

MAGALI DE MORAES MENTI

**O QUE NORTEIA A ESCOLHA DE PROFESSORES DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA POR DIFERENTES TIPOS
DE *FEEDBACK* CORRETIVO**

PORTO ALEGRE

2006

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM
MAGALI DE MORAES MENTI

**O QUE NORTEIA A ESCOLHA DE PROFESSORES DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA POR DIFERENTES TIPOS
DE *FEEDBACK* CORRETIVO**

Tese apresentada ao Curso de Pós-graduação em Letras da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como
requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Marília dos Santos Lima

Porto Alegre

Maio de 2006.

MAGALI DE MORAES MENTI

**O QUE NORTEIA A ESCOLHA DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA POR
DIFERENTES TIPOS DE *FEEDBACK* CORRETIVO**

Tese apresentada ao Curso de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Letras.
Área de concentração: Aquisição da Linguagem

COMISSÃO EXAMINADORA:

Orientadora: Profa. Dra. Marília dos Santos Lima
(UFRGS)

Profa. Dra. Beatriz Fontana
(UNISINOS)

Profa. Dra. Ana Paula de Araújo Cunha
(CEFETRS – Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas/RS)

Profa. Dra. June Campos
(UFRGS/PUCRS)

Profa. Dra. Cleci Bevilacqua
(UFRGS)

Porto Alegre, maio de 2006.

AGRADECIMENTOS

Há cinco anos, desde o momento que decidi fazer o mestrado, tenho esse momento em que escrevo a última página da minha tese de doutorado como minha visualização de meta. Tem sido uma trajetória maravilhosa de aprendizagem, auto-conhecimento e crescimento, pessoal e profissional. Escrever a tese de doutorado é um exercício de desafio a seus próprios limites, é um exercício de auto-estima e de busca por forças. A minha força veio das pessoas que sempre acreditaram em mim. Devo muito desta conquista a essas pessoas maravilhosas que fazem parte da minha vida pessoal e acadêmica. Quero compartilhar este imenso sentimento de realização e de conquista com a minha família: meus pais - minhas raízes; meus irmãos – apoiadores inabaláveis; minhas filhas - minhas obras primas; e meu marido - co-autor da minha vida adulta. A pessoa mais marcante da minha vida acadêmica é sem dúvida a minha orientadora, tanto do mestrado como do doutorado, a professora Dra. Marília dos Santos Lima, a quem agradeço pela dedicação, compreensão, motivação, e sabedoria.

Agradeço também a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em especial, o seu Programa de Pós-graduação do Instituto de Letras, pela sua excelência e sua contribuição ao desenvolvimento acadêmico de nosso estado e país.

RESUMO

O presente estudo foi desenvolvido com o objetivo de investigar, através de uma perspectiva sociocultural, o que norteia a escolha de diferentes tipos de *feedback* corretivo por professores de língua estrangeira (LE) ao corrigir a fala de seus alunos. A pesquisa foi realizada em um curso particular de idiomas no sul do Brasil que segue os princípios da abordagem comunicativa, tendo cinco professores como participantes. Este trabalho foi realizado através da observação do comportamento corretivo dos professores atuando com seus próprios alunos durante atividades com foco na forma. Tais atividades foram gravadas em vídeo e, logo após a gravação, foram comentadas pelos professores durante entrevistas com a pesquisadora, as quais também foram gravadas em vídeo. Houve uma terceira gravação que consistiu em uma entrevista entre a pesquisadora e cada professor participante para conversarem sobre as percepções dos professores a respeito de tratamento corretivo e diferentes tipos de *feedback*. A análise das transcrições das gravações resultou em um levantamento e uma descrição das escolhas corretivas de cada professor individualmente e uma descrição do padrão de comportamento quanto à opção por *feedback reformulador* e/ou *feedback elicitativo*. Verifiquei que os cinco professores estudados - mesmo tendo experiências, tempo de prática e formação diferentes - consideram principalmente os seguintes fatores quando decidem optar por tipos de *feedback*: como julgam que o aluno está se sentindo no momento, como vêem a personalidade do aluno e como julgam ser a capacidade lingüística e a capacidade emocional do aluno.

ABSTRACT

This study was developed with the objective of investigating the factors that guide the choice for different types of corrective *feedback* by teachers of foreign languages when correcting their students' oral errors. The research followed a sociocultural perspective and was carried out with 5 teachers of a private language institute in the south of Brazil that follows the principles of the communicative approach. The investigation was done through the observation of the corrective behavior of these teachers during focus on form activities with their own students. These activities were video taped and, immediately after, commented on by the teachers during interviews with the researcher. These interviews were also video taped. There was a third video recording of an interview between the researcher and each teacher to discuss the teacher's perceptions about error treatment and the different types of corrective *feedback*. The analysis of the recording transcripts resulted in a description of the corrective choices of each individual teacher and a description of the pattern of behavior in regards to the option for reformulative and elicitive *feedback*.

The findings show that the five teachers studied - although they have different experiences, length of teaching practice and educational background – consider mainly the following factors when they decide to opt for types of *feedback*: how they think the student is feeling at the moment, how they consider the personality of the student, and how they judge the linguistic knowledge and emotional capacity of the student.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	008
1 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA A PESQUISA	014
1.1 O TRATAMENTO CORRETIVO E O ENSINO COM FOCO NA FORMA	014
1.1.1 O Erro em LE	014
1.1.2 O Ensino com Foco na Forma	019
1.1.3 O <i>Feedback</i> Corretivo	024
1.2 OS FATORES QUE GUIAM O COMPORTAMENTO DE PROFESSORES E SUAS CRENÇAS	047
1.2.1 Motivos, Intenções e Disposições	047
1.2.2 As Crenças de Professores de Língua Estrangeira	052
1.2.3 Os Princípios da Teoria da Polidez	059
2 A GERAÇÃO DE DADOS	063
2.1 A ESCOLA, OS PROFESSORES E SEUS ALUNOS	063
2.2 AS QUESTÕES METODÓLOGICAS	065
2.2.1 Suporte Teórico à Metodologia Empregada	065
2.2.2 As Etapas da Investigação	068
3 A ANÁLISE E A DISCUSSÃO DOS DADOS	073
3.1 A INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO E DAS CONCEPÇÕES DO PROFESSOR NAS ESCOLHAS DO <i>FEEDBACK</i> CORRETIVO	073
3.1.1 Pedro	074
3.1.2 Ane	079
3.1.3 Sandra	084
3.1.4 Carla	088
3.1.5 Maria	093
3.2 OS MOTIVOS QUE SUBJAZEM A ESCOLHA PELO USO DE <i>FEEDBACK</i> REFORMULADOR E <i>FEEDBACK</i> ELICITATIVO	099
3.2.1 Os Motivos para o uso de <i>Feedback</i> Reformulador	100
3.2.2 Os Motivos para o uso de <i>Feedback</i> Elicetivo	104

3.2.2.1 Elicitação propriamente dita	105
3.2.2.2 <i>Feedback</i> metalingüístico	107
3.3 CONCLUSÕES	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120
ANEXOS	129
Anexo A: Respostas dos professores ao questionário	129
Anexo B: Atividade com foco na forma	129
Anexo C: Transcrições da fala do professor enquanto observa seus movimentos corretivos	135
Anexo D: Entrevista com a pesquisadora	161

INTRODUÇÃO

O presente estudo teve como propósito investigar o que norteia a escolha de diferentes tipos de *feedback* corretivo por professores de língua estrangeira (LE) ao corrigir a produção oral de seus alunos, seguindo os princípios da teoria sociocultural. A pesquisa foi realizada em um curso particular de idiomas em Porto Alegre que segue os princípios da abordagem comunicativa. Foi observado o comportamento corretivo de cinco professores atuando com seus próprios alunos durante atividades com foco na forma. Essas atividades foram gravadas em vídeo e, logo após a gravação, foram comentadas pelo professores durante conversas com a pesquisadora, as quais também foram gravadas em vídeo. A primeira gravação teve o objetivo de registrar ocasiões de *feedback* corretivo fornecido pelo professor ao aluno. A segunda gravação foi feita para o que o professor identificasse essas ocasiões de *feedback* e justificasse o uso de diferentes maneiras de corrigir seus alunos, apresentando os motivos que nortearam seu comportamento.

Este estudo iniciou enquanto eu estava analisando os resultados obtidos durante a elaboração de minha dissertação de mestrado (MENTI, 2003). Tal dissertação tratou de verificar o efeito de diferentes tipos de *feedback* corretivo no desempenho oral de alunos de inglês como LE em um curso particular de idiomas, vale dizer, o mesmo curso onde foi realizado o presente estudo. Naquele trabalho, o meu objetivo era buscar indícios de que elicitación como movimento corretivo - o *feedback* que provoca a reformulação por parte dos alunos - exerce um efeito mais benéfico para a aprendizagem do que o *feedback* que não exige a reformulação do aluno – os chamados *recasts*. Naquele estudo, assim como neste, parto do princípio de que o ensino com foco na forma seja benéfico para o aprendizado de línguas estrangeiras. A pesquisa que originou a dissertação foi de cunho experimental onde dois grupos de alunos foram testados antes e depois de receberem o *feedback*, sendo que um grupo recebeu somente elicitación e o outro recebeu somente *recasts*, ao errarem a formulação de

perguntas no passado. Os testes mostraram que os alunos que receberam elicitación melhoraram seu desempenho ao usar perguntas no passado muito mais do que os alunos que receberam *recasts*. Concluí a dissertação afirmando que mais estudos deveriam ser realizados para buscar os motivos que levam os professores a optar por diferentes tipos de *feedback* corretivo, enfatizando que, mesmo que os resultados do estudo apontassem para vantagens no uso de elicitación, não se deve defender categoricamente o uso de qualquer tipo de *feedback* sem antes conhecer o assunto de maneira mais profunda, e, em especial, sem conhecer por que os professores decidem usar cada tipo de *feedback*.

O ensino de línguas estrangeiras está marcado por várias mudanças teóricas. Um olhar histórico sobre o assunto mostra mudanças às vezes bastante radicais. Uma das modificações mais significativas para a orientação do ensino de línguas estrangeiras tem sido a ênfase dada à forma, e, por conseqüência, à correção. Teorias sobre a aquisição de LE buscam responder como a LE é adquirida pelo aprendiz. As respostas sobre como ocorre a aquisição de LE apresentam argumentos a favor ou contra questões pertinentes à forma (ver DOUGHTY e WILLIAMS, 1998; LONG e ROBINSON, 1998; SWAIN, 1998; LIGHTBOWN, 1998; DOUGHTY e VARELA, 1998), tais como a necessidade, ou não-necessidade, de ensinar a língua, de explicar explicitamente ou implicitamente o funcionamento da LE, e o benefício ou a desvantagem de corrigir erros cometidos por aprendizes (ver RUSSEL e SPADA, 2004).

Os conceitos sobre linguagem e como se aprende guiam a ação do professor em sala de aula, o que escolhem para ensinar e como propõem que seus alunos aprendam a usar o que foi ensinado. Tais conceitos obviamente são considerados quando o professor toma decisões sobre *feedback* corretivo.

O conceito de erro sempre foi central na teoria e em pesquisas sobre a aquisição de LE. A definição de erro, a decisão de corrigir, de como corrigir, sobre o que corrigir e quando corrigir têm sido tópicos estudados no meio acadêmico, voltado à lingüística aplicada. Como, quem e quando corrigir é também uma das maiores preocupações de professores experientes e não-experientes. Há muitos estudos que tentam responder essas perguntas, principalmente no que diz respeito à maneira como o professor geralmente corrige os erros de seus alunos. Um dos estudos mais mencionados e citados nessa área é o estudo de Lyster e Ranta (1997) que responde à pergunta de como o professor corrige listando seis tipos de *feedback* corretivo, e relacionando com qual freqüência o professor utiliza cada tipo de *feedback* corretivo,

apontando *recasts* como a forma mais comum. Os autores também esboçam uma noção da eficiência de cada tipo de comportamento corretivo.

Há lacunas nesse campo de investigação, destacando-se a escolha do tipo de *feedback* sob o ponto de vista do professor. A maioria dos estudos, feitos até hoje, investigou como o professor corrige e que tipo de *feedback* corretivo é mais benéfico à aquisição de uma LE, não se preocupando em analisar o que leva o professor a optar pelo tratamento corretivo que emprega.

Essa lacuna leva a uma outra questão importante, qual seja, como *feedback* corretivo é entendido principalmente no que concerne à intenção do professor ao corrigir os erros dos seus alunos. Geralmente, *feedback* corretivo é percebido como tendo fins avaliativos onde o professor dá seu parecer sobre a produção de alunos, julgando-a como correta ou incorreta. Considerando minha experiência como professora de inglês como LE, entendo que o propósito do professor seja, antes de mais nada, o de auxiliar seu aluno a se comunicar de maneira mais eficiente e aceitável de acordo com padrões estabelecidos pelos próprios falantes da LE. Acredito que *feedback* corretivo pode ser entendido como um movimento pedagógico que promove o que Swain (1998) denomina de *Language Related Episodes* (LRE), ou seja, episódios relacionados à língua que oportunizam o foco na forma durante a interação entre aprendizes. De acordo com Swain, esses episódios servem como assistência ao aprendiz para que sua produção seja mais condizente com a língua alvo e, desta maneira, eles se beneficiam na aquisição de LE. Acredito que *feedback* corretivo pode servir como assistência à produção do aluno proporcionando ao aluno suporte para que progrida no seu processo de aprendizagem. Essa função de apoio do *feedback* remete a conceitos da teoria sociocultural. Desse modo, o presente trabalho parte do princípio de que o *feedback* corretivo pode apresentar traços dessa teoria e nela se embasa. Esses pontos serão detalhados a seguir nos pressupostos teóricos.

Esta investigação contribui para essa área de estudo ao levantar os fatores apresentados por professores de LE que norteiam a escolha de diferentes tipos de *feedback* corretivo, buscando um entendimento mais aprofundado sobre a intenção do professor ao corrigir erros na fala de seus alunos e os motivos que o levam a optar por diferentes tipos de *feedback* corretivo, conforme as categorias apresentadas no estudo de Lyster e Ranta, mencionado acima. Outra contribuição deste trabalho é de estudar o tratamento corretivo dentro de uma perspectiva sociocultural uma vez que a maioria dos estudos sobre o erro não

se orientaram por essa teoria. Este trabalho também contribui para os estudos na área da Lingüística Aplicada ao afirmar, após a análise dos dados, que os professores fazem uso de estratégias de proteção da face, ou seja, os professores estudados respeitam a teoria da polidez ao tratar os erros orais de seus alunos. A noção de proteção à face e a teoria da polidez serão discutidas no Capítulo um que trata dos pressupostos teóricos para a pesquisa.

O presente estudo oferece uma seqüência, a partir de um novo ângulo, aos estudos já realizados e em processo de execução sobre foco na forma no ensino de línguas estrangeiras. Há vários estudos (SPADA, 1997; RUSSEL e SPADA, 2004) que comprovam a importância do foco na forma e do *feedback* corretivo. Estudos já realizados, especialmente os estudos de Lyster e Ranta (1997) e Panova e Lyster (2002), buscaram medir a eficiência de diferentes tipos de *feedback* corretivo. Lyster e Ranta (1997) usam *uptake* (resposta ou reação do aluno ao ser corrigido) como índice de eficiência de diferentes tipos de *feedback*, concluindo que *recast* (quando o professor reformula enunciados que contêm erros pelo aluno) é o tipo de movimento corretivo menos eficiente por não gerar *uptake*, e elicitación (quando o aluno é solicitado a reformular seu enunciado) é o movimento mais eficiente por gerar mais *uptake*. Usar esse índice para verificação da eficiência de diferentes tipos de *feedback* corretivo já foi questionado por Lima (2002) e Menti (2003), visto que faz parte da própria natureza desses tipos de *feedback* exigir ou não reformulação do aluno. Como já exposto acima, em Menti (2003), eu investigo a eficiência desses dois tipos de *feedback*, buscando verificar o efeito de cada tipo no desempenho e/ou aprendizagem do aluno. Verifiquei, conforme o esperado, que a elicitación gera melhor desempenho no aluno ao exigir que ele reformule seu enunciado mal formado. Dessa maneira, exige-se dele maior deliberação e esforço lingüístico. No presente trabalho, alerta para a necessidade de se ter maiores informações sobre o que leva o professor a optar por diferentes tipos de *feedback* antes que sugestões para a prática em sala de aula sejam dadas, argumento que deve haver motivos bastante pertinentes para o uso tão freqüente de *recasts* e que esses motivos devem ser buscados exatamente na prática daqueles que os empregam, os professores de LE. Este estudo trata de ir além do que já foi feito, no sentido de buscar o que compõem os critérios de decisão no comportamento corretivo de professores de LE. Busco os motivos apresentados pelos próprios professores para suas ações corretivas, as razões apresentadas por eles mesmos para o emprego de estratégias e técnicas específicas ao tratamento corretivo. Em especial, interessa a este estudo investigar as crenças do próprio professor, saber dele os porquês de sua ação e de seu comportamento, suas justificativas para as suas ações corretivas.

