nas formas de correção da professora, principalmente pelo uso mais



frequente do *recast*, como observamos no Gráfico 1, sendo que a professora Bel parece estar preocupada em não constranger o aprendiz com o *feedback* corretivo e com o resultado da correção, auxiliando-o sempre que possível. O *recast* é considerado como um tipo menos intervencionista de *feedback* corretivo, apesar de expor o aluno ao erro, uma vez que não interrompe o fluxo da comunicação, e é o tipo de *feedback* que menos exige do aluno, segundo LI (2014). Os aprendizes, por sua vez, demonstram certa preferência pelo tipo de correção que repete a forma correta sem dizer o que está errado, o *recast*, justamente por ele não ser invasivo e não expor abertamente o aluno ao erro.

Os tipos de *feedback* mais recorrentes (o *recast* e a correção explícita) foram os que não oportunizaram a reformulação do erro por parte do aprendiz, como um *feedback* que é realizado para os aprendizes e não com eles (THORNE; TASKER, 2011). No entanto, percebemos alguns momentos em que o *feedback* corretivo assumiu a forma de mediação na ZDP do aprendiz, com o intuito de promover o desenvolvimento do mesmo (ALJAAFREH; LANTOLF, 1994), como no caso dos *prompts*. O uso de *prompts* promove uma mudança na qualidade da mediação, fornecendo ao aprendiz o mínimo de assistência necessária para a construção da ZDP, isto é, do estado sociocognitivo no qual os aprendizes são assistidos para o uso dos recursos da linguagem que eles não podem empregar de maneira independente (NASSAJI; SWAIN, 2000).

Nesse caso, o aprendiz pode assumir o controle sobre a sua LE ou L2 gradualmente, incorporando o *feedback* do tutor e, assim, começar a autorregular o seu desempenho. Aljaafreh e Lantolf (1994) consideram que o aprendiz que é capaz de responder à mediação implícita, como no caso dos *prompts*, está em um nível de desenvolvimento mais avançado do que um aprendiz que requer uma mediação mais explícita.

A partir do Gráfico 2, percebemos que a professora fez uso do *feedback* metalinguístico e da elicitación aos erros orais dos aprendizes. Os dois tipos de *prompts* representam um *feedback* mais implícito do que a repetição, que não foi utilizada pela professora. Os pedidos de esclarecimento, por sua vez, são mais implícitos do que os outros tipos de *feedback* representados na categoria de *prompts*, por solicitarem um esclarecimento acerca do enunciado. A subdivisão dos *prompts* em categorias foi realizada de acordo com a teoria sociocultural e com o tipo de *feedback* corretivo que é fornecido ao aprendiz (do grau mais implícito para o mais explícito).

Observamos também que nem todo o tipo de *feedback* e assistência fornecida pelo professor caracteriza-se como mediação. A mediação é sensível à ZDP e tem como objetivo o desenvolvimento do aprendiz, e não apenas a resolução de determinada tarefa (LANTOLF;

POEHNER, 2011a). O professor pode, por exemplo, apontar áreas problemáticas aos aprendizes e sugerir maneiras de evoluir, porém o *feedback* e o auxílio só serão úteis se os aprendizes forem capazes de responder a eles de uma forma que reconheçam e compreendam o auxílio recebido.

Desse modo, cremos que a correção de erros precisa ser vista como um processo, um diagnóstico das habilidades dos aprendizes e até onde eles podem chegar com o modo de mediação apropriada. Para isso, é necessário descobrir o nível de desenvolvimento potencial dos alunos e fornecer a forma de mediação adequada por meio do diálogo colaborativo entre os envolvidos nesse processo, determinando o que o aprendiz já sabe, para que se possa ensinar de acordo com aquilo que ele realmente necessita saber, oferecendo-lhe uma situação de aprendizagem frente ao tópico desejado. O nível de desenvolvimento potencial dos aprendizes pode ser determinado através da solução de atividades realizadas sob a orientação de um especialista ou em cooperação com colegas mais experientes em sala de aula. Nesse caso, o professor atua como um guia do processo cognitivo até o momento em que o aprendiz tenha condições de assumir o controle sobre sua própria aprendizagem. Isso implica em assistir o aprendiz para que ele seja capaz de ir além do que ele poderia sem auxílio.

Tendo concluído a análise das interações entre a professora e os aprendizes em torno do *feedback* corretivo oral, passaremos para a análise das entrevistas com os participantes.

### **4.3 Análise das entrevistas com os aprendizes**

A entrevista semiestruturada (Apêndice B) com os aprendizes versou sobre temas linguísticos, e a respeito da interação e a correção em sala de aula. Subdividiremos essa seção de acordo com os temas mais presentes nas respostas dos alunos.

#### **4.3.1 Opinião sobre o erro**

Todos os aprendizes acreditam que errar faz parte do processo de ensino-aprendizagem de uma LE, e consideram a correção importante para a aprendizagem da nova língua,

apesar de apresentarem sentimentos distintos quanto ao *feedback* corretivo oral, como veremos na sequência. Lucas, por exemplo, explica a sua opinião acerca do erro.

Lucas: Eu acho que o erro faz parte, até porque faz parte da construção do ensino, desde que seja bem conduzido para que aquele erro não passe em branco. É bom que o aluno tenha a liberdade para errar, que até o professor vai poder ver como abordar e fazer a correção da maneira correta.

Rafaela e Alice, assim como Lucas, acham que o erro é válido e necessário para o processo de aprendizagem de uma LE.

Rafaela: Acho que é comum errar porque tu tá aprendendo. Você tem que errar para alguém te corrigir. Acho que é uma coisa comum. Se tu não errar, tu não aprende. A correção deve ser feita na hora, o professor deve parar na hora e dizer para a gente não fazer mais aquilo.

Alice: Eu acho que é válido e necessário, porque, às vezes, a gente fica com medo de errar e não fala, e quando a gente perde o medo de errar, a gente fala, a gente aprende, a gente perde o medo e, na próxima vez, a gente fala certo. Vai muito do professor também, se você está bem à vontade com o professor a gente não tem medo de errar. A gente aprende errando.

As falas de Rafaela e de Alice mostram que elas se preocupam com o erro e com o fato de que ele deve ser corrigido para que não passe em branco. Miriam expressa sua preocupação de que, sem a correção do professor, ela pode fixar o erro e ficar sem saber qual é a forma correta.

Miriam: É normal errar, tem que acontecer. Na aula não tem como a gente aprender se não errar. É importante porque se a gente não for corrigido a gente vai continuar no erro. Então, o professor tem que corrigir. Acho que toda a vez que a gente erra deveria ser corrigido para não fixar o erro, porque é um problema, porque se eu aprender só o erro eu não vou saber qual é a forma correta. Não dá para errar a gramática da língua.

Percebe-se, então, a preocupação dos alunos quanto aos erros, para que eles não passem despercebidos e para que as formas incorretas não sejam fixadas por eles.

### 4.3.2 Preferências de correção

Para os alunos, a correção de erros é fundamental para a aprendizagem da nova língua. Eles acreditam que se o professor não corrigir, seus erros poderão atrapalhá-los em outro ambiente, como, por exemplo, na sala de aula com seus alunos.

Alice: Em minha opinião, o professor deve corrigir sempre. O professor tem que procurar corrigir sempre para o aluno saber em qual momento que ele errou. Se ele não corrigir, o aluno vai continuar no erro. Se eu não compreender o que é correto aqui, vou aprender aonde? Lá fora eu não posso errar.

Lívia: Eu gosto, para mim é bom. Eu prefiro que me corrija assim, na hora, porque se eu gravo uma coisa errada, para mim corrigir depois é pior ainda. Eu prefiro corrigir na hora, assim, quando tu tá fazendo um exercício, tá falando e tal, mas para mim é tranquilo. Eu prefiro que seja assim. Errar na sala de aula é válido.

Lucas: A maneira certa é fazer de forma que não traumatize a pessoa, não faça que aquele erro seja algo grave. Depois, a pessoa pode ficar traumatizada com isso e não cresce, pensando que não sabe a língua. É necessário ser corrigido para ir aprendendo. O professor te dá um toque, você vai criando seu esquema. As coisas certas no momento certo.

Podemos perceber, pela fala de Alice e Lívia, que elas preferem ser corrigidas imediatamente após o erro ser cometido. Essa é uma preferência da maioria dos aprendizes. Eles ainda priorizam a correção dos erros mais recorrentes, sem mencionar que o aluno errou a fim de manter o fluxo da comunicação. Lucas, por sua vez, atenta para uma forma de correção que não traumatize o aprendiz.

A partir da comparação da análise dos dados, constatamos que, apesar da professora Bel não ter essa informação, as ações corretivas dela equivalem às expectativas dos alunos, isto é, o tipo de correção mais utilizada, o *recast*, equivale à técnica de correção oral preferida dos alunos, por mais que a professora tenha confessado (na sessão de visionamento) que nem sempre esse tipo de correção surte o efeito esperado por ela em termos de aprendizagem.

### 4.3.3 Percepções sobre a correção

Os aprendizes defendem o uso de correções que não afetem de forma negativa a sua autoestima. Por essa razão, a maioria dos alunos prefere interações em grupos e técnicas que não os estimule a participar das interações perante a turma, para que, assim, não sejam expostos. É por isso, também, que alunas mais extrovertidas como a Paula e a Rafaela acabam participando mais das interações em sala de aula do que os outros colegas.

Paula : Eu acho que é benéfica, mas tem um jeito de corrigir o aluno sem constranger ele. Não pode dizer a ele que ele está errando o tempo todo. Tem muitos alunos e colegas que têm uma trava na fala, porque eles têm medo de participar e de errar, se sentem constrangidos e tímidos na hora de participar. Então, do meu ponto de vista é assim: se você tem uma forma de chegar até o aluno e corrigir o erro sem mostrar a ele que ele está sendo corrigido, melhor. Agora, se você não tem uma forma para fazer isso, é melhor não corrigir. Tem um jeitinho. Às vezes é melhor deixar que o aluno, por conta, vá notando. Pelo menos, ele não vai ter um bloqueio.

Paula acredita nos benefícios da correção, levando em consideração o *feedback* afetivo que a correção proporciona a seus colegas e a outros aprendizes. Na opinião dos participantes, a melhor forma de correção é aquela que cria um ambiente saudável em sala de aula, e a menos eficiente é aquela que expõe o aluno ao erro, deixando-o constrangido, como é ilustrado nos seguintes exemplos.

Mara: Eu acredito que sim, mas tem que ter uma forma de como você vai corrigir o aluno ou qualquer outra pessoa. Se você expor ele ao ridículo, eu acho que ele vai ter um trauma, talvez essa seja a maior dificuldade dos alunos. Às vezes a gente tem vergonha ou passou por uma experiência humilhante de correção, e isso faz com que a gente não queira mais falar. Mas eu acho que é válido. Aqui na faculdade, com certeza é necessário. Eu preciso falar certo para poder ensinar o certo para meus alunos.

Juliano: Se a correção for de um jeito que não constranja o aluno, eu concordo que ela seja feita. Agora, se for num tom que iniba o aluno, eu já não acho muito legal não. Aquela coisa, você pode aproveitar o exemplo e depois trabalhar com o erro num outro momento.

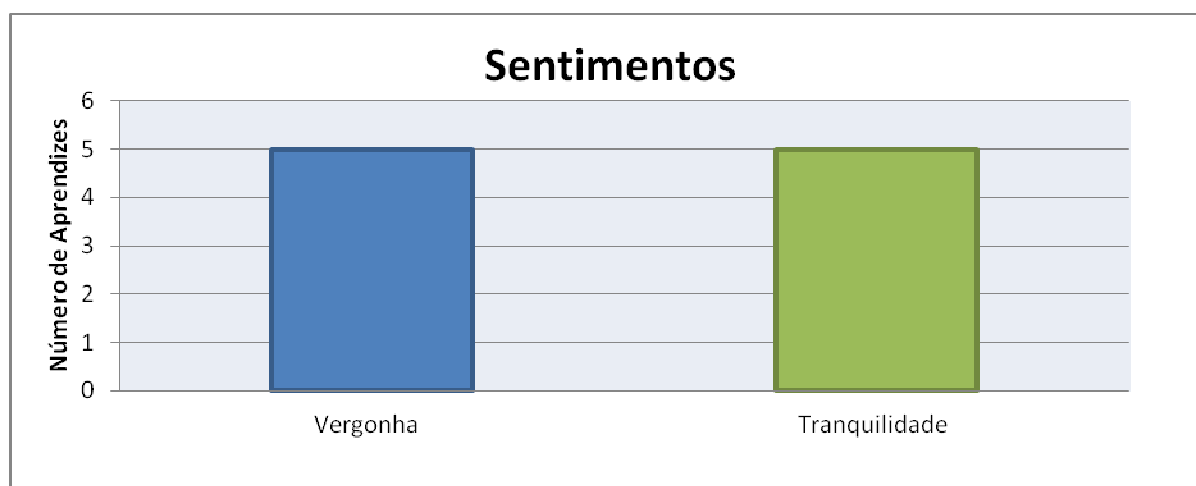
Lucas: Desde que feita de uma maneira tranquila e saudável, tem que se corrigir. Tudo tem o seu momento. Às vezes você está trabalhando e percebe que o aluno tá errando, e aquele não é o momento para a correção. Acho que é totalmente fundamental.

O aspecto afetivo e os efeitos que a correção têm na autoestima dos aprendizes é algo bastante recorrente em suas falas. Eles influenciam na maneira como os aprendizes aprendem a língua a partir das interações que eles estabelecem com outros indivíduos (SWAIN, 2011), como vimos na seção anterior. Na sequência, iremos expor a análise dos sentimentos dos participantes com relação à correção.

#### 4.4 Sentimentos dos aprendizes ao serem corrigidos

Os alunos relataram tanto nas entrevistas assim como nas sessões de visionamento ter sentimentos positivos e/ou negativos quanto à correção da professora e/ou do colega, como podemos observar no Gráfico 4.

Gráfico 4: Sentimentos dos aprendizes



Fonte: Elaborado pela autora desta tese

Esses sentimentos positivos e/ou negativos estão diretamente relacionados aos fatores afetivos (VYGOSTKY, 1987; SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2011), apresentados na fundamentação teórica (Capítulo 2), que correspondem às experiências que são vivenciadas pelos aprendizes por meio das emoções e às crenças (BARCELOS, 2006) que cada um carrega consigo. Eles podem tanto facilitar como inibir o desenvolvimento na língua-alvo dos aprendizes, dependendo da situação de ensino-aprendizagem vivenciada por eles em sala de

aula. Quando os aprendizes se deparam com uma situação que os faz sentir desconfortáveis, por exemplo, eles podem desistir de participar da interação, e isso pode bloquear as tentativas de comunicação desses aprendizes (BROWN, 1994a). Alguns aprendizes acreditam ainda que não conseguem se expressar na língua-alvo, e isso acaba por inibir a capacidade comunicativa deles (BURDEN, 2005). Assim como Vygotsky (1978), cremos que as emoções possuem um papel fundamental no funcionamento mental do indivíduo, visto que a união da emoção e da cognição nos faz compreender as trajetórias de ensino-aprendizagem de línguas.

Ao serem questionados na entrevista semiestruturada acerca dos sentimentos experimentados pelo *feedback* corretivo oral (“Como você se sente com a correção da professora?”), cinco dos dez participantes afirmaram que se sentem tranquilos, bem e “normais” quanto à correção da professora e/ou de um colega aos seus erros.

Miriam, Juliano, Rafaela, Lívia e Paula sentem-se tranquilos (Quadro 8) ao receberem a correção da professora Bel e/ou de algum colega. Essa tranquilidade está atrelada ao fato de os colegas possuírem uma boa relação por estarem estudando juntos há algum tempo, pela segurança da professora, a autoestima, pela visão da correção como uma prática comum em sala de aula e a motivação de aprender a língua para o futuro profissional. Os aprendizes ainda consideram a correção como parte do processo de ensino-aprendizagem da LE.

Quadro 8: Sentimentos positivos quanto ao *feedback* corretivo oral

<b>Miriam</b>	Normal
<b>Juliano</b>	Normal
<b>Rafaela</b>	Tranquilidade
<b>Lívia</b>	Normal/Bem
<b>Paula</b>	Tranquilidade/Bem

Fonte: Elaborado pela autora desta tese

Observamos esses indícios nas respostas<sup>40</sup> dos aprendizes:

**Miriam:** A aula de inglês é a única aula que a gente pode se expor sem se sentir mal, porque ninguém sabe totalmente a língua a ponto de julgar o outro. Agora em outra aula tu faz uma pergunta e os colegas já ficam: “Nossa! Tá perguntando

<sup>40</sup> As respostas das entrevistas, da narrativa e do visionamento são apresentadas ao longo da análise e discussão dos dados em sua forma original.

isso?!”. Na aula de inglês isso não acontece porque todo mundo tem a mesma dúvida.

- Juliano: Eu não me importo com a correção, é normal. E prefiro que a professora me corrija sempre, porque sei que eu esqueço a pronúncia da palavra, por exemplo. Eu aceito a correção, desde que seja feita com respeito ao aluno, sem dizer na cara que a gente tá errando e que isso é feio.
- Rafaela: Se tu não errar tu não aprende. É bem tranquilo, porque a gente tá aqui para aprender. Preciso ser corrigida para não fazer uma “cagada” num ambiente maior e ensinar algo errado aos meus alunos.
- Lívia: Não, tranquilo. Se eu estou falando uma coisa errada e ela corrige, tipo, já fala a palavra, é tranquilo.
- Paula: Em momento algum eu me sinto constrangida: “ah eu errei”. Eu vejo como uma prática. Daqui a pouco eu mesma tento criar uma frase com aquela palavra que eu errei para ver se está certo. Eu acho isso bem bacana. Se isso fosse explicado para os alunos em aula, nas primeiras aulas, para que eles prestassem atenção a isso, eu acho que seria uma maneira legal de trabalhar.

(Dados da entrevista semiestruturada com os aprendizes)

Os cinco aprendizes que possuem sentimentos positivos com relação ao *feedback* destacam que a correção é algo normal nas aulas de LE e que eles se sentem bem em se expor ao erro. Eles também acreditam que é “errando que se aprende”, e que não se deve “deixar passar o erro”, pois errar auxilia o aprendiz a seguir em frente. Para esses aprendizes, a correção é vista como um suporte e não como algo punitivo. Paula ainda cita que o erro e as formas de correção deveriam ser explicados aos alunos logo no início das aulas, a fim de que todos tivessem esse sentimento positivo sobre o ato de errar e essa segurança com relação ao erro.

Os sentimentos negativos relatados por cinco aprendizes (Mara, Duda, Oscar, Alice, Lucas) foram os de constrangimento e vergonha durante o *feedback* corretivo da professora e/ou do colega aos seus erros orais.

O fato de terem os seus erros expostos perante a turma toda e ao possível julgamento dos colegas e da professora levou alguns aprendizes (Mara, Duda, Oscar, Alice e Lucas) a se sentirem envergonhados ou constrangidos (Quadro 9), o que fez com que a sua participação em sala de aula e na coleta de dados fosse reduzida a fim de evitar o erro, o *feedback* corretivo da professora e uma exposição perante à turma.



Outra questão que é importante destacar é a timidez, a insegurança com relação à língua e a personalidade introvertida de alguns aprendizes. Esses fatores contribuem para um tipo de ansiedade, classificada por Oxford (1999) como ansiedade relativa, pois trata justamente desse desconforto causado por uma atividade em que se exige que o aluno participe oralmente.

Quadro 9: Sentimentos negativos quanto ao *feedback* corretivo oral

<b>Mara</b>	Vergonha
<b>Duda</b>	Vergonha
<b>Oscar</b>	Vergonha
<b>Alice</b>	Constrangimento
<b>Lucas</b>	Constrangimento

Fonte: Elaborado pela autora desta tese

Os fatores citados acabam influenciando na proficiência e na motivação dos aprendizes com relação à LE. Consideremos esses fatores nos excertos seguintes:

- Mara:** Eu fico vermelha, porque eu morro de vergonha de tudo, mas eu acredito que eu vou aprender e tentar acertar da próxima vez que eu for falar a palavra que a professora corrigiu.
- Duda:** Quando a correção é feita de forma que eu sinto que é para melhorar, fico grata, mas quando o professor expõe o erro para todos eu me sinto envergonhada.
- Oscar:** Eu gosto quando me corrigem porque eu aprendo quando os professores me corrigem. Dependendo do jeito que o professor corrige na frente dos colegas, eu me sinto muito envergonhado.
- Alice:** Na verdade, todos os professores têm seu jeitinho de corrigir. Eu prefiro escrever do que falar, porque, às vezes fico um pouco constrangida da professora estar me avaliando. Eu entrei na faculdade para aprender, então é melhor que eu aprenda o erro aqui na faculdade do que lá fora ensinando, mesmo que eu me sinta constrangida.

Lucas: Eu me sinto um pouco constrangido, mas isso eu acho que é uma questão de ordem pessoal, mas só que isso eu não levo muito em conta. Depende de como o professor te corrige.

(Dados da entrevista semiestruturada com os aprendizes)

As falas de Duda, Alice e de Oscar mostram que eles se preocupam com o julgamento que os outros colegas e até mesmo a professora possam fazer acerca de suas produções. Notamos que cada aluno possui a sua necessidade particular e tem expectativas distintas com relação à correção oral da professora (ou dos colegas). Os alunos também defendem uma correção que não afete de forma negativa a sua autoestima, recaindo à crença de não expor negativamente o aluno. Brown (1994b) reitera que o sucesso que os aprendizes obtêm em uma tarefa resulta, em parte, das crenças que eles têm sobre sua capacidade de realizar a tarefa, o que é corroborado pela professora Bel na sua resposta a uma das questões da entrevista com relação às crenças dos aprendizes (questão 10 do Apêndice C).

Professora Bel: Certamente. Eu percebo assim que eles só se transformam naquilo que eles acreditam, nas possibilidades de transformação deles, mesmo a gente falando para eles tentar falar, se arriscar, que não há problema em errar. Enquanto que o aluno não toma consciência dessa atitude como necessária à qualificação da aprendizagem dele, ele também não faz, por mais que a gente insista. Então é um processo de amadurecimento enquanto aprendiz de língua estrangeira e também da própria superação dos medos, das vergonhas, das inseguranças, que depende de cada um. Alguns conseguem fazer isso e outros não.

De modo geral, podemos perceber pela fala dos alunos e também da professora que as diferenças individuais dos aprendizes influenciam na maneira como eles agem em sala de aula, e que as emoções não podem ser desprezadas no entendimento do processo de ensino-aprendizagem de línguas (SWAIN, 2011). Os relatos dos aprendizes alertam sobre o cuidado que devemos ter ao corrigir os alunos, pois se a correção não for feita como uma forma de suporte, ela poderá configurar-se como um meio de exposição aos erros, causando inibição, ansiedade e frustração aos aprendizes. Concordamos com Swain (2011) quando ela afirma que a união da cognição e da emoção nos auxilia a compreender as trajetórias de ensino-aprendizagem da LE. Com relação às crenças dos aprendizes, podemos inferir que todos os aprendizes (10 participantes) consideram a correção importante para o processo de ensino-aprendizagem de uma língua, ainda que apresentem sentimentos positivos e negativos quanto ao *feedback* corretivo oral. Além disso, eles mencionaram que gostariam que seus erros

fossem corrigidos sempre, porém de uma maneira adequada pela professora, pois o bom relacionamento entre o professor e os alunos é fundamental para que haja uma atmosfera positiva para a aprendizagem (TSUI, 1996). Observamos, assim, que a maioria dos alunos do estudo confia na professora como a responsável pela correção.

#### 4.5 Análise das narrativas dos alunos

Bel é considerada pelos alunos a melhor professora de línguas do curso, por fazer uso da língua inglesa em todas as suas aulas e priorizar o lado humano e afetivo de cada um, além de fornecer modelos de atividades que eles poderão utilizar futuramente como professores de línguas. De acordo com os aprendizes, as professoras que eles tiveram em semestres anteriores seguiam uma didática um pouco diferente, ao ministrar as aulas em português, não interagir na LE e não levar em consideração a participação dos alunos e o uso da língua-alvo no decorrer das atividades. Por essa razão, os aprendizes mencionaram em suas narrativas finais<sup>41</sup> a segurança que a professora Bel passa a eles com relação aos erros, o progresso que eles tiveram ao longo do semestre e a motivação que eles possuem para prosseguir com a sua aprendizagem na LE.

Lucas:

[...] Como sempre tive um certo receio em falar em inglês, mesmo em aula, a questão da conversão, do usar a língua para a comunicação real, era para mim uma barreira a ser derrubada, e causava um certo desconforto enquanto aluno e também como futuro docente, por mais que eu nunca tenha tido grandes dificuldades ao aprender a língua. E, durante essas aulas, do modo como foram extremamente pensadas para que pudéssemos nos expressar e refletir, e com a característica de deixar sempre uma sensação de que por mais que se estivesse falando com a professora, ainda assim conversávamos de igual para igual, pude perceber, se não a quebra total desse meu receio quanto à fala, pelo menos qual caminho seguir e que de fato não se trata de algo impossível chegar à fluência na língua inglesa.

(Trecho da narrativa final com Lucas)

As palavras de Lucas revelam o seu desconforto inicial em se expressar na LE e a sua evolução no que se refere à fluência na língua inglesa. Rafaela, por sua vez, salienta a

---

<sup>41</sup> Apresentaremos aqui exemplos das narrativas de alguns aprendizes. No Apêndice G, pode-se visualizar as narrativas de Lucas, Paula e Rafaela em sua versão integral.

importância dos erros para a aprendizagem e a maneira de correção da professora, que não expõe o erro de modo negativo.

Rafaela:

[...] Os erros foram vistos por mim, como um auxílio para a minha aprendizagem. Penso que é muito importante que a professora nos corrija, principalmente na hora em que acontece, pois assim conseguiremos assimilar o que estava errado e não praticá-lo novamente.

(Trecho da narrativa final com Rafaela)

Ao narrar sobre a sua experiência com a LE ao longo do semestre, Paula afirma que a confiança que eles possuem na professora Bel é algo benéfico para a correção.