Como já colocado acima, esta pesquisa parte do alerta feito por mim em minha dissertação de mestrado (MENTI, 2003) que salienta a necessidade de se ter cuidado em afirmar que um tipo de tratamento corretivo seja melhor do que outro sem antes investigar a fundo os motivos por trás do uso de cada um, apresentados pelos próprios professores que optam pelo seu uso. Esse alerta surge a partir da importância da adoção de uma perspectiva êmica em pesquisas sobre a aquisição de LE. Há um número crescente de pesquisadores que oferecem suporte a estudos que não somente consideram, mas também giram em torno do processo do ensino e da aprendizagem, apoiando um olhar “para dentro”, para dentro da sala de aula, para dentro do professor, ou seja, analisando as reflexões dos professores sobre sua prática, e para dentro do próprio aprendiz, como ele vê e como ele sente e entende sua aprendizagem. Crandall (2000) propõe que o professor seja um “recurso principal na busca de conhecimento sobre o ensino, refletido em um foco crescente no conhecimento do professor” (p. 35). Freeman (2002) também enfatiza a necessidade de se estudar como o professor vê e entende sua prática em pesquisas sobre o ensino de LE, propondo perspectivas êmicas para explicar como o ensino e a aprendizagem ocorrem.

O presente estudo utiliza questionários para levantar o perfil dos sujeitos da investigação e entrevistas semi-abertas gravadas em vídeo para investigar como o professor define aprender e ensinar e como ele mesmo aprendeu, bem como o que o professor entende por *feedback* corretivo. Este estudo também se baseia em observações feitas pelos professores participantes gravadas em vídeo sobre sua prática corretiva ao se verem em ação.

Os dados coletados nesta investigação, e sua subsequente análise, resultaram em um levantamento dos princípios que guiam as escolhas pelo emprego de maneiras elicitativas ou reformuladoras de *feedback*. Este documento poderá ser aproveitado por professores em busca de um melhor entendimento sobre e aprimoramento em dar *feedback* corretivo. Esta investigação também poderá ser utilizada para formação de professores novos. O documento referido será uma descrição do comportamento corretivo, esclarecendo, principalmente, quando e por que os professores envolvidos neste estudo optam por reformular os enunciados contendo erros, provendo, assim, a forma correta para seus alunos (*feedback reformulador*) e quando e por que optam por pedir para que o próprio aluno reformule seu enunciado (*feedback elicitativo*).

A seguinte pergunta norteia este estudo:

Quais são os fatores que os professores de inglês como LE apontam como norteadores de suas ações corretivas?

Este estudo é dividido em quatro capítulos: Os Pressupostos Teóricos para a Pesquisa, A Geração de Dados, A Análise e a Discussão dos Dados e As Considerações Finais. O primeiro capítulo apresenta conceitos sobre erros; o ensino com foco nas formas, no sentido e na forma; estudos sobre o ensino com foco na forma, *feedback* corretivo, *feedback* reformulador e *feedback* elicitativo. Também nesse primeiro capítulo explico o embasamento teórico deste trabalho, a teoria sociocultural de aprendizagem, argumentando, através do relato de pesquisas, que *feedback* corretivo pode se alinhar a essa teoria. Ainda nesse capítulo apresento estudos já realizados sobre os fatores que guiam as ações dos professores e sobre as crenças dos professores, enfatizo a importância da perspectiva do professor em estudos sobre o ensino e a aprendizagem, e discuto a teoria da polidez como um fator orientador na escolha corretiva de professores. O segundo capítulo apresenta a escola onde foi feito o estudo, descreve os alunos e os professores participantes, e descreve como o estudo foi desenvolvido. O terceiro capítulo tem como objetivo analisar e discutir os dados obtidos durante a investigação. O quarto capítulo apresenta as considerações finais.

1 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA A PESQUISA

Início a apresentação dos pressupostos teórico para esta pesquisa com uma seção destinada a questões pertinentes ao tratamento corretivo e ao ensino com foco na forma. Essa seção inclui conceitos de *feedback* corretivo, estudos a respeito de *feedback* dentro do ensino com foco na forma, e um relato de estudos sobre *feedback* reformulador e sobre *feedback* elicitativo. A segunda seção trata dos fatores que guiam o comportamento de professores, suas crenças e como a teoria da polidez pode explicar ações pedagógicas.

1.1 O TRATAMENTO CORRETIVO E O ENSINO COMO FOCO NA FORMA

Essa seção irá, primeiramente, apresentar os conceitos de erro em LE relacionando esses conceitos a diferentes abordagens de ensino e teorias de aprendizagem defendendo a noção de que os pressupostos da teoria sociocultural podem orientar devidamente o estudo do tratamento corretivo como fenômeno social e interativo. Em seguida, passo a desenvolver questões pertinentes ao ensino com foco nas formas, ensino com foco no sentido e ensino com foco na forma. Concluo essa seção discutindo noções a respeito de tratamento corretivo e tipos de *feedback*.

1.1.1 O Erro em LE

O conceito de erro sempre foi central na teoria e em pesquisas sobre a aquisição de LE e L1. A definição de erro, a decisão de corrigir, como corrigir, o que corrigir e quando corrigir tem sua base em teorias e princípios de como se aprende uma língua. Ellis (1998) considera o estudo e a análise de erros como gatilho para a pesquisa sobre a aquisição de LE. Serão apresentadas brevemente aqui três noções sobre erro importantes e de muita influência no ensino de línguas estrangeiras: o behaviorismo, a teoria cognitivista e a teoria sociocultural.

A concepção behaviorista de aprendizagem entende erro como um desvio, como algo que deve ser evitado e eliminado imediatamente. Os princípios básicos do behaviorismo vêm da crença de que a língua é um conjunto de hábitos adquiridos, ou seja, os hábitos já adquiridos da L1 podem ser transferidos para a L2. Essa teoria necessariamente explica a causa de erros como transferência da L1, sendo que o processo de aprendizagem é entendido como fundamentalmente decorrente da imitação ou da repetição: ao produzir, os alunos

repetem o que já ouviram ou viram e não produzem formas diferentes daquelas às quais já foram expostos. Desse modo, transferência de hábitos lingüísticos da primeira para a segunda língua é a principal maneira de explicar erros. Esta concepção de erros prescreve que erros são desvios, são maus hábitos que podem ser imitados por outros alunos e internalizados pelo próprio aluno que os produz. Seguindo essa idéia, os erros devem ser eliminados assim que surgirem para não atrapalharem o processo de aquisição - é fundamental que o professor elimine erros informando ao aluno que o que ele produziu está errado e dite a forma correta do item lingüístico em questão¹.

A noção behaviorista de erro é bastante limitada e foi questionada por vários autores e pesquisadores (CORDER, 1967; ALLWRIGHT e BAILEY, 1991; ELLIS, 1994). O argumento principal desses autores surgiu da observação de que os aprendizes produzem erros que não podem ser explicados simplesmente por transferência, argumento que levou alguns autores a analisar a linguagem produzida por aprendizes. Corder (1967) fez uma importante contribuição para a análise da linguagem do aluno ao apresentar sua teoria sobre a **interlíngua**, usando esse termo para se referir à linguagem produzida pelo aluno. Interlíngua pode ser entendida como a linguagem que está em processo de desenvolvimento, que está em transformação até se assemelhar à língua alvo. Essa teoria revolucionou não somente a concepção do que seja erro, mas também de como se aprende uma segunda língua. Se o que o aluno produz é sua linguagem própria em desenvolvimento, então, o que ele produz não pode ser considerado erro, mas produto de sua aprendizagem. Essa concepção de erro está intimamente ligada à teoria cognitivista, que vê a aquisição da linguagem como um processo natural e de vários estágios, um processo criativo onde o aprendiz cria sua linguagem e aperfeiçoa seu domínio da língua ao passar por estágios evolutivos. De acordo com essa teoria, os erros não precisam ser corrigidos, os erros são eliminados no decorrer do processo aquisitivo do aprendiz.

De uma certa maneira, a teoria cognitivista também tem uma visão simplificada e talvez simplista sobre erro. O entendimento que erros são produtos da aprendizagem e são naturais no processo de aquisição não significa que não devam ser corrigidos. A versão mais forte da abordagem comunicativa (WESCHE e SKEHAN, 2001), também referida como o

¹ Para uma compreensão mais aprofundada a respeito de erros na concepção behaviorista, sugere-se a leitura de Gass e Selinker (2001).

ensino com foco no sentido, se baseia nessa teoria. O ensino com foco no sentido será apresentado de maneira mais elaborada mais adiante neste trabalho².

Quanto à perspectiva sociocultural, a ênfase está no social e não no individual. Vygotsky, em seu livro “Thought and Language” de 1972, explica que a assistência que vem da interação com o outro produz o apoio necessário para o aprendiz progredir em seu processo de aprendizagem. Vygotsky se refere a este apoio como “scaffolding”, ou andaime – uma estrutura ou sistema de suporte. O autor entende que há uma zona de desenvolvimento proximal, ZDP, em processos de aprendizagem onde ocorre a interação, e, nessa interação, a aprendizagem. Define a ZDP como a diferença entre o que uma pessoa pode fazer sozinha e o que ela pode fazer com a assistência de outra pessoa.

Enquanto a teoria cognitivista vê o aluno com a capacidade de aprender sozinho através de seu próprio processo de aquisição, o qual lhe é natural, o socioculturalismo entende que o aprendiz precisa interagir com o outro para que haja aprendizagem, pregando que a aprendizagem primeiramente se dá no social – exterior ao aluno – para depois ser internalizada. Essa concepção abre espaço para o papel do professor de propiciar informação e de prover *feedback* corretivo – duas ações comuns na interação entre professor e aluno ou entre aquele que não sabe e aquele que sabe.

Entendo que o ensino com foco na forma (doravante EFF) pode adotar princípios da teoria sociocultural. Alguns pesquisadores (LIGHTBOWN, 1998; SWAIN, 2000; SWAIN e LAPKIN, 1998; OHTA, 2000; DONATO, 1994) inserem o EFF dentro da tradição sociocultural de aquisição da linguagem. Aqui, erros também são vistos como um produto natural da aprendizagem, mas acredita-se que os aprendizes se beneficiam de *feedback* a eles fornecido pela pessoa que sabe mais e com quem estão interagindo. Sob esse ponto de vista, o EFF preconiza que receber *feedback* corretivo auxilia o processo de aprendizagem. A discussão sobre o ensino com foco na forma será aprofundada mais adiante.

Neste estudo, entende-se erro como decorrente da aprendizagem, o erro é consequência da aprendizagem e não uma barreira à aprendizagem. Ao mesmo tempo em que é um produto natural da aprendizagem, acredita-se que o tratamento de erros é benéfico à aprendizagem. Entendo também que o tratamento corretivo pode ser um fenômeno social e

² Para uma leitura mais detalhada sobre a teoria cognitivista, recomenda-se a leitura de Hall (2002) e de Mitchell e Myles (2002). Para mais detalhes sobre a abordagem comunicativa, sugere-se a leitura de Canale e Swain (1980), Finochiaro e Brumfit (1983), Richards e Rodgers (1986), Wesche e Skehan (2001).

interativo e que, dessa maneira, estudos pertinentes ao tratamento corretivo podem ser orientados pela perspectiva sociocultural de aprendizagem. Esses pontos serão detalhados nas seções sobre o ensino com foco na forma e o *feedback* corretivo.

Estudos sobre erro em aquisição de LE baseiam-se em três conceitos fundamentais: evidência positiva, evidência negativa e *output*. Evidência positiva é definida pela maioria dos autores da área de aquisição de LE (por exemplo, LIGHTBOWN e SPADA, 1990; CAROLL e SWAIN, 1993; SWAIN, 1993 e 1995) como sendo a exposição do aluno ao que é possível na língua alvo, tratando-se basicamente de insumo (*input*). Evidência negativa se refere a expor o aluno ao que não é possível na língua alvo. O cerne da questão é que muitos autores acreditam que evidência positiva no insumo basta para a aquisição de LE, sendo Krashen (1981) um dos autores mais destacados neste grupo. Esses autores apóiam o ensino com foco no sentido, desacreditando na importância do ensino da gramática ou da correção de estruturas gramaticais. Entendem que a aquisição de uma segunda língua se assemelha à aquisição da língua materna, que é um processo natural, e que esse processo é composto por vários estágios evolutivos pelos quais o aprendiz passa até dominar estruturas. Em contrapartida, há muitos pesquisadores que acreditam que apenas expor o aluno ao que é possível na língua alvo –evidência positiva – não leva o aluno a dominar o uso correto de várias estruturas da LE (SWAIN, 1993, 1995; WHITE, 1987; SPADA, 1997; entre outros). N. Ellis (1995) sugere que fornecer evidência negativa ao aluno pode facilitar o desenvolvimento da habilidade sintática na LE. Gass (1988) afirma que, sem evidência negativa explícita e freqüente no insumo, os aprendizes dificilmente poderiam detectar discrepâncias entre sua língua e a língua alvo e, portanto, a aprendizagem poderia não ocorrer.

O terceiro conceito fundamental em estudos sobre erro em LE é “*output*”, ou seja, a produção da língua pelo aluno. *Output* está intimamente ligado à noção de correção de erros: o aluno precisa produzir para errar, e, segundo muitos autores, precisam errar para aprender. Merrill Swain foi uma das primeiras autoras e pesquisadoras a chamar a atenção para a importância da produção do aluno, ou seja, ao “comprehensible output”, termo usado por ela para se contrapor a “comprehensible input”. Swain (1993, 1995) enfatiza que os aprendizes precisam não somente de insumo compreensível, mas também de produção compreensível (“comprehensible output”); acredita que, ao produzirem, poderão tornar-se fluentes e precisos na LE. Swain sugere que, apesar de sua importância no processo de aquisição, o insumo compreensível não é suficiente para que os aprendizes desenvolvam plenamente sua

proficiência na LE. Seu ponto de vista é que, ao produzir a fala, o aprendiz pode testar suas hipóteses, e, se estimulado para o processo de negociação ou autocorreção, pode tornar-se mais preciso em sua produção (CARROLL e SWAIN, 1993; SWAIN e LAPKIN, 1998).

De acordo com Swain (1995), o *output* tem três funções. Uma das funções descritas por ela é “noticing”, ou percepção do aluno. Swain explica que a percepção leva o aluno a dar-se conta da diferença entre a sua produção e a língua alvo: o aluno percebe a lacuna que existe entre sua interlíngua e a língua alvo. O *output* do aluno também pode provocar evidência negativa, ou seja, ao produzir e ao errar, o aluno poderá receber evidência negativa se seu erro for corrigido, ou se o interlocutor mostrar incompreensão. Estes dois movimentos do professor – correção e demonstração de incompreensão – levam o aluno a reformular seu enunciado, isto é, a produzir a língua.