Paula:

Para mim, a correção da professora é natural. A confiança que a gente tem no professor é importante. Se fosse outra professora que a gente tinha há um tempo atrás, eu já me sentiria mal, eu não gostaria da correção, mas com a professora Bel, a gente é super tranquilo e aceita. Acho que a segurança que a gente tem com ela auxilia mais do que a correção.

(Trecho da narrativa final com Paula)

A partir da análise de alguns excertos das narrativas, salientamos a importância de dar a voz ao aprendiz e ouvir sobre as suas necessidades, desejos e angústias com relação ao idioma e à correção. Concordamos com Oxford e Green (1996) quanto ao potencial das narrativas para aumentar a consciência dos aprendizes sobre o processo de aprendizagem, e para ampliar a compreensão do professor sobre cada aluno. Somado a isso, percebemos que, na atividade de narrar, não transmitimos apenas o sentido de quem somos, mas também construímos relações com os outros e com o mundo que nos cerca (BASTOS, 2005). Acreditamos, por fim, que a narrativa escrita é uma forma de estabelecer essa relação mais direta e sincera com o aprendiz. Por meio dela, podemos fazer um diagnóstico das individualidades de cada um para que possamos aprimorar o ensino e as práticas corretivas de acordo com aquilo que os aprendizes realmente desejam e necessitam em uma aula de LE.

#### **4.6 Análise da entrevista com a professora Bel**

Apresentaremos os dados obtidos a partir da entrevista semiestruturada (Apêndice C) realizada com a professora Bel, de acordo com os temas mais recorrentes.

Bel considera o erro como parte do processo de aprendizagem, como algo inerente ao se desafiar a produzir uma fala que até então o aluno não conhecia. Para ela, os alunos podem aprender muito a partir dos próprios erros, como podemos observar no relato a seguir.

Bel: Então, eu acho que o erro faz parte do processo de aprendizagem e acredito que o erro é inerente ao tentar fazer algo novo. Eu não tenho medo do erro enquanto professora, não me aborreço que os alunos cometam algum erro, ao contrário, estímulo para que eles possam sair do ponto de conforto daquela linguagem conhecida e daquelas estruturas já dominadas, para que eles possam se arriscar a outras coisas, e, conseqüentemente, isso faz com que o erro apareça. Não vejo como um problema.

A professora aponta o fato de não ter receio que os alunos cometam um erro, e prioriza a comunicação ao optar conscientemente por não interferir (corrigir) em alguns momentos da comunicação oral, para que os alunos possam se arriscar sem ter medo de errar. Bel acredita que a preocupação em falar perfeitamente não potencializa o processo de aprendizagem de uma LE, pois deixa o aluno mais incrustado e tímido.

Bel: Então, eu tento não ressaltar os erros nas aulas, embora eu perceba os erros e as dificuldades em alguns momentos, e tento não censurá-los por esses erros. Eu procuro evitar a correção oral muito expositiva deles, assim, no grande grupo, e tento fazer com que eles entendam que, apesar desses erros de comunicação, eles podem atingir o objetivo que é a fala.

Foi possível perceber, no trecho citado, que Bel é consciente de suas ações e de seus objetivos em sala de aula.

Na opinião da professora, a correção é importante, mas não é essencial, visto que os alunos devem ter o conhecimento das estruturas e do vocábulo da língua-alvo, e também precisam se comunicar.

Bel: Eu acho que tem momentos que ela não é vital, uma vez que ela pode ser feita bruscamente e, de repente, até aumentar a sensação de desconforto que alguns alunos têm, ou até atrapalhar o fluxo de pensamento, de raciocínio, e de uso da língua que está em andamento naquela situação. Eu tenho a consciência também de que eles são estudantes de um curso de licenciatura que os prepara para ser professores de inglês. Então eu tenho essa consciência de que eles percebam os erros e possam tentar superá-los.

Percebemos aqui um cuidado com as emoções e os sentimentos dos aprendizes, e com a necessidade da correção, dado que os alunos serão futuros professores e, de acordo com a professora, precisam estar preparados para isso.

Com relação aos tipos de erros corrigidos pela professora, Bel acredita que os erros que deveriam ser corrigidos na prática oral seriam os erros de pronúncia mais descabidos. Ela salienta que esses erros seriam os que dificultam ou impedem a comunicação na língua-alvo, contudo, ela não forneceu maiores detalhes acerca desses tipos de erros. No que tange aos erros gramaticais, ela prioriza algo de construção, como na formação de perguntas, por exemplo. O fato de a professora dizer priorizar mais a pronúncia não foi corroborado nos dados das interações com seus alunos, visto que ela corrigiu os erros de pronúncia e os gramaticais na mesma proporção (50% de correção aos erros de pronúncia e 50% de correção aos erros gramaticais).

A professora preocupa-se com os efeitos da correção oral sobre os aprendizes, mais do que na forma escrita, porque ela acredita ter um controle mais formal do uso da linguagem nos textos escritos do que na oralidade.

Bel: Acho que ser corrigido em público não é confortável, assim, para ninguém. Acho que ninguém gosta de ser corrigido, mas acho que alguns ali já têm a maturidade de perceber que o objetivo da correção não é expor, mas polir o conhecimento, adequar o uso da língua para aquela situação. Eu acho que eles recebem bem, embora eu tenha esse cuidado de corrigir discretamente ou repetir a palavra sem dizer que o aluno errou. Às vezes eu percebo que isso funciona, mas, muitas vezes passa sem perceber. Eu não percebi nessa turma nenhuma reação agressiva quando eu corriji, mas a gente nota que eles não se sentem tão confortáveis quando expostos a todos.

Nesse trecho, notamos que a professora possui uma crença de que expor o aluno ao erro causa constrangimento em sala de aula e uma preocupação com a autoestima de cada um. As crenças podem exercer uma influência no processo de ensino-aprendizagem ao serem relacionadas diretamente à motivação, ação e tipos de estratégias utilizadas pelo indivíduo (BARCELOS, 2001). Por isso, Bel fornece uma correção mais discreta aos aprendizes, embora perceba que muitas vezes esse tipo de correção não é eficaz. Pelas observações das aulas e das notas de campo, percebemos que Bel corrige com menos frequência os alunos mais tímidos do que os extrovertidos. Para aqueles aprendizes, ela procura corrigir da maneira

mais discreta possível e fornece bastante *feedback* positivo para que eles não se sintam envergonhados e participem mais das aulas.

Percebemos que a professora enfatiza a questão da abordagem aos erros dos alunos no início do semestre, porém faz isso de uma maneira mais direta para a correção escrita do que para a correção oral, deixando claro que o ambiente de sala de aula é o ambiente da experiência e de os aprendizes exercitarem a sua docência. Com relação a isso, ela diz:

Bel: Eu falo especificamente nos textos escritos, até para preparar eles para quando forem receber os textos com anotações. Eu procuro não exagerar, mas, às vezes, eles recebem o texto com marcações. Então eu faço essa conversa de que os textos serão assinalados e que eu dou a oportunidade de reescrita também. Na correção oral, eu acho que, no início do semestre, eu tento colocar essa questão que eu disse antes, de alguém que está ali contribuindo para o processo de formação de um futuro professor de inglês, e a importância de que, nesse papel, eles cumpram e sejam o melhor possível. Isso pressupõe serem corrigidos, no sentido de que todos possam se qualificar para serem futuros profissionais. Talvez eu pudesse fazer mais forte essa fala, mas ela existe sim.

No trecho mostrado, notamos que a professora não possui uma estratégia definida de como abordar a correção oral com os aprendizes, no sentido de fazer alguns acordos sobre como a correção será abordada e os erros corrigidos por ela, de modo que todos possam aprender a LE. De certa forma, ela reconhece isso ao dizer que “talvez pudesse fazer mais forte essa fala”, já que nos parece que a professora se sente mais confortável ao trabalhar com a forma escrita da língua do que com a prática oral do idioma.

Ao ser questionada sobre como ela corrigiria a frase: “*he goed to the movies yesterday*”, a professora explica que corrigiria o verbo (-*went*), chamando a atenção do aprendiz para o erro, o que caracterizaria um *recast* (Quadro 7). Porém, logo em seguida, ela afirma que faria um elogio para o aprendiz em português, forneceria uma explicação gramatical também em português e corrigiria o erro na sequência.

Bel: Primeiramente eu diria WENT, corrigiria o verbo e acho que eu chamaria atenção. Sinceramente, como eu corrigiria? Eu diria: “parabéns, você está utilizando a regra do passado corretamente, porém esse verbo é um passado irregular”, então a gente não acrescentaria o *-ed* como é feito com os demais verbos, mas ele vai ter uma forma diferenciada. Para mim seria um motivo de alegria, digamos, porque eu percebo que ele compreendeu a regra básica e está aplicando a regra do passado. Eu acho que é um erro, mas um erro que indica progresso. Eu tenho bastante consciência disso, mas eu seria obrigada a corrigir. Eu corrigiria diretamente e falaria isso.

Observamos aqui uma coerência entre o que a professora afirma fazer em sala de aula no que se refere à correção dos erros e a sua ação corretiva. Como observamos, o *recast* foi o tipo de correção mais utilizada por ela. Ela também faz uso do português como um suporte em determinados momentos das interações e correções com os aprendizes, tornando a compreensão mais fácil para eles (LANTOLF; POEHNER, 2011a).

#### 4.7 Percepções sobre a professora

A professora Bel teve um papel fundamental no processo de interação em sala de aula, por fornecer *feedback* corretivo aos erros orais dos aprendizes e ser a tutora das aulas da turma de Inglês V. As aulas que foram observadas (gravadas em áudio e vídeo) parecem fornecer uma roupagem nova para a aula tradicional de quadro e giz, por terem atividades mais tradicionais (estímulo, resposta, reforço), em grupos ou pares, porém guiadas, e outras que permitem uma maior liberdade para o aprendiz agir de acordo com os seus interesses e necessidades para a aprendizagem da LE. Percebemos que Bel preocupa-se em levar atividades diversificadas para que os alunos possam adaptar e utilizar depois com as suas turmas, em sala de aula, aliando a parte linguística com a didática da língua-alvo.

Com relação à correção, parece-nos que a professora não possui uma estratégia fundamentada em uma teoria do desenvolvimento humano, que seja organizada e pensada para a realização da correção, priorizando mais o uso da língua e a comunicação entre os aprendizes. As atitudes da professora são fundamentadas nos objetivos do curso de graduação, o qual pretende formar professores, assim como na habilidade linguística dos mesmos. O que ela parece fazer em sala de aula é uma correção mais indutiva e intuitiva, que tem como finalidade a resolução de uma determinada tarefa ou atividade. Podemos inferir, que a professora parece não ter formação sobre os tipos de *feedback* corretivo e a respeito dos princípios socioculturais, além de não realizar uma correção colaborativa com os aprendizes. Entretanto, ela possui o cuidado de realizar a correção de maneira sutil (usando mais *recasts*) para que o aluno perceba e corrija o erro sem sentir-se constrangido ou ameaçado por qualquer atitude dela como professora. Devemos enfatizar também que, talvez pela dinâmica das aulas ou por algum outro fator, ela parece não oportunizar o tempo necessário para que o aluno possa refletir sobre o erro e reparar a sua produção, uma vez que fornece a correção direta para a maior parte dos erros dos aprendizes.



Bel: [...] É, eu acho que é bem complicado isso né, porque é o equilíbrio que a gente tem na aula entre a correção demasiadamente pontuada ou aquela mais sutil que não surte o efeito esperado. Eu acho que, às vezes, vale a pena deixar essa correção mais sutil em evidência, porque eu acho que os benefícios de não se sentir oprimido pela correção do professor são, a médio e longo prazo, mais valiosos do que, de repente, uma correção muito exasperada na oralidade que gere consequências que vão acompanhar aquele sujeito em toda a sua trajetória. Eu penso assim.

(Dados da sessão de visionamento)

Percebemos que, em alguns momentos das interações, a professora Bel parece agir conforme uma visão sociocultural sobre os erros e o ato de errar, principalmente ao fornecer *feedback* na forma de *prompt*, pois se preocupa com a aprendizagem dos alunos, com as suas vivências e crenças, e, principalmente com o lado emocional (afetivo) de cada um, embora não pareça ter essa formação teórica.

Bel: [...] O fator emocional influencia muito. Eu procuro elogiar muito os alunos em todos os momentos mesmo quando o elogio não é tão merecido assim. Eu acho que é preciso criar uma atmosfera positiva na sala. Eles precisam estar afetivamente ligados comigo também, estabelecendo uma relação de confiança. Eu acho que eles sabem que eu não vou xingá-los, por exemplo.

(Dados da sessão de visionamento)

Como Cardoso-Brito (2004) ressalta, o modo como o professor reage aos erros dos alunos e fornece a correção está diretamente relacionada com a maneira como ele percebe o ensino-aprendizagem de uma LE. Ao fornecer um *feedback* corretivo na forma de *prompt*, por exemplo, a professora oferece ao aprendiz a oportunidade para que ele reflita sobre o erro e tente produzir a forma desejada. Por outro lado, quando a professora fornece a forma correta por meio da correção explícita, ela pula esse estágio do mais implícito para o explícito, sem mediar o desenvolvimento da LE. Nesse caso, o *feedback* pode melhorar os processos e os resultados da aprendizagem, dado que ele é um encorajador e facilitador da mesma (VYGOTSKY, 1978). Acreditamos que é necessário compreender as futuras habilidades dos aprendizes para auxiliá-los em seu desenvolvimento potencial (ZDP), oportunizando o reparo reformulativo e mediado do aluno.

A professora ainda relatou perceber uma evolução dos aprendizes de um semestre para outro, porque, segundo ela, eles crescem muito no que diz respeito à maturidade que vão tendo, e que as situações de vida e o entorno dos alunos interferem na ação deles e,

consequentemente, na aprendizagem. Por isso, ela afirma procurar conhecer o grupo, estabelecer um ciclo positivo com os aprendizes durante as aulas e não rotular os alunos, dado que as turmas são pequenas.

Bel: [...] Eu acredito muito nesse ciclo positivo no qual o aluno se sente seguro, ele produz e ele vê o que deu certo e se arrisca mais. Eu tento, com as aulas, cortar o ciclo negativo no qual o aluno vai ficando mais retraído e acaba se distanciando dos outros.

(Dados da sessão de visionamento)

Um fator positivo para a professora Bel é que ela acompanha a mesma turma há dois semestres e conhece bem as particularidades de cada aprendiz. Isso facilita(ria) o diagnóstico das habilidades de cada um e até onde eles podem chegar com a maneira de intervenção apropriada (THORNE; TASKER, 2011). Um bom ambiente em sala de aula também contribui para que os alunos se sintam mais dispostos a participar e a correr riscos, interagindo mais com os colegas e com o professor.

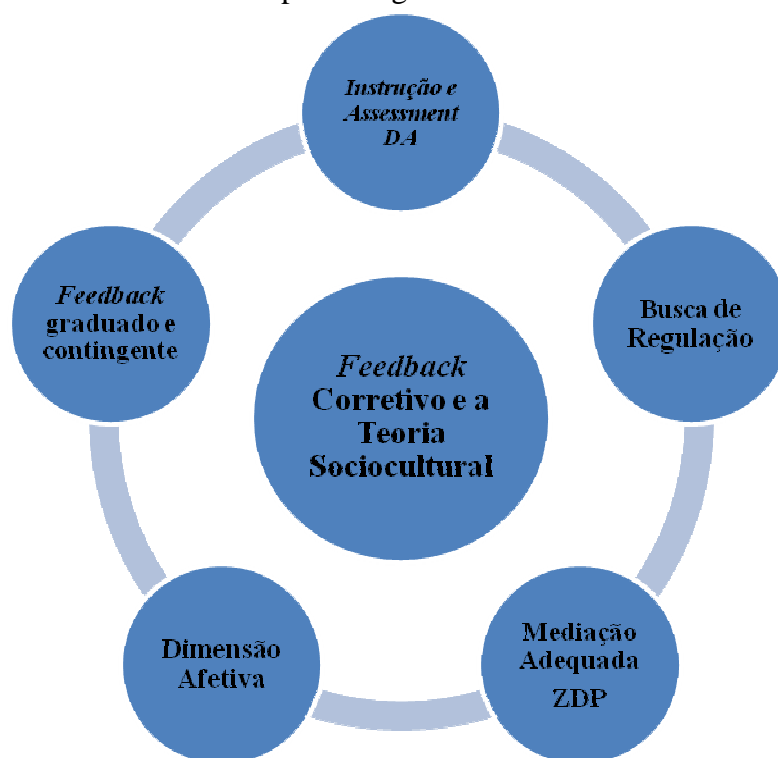
A seguir, serão apresentadas as nossas conclusões. Procuraremos responder às perguntas que motivaram esse estudo, bem como tecer algumas reflexões a respeito do *feedback* corretivo oral e suas implicações para o ensino-aprendizagem de línguas a partir dos desdobramentos da teoria sociocultural.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente pesquisa buscou contribuir para a área de Linguística Aplicada e para o ensino-aprendizagem de LE, ao integrar a teoria sociocultural ao *feedback* corretivo e aos fatores afetivos para a análise da correção dos erros orais em sala de aula e o desenvolvimento potencial dos aprendizes. Por meio das vozes dos participantes foi possível refletir acerca da importância da correção oral, aliada ao desenvolvimento dos aprendizes, que pode ser

beneficiado pela mediação na ZDP e pelo DA, levando em consideração os desdobramentos de uma intervenção dialógica. A partir da proposta metodológica e dos dados observáveis sobre a relação entre o *feedback* corretivo, os desdobramentos da teoria sociocultural (ZDP, DA) e os fatores afetivos no ensino-aprendizagem de LE, apresentamos um diagrama que focaliza a relação entre os construtos teóricos através da articulação do *feedback* corretivo e dos princípios socioculturais, conforme a Figura 5.

Figura 5: Diagrama da relação entre o *feedback* corretivo e a teoria sociocultural no ensino-aprendizagem de LE



Fonte: Elaborado pela autora desta tese

Com base nos resultados da investigação, verificamos que a correção e os erros fazem parte do processo de qualquer aprendizagem, e permitem que os aprendizes evoluam na resolução de tarefas, promovendo o desenvolvimento e o crescimento dos mesmos. Em sala de aula, a postura do professor com relação ao erro pode influenciar no modo como o aprendiz percebe esse processo. Os professores precisam decidir como responder cada vez que um aluno comete um erro ou faz alguma pergunta, levando em consideração fatores linguísticos, contextuais, afetivos e idiossincráticos de cada um. Para tanto, o professor pode fazer uso de formas de correção de maneira graduada e contingente, que envolvam os *prompts*, pistas linguísticas, da maneira mais implícita para a mais explícita, fundamentada

em uma teoria do desenvolvimento, e ancorada na instrução e no *assessment* como uma unidade dialética, guiando, assim, o aprendiz para novos entendimentos sobre o erro.

Percebemos a correção como um elemento encorajador e consolidador do ensino-aprendizagem (VYGOTSKY, 1978), que resulta da interação social do indivíduo com o mundo, dado que os erros fazem parte do processo da aprendizagem. Dessa forma, acreditamos que a correção precisa ser vista como suporte para a aprendizagem na ZDP.

No início da pesquisa, buscávamos obter informações referentes ao *feedback* corretivo oral e aos fatores de interação em seu processo de ensino-aprendizagem de inglês como LE no ambiente universitário de formação de professores, em que o papel do *feedback* corretivo é concebido como parte do processo do ensino-aprendizagem de línguas. Nesse sentido, pretendíamos estabelecer a noção de interação e mediação entre a teoria sociocultural e o *feedback* corretivo oral. Retomamos aqui as perguntas de pesquisa, apoiando-nos no aporte teórico apresentado ao longo da tese, assim como na análise dos dados.

- Quais os tipos de correções referentes à produção oral dos aprendizes são providas aos alunos pela professora e/ou pelos colegas?

Com relação às estratégias de correção utilizadas pela professora, percebemos que ela faz uso do *recast*, dos *prompts* (*feedback* metalinguístico e elicitación) e da correção explícita para corrigir os erros orais dos aprendizes. O tipo de *feedback* corretivo que ela mais utiliza é o *recast*, seguido dos *prompts* e da correção explícita, respectivamente. Apontamos, no entanto, algumas limitações para o uso do *recast*, já que ele não oportuniza uma reflexão do aprendiz sobre o erro, por ser uma forma de correção que corrige diretamente o erro cometido. Por outro lado, ao fazer uso de *prompts*, por exemplo, a professora fornece o *feedback* adequado à necessidade imediata do aluno e um tipo de mediação negociada, o que pode promover o desenvolvimento da e na linguagem, ao oportunizar a reformulação do erro por parte do aprendiz. LI (2015) afirma que os *prompts* geralmente são mais eficazes no contexto de sala de aula do que os *recasts*, por chamarem a atenção dos alunos. Nossa pesquisa defende o ponto de vista de que os *prompts* criam oportunidades para que os aprendizes reflitam sobre os erros e possam repará-los por meio da mediação e da internalização de novos conceitos, através do processo de autorregulação. Neste estudo, a professora usou um número significativamente menor de *prompts* (*feedback* metalinguístico e elicitación) do que de *recasts*.

Consideramos, assim como Aljaafreh e Lantolf (1994) e Nassaji e Swain (2000), que não há um tipo de *feedback* corretivo que seja ideal, pois isso pode variar de acordo com o contexto, as necessidades de cada aprendiz e a estrutura linguística abordada (AMMAR; SPADA, 2006). No entanto, ao se fornecer um *feedback* corretivo explícito, Lantolf e Poehner (2010) afirmam que os aprendizes são tratados do mesmo modo independentemente do nível de regulação que eles possam ter adquirido sobre determinada estrutura linguística. Conseqüentemente, é difícil determinar qual é o nível de regulação que o aprendiz possui a partir de sua produção e o quanto ele ainda precisa evoluir para atingir o estágio de autorregulação sobre determinado aspecto linguístico (LANTOLF; POEHNER, 2010). Nesse caso, os aprendizes podem vir a depender por mais tempo da regulação do outro (professor), retardando o processo de autorregulação.

- Como os alunos reagem ao *feedback* oral da professora?

Pudemos identificar que os alunos apresentam duas reações com relação ao *feedback* corretivo oral fornecido pela professora Bel. Alguns aprendizes sentem-se bem com a forma de correção fornecida pela professora, apresentando sentimentos positivos frente à correção, ao passo que outros ficam tímidos ou constrangidos com a correção recebida, o que pode prejudicar a sua autoestima e a relação com a aprendizagem da língua-alvo como um todo. Os fatores afetivos, incluindo as crenças, são influenciados pelo meio linguístico e por valores socioeducacionais de cada um (SATO, 2013).

- Quais tipos de correção são favoráveis à aprendizagem dos alunos a partir da percepção deles mesmos e da professora?

A partir da percepção dos aprendizes, vimos que o tipo de *feedback* corretivo que eles preferem é o *recast*, a correção que fornece a forma correta ao erro sem mencionar que o aluno errou ou fazer qualquer tipo de comentário sobre o erro. Os aprendizes parecem priorizar esse tipo de correção, por criar um ambiente agradável em sala de aula e que não os expõe explicitamente ao erro. A professora Bel concorda que a forma de correção mais desejável naquele contexto, principalmente em termos afetivos, seja aquela em que o interlocutor fornece a forma correta ao erro do aprendiz, sem dizer explicitamente o que o aluno errou, o que corresponde ao *recast* (Quadro 7). Ela procura corrigir diretamente ou repetir a palavra correta sem dizer que o aluno errou para que ele não se sinta constrangido ou

intimidado com a correção. Entretanto, em se tratando de ensino-aprendizagem da língua-alvo, a professora não acredita que essa seja a melhor maneira de correção, pois ela afirma que, muitas vezes, a correção feita por ela nesses moldes (*recast*) passa despercebida pelos aprendizes.

- Como o *feedback* corretivo se relaciona ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos e à formação do futuro professor a partir das opiniões deles mesmos e da professora?

Com base nos dados analisados, verificamos que tanto os aprendizes assim como a professora consideram o *feedback* corretivo como parte essencial do processo de ensino-aprendizagem de uma LE e da formação deles como futuros professores. Os aprendizes acreditam que o erro faz parte do processo de ensino-aprendizagem da LE. Eles afirmam que precisam ser corrigidos assim que um erro é cometido para que eles não corram o risco de passar por alguma situação delicada com seus alunos futuramente, e para que saibam se comunicar fluentemente. A professora, por sua vez, acredita que o *feedback* corretivo é importante para o ensino-aprendizagem da LE, porque os alunos são estudantes de um curso de licenciatura que os prepara para serem professores. Por isso, a professora Bel acredita que deva efetuar a correção de modo que não constranja os aprendizes, porém, qualificando-os para serem futuros profissionais. Acreditamos, com base na análise dos dados, que, ao sistematizar as ações corretivas e torná-las coerentes com a sua concepção de ensino, a professora possa contribuir para a formação e o desenvolvimento desses aprendizes, de modo que o erro e a correção sejam vistos como um processo e não apenas como o resultado do desenvolvimento do aprendiz (THORNE; TASKER, 2011). No entanto, os *prompts* teriam sido mais benéficos ao processo de ensino-aprendizagem, no contexto pesquisado, se a professora tivesse esse conhecimento.

Uma das limitações decorrentes da pesquisa apresentada é o fato de que, por ser um estudo realizado apenas com uma turma, não podemos fazer generalizações, entretanto, podemos assegurar a importância do processo corretivo por meio do DA, da ZDP e dos construtos da teoria sociocultural, apesar das restrições no uso do *feedback* corretivo pela professora.