Outra função do *output* é possibilitar a formulação e a testagem de hipóteses, elaboradas pelo aluno, a respeito do funcionamento da LE. Swain e outros autores (SPADA, 1997; ELLIS 1997; LIGHTBOWN e SPADA, 1990) já apresentaram vários estudos enfatizando a importante contribuição de testar hipóteses na aquisição de LE. A testagem de hipóteses está intimamente ligada ao *feedback* corretivo, pois o aluno precisa receber informações quanto à sua produção e ao fato de essa produção estar de acordo com a língua alvo ou não.

A terceira função apresentada por Swain é a fala metalingüística (ou metafala). O aluno usa a LE para falar sobre a LE, confirmar suas hipóteses, pedir esclarecimentos e pedir mais informações.

Em suma, as três funções do *output* estão ligadas à concepção de erros. O aluno, ao produzir, poderá errar e, assim, testar suas hipóteses, seu conhecimento sobre a LE. Por sua vez, o professor precisa refletir sobre correção, se deve ou não corrigir os erros do aluno e como deve fazer isso.

Passo a seguir para uma revisão de estudos relevantes sobre o ensino com foco nas formas, foco na forma e com foco no sentido.

1.1.2 O ensino com Foco na Forma

Long e Robinson (1998) apontam três maneiras de lidar com a forma no ensino de LE: foco nas formas, foco no sentido e foco na forma. Long e Robinson explicam que o ensino com foco nas formas (ECFs) segue a orientação de dar grande ênfase à forma e à correção gramatical. Afirmam que essa abordagem tem forte influência do behaviorismo – noção de que se aprende uma língua através da repetição, da automatização de formas, através de exercícios exaustivos de gramática. Esses autores acreditam que essa abordagem resulta em conhecimento a respeito da língua e não em como usar a língua para a comunicação.

O ECFs trata de analisar a linguagem e apresentá-la em partes – palavras, regras gramaticais, fonemas, entonação, estruturas, funções. Long e Robinson afirmam que essa abordagem ainda é a mais comum no ensino de LE: ensino no qual partes da língua são ensinadas separadamente, passo a passo em um acúmulo gradual de estruturas. A prática de ECFs consiste em correção explícita de erros, repetição e perguntas vazias (*display questions*). Perguntas vazias são perguntas para as quais as respostas já são conhecidas: esse tipo de questão não pergunta algo desconhecido e relevante para a troca comunicativa.

Quanto ao erro, o ECFs, por ter influência behaviorista, o vê como um desvio da aprendizagem e, como tal, deve ser corrigido imediatamente para não servir como modelo errôneo para o aluno. Estudos mostram que a aprendizagem de LE não ocorre assim (CANALE & SWAIN, 1980; BRUMFIT, 1984; RICHARDS, 1985), de maneira linear e cumulativa, pois os aprendizes passam por várias etapas no seu processo de aquisição.

O descrédito do ensino com foco nas formas levou alguns professores e pesquisadores de LE a abandonar essa abordagem em favor de uma abordagem também polarizada: o foco no sentido (EFS). O EFS, por muitos autores referidos como abordagem comunicativa, (FINOCHIARO & BRUMFIT, 1983) na sua forma mais polarizada, conhecida como versão forte, prega que se aprende uma LE de uma forma incidental, inconsciente. É uma forma não-intervencionista de ensino na qual o papel do professor é o de apenas facilitar o processo de aprendizagem.

Essa abordagem é chamada de analítica por Long e Robinson e referida por muitos autores como foco no sentido (SPADA, 1998). Parte do princípio de que os aprendizes de LE (como os de L1) são capazes de subconscientemente analisar insumo, induzir regras e acessar

conhecimento inato de universais lingüísticos. Há ênfase no insumo, na evidência positiva, no mostrar o que é possível na língua alvo e na negociação de sentido.

Long e Robinson apontam quatro problemas relativos a essa versão forte da abordagem comunicativa. Primeiro, há evidências de que aprendizes mais velhos não têm mais a capacidade de aprender LE somente através de insumo (ver SPADA, 1997; SWAIN, 1995; LIGHTBOWN e SPADA, 1990). Segundo, aprendizes adultos poderão ser fluentes, mas dificilmente terão desempenho próximo ao de falantes nativos. Terceiro, não é possível aprender algumas estruturas somente com evidência positiva, há necessidade de evidência negativa (através de *feedback* corretivo e de explicação explícita sobre forma). Quarto, aprender LE somente através de “experimentar seu uso” é ineficiente: há vantagens para a aquisição quando se recebe instrução sobre a forma da língua. O erro, na abordagem com foco no sentido, é visto como parte do processo natural de aprendizagem e, portanto, não precisa ser corrigido, irá desaparecer gradualmente. De acordo com essa abordagem, o insumo e a evidência positiva bastam para o aprendiz adquirir formas corretas de estruturas.

Já o ensino com foco na forma (EFF), que deve ser inserido em um contexto comunicativo e significativo para o aluno, difere da abordagem com foco no sentido em três pontos principais:

(1) no EFF, há mais planejamento e monitoramento da produção do aluno, propondo-se mais atividades direcionadas para a prática de estruturas e de vocabulário; (2) há mais instrução e informação sobre a estrutura da língua, ou seja, mais tempo dedicado ao ensino explícito sobre a língua; e (3) há maior preocupação com o tratamento corretivo dado pelo professor; em outras palavras, há mais atenção ao *feedback* corretivo.

Lightbown & Spada (1993) afirmam que

o ensino com foco na forma provavelmente não funcionará nem tampouco durará se for separado de contextos comunicativos. A instrução é mais eficaz quando o aprendiz sabe o que quer dizer, está realmente tentando dizer alguma coisa e o meio para que ele se comunique é oferecido a ele³ (p.447).

A idéia principal nessa citação é que voltar a dar importância à instrução não significa dizer que os professores devam voltar à abordagem com foco nas formas, mas que devem

³ Todas as traduções neste trabalho são de minha autoria.

juntar a preocupação com o uso correto de estruturas com a ênfase no uso comunicativo da língua alvo.

M. Long (1981, 1983, 1996) acredita que no EFF a interação é crucial para o desenvolvimento da linguagem - seja entre os aprendizes e os falantes mais proficientes, ou entre aprendizes e certos tipos de textos escritos. Para Long, a negociação de sentido resultante de certas interações é particularmente importante. Define negociação de sentido como o esforço que os aprendizes fazem e as modificações que são obrigados a fazer nos seus enunciados para que sejam entendidos e para entenderem o outro.

Long cita, como um dos benefícios da negociação de sentido, o de promover ocasiões para *feedback* corretivo. Long é da opinião de que insumo não é suficiente para o aprendizado e que o *feedback* corretivo chamará a atenção do aprendiz para a discrepância entre o insumo e a sua produção, benefícios também mencionados por Swain (1995).

O EFF admite a importância de oportunizar ocasiões para *feedback* corretivo. A visão é de que a evidência negativa, dentro de uma linha comunicativa, ajuda o aluno a perceber o que é e o que não é possível na língua alvo e o ajuda a confirmar ou a descartar hipóteses, e, dessa forma, acelera o seu processo de aprendizagem.

Doughty e Williams (2001) sugerem que os professores devem considerar o ensino com foco na forma em LE. Afirmam que é tarefa do professor de LE auxiliar o aprendiz a analisar aspectos particulares da língua e a compará-los aos que está empregando na sua interlíngua, assim podendo reestruturá-los, o que resultará em uso mais eficiente de estruturas.

O EFF, de acordo com essas autoras, poderá ser proativo ou reativo. Em outras palavras, o professor pode planejar e antecipar o foco na forma ou esperar que surja a necessidade. A forma reativa de trabalhar com foco na forma é geralmente designada de *feedback* corretivo. Para eles, o trabalho reativo com foco na forma envolve a questão do professor desenvolver a capacidade de notar erros sistemáticos e de tentar auxiliar o aluno a perceber seus erros e se autocorriger.

Lightbown (1998) apóia o EFF e relata que, nos anos 60 e 70, tudo que os alunos diziam seguia um modelo dado pelo professor. Era uma pedagogia preventiva, os alunos não podiam dizer nada que não tivessem ouvido antes, de acordo com o modelo recebido. O princípio desse método era a importância de praticar formas corretas que levavam à formação

de hábitos e à aprendizagem por analogia. Os resultados frustrantes dessa metodologia levaram a uma busca por abordagens com maior ênfase no uso da linguagem com foco no sentido. Pesquisadores encorajavam professores a permitirem que seus alunos usassem a língua livremente, não se preocupando com a produção correta da língua e enfatizavam a importância do insumo.

Lightbown afirma que não acredita que o foco na forma deva ser limitado a aulas específicas para este fim. Essa separação radical entre foco na forma e foco no sentido levou e leva alunos a tratar a instrução sobre a língua separadamente do uso da língua. Lightbown relata que há estudos que mostram que, mesmo em contextos onde havia forte foco no sentido, a instrução sobre a língua era dada aos alunos. A autora expõe estudos que mostram resultados positivos para aprendizes que tiveram instrução integrada de foco na forma e foco no sentido. Ela chama a atenção para o fato de que os alunos se beneficiam mais deste tipo de instrução quando a forma em questão é crucial para a comunicação.

A pesquisadora propõe que há espaço para a instrução gramatical que é separada de atividades comunicativas e ao mesmo tempo faz parte da lição como um todo. Explica que as tarefas podem incorporar os princípios da abordagem comunicativa e a instrução com base em tarefas e ao mesmo tempo expor o aluno a informações explícitas sobre a forma, tanto através de explicações sobre uso da língua como de *feedback* corretivo.

Spada (1997) define foco na forma como “qualquer esforço pedagógico que é usado para chamar a atenção do aluno para a forma de maneira explícita ou implícita”. Continua sua definição afirmando que “foco na forma pode se dar através do ensino direto da língua, como, por exemplo, do ensino de regras gramaticais, ou através de reações aos erros dos aprendizes” (p.73). Enfatiza em sua definição que a abordagem com foco na forma difere da abordagem foco nas formas, porque a primeira se dá em um contexto onde o sentido é a prioridade, e a segunda se dá em um contexto onde o uso correto de estruturas é a prioridade. Nesse mesmo artigo, Spada responde a pergunta que se propõe: “O ensino com foco na forma é benéfico à aquisição de uma segunda língua?” Spada responde que sim. Cita vários estudos que apresentam respostas conflitantes à pergunta. Apresenta tanto pesquisas que respondem à pergunta de maneira positiva (ver LIGHTBOWN, 1991; LIGHTBOWN e SPADA, 1990; WHITE, 1991; LIGHTBOWN e SPADA, 1993; WHITE, SPADA, LIGHTBOWN, RANTA, 1991) quanto pesquisas que a respondem negativamente (ver HARLEY, 1989; DAY e

SHAPSON, 1991). Essa autora argumenta a favor do ensino com foco na forma, enfatizando o fato de que há mais pesquisas cujos resultados apóiam a abordagem EFF.

Pesquisas dentro do EFF seguem a hipótese de que a aquisição de linguagem ocorre através da negociação de forma e de sentido. De acordo com Ohta (2000), “modificações interacionais tornam o insumo mais compreensível e a produção de modificações interacionais podem promover o desenvolvimento da interlíngua do aprendiz” (p. 48). Ohta argumenta que, seguindo este ponto de vista, o *feedback* corretivo pode ser entendido como um tipo de negociação que serve como gatilho para modificações interacionais que levam à aquisição de LE. Ohta cita artigos de Swain (1985 e 1993), também aqui mencionados, que apóiam a idéia de que quando há *uptake* (resposta) a *feedback* corretivo, ou seja, quando o aprendiz utiliza a correção na sua fala, a produção de linguagem pode ser modificada, o que pode levar à aprendizagem.

Estudos sobre o ensino com foco na forma orientados pela perspectiva sociocultural, tais como o de Donato (1994), Swain (1998), Swain e Lapkin (1998), e o de Ohta citado acima, sugerem que a conversa que surge quando os aprendizes colaboram um com o outro para resolverem um problema lingüístico encontrado enquanto desenvolvem uma tarefa comunicativa representa a aprendizagem de uma segunda língua em progresso. O foco na forma explícito surge quando aprendizes tentam se expressar da maneira mais correta e coerente possível. Uma das ocasiões em que isso ocorre é quando há *feedback* corretivo durante a interação entre o professor e o aluno.

De acordo com Donato (2000) um evento de sala de aula pode ser conversacional e, ao mesmo tempo, formal, no sentido de ter como fim a instrução sobre um aspecto específico da língua. Um evento é conversacional ao focar a coerência, a tomada de turnos distribuída entre os falantes, a espontaneidade e imprevisibilidade. Ao mesmo tempo, esse evento pedagógico também poderá ter o fim de instruir o aluno sobre um item lingüístico. Isso ocorre quando o professor direciona a discussão para a prática de um conteúdo curricular, constrói ou ativa o conhecimento prévio de alunos, fornece instrução direta ou modelos a serem seguidos, e promove o uso de uma linguagem mais complexa através do uso de perguntas para ajudar o aluno a expandir, elaborar ou reformular seus enunciados (p. 34). Acredito que o EFF, e por conseqüência, o *feedback* corretivo, pode apresentar essas características oferecendo ao aluno instrução sobre a língua ao mesmo tempo em que promove a co-construção de uma discussão

sobre um determinado assunto, dessa maneira se alinhando à perspectiva sociocultural de aprendizagem.

Donato, no mesmo trabalho, desenvolve a noção de interação modificada ao afirmar que a teoria sociocultural enfatiza que durante a instrução a percepção da estrutura e a função da língua são desenvolvidas através do seu uso social. Entende que os participantes de um evento pedagógico não estão limitados devido a sua falta de conhecimento e compreensão, mas estão sim engajados em oportunidades de mediar e assistir uns aos outros na criação de zonas de desenvolvimento proximal. As trocas sociais entre o professor e o aluno são práticas assistências que modelam, constroem e influenciam a aprendizagem.

Swain (2001) faz uso do termo diálogo colaborativo para se referir aos episódios em sala de aula descritos por Donato acima. Ela define o diálogo colaborativo como um diálogo que constrói o conhecimento, mais especificamente, o conhecimento lingüístico. Afirma que é no diálogo que a ZDP do aprendiz se desenvolve uma vez que é nesse diálogo que a produção do aluno supera sua competência, é nesse tipo de diálogo que o uso da língua e a aprendizagem da língua co-ocorrem, ou seja, é o uso da língua mediando a aprendizagem da língua, ainda, é atividade cognitiva e atividade social (p. 97). Para mim, tanto o raciocínio de Donato (2000) quanto o de Swain (2001) se aplicam ao diálogo que pode surgir na interação durante o EFF, e por consequência durante o *feedback* corretivo.

Os dois trabalhos mencionados acima servem como apóio à noção de que os pressupostos da teoria sociocultural podem orientar estudos sobre o ensino com foco na forma e sobre o tratamento corretivo. Portanto, o presente estudo parte do princípio de que EFF pode se alinhar com a perspectiva sociocultural, que é benéfico para o aprendiz de LE, entende que um dos componentes do EFF é o *feedback* corretivo (PANOVA e LYSTER, 2002) e que *feedback* corretivo auxilia o processo de aquisição de LE.

Parto a seguir para a definição de *feedback* corretivo e a apresentação de estudos relevantes sobre o tema.

1.1.3 O *Feedback* Corretivo

Havranek (1999) entende *feedback* corretivo como um tipo de insumo que facilita ao aprendiz comparar sua produção ou sua interlíngua com as normas da língua alvo. Panova e

Lyster (2002) adotam, em seu estudo, a definição para *feedback* corretivo introduzida por Chaudron (1977): *feedback* corretivo é “qualquer reação do professor que claramente transforma, desaprova, ou exige reformulação do enunciado do aluno” (p.31). A presente investigação adota essa mesma definição para *feedback* corretivo.

Como já mencionado, há dois conceitos fundamentais em estudos sobre *feedback* corretivo: *uptake* e reparo. Lyster e Ranta definem *uptake* como um enunciado do aluno que se segue imediatamente ao *feedback* do professor e se constitui em uma reação à intervenção do professor de chamar a atenção para determinado aspecto do enunciado inicial.