Partindo da noção da teoria sociocultural de que o funcionamento mental humano é mediado pela linguagem, e que passamos por estágios de regulação pelo objeto, pelo outro até um estágio de autorregulação (VYGOTSKY, 1978), em que as formas de medição são

apropriadas pelos indivíduos, como resultado da interação dialógica com outras pessoas, constatamos que o DA poderia ser adotado mais sistematicamente na sala de aula de LE observada (POEHNER, 2004). O uso do DA como uma maneira de abordagem para o *feedback* corretivo nos permite diagnosticar os diferentes níveis de controle que os alunos possuem sobre certas estruturas da língua e de que tipo de mediação eles carecem, sendo que alguns necessitam de um auxílio mais explícito do que os outros para conseguirem se desenvolver na LE (LANTOLF; POEHNER, 2004). Os professores de LE poderiam utilizá-lo como um modo de intervir e mediar o desenvolvimento do aprendiz na LE, compreendendo as futuras habilidades dos aprendizes e auxiliando-os no seu desenvolvimento potencial (LANTOLF; POEHNER, 2011a). Ressaltamos ainda que o DA precisa ser adaptado ao contexto de ensino-aprendizagem, à necessidade e ao nível linguístico dos aprendizes, por meio da interação, em que o auxílio é fornecido aos aprendizes de modo graduado e contingente, resultando no desenvolvimento dos mesmos. Isso não ocorreu na sala de aula pesquisada, possivelmente pela falta de formação da professora nessa área, embora ela tenha levado em consideração as individualidades de cada aprendiz e os fatores afetivos ao efetuar a correção dos erros orais.


Como desdobramento do estudo seria interessante fornecer suporte em termos teóricos e práticos para a professora, com relação aos princípios socioculturais (DA e ZDP) e sobre o *feedback* corretivo, a fim de verificar como ela utilizaria o *dynamic assessment* com os aprendizes no sentido de mediar o desenvolvimento deles na língua-alvo. Nosso estudo investigou apenas uma turma ao longo de um semestre. Contudo, poderiam ser realizadas pesquisas comparando o contexto pesquisado com outro, e por um período maior de tempo.

Outro desdobramento da tese seria analisar todas as ocorrências de erros pesquisados, a partir dos dados coletados, quantificando a frequência dos mesmos e do *feedback* corretivo oral fornecido pela professora, incluindo ainda o *feedback* positivo, com base no Quadro 7 do presente estudo. Deste modo, esses desdobramentos poderiam contribuir para a comunidade a partir de um trabalho que foi iniciado na academia.

Nesta pesquisa, constatamos que a correção de erros orais é importante no sentido de promover o ensino-aprendizagem em uma sala de aula de LE. A correção precisa ser realizada como um processo e com base em uma teoria do desenvolvimento humano, levando em consideração os fatores afetivos e cognitivos de cada aprendiz. Partimos ainda da premissa de que o conhecimento é construído socialmente, e que o *feedback* fornecido na interação pode facilitar o desenvolvimento do aprendiz, e contribuir para a sua formação como professor de LE (LANTOLF; THORNE, 2006a). Nesse sentido, propomos uma escala regulatória para o

*feedback* oral a ser adaptada e utilizada pelos professores (educadores) em sala de aula, com base nos estudos de Aljaafreh e Lantolf (1994) e de Nassaji e Swain (2000), como uma forma de aliar o *feedback* corretivo, o DA e a ZDP de forma processual.

Quadro 10: Escala Regulatória para o *feedback* corretivo oral

<b>0</b>	<b>Pausa</b>	<b>Implícito</b>
<b>1</b>	Mostrar ao aluno que o enunciado não foi compreendido. ( <i>Pardon? I don't understand!</i> )	
<b>2</b>	Solicitar que o enunciado seja concluído.	
<b>3</b>	Indicar que há algo errado com a frase. ( <i>Is there anything wrong in this sentence?</i> )	
<b>4</b>	Assinalar a palavra errada. ( <i>There is a problem with the word X; What's the past of the verb W?</i> )	
<b>5</b>	Explicar o motivo do erro.	
<b>6</b>	Fornecer a resposta correta.	
<b>7</b>	Fornecer exemplos sobre a forma correta.	

Fonte: Elaborado pela autora desta tese

Além dessa contribuição teórica, esta pesquisa mostrou que é possível e necessário propor a correção de uma maneira diferenciada, e a possibilidade de se trabalhar com o *feedback* corretivo sob uma perspectiva teórica, como no caso da teoria sociocultural (ZDP, DA), que compreendemos como fundamental para o contexto de ensino-aprendizagem de LE e para a formação de futuros professores de inglês.

Destacamos, portanto, a importância do *feedback* corretivo como um processo que tem o potencial de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento dos aprendizes, causando um impacto no ensino-aprendizagem da LE, e também na formação de futuros professores que se utilizam da correção como uma maneira de instrução a fim de promover o desenvolvimento e o aprimoramento cognitivo e linguístico dos aprendizes.



## REFERÊNCIAS

ABLEEVA, R. The effects of dynamic assessment on L2 listening comprehension. In: LANTOLF, J. P.; POEHNER, M. E. (Ed.). *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. London: Equinox, 2008, p. 57-86.

ALLBERT, L. *Rhetorical ways of thinking: vygotskian theory and mathematical learning*. Springer, 2012.

ALJAAFREH, A.; LANTOLF, J. P. Negative feedback as regulation and second language learning in the Zone of Proximal Development. *Modern Language Journal*, v. 78, p. 465-483, 1994.

ALLWRIGHT, R. L.; BAILEY, K. *Focus on the language classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991.

ALMEIDA FILHO, J. C. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

AMMAR, A.; SPADA, N. One size fits all? Recasts, prompts and L2 learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, p. 543-574, 2006.

ANDRÉ, M. D. E. A. *Etnografia da prática escolar*. 13ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

ANDRÉS, V. Self-esteem in the classroom or the metamorphosis of butterflies. In: ARNOLD, J. (Ed.). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 87-102.

\_\_\_\_\_. Writing from the heart – writing for the soul – encouraging children to wake up the writer within. *Humanistic Language Teaching*, year 3, n. 1, short article, 2001. Disponível em: <http://www.hlomag.co.uk>. Acesso em: 15 jul. 2014.

ANTÓN, M. The discourse of a learner-centered classroom: sociocultural perspectives on teacher-learner interaction in the second language classroom. *The Modern Language Journal*, v. 83, n. 3, p. 303-318, 1999.

\_\_\_\_\_. Dynamic assessment of advanced foreign language learners. Paper presented at the *American Association of Applied Linguistics*. Washington D.C., March, 2003.

ARAGÃO, R. Beliefs and emotions in foreign language learning. *System*, 39, p. 303-313, 2011.

ARNOLD, J.; BROWN, H. D. A map of the terrain. In: ARNOLD, J. (Ed.). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p. 1-24.

ASSIS-PETERSON, A. A. Hippie ou hype? Para refletir sobre o binômio erro-correção no ensino de línguas. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). *Espaços linguísticos: resistências e expansões*. Salvador: UFBA, 2006, p. 147-175.

BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. 1995. 200 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP: Campinas, 1995.

\_\_\_\_\_. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach*. Tese (Doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua). 2000. The University of Alabama, Tuscaloosa, AL, USA, 2000.

\_\_\_\_\_. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

\_\_\_\_\_. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas. Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 101-121, 2004a.

\_\_\_\_\_. Crenças sobre Aprendizagem e Ensino de Línguas: o que todo professor de línguas deveria saber. In: CAMPOS, M. C. P.; GOMES, M. C. A. (Org.). *Interações Dialógicas: Linguagem e Literatura na Sociedade Contemporânea*. Viçosa: Editora UFV, 2004b, p. 15-40.

\_\_\_\_\_. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. *Linguagem e Ensino*, v. 9, n. 2, p. 145-175, jul./dez., 2006.

\_\_\_\_\_. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

\_\_\_\_\_. Finding my own voice and accent. *Humanizing Language Teaching*. v. 10, n. 3, 2008. Disponível em: <http://www.hltmag.co.uk/jun08/sart03.htm>. Acesso em: 2 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: um portal para inclusão. In: CONCEIÇÃO, M. P. (Org.). *Experiências de Aprender e Ensinar Línguas Estrangeiras: Crenças de Diferentes Agentes no Processo de Aprendizagem*. Campinas - SP: Pontes Editores, 2011, p. 19-36.

BASTOS, L. C. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. *Calidoscópio*. São Leopoldo, v. 3, n. 2, p. 74-87, 2005.

BODROVA, E.; LEONG, D. J. *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education* (2 ed.). Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall, 2007.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1998.

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

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), p. 81-109, 2003.

BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall, 1994a.

\_\_\_\_\_. *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice-Hall, 1994b.

BRUNER, J. The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, v. 18, p. 1-21, 1991.

BURDEN, P. The teacher as a facilitator: reducing anxiety in the EFL university classroom. *Jalt Hokkaido Journal*, v. 8, p. 3-18, 2005.

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

CARDOSO-BRITO, S. A. Correção e tratamento de erros e seus possíveis efeitos na produção oral no processo de aprendizagem/aquisição de língua estrangeira em classes de adolescentes. In: CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Pesquisas em Linguística Aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p. 131-153.

CAVALARI, S. M. S. O gerenciamento do erro em aulas de inglês como língua estrangeira: um estudo com foco na produção oral. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 47, n. 1, p. 45-63, 2008.

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

\_\_\_\_\_. Teachers' priorities in correcting learners' errors in French immersion classes. In: Day, R. (Ed.). *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Newbury House, Rowley, MA, p. 64-84, 1986.

\_\_\_\_\_. *Second language classrooms: research on teaching and learning*. New York: Cambridge University Press, 1988.

CHOMSKY, N. Review of verbal behavior by B. F. Skinner. *Language*, v. 35, p. 26-58, 1959.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Narrative Inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. In: Vygotsky, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

COOPERSMITH, S. A. *The Antecedents of Self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman, 1967.

CRESSWELL, J. W. *Projeto de Pesquisa Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto*. Bookman, 2010.

CUNHA, A. P. A. *O feedback corretivo como gerador de output modificado em classes comunicativas de inglês como LE*. 2003. 264 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, RS, 2003.

CUNHA, A. P. de A.; LIMA, M. S. O tratamento de erros orais em sala de aula de inglês como LE. In: LIMA, M. S. (Org.). *A língua estrangeira em sala de aula: pesquisando o processo e o produto*. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 2002, p. 9-27.

DAVIN, K. J. Integration of dynamic assessment and instructional conversations to promote development and improve assessment in the language classroom. *Language Teaching Research*, 17(3), p. 303-322, 2013.

DAVIN, J. K.; DONATO, R. Student collaboration and teacher-directed classroom dynamic assessment: a complementary pairing. *Foreign Language Annals*, v. 4, n. 1, p. 5-22, 2013.

DESROCHERS, A.; GARDNER, R. C. *Second Language Acquisition: An investigation of a bicultural excursion experience*. Quebec: International Centre for Research on Bilingualism, 1981.

DEWEY, J. *How we think*. Lexington: D. C. Health and Company, 1933.

DONATO, R. *A psycholinguistic rationale for collective activity in second language learning*. Unpublished doctoral dissertation. University of Delaware: Newark, 1988.

\_\_\_\_\_. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (Ed.). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood: Ablex, 1994. p. 33-56.

\_\_\_\_\_. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000, p. 26-50.

ELLIS, R. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

\_\_\_\_\_. Researching the effects of form-focused instruction on L2 acquisition. *AILA Review*, 19, p. 18-41, 2006.

\_\_\_\_\_. *The study of second language acquisition*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2008.

\_\_\_\_\_. Corrective Feedback and Teacher Development. *L2 Journal*, v. I, p. 3-18, 2009.

\_\_\_\_\_. Corrective feedback in teacher guides and SLA. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, v.1, n. 3, p. 1-18, 2013.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan, 1986, p. 119-161.

ERICKSON, F.; SCHULTZ, J. *The Counselor as Gatekeeper: social interaction in interviews*. New York: Academic Press, 1982.

FIGUEIREDO, J. F. Q. de. *Correção com os pares: os efeitos do processo de correção dialogada na aprendizagem escrita em língua inglesa*. 2001. 340 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, MG, 2001.

\_\_\_\_\_. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. Goiás: Editora UFG, 2002.

\_\_\_\_\_. Os possíveis benefícios do uso de um formulário de orientação na realização de atividades de correção com os pares em LE. *Revista Signótica*, v. 17, n. 2, p. 191-214, jul./dez., 2005.

\_\_\_\_\_. A construção colaborativa do discurso em sala de aula de L2/LE: foco nas estratégias de comunicação. In: FIGUEIREDO, J. F. Q de (Org.) *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 2006, p. 111-142.

\_\_\_\_\_. Fatores afetivos e aprendizagem de línguas: foco na escrita e na correção de erros. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Org.). *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*, 2011, p. 115-162.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas*. Goiás: Editora UFG, Goiás, 2012.

FREUDENBERGER, F.; LIMA, M. S. Relacionando o tratamento do erro e crenças na aula de língua estrangeira – um estudo de caso. *Formas e Linguagens*, Ijuí, ano 2, n. 6, p. 71-98, jul/dez 2003.

\_\_\_\_\_. A correção de erros como co-construção de conhecimento na aula de língua estrangeira (inglês). *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 45, n. 1, p. 119-134, 2006.

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. *Attitudes and motivation on second language learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1972.

GASS, S. M. *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 22, n. 2, p. 201-210, 2006.

HALL, J. K. *Methods for teaching foreign languages*. Columbus, Ohio: Merrill Prentice, 2001.

HENDRICKSON, J. Error correction in foreign language teaching: recent theory, research and practice. *The Modern Language Journal*, v. 62, p. 387-398, 1978.

HORWITZ, E. K. Using Student Beliefs about Language Learning and Teaching in the Foreign Language Methods Course. *Foreign Language Annals*, v. 18, n. 4, p. 333-340, 1985.