Lima (2002) define *uptake* como “qualquer reação observável do aprendiz ao tratamento corretivo que evidencie que ele percebeu alguma reação ao seu enunciado” (p.23) e define reparo como “a reformulação correta de um erro produzido pelo próprio aprendiz no seu turno de fala” (p.23). Ela afirma que *uptake* pode ocorrer com reparo ou não, já que *uptake* pode ser simplesmente um gesto que mostre que o aprendiz percebeu que foi corrigido. A presente investigação segue as definições para *uptake* e reparo, apresentadas por essa autora.

O estudo de Roy Lyster e Leila Ranta (1997) sobre tipos de *feedback* corretivo resultou em uma contribuição significativa para esta área de pesquisa. Lyster e Ranta verificaram quais são os diferentes tipos de *feedback* corretivo e quanto *uptake* cada tipo de *feedback* gera. Ao analisarem seus dados, encontraram seis tipos de *feedback* corretivo: correção explícita; *recasts*; pedidos de esclarecimento; *feedback* metalingüístico; elicitación e repetição corretiva.

Lyster e Ranta definem correção explícita como *feedback* no qual o professor fornece a forma correta e claramente indica que a produção estava incorreta, como em (1)⁴.

(1) Professora: Would you have had some ice cream if I had asked you?

Jana: I will.

Professora: You would. You should say “I would”.

Jana: Yes, okay.

⁴ Todos os exemplos apresentados a seguir foram retirados de Lima, 2002, Dados do Projeto ALESA-UFRGS.

Recasts são definidos como *feedback* em que o professor reformula todo ou parte do enunciado do aluno, como no exemplo abaixo.

(2) Marco: Who see his card?

Professora: Who saw his card?

Pedidos de esclarecimento constituem o tipo de *feedback* corretivo no qual o professor expressa que não compreendeu o enunciado do aluno.

(3) Bela: That was when the Portuguese realized that the Indians are sick.

Professora: Uh hum. What do you mean by “are sick”?

Bela: They become became sick with the diseases the Portuguese brought.

Feedback metalingüístico é o que se refere a um movimento corretivo no qual o professor fornece informações ou perguntas relacionadas à formação correta do enunciado do aluno, como em (4).

(4) Marco: They can preserve her cultural things.

Professora: No, “her” is not correct. It’s not third person singular.

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

Elicitação é entendida como *feedback* onde o professor solicita diretamente a reformulação do enunciado do aluno, como no exemplo a seguir. Vale ressaltar a diferença entre elicitación e *feedback* metalingüístico; enquanto a elicitación pede para o aluno uma reformulação de seu enunciado, *feedback* metalingüístico pede somente um “sim” ou um “não”, quando é dado através de perguntas, enfatizando o fornecimento de ajuda lingüística para que o aluno possa reformular seu enunciado errôneo.

(5) Marco: The Europeans wanted our rocks our precious rocks.

Professora: They wanted our precious

Jana: Our caves.

Professora: 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.

Repetição corretiva é definido como *feedback* corretivo no qual o professor repete o enunciado mal formulado pelo aluno, colocando ênfase no erro através da entonação, como em (6).

(6) Paula: The govern say everything is okay.

Professora: The govern?

Paula: Oh, the government.

Lyster e Ranta constataram que, do número total de turnos produzidos pelos alunos, 34% deles continham erro. Desses turnos, 62% receberam algum tipo de *feedback* corretivo por parte do professor, o que significa que 38% dos erros dos alunos não foram corrigidos. Dos turnos com erro seguidos por *feedback* corretivo, apenas 55% deles apresentaram algum tipo de *uptake* pelo aluno. Desse *uptake*, apenas 27% dos turnos levaram à produção de reparos pelos alunos, ou seja, o aluno corrigiu seu próprio enunciado. Esse número representa apenas 17% dos turnos produzidos pelos alunos com erro. Também viram que o tipo de *feedback* corretivo mais utilizado pelos professores é *recast*, correspondente a 55% do total dos turnos com *feedback* corretivo, produzidos pelos professores. Logo após vem a elicitación, responsável por 14% dos turnos com *feedback* corretivo, seguido de pedidos de esclarecimento, empregados 11% das vezes em que houve *feedback* corretivo; *feedback* metalingüístico, representando 8%; correção explícita com 7%, e repetição corretiva, empregada em 5% do total de turnos contendo *feedback* corretivo. Os autores consideram o *uptake* como medidor de eficácia dos tipos de *feedback* corretivo. Sendo assim, concluíram que elicitación é o tipo de *feedback* corretivo mais eficaz, com 100% de *uptake* por parte dos alunos. É interessante mencionar Lima (2004), que chama a atenção para o fato de que *uptake* pode não necessariamente ser garantia da eficácia do tratamento corretivo. Ela diz que tipos diferentes de *feedback* parecem ter efeitos distintos sobre a aprendizagem, assim como diferentes tipos de correção exigem graus variados de atenção. E conclui, afirmando que é preciso que se diga que *uptake* bem sucedido não é garantia de aprendizagem.

O segundo tipo de *feedback* corretivo a gerar mais *uptake* foi o pedido de esclarecimento, que gerou *uptake* em 88% dos turnos com sua ocorrência. Aqui é importante salientar que este tipo de *feedback* corretivo também pede ao aluno uma resposta ao *feedback*. O *feedback* metalingüístico gerou 86% de *uptake*; a repetição gerou 78% de aproveitamento em forma de *uptake*; e a correção explícita, 50% de aproveitamento. Verificaram que os *recasts* levaram os alunos a produzirem *uptake* em somente 31% dos turnos em que

ocorreram e somente 18% levaram a reparo, sendo que todas essas ocasiões de reparo eram constituídas por repetição do *recast*, formulado pelo professor, ou seja, o aluno não formulou o reparo do enunciado, apenas repetiu o que o professor havia dito.

Lyster e Ranta questionam se *recasts* são percebidos como *feedback* corretivo. Verificaram que os professores não somente reformulam enunciados que contêm erros, mas também enunciados bem formados dos alunos como modo de expressar que entendem mensagens ou como modo de dar continuidade à interação dialógica. Há, nos dados por eles obtidos, muitas ocorrências de repetição não-corretiva de enunciados bem formados pelos alunos. Levantam a hipótese de que *recasts*, devido a sua constituição – reformulação de parte ou de todo enunciado do aluno feito pelo professor - podem ser percebidos pelos alunos como confirmação do que tenham dito ou, no mínimo, como algo ambíguo.

Iliana Panova e Roy Lyster (2002) resumem pesquisas observacionais já realizadas sobre *feedback* corretivo e *uptake*. Apresentam nove pontos importantes sobre o assunto. Primeiramente, relatam que os professores utilizam uma grande variedade de estratégias corretivas para focar a atenção dos alunos aos erros. Segundo, a escolha do tipo de *feedback* corretivo a ser usado pelo professor pode depender do tipo de erro feito. Terceiro, o *recast* é o tipo de *feedback* corretivo mais utilizado nas salas de aula observadas. Quarto, a função discursiva de *recast* pode levar os aprendizes a entenderem *recasts* como *feedback* positivo (confirmação e aceitação pelo professor de enunciados feitos por alunos). Quinto, o tipo de reparo imediatamente após o *feedback* pode ser repetição ou gerado pelo aprendiz dependendo do tipo de *feedback* corretivo utilizado. Sexto, em comparação a outros tipos de *feedback*, *recasts* não levam a reparo imediato. Sétimo, os *recasts* que reduzem o enunciado do aluno e adicionam ênfase à modificação corretiva são mais eficientes em ocasionar a repetição dos *recasts* e são mais prováveis de serem percebidos pelos aprendizes como *feedback* corretivo. Oitavo, os pedidos de esclarecimento, elicitación, *feedback* metalingüístico e repetição do erro são técnicas corretivas que geram mais *uptake* e reparo, sendo que o reparo resultante desses tipos de *feedback* corretivo é geralmente gerado pelo aprendiz. Nono, os aprendizes relatam perceber mais as formas que autocorrigem do que as formas dadas pelo professor.

Panova e Lyster (2002) verificaram em seu estudo que *feedback* corretivo através de elicitación ocorreu em apenas 4% dos movimentos corretivos realizados pelos professores em seu estudo. Afirmam que 77% dos movimentos corretivos foram através de *recasts* e de

traduções, 10% de *feedback* metalingüístico, 3% de correção explícita e 2% de repetição. Nesse estudo de Panova e Lyster, elicitación, pedidos de esclarecimento e repetição foram os tipos de *feedback* corretivo que geraram mais *uptake* e reparo por parte do aluno: 100% das correções feitas através dessas formas de *feedback* levaram a *uptake* e a reparo.

Russell e Spada (2004) realizaram uma meta-análise de pesquisas que investigaram os efeitos de *feedback* corretivo na aprendizagem de uma LE. Estudaram 56 pesquisas realizadas sobre o assunto para fazerem um levantamento a respeito de suas conclusões sobre a efetividade de *feedback* corretivo. Concluíram que há suporte importante na grande maioria dos trabalhos analisados de que *feedback* corretivo é benéfico para a aprendizagem de uma LE. Constataram nos estudos que *feedback* corretivo, além de ser efetivo na produção do aluno imediatamente após o movimento corretivo, seu efeito é também duradouro. Relatam que, com base nos trabalhos investigados, não há evidência suficiente para afirmar qual dos tipos de *feedback* corretivo é mais benéfico para a aprendizagem, pois não há um número significativo de estudos que investigaram essa relação. Porém, as autoras mencionam dois estudos (Anmar, 2003, Lyster, 2004) que afirmam que *feedback* corretivo que encoraja os alunos a serem mais precisos na sua produção – tipos que pedem para os alunos reformularem seus enunciados, ou seja, *feedback* corretivo explícito – produz efeitos mais eficazes na aprendizagem.

De acordo com Russell e Spada, no artigo mencionado acima, os tipos de *feedback* corretivo podem ser classificados de acordo com o grau de explicitação que promovem ou exigem. As autoras colocam que *recast* está no grupo de correção implícita, enquanto elicitación e *feedback* metalingüístico estão no grupo de correção explícita. É importante ver que há precedência em pesquisas de agrupar os tipos de *feedback* corretivo nesses dois grupos. No presente estudo, esse procedimento foi adotado uma vez que os professores, ao descreverem seu comportamento corretivo, se referem a quanto e a quando querem que seus alunos reformulem seus enunciados e, especificamente, quando acham que os próprios professores devem reformular os enunciados. Neste estudo, adoto os termos “*feedback* reformulador” e “*feedback* elicitativo”, conforme Lima (2004), para me referir a esses dois grupos de *feedback*. “*Feedback* elicitativo” se refere ao comportamento corretivo no qual o professor pede ou faz algum sinal que quer que o aluno reformule seu enunciado, enquanto “*feedback* reformulador” se refere ao comportamento no qual o professor não espera ou não exige que o aluno reformule seu enunciado, o professor mesmo o faz.

Yamamoto (2004) sugere que a extensão de explicitação é um dos fatores que os professores devem considerar ao decidir que tipo de *feedback* aplicar. Diz que professores preocupam-se com a interrupção que o *feedback* corretivo pode causar no fluxo da comunicação e que *recasts* são freqüentemente usados por serem considerados como um *feedback* que menos causa o efeito indesejável da interrupção. Também afirma que é

difícil decidir se *feedback* explícito ou implícito é melhor porque os professores precisam levar em consideração aspectos lingüísticos e não-lingüísticos de cada contexto, tais como a complexidade da estrutura em foco, a influência ou a interferência da língua materna do aprendiz, o nível de proficiência, a motivação do aluno, o nível final desejado etc. (p. 5).

Cunha (2003) realizou um estudo no contexto brasileiro com o propósito de investigar os tipos de *feedback* corretivo fornecidos por professores em resposta a erros na fala produzida por aprendizes em classes de inglês como língua estrangeira, também seguindo o modelo de Lyster e Ranta (1997). Cunha buscou verificar a distribuição dos diferentes tipos de *feedback* em relação aos erros cometidos, sua eficácia na produção de *uptake* e de *output* modificado, fala modificada ou reformulada. A autora analisou as respostas dos alunos a movimentos corretivos, ou seja, o *uptake*, e os resultados dos testes aplicados aos sujeitos da pesquisa que permitiram verificar ter havido ou não *output* modificado em decorrência do *feedback* provido pelo professor. Cunha concluiu que os *recasts* foram o tipo de *feedback* corretivo mais utilizado, como também observado em outros estudos citados neste trabalho, e aponta um índice significativo de *recasts* que levaram ao *uptake* do aprendiz, e, por sua vez, relacionaram-se com respostas corretas nos testes aplicados, o que significa dizer que ocasionaram *output* modificado. Vale salientar que nessa pesquisa o tipo de *recast* responsável por esses resultados incluiu ênfase de entonação sobre o item errôneo. Verificou também que *feedback* elicitativo, como a solicitação de esclarecimento, a repetição, a elicitación propriamente dita e o *feedback* metalingüístico, foi o tipo de *feedback* corretivo que mais propiciou a negociação da forma. Os resultados dos testes de Cunha revelaram que o *output* modificado foi ocasionado principalmente por movimentos de *feedback* elicitativo, ou seja, que oportuniza a negociação da forma. Os dados indicaram que a seqüência *feedback-uptake* engaja os alunos mais ativamente quando há negociação da forma, isto é, quando a forma correta não é provida pelo professor.

Tatawy (2004) lista seis condições para que o *feedback* corretivo seja eficiente, ou seja, para que o aluno perceba que está sendo corrigido e para que a correção resulte em progresso na aquisição da língua que está sendo estudada. Esses fatores são os seguintes:

primeiro, os professores precisam ser sistemáticos e consistentes ao dar *feedback*; segundo, *feedback* precisa ser claro o suficiente para ser percebido como correção; terceiro, as técnicas de correção precisam dar tempo e condições para que alunos se corrijam; quarto, a intenção ou o objetivo que o professor tem ao dar *feedback* deve ser entendido pelo o aluno; quinto, *feedback* deve ser intensivo e focalizar um erro por vez; sexto, o nível do aluno e o estágio em seu processo de aquisição devem ser considerados pelo professor ao dar *feedback*. É interessante salientar que essas conclusões vêm de estudos já realizados que consideram a eficiência da correção, analisando quanto e como o *feedback* influencia a produção do aluno. Vale dizer que o estudo de Tatawy desconsidera o que professor pensa, como ele percebe o *feedback*, como ele dá o *feedback* e o porquê dessa prática. Acredito que não basta apenas afirmar a eficiência ou a ineficiência de algum tipo de *feedback* corretivo, é preciso analisar como pensa quem fornece o *feedback* corretivo, a origem de *feedback* corretivo, ou seja, é preciso ouvir o professor. Esta investigação parte desse pressuposto e objetiva tal feito.

Schulz (1996) faz uma tentativa de ouvir mais os professores e os alunos sobre suas percepções sobre o *feedback* corretivo. Schultz usou um questionário para coletar as atitudes de professores e de alunos de línguas estrangeiras em relação a *feedback* corretivo e o papel de instrução explícita de gramática. O questionário incluía sete itens sobre o estudo formal de gramática e cinco itens sobre *feedback* corretivo e foi respondido por 824 alunos e 214 professores dos cursos de línguas estrangeiras da Universidade de Arizona. O resultado desse estudo sugere que há discrepâncias entre a percepção de professores e de alunos sobre o assunto. Os alunos, no geral (80%), acreditam que o estudo formal de aspectos gramáticas e *feedback* corretivo sejam essenciais para o aprendizado de uma língua estrangeira, enquanto as respostas dos professores (64%) indicam uma atitude menos favorável ao *feedback* e à instrução explícita de gramática. Schulz propõe que professores devam explorar as crenças de seus alunos sobre a aprendizagem de uma LE e levar as opiniões deles em consideração em sua prática em sala de aula. O autor parte da premissa de que é essencial explorar as crenças de professores sobre o ensino com foco na forma, dentro do qual entra o *feedback* corretivo, para melhor entendermos o assunto.

Kim (2004) publicou um artigo com o objetivo de fazer um levantamento na literatura pertinente ao *feedback* corretivo na aquisição de uma segunda língua, tendo como foco a percepção (*noticing*) do aluno do *feedback*, os possíveis desacordos entre as intenções dos professores e as interpretações de alunos e o papel dos diferentes tipos de *feedback* corretivo

implícito. Kim explica que entende o *feedback* corretivo explícito como o *feedback* que oportuniza uma explicação meta-lingüística ou correção explícita de erro, e que *feedback* corretivo implícito informa diretamente ou indiretamente o aprendiz que sua produção contém aspectos não condizentes com a língua alvo. Coloca na categoria de *feedback* implícito os *recasts*, pedidos de esclarecimentos, repetições e sinais paralingüísticos, como expressões faciais. Neste estudo adoto uma distinção diferente entre os tipos de *feedback*, isto é, neste estudo o *feedback* explícito se refere ao *feedback* que pede que o aluno reformule seu enunciado, enquanto *feedback* implícito se refere àquele que não exige reformulação por parte do aluno.

Quanto aos desacordos entre as intenções dos professores e as interpretações dos alunos, Kim se limita a pensar sobre a intenção do professor de corrigir e se o aluno percebe que o professor o está corrigindo. Não desenvolve as múltiplas intenções do professor ao oportunizar o *feedback* corretivo aos seus alunos, nem tampouco os motivos que subjazem às decisões tomadas pelos professores pertinentes ao *feedback* corretivo. Porém, Kim faz uma observação pertinente ao sugerir que talvez fosse mais interessante estudar as maneiras diferentes de empregar o *feedback*, isto é, estudar de que modo o *feedback* é provido e não prolongar o debate em torno da eficiência de cada tipo de *feedback*. A leitura desse artigo valeu para este estudo no sentido de apontar mais uma vez que estudos sobre *feedback* corretivo ainda não se preocuparam em levantar e entender os motivos que norteiam o comportamento corretivo de professores, dando mais ênfase a uma abordagem avaliativa sobre a eficiência de diferentes tipos de *feedback*. Ouvir o professor, levantar as suas crenças sobre seu comportamento corretivo, é a maior contribuição do presente estudo.

Han (2002a) propõe que os professores devem considerar, ao corrigir, o *background* do aluno, seu nível de proficiência, suas estratégias cognitivas, e seu preparo lingüístico e psicológico para aprender um aspecto lingüístico. Enfatiza a importância de que a correção deve ser dada levando-se em conta o que o aluno sabe, o que ele pode fazer e entender. Veremos, mais adiante, que esses fatores são enfatizados pelos professores participantes deste estudo. Han também faz um trabalho descritivo que apresenta como o professor age de acordo com a percepção do pesquisador.

Voltando ao contexto brasileiro, Lima (2004) traça um paralelo bastante interessante entre autonomia e *feedback* corretivo. Para Lima, a autonomia é “um treinamento do aluno para uma aprendizagem eficaz em sala de aula” (p.205) Ela entende que, para ser autônomo, o

aprendiz, entre outros fatores, precisa conhecer seu processo de aprendizagem, estar ciente de sua produção lingüística e poder avaliá-la. Desse modo, *feedback* corretivo, como um dos instantes mais interativos dentro da sala de aula que busca promover a reflexão sobre a produção lingüística, a correção de erros pelos próprios aprendizes e a negociação de sentido e de forma entre os alunos e entre o professor e os alunos, se alinha na concepção de autonomia apresentada acima. Em outras palavras, *feedback* corretivo pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes de LE.

Quanto à autonomia do aluno, Fontana (2004) argumenta que há graus de autonomia, que a autonomia é um processo, que é parte da trajetória que o aprendiz percorre ao aprender uma segunda língua. Adiciona a esse argumento que a autonomia é um processo em desenvolvimento, uma trajetória percorrida ao aprendermos qualquer coisa: como caminhar, como dirigir, como andar de bicicleta. Há graus de autonomia, dependentes do grau de conhecimento e de condições de buscar conhecimento. Um aluno de nível básico precisa receber muito mais do que dá, ou seja, precisa receber muito mais insumos do que produz. Acredito que esse seja um motivo pelo qual o professor, ao decidir sobre o movimento corretivo que irá empregar, considera o grau de autonomia e/ou o grau de conhecimento do aluno com quem está interagindo.

Os trabalhos de Lima e Fontana, mencionados acima, são pertinentes ao presente estudo por reafirmarem que *feedback* corretivo não se trata apenas de corrigir o que está errado, de exercer força sobre quem sabe menos, mas sim fortalecer quem sabe menos para que alcance sua autonomia como aprendiz, ou seja, tornar o aluno capaz de se responsabilizar pela sua aprendizagem se conhecendo, conhecendo seus pontos fortes e fracos, conhecendo o que deve melhorar e como e o que fazer para melhorar sua produção. É interessante também salientar que Lima, assim como eu, entende movimentos de *feedback* corretivo como momentos interativos em sala de aula quando há negociação de forma, de significado e de sentido, características que se remetem ao socioculturalismo.

Voltando aos critérios de classificação dos movimentos corretivos, Lima (2004) agrupa os tipos de *feedback* corretivo, estudados por Lyster e Ranta (1997), em duas categorias: *feedback* de natureza reformulativa e de natureza elicitativa. A autora entende que *feedback reformulador* não tem o objetivo de levar o aluno ao auto-reparo, uma vez que a correção da forma-alvo é feita pelo professor. Coloca, nesse grupo, a correção explícita, *recast* e tradução. Lima define *feedback* de natureza elicitativa como movimentos

pedagógicos que levam o aprendiz ao reparo, proporcionando condições para a negociação de forma e de significado. A autora coloca nesse grupo o *feedback* metalingüístico, elicitación, solitação de esclarecimento e repetição corretiva. Esses conceitos apresentados por Lima são seguidos no presente estudo. Lima conclui que maneiras elicitativas de *feedback* podem promover maior envolvimento do aprendiz, promovem mais negociação de forma e ajudam o aluno a perceber o que está errado em seus enunciados e como pode melhorar sua produção, promovendo, assim, condições para o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes. Lima também afirma que, em seus dados, maneiras elicitativas de *feedback* foram mais empregadas em interações com alunos em estágios mais avançados de aprendizagem. Acredito que um motivo possível para esse tipo de comportamento seja que o professor sente que o aluno tem condições lingüísticas e psicológicas para ser mais exigido quando está em estágios mais avançados.

Ainda no que concerne conceitos fundamentais para a presente investigação, Lima (2002) salienta que o modo como os professores tratam os erros dos alunos depende principalmente de suas crenças sobre o processo de aprendizagem, de sua percepção das necessidades dos aprendizes e dos objetivos do curso, ou seja, afirma que o comportamento corretivo do professor tem origem no seu entendimento do que seja aprender e ensinar uma língua estrangeira. Complementando o assunto, Borba e Lima (2004) apontam que os professores, em geral, desconhecem a literatura sobre os tipos de *feedback* e a sua eficiência. As autoras sugerem que o professor deve refletir sobre o que é erro, sobre o que é aprender e ensinar uma LE para se tornar mais qualificado e, desse modo, mais capaz de auxiliar o aprendiz na sua aprendizagem. Lima e Borba realizaram um estudo com 19 professores de um curso de Especialização para verificar qual é a visão do tratamento do erro pelo professor de LE. Os professores pesquisados exerciam sua profissão em escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio. O instrumento utilizado foi um questionário adaptado a partir de Scherer (2000), incluindo perguntas sobre que tipos de erros devem ser corrigidos na produção tanto oral quanto escrita, os modos de correção mais apropriados, a correção dos erros entre os alunos, a validade da correção para a aprendizagem e os sentimentos motivados nos alunos pela correção. Os dados mostram que os professores, na sua maior parte, acreditam que erros de vocabulário e de pronúncia devem ser corrigidos na produção oral e erros gramaticais e de ortografia, na produção escrita. As autoras explicam que essa tendência se deve ao fato de que os professores percebem os dois tipos de produção de modo diferente. Enquanto na fala os professores se preocupam com aspectos que podem interferir na

comunicação, na escrita, onde há uma tendência à formalidade e onde há mais tempo para reflexão, os professores se preocupam com aspectos mais formais, ou seja, gramaticais, da língua.

No estudo dessas autoras, os professores assinalam que os erros, em geral, devem ser considerados e não ignorados, mesmo aqueles que não afetam a mensagem. Mesmo assim, dizem que nem todos os erros devem ser corrigidos, deve-se dar mais atenção àqueles erros que prejudicam a comunicação. Os dados também mostram que os professores acreditam que a melhor maneira de dar o *feedback* é fazer o aluno localizar e corrigir o erro. Esses professores também apontam para a importância de estimular a correção entre os alunos. Os dados desse estudo apontam que os professores estão bastante divididos quanto ao efeito benéfico da correção na aprendizagem - 10 professores entre 19 acreditam que a correção seja benéfica, enquanto 9 acreditam que não seja. As autoras explicam que os professores justificam que não consideram a correção benéfica para a aprendizagem, pois ela gera sentimentos negativos nos alunos. Entre esses sentimentos, apontam os sentimentos de vergonha, de frustração, de desmotivação como os mais presentes.

A presente investigação corrobora o estudo de Lima e Borba resumido acima no sentido de apontar que o professor consistentemente se remete ao que conhece sobre o aluno, o seu nível de conhecimento, e a sua personalidade quando decide sobre o tipo de *feedback* que irá empregar.

É importante salientar mais uma vez que um dos pressupostos da presente investigação é que o *feedback* corretivo pode ser oportunizado e estudado dentro de uma perspectiva sociocultural. A seguir relato alguns estudos sobre o tratamento corretivo que se enquadram no pressuposto exposto acima.

Freudenberger e Lima (2006) adotam a teoria sociocultural em seu estudo que objetiva analisar o papel da correção de erros na interação entre professor e alunos em sala de aula de Inglês como LE examinando em que medida a correção com foco formal pode representar episódios de co-construção de conhecimento da língua alvo. A pesquisa consistiu em observar aulas de inglês de um curso de licenciatura em Letras – Língua Inglesa. Seus dados indicam que o conhecimento da língua alvo pode ser co-construído por professores e aprendizes durante a interação que surge durante o tratamento de erros.

As autoras afirmam que uma das principais propostas da abordagem sociocultural é de investigar o aprender e o ensinar enquanto processo buscando compreender as diferentes dimensões envolvidas nesse processo. Continuam afirmando que, na perspectiva sociocultural, pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem têm como meta o estudo desse processo sob a ótica dos próprios participantes, ou seja, do aprendiz e do professor. Dessa maneira, é na interação entre o professor e os alunos que o pesquisador sociocultural procura identificar e determinar o valor pedagógico de vários contextos e processos interacionais em evidência no discurso de sala de aula.

Tal descrição de pesquisas socioculturais vai ao encontro de afirmações de Donato (1994) que aponta como o principal foco de investigações socioculturais a observação da co-construção do conhecimento na interação dialógica.

Freudenberger e Lima entendem que a correção de erros dentro do socioculturalismo pode ser percebida como uma ajuda do professor que facilita a construção do turno em andamento. Com base em Nassaji e Swain (2000), as autoras defendem que a correção de erros é uma atividade social que envolve a participação e as negociações de sentido entre o professor e o aprendiz. Ainda com base em Nassaji e Swain, sublinham que o sucesso do *feedback* corretivo depende da maneira pela qual o *feedback* é negociado entre os participantes da interação, o aprendiz e o professor, e como ele se desenvolve nessa interação. Devo dizer que compartilho das concepções relatadas acima.

Outro estudo que segue a linha sociocultural é o de Gil (1999) que procurou desenvolver um modelo de análise do discurso em sala de aula, especificamente das unidades de foco na forma. Gil observou aulas de língua inglesa do quarto semestre de um curso de Licenciatura em Letras. Gil também realizou entrevistas com a professora e alguns alunos para eliciar as percepções desses a respeito da interação em sala de aula, e suas visões sobre as instâncias que envolveram o foco na forma. A pesquisadora conclui que a fala comunicativa não difere da fala com foco na forma, como, por exemplo, em correções, no sentido de não ser diferente na sua estrutura de participação e nos seus objetivos pedagógicos. Em outras palavras, Gil sugere que a interação durante o tratamento corretivo pode ter os mesmos objetivos e a mesma estrutura que uma fala comunicativa. Também afirma que a fala

com foco na forma, pela autora chamada de episódios metalingüísticos,⁵ é essencial para a construção de conhecimento.

Nassaji e Swain (2000) realizaram um trabalho sobre o tratamento corretivo seguindo uma perspectiva sociocultural com o objetivo de verificar se a assistência negociada durante o tratamento corretivo oferecida dentro da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) do aprendiz é mais eficaz do que a assistência oferecida fora da ZDP. Os dados foram coletados a partir de sessões individuais com dois alunos Coreanos praticando a escrita de composições em inglês. Nesse importante estudo os autores afirmam que o tratamento de erros dentro da linha sociocultural é “considerado como uma atividade social que envolve a participação e a troca significativa conjunta entre o professor e o aprendiz” (p.35). Resumem que a perspectiva sociocultural tem como base a noção de que o conhecimento é social na sua natureza e é construído através de um processo de colaboração, interação e comunicação entre aprendizes em contextos sociais. Enfatizam que andamento é um processo conjunto construído com base nas necessidades do aluno e que a assistência que vem desse andamento é gerada como um esforço em conjunto e através da condição de suporte criada na interação social entre aprendizes e professor. Dentro dessa perspectiva, a eficiência do *feedback* corretivo depende da maneira como ele se desenvolve na interação e da maneira como é negociado entre o aprendiz e o professor.

Os autores basearam esse trabalho em um estudo realizado por Aljaafreh e Lantolf (1994, apud Nassaji e Swain, 2000) que explorou a natureza do processo dialógico no *feedback* corretivo e sua relação com a interlíngua do aprendiz. Aljaafreh e Lantolf investigaram o *feedback* corretivo dado de maneira colaborativa e dentro da ZDP de aprendizes de inglês. O estudo desses autores revelou que a eficiência do *feedback* é altamente dependente da natureza das transações e mediações que o professor oportuniza. A análise das interações dialógicas entre os aprendizes e o professor aponta que todos os tipos de *feedback* corretivo foram efetivos desde que negociados entre os participantes da interação e provido dentro da ZDP do aprendiz. O estudo de Nassaji e Swain tratou de ir além da descrição da interação durante o tratamento corretivo, como objetivou Aljaafreh e Lantolf, tendo como meta comparar a eficiência de *feedback* corretivo dentro e fora do ZDP do aluno. Para tal, um aluno recebeu *feedback* dentro de seu ZDP, isso é, um aluno recebeu ajuda de acordo com o nível e tipo de ajuda que ele necessitava seguindo gradativamente uma escala regulatória

⁵ Gil define episódios metalingüísticos como “atividades em sala de aula que possuem um objetivo pedagógico definido e um foco implícito ou explícito em algum aspecto da língua” (1999:71).

(Regulatory Scale) desenvolvida por Aljaafreh e Lantolf (1994). Essa escala consiste em 12 níveis de assistência, começando no nível menor (0) de assistência, quando o aprendiz tem condições de se auto-corriger, e progride até o nível maior de assistência, no qual a ajuda colaborativa não é fornecida, ou seja, o professor fornece de imediato a forma correta do item lingüístico problemático. Outro aluno recebeu *feedback* de forma aleatória, ou seja, não seguindo a escala regulatória e, dessa maneira, o *feedback* a ele fornecido não estava de acordo com sua ZDP. O professor com esse aluno ora iniciava *feedback* dando explicações sobre o erro (nível 11), ora iniciava *feedback* dando a forma correta do erro (nível 12), ora indicava ao aluno que havia algo errado com a sua produção (nível 6), desconsiderando as condições do aluno.

O estudo de Nassaji e Swain traz resultados muito pertinentes. Primeiro, a análise de dados mostra, como principal resultado, que a ajuda fornecida dentro da ZDP é mais eficaz do que a fornecida aleatoriamente. Segundo, quanto mais explícito o *feedback* dado, mais eficaz ele é, mesmo se fornecido de maneira não-colaborativa e de maneira aleatória, fora do ZPD do aprendiz.