\_\_\_\_\_. The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, 72(3), p. 283-294, 1988.

\_\_\_\_\_. Language Anxiety and Achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 21, p. 112-126, 2001.

HORWITZ, K. E.; HORWITZ, M. B.; COPE, J. A. Foreign Language Classroom Anxiety. In: HORWITZ, K. E.; YOUNG, D. J. *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1991, p. 27-36.

IMAI, Y. Emotions in SLA: New insights from collaborative learning for an EFL classroom. *The Modern Language Journal*, 94(2), p. 278-292, 2010.

KALAJA, P. Students beliefs (or metacognitive knowledge) about language SLA reconsidered. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 5, n. 2, p. 191-204, 1995.

KALAJA, P. Research on students' beliefs about SALA within a discursive approach. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Beliefs about SLA: New research approaches*. Kluwer Academic Publishers. Netherlands, 2003, p. 87-108.

KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches to Research on Beliefs about SLA*. Kluwer Academic Publishers. Netherlands, 2003, p. 131-151.

KRASHEN, S. D. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

\_\_\_\_\_. *The input hypothesis: issues and implications*. Harlow: Longman, 1985.

LADO, R. *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan, 1957.

LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000, p. 1-26.

\_\_\_\_\_. Sociocultural theory and second language learning: state of the art. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, p. 67-109, 2006.

\_\_\_\_\_. Sociocultural source of thinking and its relevance for second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, v. 10, n. 1, p. 31-33, 2007.

\_\_\_\_\_. Dynamic assessment: The dialectic integration of instruction and assessment. *Language Teaching*, v. 42, p. 355-368, 2009.

LANTOLF, J. P.; APPEL, G. Theoretical framework: an introduction to Vygotskian perspectives on second language research. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (Ed.). *Vygotskian approaches to second language research*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994, p. 1-32.

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.; POEHNER, M. E. Dynamic assessment: Bringing the past in to the future. *Journal of Applied Linguistics*, v. 1, p. 49-74, 2004.

\_\_\_\_\_. *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. London: Equinox, p. 57-86, 2008.

\_\_\_\_\_. Dynamic assessment in the classroom: Vygotskian praxis for second language development. *Language Teaching Research*, 15, p. 11-33, 2010.

\_\_\_\_\_. *Dynamic assessment in the foreign language classroom: a teacher's guide*. Second Edition. University Park: CALPER Publications, 2011a.

\_\_\_\_\_. Dynamic assessment in the classroom: Vygotskian praxis for L2 development. *Language Teaching Research*, 15, p. 11-33, 2011b.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. *The Sociogenesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press, 2006a.

\_\_\_\_\_. The zone of proximal development. In: LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press, 2006b, p. 263-289.

\_\_\_\_\_. Sociocultural theory and second language learning. In: VAN PATTEN, B; WILLIAMS, J. *Theories in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2007a, p. 201-224.

\_\_\_\_\_. Sociocultural theory and second language acquisition. In: VAN PATTEN, B; WILLIAMS, J. (Ed.). *Explaining second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007b, p. 201-224.

LAVILLE, C.; DIONNE. *A construção do saber: manual de metodologia em ciências humanas*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEE, B. Recontextualizing Vygotsky. In: HICKMANN, M. *Social and Functional Approaches to Language and Thought*. Orlando, FL: Academic Press, 1987, p. 87-104.

\_\_\_\_\_. Corrective feedback preferences and learner repair among advanced ESL students. *System*, v. 41, p. 217-230, 2013.

LEE, J. Gesture and private speech in second language acquisition. *SSLA*, Cambridge, v. 30, n. 2, p. 169-190, 2008.

LEFFA, V. J. A look at students' concept of language learning. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 17, p. 57-65, 1991.

LENNON, P. Error: some problems of definition, identification and distinction. *Applied Linguistics*, v. 12, n. 2, p. 180-196, 1991.

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

\_\_\_\_\_. Oral corrective feedback. *ELT Journal*, v. 68, p. 196-198, 2014.

\_\_\_\_\_. The differential roles of two aptitude components in mediating the effects of two types of feedback on the acquisition of an opaque linguistic structure. In: SANZ, C.; LADO, B. (Ed.). *Individual differences, L2 development and language program administration: From theory to practice*. Stamford, CT: Cengage Learning, 2015, p. 32-52.



LIDZ, C. S. *Practitioner's guide to dynamic assessment*. New York: Guilford, 1991.

LIDZ, C. S.; GINDIS, B. Dynamic assessment of the evolving cognitive functions in children with typical and atypical development. In: KOZULIN, A.; AGEYEV, V.; MILLER, S.; GINDIS, B. (Ed.). *Vygotsky's theory of education in cultural context*. New York: Cambridge University Press, 2003, p. 99-116.

LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. *How languages are learned?* 4th ed. Oxford: Oxford University Press, 2013.

LIMA, A. S. *Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública*. 2005. 140 f. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos). UNESP: São José do Rio Preto, 2005.

LIMA, M. S. A autonomia do aluno de língua estrangeira e a correção de seus erros. In: ROTTAVA, L.; LIMA, M. S. (Org.). *Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Unijuí, 2004, p. 205-263.

\_\_\_\_\_. Tarefa colaborativa em língua estrangeira: negociação, correção e aprendizagem. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. (Org.). *Ensino e aprendizagem de línguas: Língua Estrangeira*. Ijuí: Unijuí, 2006, p. 65-80.

LONG, M. Teacher feedback on learner error: mapping cognitions. In: BROWN, H. D.; YORIO, C. A.; CRYMES, R. H. (Ed.). *TESOL'77*, Washington: TESOL, 1977, p. 278-293.

LURIA, A. R. Study of the abnormal child. *American Journal of Orthopsychiatry*, 31, p. 1-16, 1961.

LYSTER, R. Negotiation of Form, Recasts, and Explicit Correction in Relation to Error Types and Learner Repair in Immersion Classrooms. *Language Learning*, 51, p. 265-301, 2001.

\_\_\_\_\_. Differential effects of prompts and *recasts* in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 26, p. 399-432, 2004.

LYSTER, R.; IZQUIERDO, J. Prompts versus Recasts in Dyadic Interaction. *Language Learning*, 59, p. 453-498, 2009.

LYSTER, R.; MORI, H. Interactional Feedback and Instructional Counterbalance. *Studies in Second Language Acquisition (SSLA)*, 28, p. 269-300, 2006.

LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake negotiation of form in communicative classroom. *Studies in Second Language Acquisition (SSLA)*, v. 19, p. 37-66, 1997.

LYSTER, R.; SAITO, K. Oral feedback in classroom SLA: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition (SSLA)*, v. 32, p. 265-302, 2010.

LYSTER, R.; SAITO, K.; SATO, M. Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, v. 46, p. 1-40, 2013.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Org.). *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MCLEOLD, S. Some thoughts about feelings: the affective domain and the writing process. *College Composition and Communication*, v. 38, n. 4, p. 426-435, 1987.

MENTI, M. M. Effects of two types of corrective feedback, recasts and elicitation on EFL students' performance. In: MULLER, V.; SARMENTO, S. (Org.). *O ensino de inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões*. Porto Alegre: APIRS, 2004, p. 129-139.

\_\_\_\_\_. *O que norteia a escolha de professores de língua estrangeira por diferentes tipos de feedback corretivo*. 2006. 179 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, RS, 2006.

MITCHELL, R.; MYLES, F. *Second language learning theories*. London: Arnold, 2004.

MITCHELL, R.; MYLES, F.; MARDSEN, E. *Second language learning theories*. 3rd ed. New York/London: Routledge, 2013.

MORI, R. Teacher cognition in corrective feedback in Japan. *System*, v. 39, issue 4, p. 451-467, 2011.

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. 8, p. 34-51, 2000.

NEGUERUELA, E. *Systemic-theoretical Instruction and L2 Development: a Sociocultural Approach to Teaching-learning and Researching L2 Learning*. Unpublished doctoral dissertation, Pennsylvania State University. University Park, PA, 2003.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. *Lev Vygotsky: the revolutionary scientist*. London: Routledge, 1993.

NICHOLAS, H.; LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. Recasts as feedback to language learners. *Language Learning*, v. 51, p. 719-758, 2001.

NUNAN, D. *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. London: Prentice Hall, 1991.

OHTA, A. S. Rethinking interaction in SLA: Developmentally Appropriate Assistance in the Zone of Proximal Development and the Acquisition of L2 Grammar. In: J. P. LANTOLF (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000a. p. 51-78.

\_\_\_\_\_. Rethinking recasts: a learner-centered examination of corrective feedback in the Japanese language classroom. In: HALL, J. K.; VERPLAETSE, L. S. *Second and foreign language learning through classroom interaction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 47-71, 2000b.

\_\_\_\_\_. *Second Language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.

\_\_\_\_\_. Interlanguage pragmatics in the zone of proximal development. *System*, 33, p. 503-517, 2005.

OXFORD, R. L. Anxiety and the language learner: new insights. In: ARNOLD, J. (Ed.). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p. 58-67.

OXFORD, R.; GREEN, J. Language Learning Histories: Learners and Teachers Helping Each Other Understand Learning Styles and Strategies. *TESOL Journal*, v. 6, n. 1, p. 20-23, 1996.

PAJARES, M. F. Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

\_\_\_\_\_. Self-Efficacy in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 4, p. 543-578, 1996.

PANAHI, P.; BIRJANDI, P.; AZABDAFTARI, B. Toward a sociocultural approach to feedback provision in L2 writing classrooms: the alignment of dynamic assessment and teacher error feedback. *Language Testing in Asia*, p. 3-13, 2013.

PANOVA, I.; LYSTER, R. *Patterns of corrective feedback and uptake in an adult ESL classroom*. TESOL Quarterly, v. 36, n. 4, 2002.

PAVLENKO, A. Language learning memoirs as a gendered genre. *Applied Linguistics*. v. 2, n. 22, p. 213-240, 2001.

PAVLENKO, A.; LANTOLF, J. P. Second language learning as participation and the(re)construction of selves. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. New York: Oxford University Press, 2000, p. 155-177.

PAWLAK, M. *Error correction in the foreign language classroom: reconsidering the issues*. Springer, 2014a.

\_\_\_\_\_. Investigating learner engagement with oral corrective feedback: aims, methodology, outcomes. In: LYDA, A.; SZCZES'NIAK, K. (Ed.). *Awareness in Action: The role of consciousness in language acquisition*. Springer, 2014b, p. 69-84.

POEHNER, M. E.; LANTOLF, J. P. Dynamic assessment in the language classroom. *Language Teaching Research*, 9, p. 1-33, 2005.

POEHNER, M. E. *Dynamic assessment of oral proficiency among advanced L2 learners of French*. Unpublished doctoral dissertation. The Pennsylvania State University, 2005.

\_\_\_\_\_. *Dynamic Assessment: A vygotskian approach to understanding and promoting second language development*. Berlin: Springer Publishing, 2008a.

\_\_\_\_\_. Both sides of the conversation: The interplay between mediation and learner reciprocity in Dynamic Assessment. In: LANTOLF, J. P.; POEHNER, M. E. (Ed.).

*Sociocultural theory and the teaching of second languages*. London: Equinox Publishing, 2008b, p. 33-56.

\_\_\_\_\_. Group dynamic assessment: Mediation for the L2 classroom. *TESOL Quarterly*, 43, p. 471-91, 2009.

RANTA, L.; LYSTER, R. A cognitive approach to improving immersion students' oral language abilities: the awareness-practice-feedback sequence. In: DEKEYSER, R. (Ed.). *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007, p. 141-160.

RUSSEL, J. SPADA, N. Corrective feedback makes a difference: a meta-analysis of the research. In: NORRIS, J.; ORTEGA, L. (Ed.). *Synthesizing research on language learning and teaching*. Amsterdam: John Benjamins, 2006, p. 122-164.

SAMUDA, V. Guiding relationships between form and meaning during task performance: The role of the teacher. In: BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (Ed.). *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*. Harlow: Pearson Education, 2001, p. 119-140.

SATO, M. Beliefs about peer interaction and peer corrective feedback: efficacy of classroom intervention. *The Modern Language Journal*, v. 97, n. 3, p. 611-626, 2013.

SATO, M.; LYSTER, R. Peer Interaction and Corrective Feedback for Accuracy and Fluency Development. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 34, p. 591-626, 2012.

SCARCELLA, R. C.; OXFORD, R. L. *The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1992.

SHEEN, Y. The effects of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, 41, p. 255-283, 2007.

SILVA, K. A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)*. 2005. 243f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp: Campinas, 2005.

\_\_\_\_\_. Crenças sobre o Ensino e Aprendizagem de Línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico sobre os estudos brasileiros. *Linguagem & Ensino*, v. 10, n. 1, p. 235-271, jan./jun., 2007.

SILVA, M. D. *Feedback* corretivo para produção oral de aprendizes: uma análise de suas contribuições e restrições. In: SILVA, D. E. G. (Org.). *Atas do II encontro nacional do grupo de estudos de linguagem do centro-oeste: integração linguística, étnica e social*. Brasília: Oficina Editorial do Instituto de Letras da UnB, 2004, v. 3, p. 1385-1392.