Outro estudo que segue princípios socioculturais é o de Bergsleithner e Gil (2005), que observaram e descreveram como 11 aprendizes de nível intermediário na língua inglesa lidam com a gramática. Nesse trabalho, as autoras inserem *feedback* corretivo dentro da perspectiva sociocultural ao afirmar que:

A abordagem sociocultural vê o aprendizado da língua como um fator social decorrente da interação entre professor e alunos, ou até mesmo entre alunos, em momentos de negociação de forma e significado. Este tipo de interação envolve alguns aspectos, tais como: as questões que o professor pergunta aos alunos, as respostas destes ao professor e, também, a própria correção do professor (p.22).

Os dados dessa pesquisa foram analisados seguindo as seis funções de andamento como descritas por Donato (1994). Donato lista as características de andamento da seguinte maneira, o professor:

- levanta interesse na tarefa
- simplifica a tarefa
- mantém a busca pelo objetivo da tarefa
- marca aspectos críticos e discrepâncias entre o que foi produzido e a solução ideal
- controla a frustração durante a solução do problema

- demonstra uma versão ideal do ato a ser realizado

A análise dos dados do estudo de Bergsleithner e Gil mostrou que o professor e os alunos observados enfocaram a forma através das funções de andaimento, incluindo momentos de correção da forma. As autoras entendem, como eu, que ao fornecer *feedback* corretivo, o professor está auxiliando o processo de aprendizagem uma vez que ele promove um tipo de interação que pode servir como assistência ao aluno, um andaime que o aluno poderá usar para construir sua fala. O estudo de Bergsleithner e Gil confirma um dos pressupostos deste trabalho: muitos episódios de *feedback* corretivo se enquadram na descrição de assistência, ou na descrição de andaimento exposta acima, e que os professores, ao optarem por diferentes tipos de *feedback*, podem se alinhar a esse fenômeno.

Em suma, o presente estudo adota os trabalhos citados a seguir como suporte teórico relativo a *feedback* corretivo: Lyster e Ranta (1997), no que concerne aos tipos de *feedback* corretivo; Lima (2003), referente a *uptake* e a eficácia do tratamento corretivo; Russel e Spada (2004), quanto à eficácia do *feedback* corretivo; Yamamoto (2004) e Han (2002), no que concerne a fatores que os professores devam considerar ao fornecer *feedback* corretivo; Lima (2004) e Fontana (2004), referente ao propósito do *feedback* corretivo contribuir para a autonomia do aprendiz; Lima (2004), quanto ao agrupamento de tipos de *feedback* corretivo; Borba e Lima (2004), referente ao que o professor considera quando opta por diferentes tipos de *feedback*; e Donato (1994 e 2001), Gil (1999), Nassaji e Swain (2000), Bergsleithner e Gil (2005), Freudenberger e Lima (2006), Swain (1998), Swain e Lapkin (1998), e Ohta (2002), como embasamento teórico para a adoção de uma perspectiva sociocultural em estudos sobre *feedback* corretivo.

Passo a aprofundar a discussão a respeito de tipos reformuladores de *feedback*, ou seja, *feedback* reformulador, em especial, a respeito de *recasts*.

Como exposto acima, *feedback reformulador* não tem como objetivo levar o aluno ao auto-reparo uma vez que é o professor que reformula o enunciado do aluno. Neste estudo, a ênfase recairá ao que se conhece sobre *recasts*. Como já foi visto, *recast* constitui-se no tipo de movimento corretivo mais comumente utilizado por professores, e, entre os tipos reformuladores de *feedback*, é o movimento mais usado.

Há muitos artigos disponíveis sobre *recasts*. *Recast* é o tipo de *feedback* corretivo mais estudado devido ao fato de ser empregado e estudado tanto na aquisição de L1 como na aquisição de LE, assim como devido à alta frequência em sala de aula (NICHOLAS, LIGHTBOWN, SPADA, 2001). Nicholas, Lightbown e Spada (2001), apresentam uma revisão bastante detalhada de pesquisas sobre a eficácia de *recasts* na aquisição de L1 e LE. Os autores afirmam que *recast* é uma maneira de dar *feedback* corretivo, usada tanto em aulas com prática pedagógica tradicional como em aulas seguindo uma abordagem comunicativa. Definem *recasts* como enunciados que repetem um enunciado incorreto feito por um aluno, modificando apenas o que for necessário para produzir um enunciado correto, sem alterar o significado, como no exemplo (2) acima.

Como já apresentado anteriormente, Lyster e Ranta (1997) definem *recast* como um modo de dar *feedback* corretivo no qual o professor reformula sem erro todo ou parte do enunciado do aluno. Doughty e Varela (1998) trazem uma nomenclatura e definições diferentes para *recast*. As autoras fazem referência a *recasts* corretivos e definem este tipo de *feedback* como aquele que consiste em uma repetição do enunciado do aluno com ênfase no erro seguido por um *recast* com ênfase na forma correta. O presente estudo segue a definição de *recasts*, apresentada por Nicholas, Lightbown e Spada (2001).

Na literatura sobre LE, é pressuposto que *recasts* são uma fonte de evidência negativa. Nicholas, Lightbown e Spada, no mesmo artigo citado acima, dizem que esse é um pressuposto problemático e questionável, pois há estudos como o de Lyster e Ranta (1997) que mostram que professores seguidamente repetem enunciados bem formulados por alunos, não somente os mal formulados (*recasts*), o que pode levar *recasts* a serem percebidos como evidência positiva, ou seja, confirmação do que é possível na língua alvo.

Uma outra discussão sobre *recasts* refere-se ao fato de serem evidência negativa, implícita ou explícita. Long e Robinson (1998) colocam *recasts* na categoria de evidência negativa implícita, considerando que *recasts* diferem de outros procedimentos com foco na forma por não serem explícitos, por não isolarem os aspectos da forma que estão em foco e por não interromperem a interação. Entretanto, Chaudron (1977) aponta que *recasts* se tornam mais explícitos quando são acompanhados de ênfase e de mudança de forma ou de entonação. Estudos mostram que *recasts* são mais eficientes quando os aprendizes recebem pistas que lhes ajudam a reconhecer que há erro nos seus enunciados.

Doughty (1994) verificou que as três maneiras mais comuns de dar *feedback* corretivo são repetição corretiva, *recasts* e pedido de esclarecimento, sendo que 60% do *feedback* corretivo naquele estudo foi feito através de *recasts*. Sua pesquisa mostra que alunos adultos são capazes de perceber a diferença entre *recasts* e repetição corretiva, isto é, reconhecer que tipo de *feedback* corretivo está sendo dado. Doughty também conclui que 79% dos *recasts* não são seguidos de repetição pelo aluno, porém, como Roy Lyster (1998) afirma, a repetição não é a única indicação de que aprendizes se deram conta de que uma correção foi feita.

No estudo de Lyster e Ranta (1997) igualmente foi constatado que 60% do *feedback* corretivo foi dado em *recasts*. Viram que o *feedback* corretivo mais usado – *recasts* – gera o menor número de *uptake* e que elicitación leva ao maior número de *uptake*.

Muitos outros estudos apontam para o mesmo fato: há pouco *uptake* quando o *feedback* corretivo é dado através de *recasts*, e isto pode ser devido ao fato de que *recasts* nem sempre são entendidos como *feedback* corretivo ou evidência negativa.

Havranek (1999) estudou o desempenho de alunos antes e depois de receberem diferentes tipos de *feedback* corretivo. Aponta que *recasts* não são associados à melhora na produção de enunciados corretos e sugere que este resultado pode ser consequência da ambigüidade da função de *recasts*, não ficando definido se são evidências positivas ou negativas.

Seedhouse (1997) mostra em seus estudos que os professores raramente dizem aos seus alunos que cometeram um erro. Seedhouse observou, em suas investigações, que os professores tentam evitar dizer ao aluno de maneira explícita que há problemas em seus enunciados, sugerindo que essa tendência de mascarar a correção pode levar o aluno a não reconhecer que há problemas em sua fala. Seedhouse acredita que a evidência negativa é importante na aquisição e que *recasts* podem não ser percebidos como tal pelos alunos e considera que *recasts* são um bom exemplo de correção mitigada.

Carroll e Swain (2002) realizaram um estudo experimental para verificar o efeito de diferentes tipos de *feedback* na habilidade de alunos adultos reconhecerem verbos que permitem o uso do dativo. Todos os alunos receberam treinamento no uso do dativo, foram avisados que alguns verbos permitem o uso do dativo e outros não e que receberiam *feedback* corretivo quando fizessem erros ao realizar a tarefa. Quatro grupos de alunos receberam

quatro maneiras diferentes de *feedback* corretivo e um grupo controle não recebeu nenhum tipo de *feedback*. O grupo A recebeu *feedback* metalingüístico explícito quando fizeram erros com a estrutura em foco; os participantes do grupo B foram avisados de maneira explícita quando erravam ao usar a estrutura, mas não receberam explicações nem a forma correta; o grupo C recebeu “uma resposta correta reformulada” que Nicholas, Lightbown, e Spada identificam como sendo *recasts*; quando os membros do grupo D erravam a estrutura em foco, o experimentador simplesmente perguntava aos sujeitos se tinham certeza de que o uso da estrutura estava correto, mas não recebiam a forma correta mesmo que persistissem no erro. Relatam que os grupos que receberam *feedback* tiveram melhor desempenho do que o grupo que não recebeu *feedback*. Verificaram, no teste administrado logo após a tarefa, que o grupo que recebeu *feedback* metalingüístico explícito teve desempenho significativamente melhor que os grupos B e D, mas não muito melhor que o grupo que recebeu *recasts*. No teste administrado uma semana após a tarefa, viram que o grupo que recebeu *feedback* metalingüístico explícito superou todos os grupos. Os autores ressaltam que o resultado obtido em seu estudo pode ser consequência da falta de percepção por parte do aluno do aspecto corretivo de *recasts*.

O resultado dos estudos de Doughty e Varela (1998) mostra que alunos que receberam *recast* corretivo – repetição pelo professor do enunciado do aluno enfatizando o erro seguido de *recast* com ênfase na forma correta - melhoraram seu desempenho. Aqui é importante chamar a atenção novamente para o fato de que Doughty e Varela estudam outro tipo de *recast* e não o tipo estudado pelos outros autores mencionados. Doughty e Varela pesquisam um tipo de *recasts* que, sem dúvida, fornece evidência negativa, uma vez que o professor, ao empregar este tipo de *feedback*, repete o erro do aluno com ênfase, assim deixando claro que há erro no seu enunciado e reformula o enunciado do aluno com ênfase na correção feita.

Iliana Panova e Roy Lyster (2002), em um estudo já citado aqui, afirmam que a função discursiva de *recast* pode levar os aprendizes a entenderem *recasts* como *feedback* positivo (confirmação e aceitação pelo professor de enunciados feitos por alunos). Constataram nesse estudo que, em comparação com outros tipos de *feedback*, *recasts* não levam a reparo imediato. Panova e Lyster chamam a atenção para o fato de que *recasts* são mais percebidos como evidência negativa ou correção por aprendizes com níveis mais altos de proficiência. Nicholas, Lightbown e Spada (2001) também observaram essa tendência.

Han (2002) realizou um estudo empírico de *recasts* com 8 aprendizes adultos de inglês como LE onde investiga o impacto de *recasts* na produção oral e escrita desses alunos. O estudo consistiu na análise da produção desses alunos, sendo que 4 alunos receberam *recasts* ao realizarem tarefas escritas e orais e 4 alunos não obtiveram *feedback*. Concluiu que os alunos que receberam *recasts* tiveram melhora no seu uso de tempos verbais tanto na produção oral quanto na escrita. Ao descrever *recasts* como um modo de oportunizar *feedback* corretivo, afirma que eles podem às vezes transmitir uma mensagem dúbia ao aluno, possivelmente resultando em interpretações diferentes entre o aluno e o professor sobre a sua intenção ou o seu objetivo. É interessante notar aqui que Han não esclarece quais as intenções possíveis do professor ao aplicar *recasts*, partindo da premissa de que a única intenção do professor ao aplicar *recast* seja a de corrigir. Como mostrarei adiante, o presente estudo aponta que as intenções do professor, ou os motivos do professor, ao aplicar *recasts* são diversas, variando entre quanto ajuda ou assistência o professor sente que o aluno precisa, o que o aluno sabe, o que o aluno pode fazer, e o grau de sensibilidade do aluno.

Por sua vez, Nishita (2004) realizou um estudo para verificar se o uso de *recasts* é eficaz na aquisição de uma língua. Seu estudo foi realizado com alunos de japonês como língua estrangeira em pequenos grupos e em aulas particulares. Nishita fez um levantamento da frequência de uso de *recasts* bem como da frequência de reparo provocado por este tipo de *feedback* corretivo. Nishita lembra que pesquisas já realizadas indicam que a técnica mais comum de correção de erros é o uso de *recasts* e que essa técnica não é a mais eficaz por não assegurar *uptake* e, por conseqüência, não levar a reparo (LYSTER e RANTA, 1997; LYSTER, 1998). Nishita concorda com outros autores (NABEI e SWAIN, 2002; MORRIS e TARONE, 2003) que afirmam que *recasts* podem ser mais notados pelos alunos, dependendo do contexto social. A autora parte do pressuposto que o tipo de aula e o contexto da aprendizagem são variáveis importantes para se determinar se *recasts* devem ser empregados como técnica corretiva. O contexto social de seu estudo foi um grupo de duas alunas e uma aluna tendo aulas particulares. A análise das transcrições feitas das aulas gravadas levantou 111 erros dos quais 45% foram erros sintáticos, 24% erros fonológicos, 19% erros lexicais e 12% erros de leitura. Dos 111 erros encontrados, 82 receberam algum tipo de *feedback* corretivo, ou seja, 74% dos erros. Sua análise mostrou que a professora estudada deu *feedback* corretivo a 92% dos erros de leitura, 89% dos erros fonológicos, 86% dos erros lexicais e 56% dos erros sintáticos. Essa análise mostra que, nesse contexto, nos grupos pequenos e nas aulas particulares, os professores aplicam *feedback* corretivo a uma proporção alta de erros,

uma proporção muito mais alta do que encontrada em outros estudos. Explica que esse fato pode ser decorrente da possibilidade de o professor dar atenção mais especificamente aos problemas de seus alunos em um ambiente mais íntimo. Nishita constatou que *recasts* foram o tipo mais comum de *feedback* nesse contexto (61% dos movimentos corretivos) como foram em outros estudos. Desse modo, indica que o tipo de *feedback* empregado por professores não varia muito, dependendo do contexto de ensino.

Nishita afirma que seus dados indicam que certos tipos de *feedback* são selecionados em resposta a certos tipos de erros. Erros sintáticos e fonológicos são geralmente seguidos de *recasts*, enquanto erros lexicais são seguidos de elicitación. O motivo que a autora apresenta para o não uso freqüente de *recasts* com erros lexicais é para evitar confusões uma vez que *recasts* podem ser percebidos por alunos como alternativas aceitáveis. A autora sugere que *recasts* são usados freqüentemente com erros sintáticos por serem erros mais complexos e para evitar explicações demoradas, e que professores optam por *recast* como *feedback* por ser uma alternativa “fácil” se for comparado a técnicas mais “difíceis” e demoradas como *feedback* metalingüístico.

A autora também encontrou em seus dados que 52% dos enunciados mal-formulados foram reparados após *feedback*, sendo 83% dos erros de leitura, 64% dos erros sintáticos, 38% dos erros fonológicos e 33% dos erros lexicais. 77% dos reparos resultaram de *recasts* indicando que *recasts* foi o tipo de *feedback* que mais resultou em reparo pelo aluno. O estudo de Nishita mostra que reparo pelo aluno ocorre muito mais em grupos pequenos do que em grupos maiores e também que *recasts* são o tipo de *feedback* que mais leva ao reparo pelo aluno nesse contexto. Explica que isso pode ser devido a maior atenção que o professor pode dar aos seus alunos, evitando menos distrações e possibilitando que o aluno perceba mais o *feedback*.

Com esse estudo, Nishita faz uma contribuição importante para que se entenda mais sobre *recasts*. O estudo de Ohta (2000), citado acima, também põe em cheque a noção de que *feedback* através de *recasts* seja menos eficiente do que outros tipos de *feedback* e por esse motivo devam ser evitados em prol de maneiras mais elicitativas de *feedback*. Ohta verificou, em seu estudo, que não só o aluno que está recebendo *feedback* diretamente pode se beneficiar de *recasts*, mas também os seus colegas que ouvem a correção e a utilizam para seu desenvolvimento, como Ohta observou nas gravações que realizou da voz “interior” dos alunos em sala de aula.

Em suma, de uma maneira geral, *recast* é apontado como a forma mais comum para dar *feedback* corretivo, porém há questionamento se os alunos em sala de aula percebem *recasts* como *feedback* corretivo, se percebem que estão de fato sendo corrigidos e se percebem o que exatamente está sendo corrigido. A literatura aponta que isso pode influenciar o efeito do uso deste tipo de *feedback* corretivo no desempenho dos alunos. Essa ambigüidade, na percepção de *recasts* pelos alunos, poderá resultar em menor eficiência como *feedback* corretivo, ou seja, poderá auxiliar menos no progresso de aquisição de itens lingüísticos do que outras formas de tratamento corretivo. Este estudo busca aprofundar o que se sabe sobre *recast*, não tentando testar sua eficiência, mas tentando entender por que é tão usado e em que situações é usado por professores.

Passo a seguir à discussão a respeito de *feedback* elicitativo.

Como já mencionado, *feedback* elicitativo inclui movimentos que levam o aprendiz ao auto-reparo de seus enunciados. Nesse grupo de *feedback*, encontram-se pedidos de esclarecimento, *feedback* metalingüístico, elicitación propriamente dita e repetição corretiva, definidos anteriormente e exemplificados pelos excertos (3), (4), (5) e (6), respectivamente. Nesta investigação, a atenção recairá sobre *feedback* metalingüístico e elicitación propriamente dita, uma vez que foram os tipos mais utilizados pelos professores participantes.

São poucos os estudos na literatura especializada sobre *feedback* elicitativo. Dentre eles, encontra-se a pesquisa de Panova e Lyster (2002), já mencionada. Panova e Lyster (2002) definem elicitación como uma técnica corretiva que estimula o aluno a se autocorrigir. Elicitación tem, como pressuposto, conhecimento lingüístico e condições de autocorreção. Lyster e Ranta (1997) identificam três maneiras de elicitar a reformulação de enunciados pelos alunos: o professor faz uma pausa para que o aluno complete seu enunciado; o professor faz uma pergunta aberta e o professor pede a reformulação de enunciado.

Como já mencionado, Lyster e Ranta (1997) viram em seus dados que elicitación propriamente dita é a segunda maneira mais utilizada por professores para fornecer *feedback* corretivo. Panova e Lyster (2002) constataram que esse tipo de *feedback* corretivo ocorreu em apenas 4% dos movimentos corretivos realizados pelos professores e que gerou 100% de *uptake* e de reparo por parte do aluno.

Os dados obtidos por Panova e Lyster mostram que professores têm uma preferência muito forte por maneiras não obstrutivas de correção, as quais não interferem na comunicação e que não chamam a atenção dos alunos explicitamente, ou seja, maneiras implícitas de correção. Também afirmam em seu estudo que elicitación propriamente dita e repetição do erro são as maneiras que mais resultam em reparo de enunciados. Opinam que *recasts* não necessariamente requerem reformulação de enunciados, não requerem reparo, já que são reformulações feitas pelo professor de enunciados de aprendizes, ao contrário de elicitación, a qual pede reformulação do aluno, assim necessariamente gerando *uptake* e muito mais reparo. Elicitación promove negociação da forma lingüística, oportunizando ao aluno a chance de se autocorrigir. Os autores sugerem que elicitación, como outras técnicas de *feedback* corretivo que promovem a negociação de formas, serve para aumentar o controle do aluno de formas já internalizadas. Concluem que desafiar os aprendizes a usar seus próprios recursos lingüísticos para se autocorrigirem, o que a elicitación promove, gera melhor desempenho no uso correto de formas lingüísticas e leva a maior autonomia.

Tipos de *feedback* elicitativos como elicitación e *feedback* metalingüístico prestam-se para um estudo sociocultural. McCormick e Donato (2000) realizaram um estudo sobre como perguntas de professores em uma sala de aula de LE podem servir como andamento, ou assistência à produção e ao progresso lingüístico de alunos. Os autores apontam que há vários tipos de perguntas que os professores podem fazer a seus alunos, entre elas perguntas de esclarecimento, de assistência e avaliativas. Esses tipos de perguntas se alinham aos tipos de *feedback* corretivo - pedido de esclarecimento, *feedback* metalingüístico e elicitación. Os autores definem perguntas dos professores como uma maneira de prover assistência verbal que surge em diálogo entre o aprendiz e alguém que sabe mais ou é mais competente em alguma coisa. Os autores afirmam que perguntas dos professores podem criar condições para andamento, ou condições para que haja compreensão e participação dos alunos na aula. Salientam que perguntas bem elaboradas podem ajudar o aluno a realizar alguma tarefa que não poderia realizar sozinho, sem esse tipo de assistência. Além disso, afirmam que as perguntas são utilizadas para manter uma discussão, manter a participação dos alunos. O presente estudo parte do pressuposto de que *feedback* corretivo pode criar as condições que esses autores mencionam.

Nesta seção, conceitos importantes para o estudo sobre *feedback* corretivo foram apresentados - conceitos sobre *uptake*, *output*, evidência positiva e negativa e reparo. Há

questionamento a respeito da eficácia de *recasts* devido ao pouco *output* que gera, ou seja, às poucas ocasiões em que são seguidos de *uptake* e de reparo por parte dos alunos. Há também questionamento na literatura se é apropriado entender *uptake* como medidor da eficiência do tratamento corretivo, já que *uptake* não pode ser considerado como garantia de que houve compreensão e reformulação por parte do aluno do seu erro. Tipos de *feedback* corretivo que geram *output*, em forma de reformulação de enunciados imprecisos ou errôneos por parte dos alunos, são apontados como mais benéficos à aquisição de linguagem. Tipos elicitativos de *feedback* se enquadram nessa descrição. Por outro lado, há questionamento da suposta ineficiência de *recasts*. Pesquisas e estudos recentes clamam por investigações mais aprofundadas sobre *feedback*, em especial, concentrando-se nos aspectos elicitativos e reformuladores de *feedback*.

Passo a seguir para a segunda seção deste capítulo que tratará dos fatores que guiam as ações de professores.

1.2 OS FATORES QUE GUIAM O COMPORTAMENTO DE PROFESSORES E SUAS CRENÇAS

Esta seção tem por fim discutir o que está por trás das ações de professores em busca de uma maior compreensão dos fatores que contribuem para a escolha por diferentes tipos de *feedback* corretivo por professores de inglês como LE. Esses fatores podem estar ligados a motivos, intenções, disposições e principalmente, a crenças. Abordarei primeiramente algumas atribuições de motivos, intenções e disposições para depois me aprofundar em crenças de professores. Na continuidade, centralizo-me na importância da perspectiva do professor em estudos sobre o ensino, a aprendizagem e o tratamento de erros. Termino o capítulo com uma discussão de como a teoria da polidez pode beneficiar o entendimento das ações pedagógicas de professores.

1.2.1 Motivos, Intenções e Disposições

No dicionário de Houaiss (2004), a palavra “motivo” significa algo que move, ou faz alguém agir. “Motivo” é uma palavra intimamente ligada à ação. Chegamos a um motivo ao perguntar por que, a razão por trás de uma ação ou um comportamento. Ao perguntar para um professor por que corrigiu um aluno de uma certa maneira, o professor responderá com um

motivo. Poderá responder que pediu para o aluno reformular seu enunciado ao invés de lhe dar a forma correta diretamente porque sabia que o aluno conseguiria fazer isso. Esse seria seu motivo.

O professor pode apresentar vários motivos para seu comportamento. Ao ser perguntado as seguintes questões:

Por que não pediu para o aluno reformular? Por que decidiu dar a forma correta para o aluno?

O professor poderá apresentar as seguintes respostas ou motivos:

- Eu não quis embaraçar o aluno.
- Achei que ele não saberia.
- Eu não tinha muito tempo.
- A atividade estava ficando muito lenta e monótona.

Portanto, como sugerem as respostas acima, motivos são específicos à ação, norteiam a ação.

É interessante fazer uma distinção entre motivo e intenção. O motivo, como já colocado acima, é o que leva alguém a agir, responde por que, por qual razão. Intenção é o que queremos alcançar com nossa ação. Podemos ilustrar tal distinção com um exemplo de *feedback* corretivo. O professor pode pedir para o aluno reformular seu enunciado porque pensa que ele é capaz de produzir a estrutura em questão sem sua ajuda, eis seu motivo. A sua intenção ao agir dessa maneira é de tornar o aluno mais autônomo. Indo mais além, podemos pensar que a crença do professor seria a de que o aluno autônomo tem mais sucesso em sua aprendizagem. Por trás dessa crença podemos assinalar o valor dado à autonomia, à independência. O exemplo acima serve para ilustrar como os fatores que compõem as decisões corretivas de professores são complexos e estão intimamente interligados.

Ainda com o intuito de melhor entender o que são motivos, podemos pensar motivos sob outro ângulo, podemos pensar motivos como uma disposição para fazer alguma coisa. Freeman (2003) em seu artigo sobre a formação de professores, define disposições como tendências de agir de uma certa maneira. A disposição consiste em quatro elementos interligados: valores e crenças, estratégias e intenção.

Freeman afirma que os professores eficientes são intencionalmente dispostos a, ou tem a disposição para, agir de uma maneira que facilita a aprendizagem, e podem explicar seu comportamento. Para o autor, a frequência de ações específicas dentro de categorias especificadas determina uma disposição. Para Freeman, a disposição para agir também é descrita como sendo o resultado de valores, compromissos e de ética profissional que influencia comportamentos em relação a alunos, famílias, colegas e comunidades. As disposições do professor afetam a aprendizagem do aluno, sua motivação e seu desenvolvimento, bem como o crescimento profissional do próprio professor. De acordo com o texto, disposições são guiadas por crenças e atitudes relacionadas a valores como honestidade, justiça, carinho, afeto, responsabilidade e justiça social. Uma disposição pode incluir, por exemplo, a crença de que todos os alunos são capazes de aprender. Disposições são mais ou menos permanentes e situacionais, ou seja, sempre aparecem ou são aplicadas em determinadas situações.

Um artigo encontrado que busca entender os fatores que contribuem para a escolha por diferentes tipos de *feedback* é de Moss (2000). Moss realizou um estudo com o objetivo de levantar os motivos de professores para corrigir ou não os erros de seus alunos. Fez tal levantamento através de um questionário respondido por professores de vários países. Esses questionários foram respondidos por professores participantes de eventos internacionais promovidos pelo Conselho Britânico. Como motivos frequentemente apresentados por professores para justificar a opção por não corrigir os erros orais de seus alunos, Moss apresenta:

- a correção pode criar um bloqueio, impedindo que o aluno fale em aula por medo de errar;
- a correção de todos os erros pode fazer o aluno se sentir incapaz e não bom o suficiente para falar na L2;
- corrigir todos os erros leva muito tempo;
- é cansativo para o professor e para o aluno;
- os alunos não fixam as correções; e
- a correção pode confundir o aluno.

Como motivos frequentes para a correção dos erros orais de alunos, Moss afirma que os professores corrigem seus alunos porque:

- acreditam que a correção irá ajudar o aluno a discernir entre o certo e o errado;
- alunos devem saber que irão errar e que errar faz parte do aprender, assim como a correção;
- a correção é muito importante para a aprendizagem;
- a correção reduz ou elimina dúvidas sobre o uso de estruturas e vocabulário; e
- a correção é um papel importante do professor.

Moss conclui que há vários motivos que levam o professor tanto à correção quanto à não correção. No entanto, o estudo de Moss se limitou ao levantamento desses motivos não aprofundando sua análise.

Os motivos e as disposições que levam o professor a agir também podem ser entendidos como parte essencial de seu processo de tomada de decisões. Wood (1996) define o ensino exatamente como um processo de tomada de decisões, ou seja, o professor toma inúmeras decisões durante as suas aulas. Decisões sobre quem corrigir, quando corrigir, o que corrigir, por que corrigir, e como corrigir - essas decisões somente no que concerne ao *feedback* corretivo, sem mencionar todas as outras que se tomam, por exemplo, como o que explicar, quando explicar, como explicar, etc. Wood cita Borko, Cone, Russo e Shavelson (1979:138/ apud Wood, 1996) para caracterizar o ato de ensinar como um processo de tomada de decisões. Esses autores afirmam que:

Ensinar pode ser caracterizado como um processo de tomada de decisões: às vezes os professores estão cientes de suas decisões e às vezes eles as tomam automaticamente. A partir dessa perspectiva, cada professor tem um repertório de estratégias de ensino e de materiais que são potencialmente úteis em uma dada situação de ensino. A escolha de uma estratégia, em particular, depende dos objetivos do professor para aquela lição, das crenças sobre ensino e da informação que o professor tem sobre os alunos (p.120).

Wood aponta que seu estudo mostra que não há um fator isolado que causa uma decisão a ser tomada. Os professores consideram vários fatores ao tomar decisões e esses fatores operam como pesos que são aplicados a favor ou contra várias possibilidades e alternativas.

A citação acima vale ser apresentada aqui devido à referência que faz ao que o professor considera quando toma decisões. No presente estudo, será mostrado que o aspecto que o professor mais considera relevante ao tomar decisões sobre *feedback* corretivo é

exatamente o que sabe a respeito das condições e os conhecimentos lingüísticos de seus alunos.

Glen, Heath, Karagiannakis e Hoida (2004) tratam da prática de fornecer *feedback* a crianças com dificuldades emocionais e/ou comportamentais. Esse estudo foi realizado em Montreal, Canadá, em conjunto com a McGill University. O grupo de sujeitos do estudo era formado por 139 crianças que foram descritas pelos seus professores como tendo dificuldades emocionais e/ou comportamentais. Essas crianças eram alunos da primeira à sexta séries do Ensino Fundamental. O estudo também teve como sujeitos os professores dessas crianças, 43 no total. Entre outras questões, o estudo explorou o papel das crenças de professores sobre a sensibilidade da criança ao *feedback*. O tipo de *feedback* nesse estudo se refere a críticas ou a elogios ao desempenho do aluno. O estudo indica que os professores dão *feedback* diferenciado com base na sua percepção sobre a sensibilidade da criança ao *feedback* ao invés de indicadores de desempenho. Os autores relatam que os professores consideram a criança como ela é, a sua personalidade, e a sua sensibilidade ao dar *feedback* mais do que quanto a criança sabe, ou seja, o professor considera a personalidade da criança mais do que o seu desempenho acadêmico ao tomar decisões sobre *feedback*. Os autores citam exemplos de comentários de professores para ilustrar tal tendência. Nesses comentários, os professores dizem que eles dão menos *feedback* ou usam tipos específicos de *feedback* quando a criança é frágil. Esses professores dizem considerar a aceitação, ou não aceitação, de *feedback* por parte da criança quando decidem sobre seu comportamento corretivo. Mesmo em se tratando de um contexto muito diferente do presente estudo, vale mencioná-lo, pois foi o único estudo encontrado que buscou explorar a percepção do professor da sensibilidade de seu aluno e como isso está relacionado a quanto e como o professor pode dar o *feedback*. Foi importante verificar que o estudo conclui que um dos fatores mais considerados pelo professor ao dar *feedback* é como ele percebe seu aluno. Tal fato está muito evidente no que foi visto no presente estudo.