SILVA, S. V. *Crenças relacionadas à correção de erros*: um estudo realizado com dois professores de escola pública e seus alunos. 2004. 179 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás: Goiânia. (correção de erros), 2004.

SILVA, S. V.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Erro e correção: as crenças de dois professores de escola pública e de alguns de seus alunos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, n. 2, p. 113-141, 2006.

STERNBERG, R. J.; GRIGORENKO, E. L. *Dynamic Testing: the nature and measurement of learning potential*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

SWAIN, M. Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In: BYRNES, H. *Advanced language learning: the contribution of Halliday and Vygotsky*. London: Continuum, p. 95-108, 2006.

\_\_\_\_\_. The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language Teaching*, v. 46, n. 2, p. 195-207, 2011.

SWAIN, M.; KINNEAR, P.; STEINMAN, L. *Sociocultural Theory in Second Language Education: An Introduction Through Narratives*, 2011.

THORNE, S. L.; TASKER, T. Sociocultural theory and cultural-historical theories of language development. In: SIMPSON, J. *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. New York: Routledge, 2011, p. 487-500.

TSUI, A. B. M. *Introducing classroom interaction*. London: Penguin English, 1995.

\_\_\_\_\_. Reticence and anxiety in second language learning. In: BAILEY, K. M.; NUNAN, D. (Ed.). *Voices from the language classroom: quantitative research in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, p. 145-167.

UR, P. *A course in language teaching: Practice and theory* Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

VAN LIER, L. *The classroom and the language learner*. London: Longman, 1988.

\_\_\_\_\_. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000, p. 245-259.

VICENTE, H. S. G.; RAMALHO, F. M. Uma visão pragmática de crenças de alunos sobre o ato de errar. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 225-243, 2009.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes, 2004, p. 131-152.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. V. Metodologia na investigação das crenças. In: ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p. 219-231.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

\_\_\_\_\_. *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press, 1986.

\_\_\_\_\_. Thinking and Speech. In: RIEBER, R. W.; CARTON, A. S. (Ed.). *The collected works of L.S. Vygotsky, Volume 1: problems of general psychology, including the volume*. New York: Plenum Press, 1987, p. 39-285.

WELLS, G. The zone of proximal development and its implications for learning and teaching. In: WELLS, G. (Ed.). *Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press, 1999, p. 312-334.

WERTSCH, J. V. From social interaction to higher psychological processes: A clarification and application of Vygotsky's theory. *Human Development*, 22, p. 1-22, 1979.

\_\_\_\_\_. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1985.

\_\_\_\_\_. Mediation. In: DANIELS, H.; COLE, M.; WERTSCH, J. V. (Ed.). *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007, p. 178-192.

WINEGAR, L. Can internalization be more than a magical phrase? Towards the constructive negotiation of this process. In: LIGHTFOOT, C.; COX, B. (Ed.). *Sociogenetic perspectives on internalization*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1997, p. 25-44.

WOODS, D. *Teacher Cognition in Language Teaching: beliefs, decision-making, and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

\_\_\_\_\_. The social construction of beliefs in the language classroom. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. *New Approaches to Research on Beliefs about SLA*. Amsterdã: Kluwer, 2003, p. 55-86.

YANG, Y.; LYSTER, R. Effects of form-focused practice and feedback on Chinese EFL learners' acquisition of regular and irregular past tense forms. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 32, p. 235– 263, 2010.

ZHENG, H. A review of research on EFL pre-service teachers' beliefs and practices. *Journal of Cambridge Studies*, v. 4, n. 1, p. 1-9, 2009.

## ANEXOS

### Anexo A - Tabela de Mediação do Professor

Versão em Inglês – Original

1	Pause
2	Repeat the whole phrase questioningly

3	Repeat just the part of the sentence with the error
4	Teacher points out that there is something wrong with the sentence. Alternatively, she can pose this as a question, “What is wrong with that sentence”?
5	Teacher points out the incorrect word
6	Teacher asks either/or question ( <i>negros o negras?</i> )
7	Teacher identifies the correct answer
8	Teacher explains why

Fonte: Lantolf; Poehner (2011, p. 20)

#### Versão em Português

1	Pausa
2	Repetição da frase inteira interrogativamente
3	Repetição do erro
4	O professor indica que há algo errado como a frase. Como uma alternativa ele pode fazer a seguinte pergunta: “O que há de errado com essa frase?”
5	O professor assinala a palavra errada
6	O professor questiona ( <i>menino ou meninas?</i> )
7	O professor fornece a resposta correta
8	O professor explica o motivo

Fonte: Traduzida e adaptada pela autora (2014)

### Anexo B - DA em Ação: Excerto do Estudo de Poehner (2009)

#### Protocol A: Tracy and Vicente

T: 1. *¿Cuántas orejas?* ‘how many ears?’

V: 2. *tiene dos orejas* ‘it has two ears’

(long pause, points at the image on the cube, then looks at Tracy)

3. \*café 'brown'

(looks out to the class, then back to the teacher)

4. \*café 'brown'

(then looks back at the cube)

T: 5. *¿Tiene dos orejas \*café?* 'it has two \*brown ears?'

V: (looks at the cube again and points at it twice with his finger)

6. *sí dos orejas .....\*café* 'yes two \*brown ears'

T: 7. *¿\*Café?* 'brown?'

V: 8. *¿Amarillo?* 'yellow?'

T: 9. *'Café' es correcto pero ¿dos orejas café?* (brown is correct but two brown ears?)

V: 10. (no response, turns his body to face the class, looks at cube then out at class and back to cube)

T: 11. shhh (directed to another student murmuring something off camera)

12. *Hay un problema ..... con la palabra café.* 'There is a problem with the word brown'.

V: 13. (Vicente does not respond but another student in the class says "oh" and raises her hand)

T: 14. (looks toward the other student and then back to Vicente)

15. *¿Es \*café or cafés?* 'is it \*brown sg. or brown pl. ?'



V: 16. *Cafés* ‘brown pl.’

T: 17. *Sí muy bien tiene dos orejas cafés muy bien excelente Vicente* ‘Yes very good’

### **Anexo C - Escala Regulatoria para o *Feedback***

Escala regulatoria para o *feedback* – *Feedback* implícito (estratégico) para o explícito

<b>0</b>	Tutor asks the learner to read, find the error, and correct them independently, prior to the tutorial.
<b>1</b>	Construction of a ‘collaborative frame’ prompted by the presence of the tutors as a potential dialogic partner.

2	Prompted or focused reading of the sentence that contains the error by the learner or the tutor.
3	Tutor indicates that something may be wrong in a segment (e.g. sentence, clause, line) – ‘Is there anything wrong in this sentence?’
4	Tutor rejects unsuccessful attempts at recognizing the error.
5	Tutor narrows down the location of the error (e.g. repeats or points to the specific segment which contains the error).
6	Tutor indicates the nature of the error, but does not identify the error (‘There is something wrong with the tense marking here’).
7	Tutor identifies the error (‘You can’t use an auxiliary here’).
8	Tutor rejects learner’s unsuccessful attempts at correcting the error.
9	Tutor provides clues to help the learner arrive at the correct form (e.g. ‘It’s not really past but something that is still going on’).
10	Tutor provides the correct form.
11	Tutor provides some explanation for use of the correct form.
12	Tutor provides examples of the correct pattern when other forms of help fail to produce an appropriate responsive action.

Fonte: Aljaafreh; Lantolf (1994, p. 471)

#### **Anexo D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Professor**



**UNIVERSIDADE DO VALE DOS SINOS**  
 Centro de Ciências da Comunicação – CENTRO 3  
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

---

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - a ser entregue ao professor envolvido na pesquisa**

Olá, meu nome é Tarsila Rubin Battistella. Sou doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale dos Sinos (Unisinos). Convido

a você a participar da pesquisa intitulada “Um olhar sociocultural sobre o *feedback* corretivo oral na aula de língua estrangeira” - sob a orientação da professora Dra. Marília dos Santos Lima.

Esta pesquisa tem por objetivo pesquisar os tipos de *feedback* mais utilizados pelo professor de inglês como língua estrangeira e quais são as percepções do professor e dos alunos quanto ao processo corretivo, nos momentos de interação oral em sala de aula. O benefício relacionado à sua participação será o de aumentar o conhecimento científico para a área de Linguística Aplicada e para o Ensino e Aprendizagem de Línguas.

Como participante do estudo, será solicitado que você responda perguntas sob a forma de uma entrevista semiestruturada, cujas respostas serão gravadas em áudio por mim. Ainda peço que você permita que eu grave suas aulas em áudio e vídeo e que você participe de sessões de análise e observação (visionamento) de suas aulas após a gravação das mesmas. Saliento que suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome e informações que possam identificá-lo com participante em qualquer fase do estudo. Além disso, os dados obtidos a partir deste estudo serão utilizados apenas para os fins da investigação e ficarão sob minha responsabilidade para eventuais checagens de análise, sendo descartados após a investigação. As imagens das gravações não serão divulgadas e será utilizada uma faixa preta para cobrir o rosto de cada participante, de modo que ninguém possa ser identificado.

Sua participação é voluntária, sendo que você pode desistir da pesquisa a qualquer momento e sem nenhum prejuízo. Você poderá também obter informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados sempre que desejar. Este termo será assinado em duas vias, ficando uma com você e a outra sob os meus cuidados. Para esclarecer possíveis dúvidas e receber informações mais detalhadas a respeito da pesquisa, pode entrar em contato comigo pelo e-mail XXXXXXXXXXXXX e/ou pelo telefone XXXXXXXXXXXX ou com minha orientadora XXXXXXXXXXXX.

Cordialmente,

Pesquisadora Ms. Tarsila Rubin Battistella      Assinatura: \_\_\_\_\_

Eu, (*nome do professor da pesquisa*) autorizo a utilização da minha imagem para fins exclusivos desta pesquisa.

Professor (a): \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

São Leopoldo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

## **Anexo E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Aluno**



**UNIVERSIDADE DO VALE DOS SINOS**

Centro de Ciências da Comunicação – CENTRO 3

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

---

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – a ser entregue ao aluno envolvido na pesquisa**

Olá, meu nome é Tarsila Rubin Battistella. Sou doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale dos Sinos (Unisinos). Convido

a você a participar da pesquisa intitulada “Um olhar sociocultural sobre o *feedback* corretivo oral na aula de língua estrangeira” - sob a orientação da professora Dra. Marília dos Santos Lima.

Esta pesquisa tem por objetivo pesquisar os tipos de *feedback* mais utilizados pelo professor de inglês como língua estrangeira e quais são as percepções do professor e dos alunos quanto ao processo corretivo, nos momentos de interação oral em sala de aula. O benefício relacionado à sua participação será o de aumentar o conhecimento científico para a área de Linguística Aplicada e ao Ensino e Aprendizagem de Línguas.

Como participante do estudo, será solicitado que você responda a uma entrevista de sondagem linguística, cujas respostas serão gravadas em áudio e participe das aulas, permitindo que elas sejam gravadas em áudio e vídeo por mim. Os dados gerados a partir deste estudo ficarão sob minha responsabilidade para eventuais checagens de análise e as imagens não serão divulgadas, sendo descartados após a investigação. As imagens das gravações não serão divulgadas em nenhum lugar e será utilizada uma faixa preta para cobrir o rosto de cada participante, de modo que ninguém possa ser identificado.

Reafirmo que sua identidade será preservada, pois não serão divulgados nome e informações que possam identificá-lo (a) como participante, bem como e/ou local da pesquisa. Além disso, os dados obtidos serão utilizados apenas para os fins da investigação. Você pode desistir da pesquisa a qualquer momento e sem nenhum prejuízo. Ainda, você poderá obter informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados sempre que desejar. Este termo será assinado em duas vias, ficando uma com você e a outra sob os meus cuidados. Para esclarecer possíveis dúvidas e receber informações mais detalhadas a respeito da pesquisa, pode entrar em contato comigo pelo e-mail XXXXXXXXXXXX e/ou pelo telefone XXXXXXXXXXXX ou com minha orientadora XXXXXXXXXXXX.

Cordialmente,

Pesquisadora Ms. Tarsila Rubin Battistella      Assinatura: \_\_\_\_\_

Eu, (*nome do aluno*) autorizo a utilização da minha imagem para fins exclusivos desta pesquisa.

Aluno (a): \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

São Leopoldo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

## APÊNDICES

### Apêndice A - Narrativa pessoal inicial solicitada aos alunos e à professora



- 1) Informações pessoais: idade, sexo, tempo de estudo de inglês.
- 2) Fala outro idioma além do inglês? Qual (ais)?
- 3) Qual habilidade do idioma você possui mais facilidade?
- 4) Qual sua opinião sobre o erro? E sobre a correção?
- 5) Em sua opinião, o professor deve ignorar o erro do aluno se ele não afetar na compreensão da mensagem?
- 6) As atividades de interação entre alunos (em grupos ou pares) deveriam ser mais incentivadas?
- 7) Você aprende melhor a língua inglesa de que maneira?
- 8) Você gosta de trabalhar em grupo? Por quê?
- 9) Você acredita que a correção dos erros é benéfica ou não ao aprendizado do inglês?
- 10) Como você se sente quando o professor corrige os seus erros?
- 11) Você aprende melhor o idioma sozinho ou interagindo com outras pessoas? Por quê?
- 12) Você prefere ser corrigido pelo professor, por outro colega ou não ser corrigido? Por quê?
- 13) De que maneira ser fluente no idioma (falar bem inglês) o auxilia na sua vida profissional?
- 14) Você gostaria de falar mais alguma coisa?

#### **Apêndice C - Questões para a entrevista semiestruturada oral com a professora**



**UNIVERSIDADE DO VALE DOS SINOS**

Centro de Ciências da Comunicação – CENTRO 3

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

---

#### **QUESTÕES NORTEADORAS PARA A ENTREVISTA COM O PROFESSOR**

- 1) Informações pessoais a respeito de idade, escolaridade e experiência profissional (tempo de docência).
- 2) Como acontecem as suas aulas de língua no geral, você utiliza alguma material didático? Qual?
- 3) Como suas aulas são planejadas?
- 4) Qual é a sua opinião sobre o erro e a correção em sala de aula?
- 5) Você considera a correção como um elemento importante nas aulas de língua inglesa? Por quê?
- 6) Quais erros deveriam ser corrigidos na prática oral?
- 7) Como você acredita que os alunos se sentem ao receberem uma correção?
- 8) Qual é a sua opinião sobre a correção entre pares?
- 9) Você faz alguma combinação/acordo com os alunos no início das aulas sobre a forma como os erros serão abordados ao longo do semestre?
- 10) As crenças que os alunos levam para a sala de aula influenciam no processo de ensino-aprendizagem de línguas?
- 11) Como os alunos aprendem a língua no geral?
- 12) Como você corrigiria a frase “*He goed to the movies yesterday*”?
- 13) Complete a seguinte frase: “Um bom professor de língua estrangeira precisa ser ou ter...”

#### **Apêndice D - Narrativa pessoal final solicitada aos alunos**



**UNIVERSIDADE DO VALE DOS SINOS**

Centro de Ciências da Comunicação – CENTRO 3

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

---

**NARRATIVA PESSOAL FINAL**







## Apêndice F - Convenções de Transcrição

As convenções utilizadas na transcrição são traduzidas e adaptadas de Ableeva (2008)

---

**\* indica um erro**

**... indica pausa**

**= indica fala colada**

**( ) indica dúvidas do (a) transcritor (a)**

**(( )) indicam comentários do (a) transcritor (a)**

**\_\_\_ indica ênfase à forma correta**

ABLEEVA, R. The Effects of Dynamic Assessment on L2 Listening Comprehension. In: LANTOLF, J. P.; POHNER, M. E. (Ed.) *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*. London: Equinox, 2008, p. 57-86.

**Apêndice G - Narrativa final de Lucas, Rafaela e Paula**

## LUCAS

### **Relato de experiências na disciplina de Língua Inglesa V**

Durante o primeiro semestre do ano de 2013, enquanto cursava o quinto nível do Curso de Letras, muitas foram as minhas experiências positivas em relação à disciplina Língua Inglesa V. O trabalho da professora, a convivência com os colegas, as trocas de conhecimento, o espaço para se construir junto dos colegas o meu próprio aprendizado, sempre com momentos de interação e com reflexão sobre os conteúdos, as atividades e as formas de proceder das aulas foram fatores que contribuíram para que eu pudesse perceber uma grande melhora na minha relação com o Inglês e também pudesse sentir, em relação a mim mesmo e aos colegas, como aquelas aulas resultaram efeitos positivos, tanto para formação docente quanto para a autoafirmação enquanto estudantes da língua inglesa.

Um primeiro ponto que devo levantar ao recordar esse semestre de aulas é a questão de a nossa professora sempre planejar suas aulas de modo que elas se tornassem reflexivas. O que permitia pensar, para além dos conteúdos abordados, a forma como eles eram feitos, abrindo, sempre, a possibilidade de se discutir a prática docente em sala de aula, apontando meios de trabalho e propondo questionamentos sobre como atuar em determinadas situações que demandassem formas diferenciadas de se chegar ao aluno. Sendo que não é preciso dizer que, num curso de licenciatura, como no caso, direcionar momentos das aulas para se discutir a melhor forma de se ensinar é uma excelente maneira de permitir aos acadêmicos uma imersão no pensamento do professor mais experiente, e também uma forma de desenvolver seu senso crítico em relação à elaboração de uma aula, sequência didática ou plano de unidade.

Tendo isso em vista, mais o fato de que as atividades desenvolvidas nessa disciplina foram, na maioria, voltadas para o *speaking*, posso relatar, de melhor forma como foram para mim as aulas de Língua Inglesa V.

Como sempre tive um certo receio em falar em Inglês, mesmo em aula, a questão da conversão, do usar a língua para a comunicação oral, era para mim uma barreira a ser derrubada, e causava um certo desconforto enquanto aluno e também como futuro docente, por mais que eu nunca tenha tido grandes dificuldades ao aprender a língua. E durante essas aulas, do modo como foram, extremamente pensadas para que pudéssemos nos expressar e refletir, e com a característica de deixar sempre uma sensação de que por mais que se estivesse falando com a professora, ainda assim conversávamos de igual para igual, pude

perceber, se não a quebra total desse meu receio quanto à fala, pelo menos qual caminho seguir e que de fato não se trata de algo impossível chegar à fluência na língua inglesa.

Além disso, preciso lembrar de que as aulas, por mais que fossem em grande parte voltadas ao *speaking*, nunca deixaram de abordar a língua em seus mais diferentes aspectos. O que nos dava sempre um panorama completo daquilo que era estudado e permitia que tivéssemos mais segurança no momento de nos expressarmos, tanto através da escrita quanto da fala. E também devo salientar a importância que a relação com os colegas teve ao longo das aulas, e como ela possibilitou um melhor aproveitamento do meu aprendizado, pois uma vez que se estabelecia um diálogo durante as aulas, era com o colega com o qual conversava que eu sempre contava para desfazer dúvidas num primeiro momento, praticar a comunicação em língua inglesa e tirar conclusões pessoais sobre meu desenvolvimento enquanto aluno. Sem deixar de lembrar a importância dos trabalhos em grupo advindos da leitura de obras literárias e que culminaram numa encenação de passagens dos livros, trabalho este que me permitiu elevar minha autoestima enquanto estudante de língua inglesa e perceber que se pode preparar uma aula extremamente proveitosa pensando em atividades diversificadas.

Pude avançar nesse semestre, em meus estudos, como nunca havia feito antes. Consegui ultrapassar algumas resistências que eu tinha em relação à língua inglesa e me tornar mais autônomo. E tudo isso devido ao enfrentamento do medo de errar, a uma certa libertação progressiva do receio de cometer algum erro enquanto tentava me comunicar usando o Inglês, proporcionada pelo ambiente leve e sem cobranças extremas que tiveram as aulas (nem por isso menos comprometidas e bem planejadas e executadas). Se vou conseguir continuar procedendo da mesma forma nos meus futuros estudos de língua inglesa ainda não sei, mesmo acreditando que não, já que cada situação só se cria uma única vez, e respondemos conforme as situações e a formatação do ambiente. No entanto, espero levar sempre como referência, para as carreiras discente e docente, as aulas de Inglês que tive nesse primeiro semestre do ano de 2013.

**RAFAELA**

### **Narrativa final**

Esse semestre foi muito produtivo para a minha aprendizagem. Utilizamos todas as habilidades necessárias, principalmente, a fala. Que penso ser, depois da escrita, a mais importante, pois é com ela que nos comunicamos. E esse será nosso instrumento de trabalho. O meu conhecimento aumentou em vários aspectos. Eu sempre tive bastante dificuldade no *Present Perfect*, mas esse semestre a professora conseguiu me esclarecer as dúvidas e eu comecei a entender melhor o uso dele. Sei que tenho que estudar continuamente para me tornar cada dia melhor. Os erros foram vistos por mim, como um auxílio para a minha aprendizagem. Penso que é muito importante que a professora nos corrija, principalmente na hora em que acontece, pois assim conseguiremos assimilar o que estava errado e assim não praticá-lo novamente. As aulas dessa professora são as melhores que eu já tive na Universidade. Eu gosto muito das atividades de interação, pois assim conseguimos nos comunicar com os demais colegas e, também fazer troca de aprendizagens. Ela nos dá oportunidades de usar todas as habilidades de uma forma lúdica, a qual se torna ao mesmo tempo brincadeira e estudo. Como seremos professores ela nos auxilia e dá dicas de atividades que podemos usar em sala de aula com nossos alunos.

**PAULA**

### **Narrativa final**

O semestre que findou foi um semestre repleto de aprendizados. Percebo que o meu conhecimento em Língua Inglesa evoluiu de forma significativa. Justifico esse crescimento com base no meu interesse pela disciplina, sendo que sempre procurei me manter em contato com a Língua no decorrer da semana. As aulas assistidas na Universidade foram de extrema importância para tal acontecimento. A professora sempre procurou nos mostrar nossos erros de forma sutil e delicada fazendo com que entendêssemos que alguma pronúncia ou até mesmo palavra não estava correta. Porém, eu não me sentia envergonhada ou receosa com suas correções, bem pelo contrário, ficava feliz, pois entendia que a professora estava atenta à minha fala e preocupada com meu aprendizado. Estas aulas são sempre bem expositivas e nos permitem participar de modo intenso das atividades propostas. Sendo assim, a interação entre alunos x língua se dá de maneira natural, vivenciando situações do dia a dia com espontaneidade, fazendo com que a comunicação flua. Com certeza, essas são as aulas que nos inspiram, que nos mostram como devem ser realmente as atividades de Língua Estrangeira em sala de aula, tornando o professor um mediador de conhecimentos e fazendo com que o aluno receba o máximo de informação e conhecimento possível. Sendo assim, a graduação vem sendo realizada com sucesso buscando a máxima em formação necessária para sermos Professores de Língua Estrangeira.

### **Apêndice H - Considerações de alguns aprendizes e da professora sobre o visionamento e o projeto**

**DUDA**

“É bom porque a gente consegue fazer uma análise. Nunca tinha percebido o quanto eu falo pouco e me exponho pouco nas aulas de língua inglesa. Então, eu consegui ter essa percepção com a tua participação nas aulas. É bom porque a gente consegue fazer uma análise. Para mim foi bem proveitoso. Deu para ver que ninguém vai morder a gente, se a gente se expuser um pouco mais.”

**MARA**

“Gostei muito de ter participado. Achei que foi uma experiência diferente a gente poder ser ver no vídeo.”

**ALICE**

“Gostei. Assim, no início a gente achou até que a gente ia ficar tenso com a câmera e com a tua presença. Mas acho que, assim, você chegou de um jeito tão legal assim, que foi tão simpática com todo mundo assim, que logo saiu a pessoa estranha. Parecia outra aluna assim, não te rebaixando, mas parecia outra colega. Então, a gente chegava na aula e já te esperava lá, então não foi aquela coisa ruim. A gente acabou ficando bem à vontade. Todo mundo gostou. Assim como eu te disse né, a gente tá vendo e parece que a gente sai daquilo que a gente tá acostumado a pensar sobre a gente mesmo. Foi bem bom. Como futura professora me auxilia muito, eu vou repensar a minha prática e o meu futuro profissional, e de como a gente vai levar adiante.”

**PAULA**

“Tu sabe que o início eu não gostei da ideia de ter alguém filmando a gente o tempo todo. Aí eu pensei: “todo mundo vai ficar envergonhado e vai sobrar para mim e para a Rafa, porque a gente sempre acaba falando em todas as aulas”. Eu acho que não, foi bem interessante, acho que todos ficaram com um pouco de vergonha na primeira aula, ficaram tímidos, mas não deixaram de falar. Depois disso, foi muito bom, parecia que ninguém mais sentia a presença das câmeras, inclusive de ti em sala de aula, daquela coisa de tu estar avaliando, foi bem natural, assim. Todos falaram e participaram de

uma forma legal.”

**LUCAS**

“((risos)) Não, foi tranquilo. Eu achei que fosse ser pior. Eu tive duas impressões mais fortes. Uma agora que, ... vindo aqui, eu pude falar para ti algumas coisas que eu pensei na hora e que a gente não tem a oportunidade para falar e para refletir mais sobre isso. ((risos)) E outra coisa, ..., a outra impressão que eu tive é que eu acreditava que contigo aqui na sala de aula e pela questão das câmeras e tudo mais, a gente iria se retrair e a aula não iria fluir. ... Mas, no final das contas a aula fluiu muito bem e, ..., tipo, vindo também a mim pessoalmente e a turma toda, hum, eu acho que esse semestre foi o semestre que a gente mais evoluiu em termos de conversação e de aprendizado mesmo. Isso é bacana porque também força, de alguma forma, a gente refletir a nossa prática como aluno quanto a professora as aulas dela.”

**PROFESSORA (BEL)**

“Ah eu acho que é interessante. A gente não tem esse retorno. Realmente é sempre interessante a gente se ver porque a gente percebe como olhar do outro o que a gente faz. Eu acho que para mim foi muito tranquilo participar de todo o semestre. Eu espero que tu tenha conseguido aproveitar também as gravações. A minha preocupação também era que os alunos se envolvessem e que tu tivesse um lócus necessário de pesquisa e o número necessário de participantes. Essa é uma oportunidade que a gente tem para se ver e se analisar em sala de aula.”