Jensen (1997) apresentou em uma conferência em Brisbane, na Austrália, algumas atitudes de professores de inglês como LE em relação à correção de erros na produção oral. Essas atitudes foram retiradas de entrevistas abertas e informais com professores sobre correção. Esses professores relatam alguns fatores que consideram ao corrigir. Eles dizem que intervêm quando seus alunos erram durante atividades cujo objetivo é o uso correto de estruturas; usam sinais para que o aluno reformule seu enunciado quando sentem que tem

tempo para tal, caso contrário, o professor pode reformular o enunciado para/pelo aluno; decidem como vão corrigir, se querem ou não que o aluno pare e pense sobre seus erros; corrigem explicitamente quando formas implícitas de correção não funcionam, ou seja, quando o aluno não consegue reformular seu enunciado, o professor utiliza maneiras mais explícitas de correção. Afirmam também que eles têm preferência por não interromper o aluno para corrigir no momento em que os alunos estão falando; preocupam-se com o fato de que o aluno pode se calar se for corrigido demais; sentem que há alguns momentos apropriados para correção e outros não.

Os três últimos estudos relatados acima sugerem que o comportamento do professor, aqui em especial o comportamento corretivo do professor, está intimamente ligado a (e dependente de) como o professor percebe o aluno. Essa percepção vem do conhecimento de seu aluno, das crenças que os professores têm a respeito de pessoas em geral e sobre alunos, das crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem, e das crenças pertinentes a como se deve comportar quando engajados em interação com outros, ou seja, a teoria da polidez. Passo agora a desenvolver tais tópicos.

1.2.2 As Crenças de Professores de Língua Estrangeira

Os fatores que levam os professores a decidir pelo tipo de *feedback* corretivo a ser aplicado são construídos a partir do conhecimento, das suposições e das crenças desses professores. Wood (1996) define conhecimento como termo que usamos quando nos referimos a coisas que sabemos, a fatos convencionalmente aceitos, ou seja, fatos que foram mostrados ou que podem ser mostrados. Define uma suposição como um fato (estado, processo ou relação) que é aceito como verdadeiro, pelo menos temporariamente, mesmo não tendo conhecimento concreto sobre sua validade nem podendo demonstrá-lo como verdadeiro. De acordo com Wood, crenças se referem à aceitação de uma proposição para a qual não há conhecimento convencional e há discordância aceitável. Wood também afirma que os três conceitos, muitas vezes, se sobrepõem. É importante salientar que no estudo de Wood foi difícil distinguir quando o professor se refere a crenças e quando está se referindo ao conhecimento enquanto discutiam suas decisões durante as entrevistas realizadas. No presente estudo, não houve a preocupação de fazer essa distinção, já que o objetivo do estudo é de buscar o que norteia o comportamento corretivo apresentados pelos próprios participantes.

Barcelos (2004) explica que o termo “crenças” sobre aprendizagem de línguas aparece pela primeira vez em estudos de aquisição da linguagem em 1985, através de um instrumento para se levantar as crenças de professores e de alunos, chamado BALLI, criado por Horwitz no mesmo ano. Barcelos salienta que o interesse por crenças surgiu a partir de uma mudança em como se percebe o aprendiz. Barcelos, igualmente, apresenta os diferentes termos e definições para crenças, bem como a evolução cronológica do conceito e um panorama histórico do que tem sido a pesquisa sobre crenças e aprendizagem de línguas desde os anos 80. Ela conclui que todas as definições fazem menção à natureza da linguagem e ao ensino e à aprendizagem de línguas. Explica que há um consenso de que crenças sobre aprendizagem de línguas são crenças a respeito do que é língua e de como se aprende uma língua. Todos os autores e os pesquisadores sobre crenças concordam que as crenças de professores influenciam suas atitudes, seus métodos de ensino, seu comportamento em sala de aula e seu desenvolvimento profissional.

Yero (2002) apresenta uma definição de crenças que será adotada aqui neste estudo. De acordo com a autora, crenças são “julgamentos e avaliações que fazemos sobre nós mesmos, sobre outros e sobre o mundo em nossa volta.” (p.2) No contexto desse estudo, o termo crença é utilizado como simplesmente aquilo que o professor acredita ser verdadeiro, o que ele julga ser verdade não aprofundando se tal julgamento ou avaliação é oriundo de seu conhecimento acadêmico ou pessoal ou de suas experiências como aluno ou professor. Yero, no mesmo artigo, afirma que muitas crenças sobre aprendizagem vêm das experiências de professores como alunos. Yero também afirma que não há como julgar uma crença como correta ou incorreta. O que é importante é descrever as crenças de professores para que se conheçam melhor, assim, podendo entender melhor seus alunos e sua prática. O presente estudo corrobora essa noção ao não julgar os motivos, apresentados pelos professores, mas, sim, apenas apresentá-los e discuti-los com base no perfil que o professor apresenta sobre si mesmo.

Borg (2001) apresenta quatro aspectos comumente presentes em definições sobre crenças. Primeiro, há o elemento da verdade. Explica que uma crença é uma suposição que é aceita como verdade pelo indivíduo que a tem, mesmo o indivíduo reconhecendo que outras pessoas possam ter crenças alternativas. Também explica que essa é uma diferença fundamental entre crença e conhecimento, sendo que conhecimento precisa ser verdade no senso externo ao indivíduo. Segundo, há uma relação entre crenças e comportamento. Borg

diz que a maioria das definições de crenças propõe que essas guiam as ações e os pensamentos das pessoas. Terceiro, as pessoas estão cientes, ou conhecem, algumas de suas crenças e outras, não. Quarto, crenças são relacionadas a valores e têm um caráter avaliativo. Ela resume esses aspectos definindo crença como:

uma suposição que pode ser conhecida ou não pelo indivíduo, é avaliativa no sentido em que é aceita como verdadeira pelo indivíduo e é, dessa maneira, imbuída de um comprometimento emotivo, que serve como guia para o pensamento e o comportamento (p.2).

Richards e Lockhart (1998) apontam seis fatores determinantes na formação das crenças de professores: a experiência como aluno de línguas, a prática estabelecida pela escola onde trabalha, fatores de personalidade, princípios baseados na teoria ou na literatura sobre ensino e aprendizagem, princípios derivados de uma abordagem ou de um método que o professor segue ou tenta seguir e conhecimento do que funciona melhor em sala de aula oriundo de conversas com outros professores e alunos. Tais fatores apontam uma relação importante entre a sala de aula, ou seja, a experiência em sala de aula como aluno e como professor, e as crenças dos professores. É por esse motivo que se aconselha investigar crenças a partir do desempenho do professor em prática, em sala de aula. Esta pesquisa busca exatamente isto, levantar as crenças sobre *feedback* corretivo de professores ao se verem em prática, em outras palavras, ao assistirem suas aulas e seus comportamentos corretivos.

De acordo com Barcelos (2001), há, basicamente, três maneiras de estudar crenças: seguindo uma abordagem normativa, uma abordagem metacognitiva ou uma abordagem contextual. A abordagem normativa inclui questionários para investigar as crenças de professores e de alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de questionários com afirmações sobre como se aprende e como se deve ensinar, com alternativas que variam entre “eu concordo plenamente” e “eu discordo totalmente”. É um tipo de investigação *a priori*, ou seja, as afirmações não vêm dos professores ou dos alunos que estão respondendo o questionário, mas sim do autor do questionário que o fez, de acordo com suas próprias crenças e suas experiências. É uma abordagem que tem, como objetivo, descrever e classificar as crenças dos professores e/ou alunos. Muitas vezes, o que se busca com este tipo de abordagem é verificar a validade das crenças desses professores e alunos, chegando-se à conclusão, em determinados casos, de que essas crenças são concepções errôneas sobre o que seja aprender e ensinar. A abordagem metacognitiva utiliza basicamente entrevistas semi-abertas e auto-relatos. O objetivo dessa abordagem é dar mais espaço e oportunidade para o professor e/ou

aluno verbalizar suas crenças e verbalizar a respeito do que pensa. De acordo com Barcelos (2001) “o pressuposto básico nesses estudos é de que os aprendizes pensam sobre seu processo de aprendizagem de línguas e são capazes de articular algumas crenças” (p.79).

Na abordagem contextual, a qual este estudo segue, as crenças são estudadas através de observações de sala de aula e do estudo do contexto específico da ação. De acordo com Barcelos (2001) esses estudos não têm, como objetivo, generalizar sobre as crenças, mas compreender as crenças de alunos (ou dos professores) em contextos específicos. Esses estudos buscam verificar a influência da experiência de aprendizagem anterior de línguas em suas crenças e em sua ação. Nessa abordagem, as crenças são consideradas como dependentes do contexto e, como tal, devem ser estudadas através de entrevistas e de observações de ações. Barcelos apóia essa abordagem uma vez que afirma que crenças são melhor entendidas quando levantadas de uma maneira interativa onde crenças e ações agem umas sobre as outras. Em um artigo mais recente, Barcelos (2004) afirma que uma investigação sobre o que alunos sabem ou acreditam deve envolver quatro fatores:

as experiências e as ações desses alunos; as suas interpretações dessas experiências; o contexto social e como ele molda as experiências dos alunos, e como os alunos usam suas crenças para lidar com a tarefa complexa de aprender uma língua (p.148).

Para fins deste estudo, entende-se que as afirmações de Barcelos valem para investigações sobre as crenças de professores.

Mateus, Gimenez, Ortenzi e Reis (2003) realizaram um estudo de caso com o objetivo de verificar a interação entre o conhecimento vivenciado, isto é, as experiências vividas como alunos e professores, e o conhecimento oriundo de experiências educacionais de professores de LE em formação. Para tal, utilizaram entrevistas com 14 professores em formação e escolheram trechos dessas entrevistas para análise. As autoras consideram que há limitações do impacto do conhecimento formal sobre a prática dos professores, assinalando que o fator mais importante na formação dos professores estudados é seu conhecimento vivenciado. Tal conclusão vai ao encontro dos demais estudos apresentados acima, pois mostram a força que as crenças de professores exercem sobre sua formação e sua prática. Pensando desse modo, a relevância de um estudo sobre *feedback* corretivo que parte em busca da percepção e da compreensão do professor sobre seu comportamento corretivo se faz saliente.

Freudenberger e Rottava (2004) apontam que a literatura sobre crenças de professores e sua formação sugere que as experiências de aprendizagem, vivenciadas no curso de graduação, exercem pouca influência sobre as crenças de professores em formação. Explicam que há vários fatores que influenciam as crenças de professores, quais sejam:

fatores sociais, econômicos e políticos das instituições nas quais os professores atuam, bem como fatores individuais como idade, *background* social e cultural, sexo, estado civil e competência na língua alvo (p.30).

Acrescentam que há evidências de que a maior influência seja o “contexto imediato do professor, ou seja, a sala de aula”. (p.30) As autoras adotam a definição de Barcelos (2001) para crenças, entendendo crenças como opiniões e idéias de professores e aprendizes sobre como se dá o processo de ensino e aprendizagem. Afirmam que as crenças são dinâmicas e instáveis, ou seja, como são socialmente constituídas, estão em constante mudança. A pesquisa dessas autoras trata do caráter dinâmico de crenças haja visto que procuram saber como as crenças de professores se modificam durante o curso de formação. As autoras enfatizam a importância de considerar e de utilizar, no curso de formação, as experiências, as percepções e as crenças de professores. Acreditam que tais fatores constituem uma parte essencial da formação de professores, em especial, a experiência que os professores possuem como aprendizes.

Freudenberger e Rottava concluem, após compararem questionários respondidos por alunos de segundo e sexto semestre de um curso de formação de professores de LE, que suas crenças não permanecem intactas no final do curso, ou seja, que os cursos de graduação, de fato, exercem influência sobre as crenças de professores.

Silva (2004) também se baseia na definição de crenças de Barcelos (2001) em sua pesquisa com cinco professores egressos de um curso de Letras-LE. Seu objetivo foi investigar no que se baseiam as concepções do que seja aprender e ensinar uma língua estrangeira desses professores. A autora investigou se essas concepções decorrem de uma competência teórica ou da competência implícita de cada professor, ou seja, se as concepções do que seja aprender e ensinar são formadas a partir de estudo teórico ou da vivência de cada professor. Silva conclui que o sistema de crenças dos professores investigados começou a ser formado quando esses professores eram aprendizes de língua inglesa, verificando que a prática desses professores está intimamente ligada às suas crenças. Contudo, também aponta

que as crenças são mutáveis e não estáveis, passíveis de mudanças e de evolução no decorrer da formação e da prática desses professores.

Nonemacher (2004), ao estudar crenças de professores de espanhol como LE em formação, é mais uma autora que segue a definição de crenças dada por Barcelos (2001), citada acima. Nonemacher afirma que uma origem muito provável das crenças dos professores por ela estudados são as experiências prévias desses professores como aprendizes de língua materna e de língua estrangeira.

Bzuneck (2000) discute uma crença pertinente a este estudo, a crença de auto-eficácia. Apresenta o conceito de auto-eficácia como uma crença, ou um julgamento que o professor faz sobre sua capacidade de pôr em prática ações para atingir um certo grau de desempenho. Bzuneck afirma que as crenças sobre auto-eficácia, tanto de alunos quanto de professores, são as mais estudadas no contexto escolar, pois “influenciam poderosamente o que e como um indivíduo percebe, aprende e realiza”. (p.1) A autora desenvolve essa noção, dizendo que são as perspectivas de auto-eficácia que determinam como o professor irá se comportar em dada situação. No contexto deste estudo, pode-se entender a crença de auto-eficácia como quanto eficaz o professor se julga ao dar *feedback* corretivo.

Barcelos (2003) dá continuidade aos seus estudos sobre crenças ao investigar as crenças que professores têm sobre as crenças de seus alunos a respeito de aprendizagem. Barcelos estudou três professores americanos de inglês como LE e seus alunos brasileiros. Realizou um estudo etnográfico para coletar dados sobre as crenças desses professores. Para tal, apresenta vários trechos de entrevistas realizadas com esses professores para conversarem sobre as expectativas e o desempenho de seus alunos. Barcelos conclui que a prática desses professores é influenciada pelas crenças desses professores sobre as crenças de seus alunos, ou seja, a prática docente é afetada pela maneira como o professor entende que seu aluno acredita ser a melhor forma de aprender.

Um fator recorrente nos estudos acima é a busca pelo conhecimento e pela compreensão das percepções e dos conceitos dos próprios professores em investigações sobre o processo de ensino-aprendizagem. Freeman (2002) argumenta a favor de pesquisas e de estudos que buscam entender conceitos e conhecimento inerentes ao professor. Ele afirma que como os professores pensam é o que dá forma a sua maneira de ensinar, ou seja, não cursos preparatórios, etc., mas as experiências vividas por esses professores – como aluno e como

professor, como ele entende o mundo e o processo de ensino e aprendizagem. Defende que é necessário buscar uma compreensão mais aprofundada sobre o professor para melhorar nosso conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem. Este estudo corrobora essa noção ao buscar exatamente entender o comportamento corretivo de acordo com a perspectiva do professor.

Esse alerta surge a partir da importância da adoção de uma perspectiva êmica em pesquisas sobre a aquisição de LE. Há um número crescente de pesquisadores que oferecem suporte a estudos que não somente consideram, mas giram em torno do processo de ensino-aprendizagem, apoiando um olhar para dentro da sala de aula, para dentro do professor, ou seja, analisando as reflexões dos professores sobre sua prática e para dentro do próprio aprendiz, como ele vê e como ele sente e entende sua aprendizagem. Assim, Crandall (2000) propõe que o professor seja um “recurso principal na busca de conhecimento sobre o ensino, refletido em um foco crescente no conhecimento do professor” (p. 35). Freeman (2002) também corrobora a necessidade de se estudar o professor, como ele vê e entende sua prática, em pesquisas sobre o ensino de L2, propondo perspectivas êmicas para explicar como o ensino e a aprendizagem ocorrem. De acordo com esses autores, a formação do professor no momento em que vivemos só poderá ser eficiente se for apoiada em tais pesquisas. Este estudo visa contribuir para a formação de professores nesse sentido.

Wood (1996) traz uma contribuição muito importante para nosso conhecimento sobre como o professor pensa, no que ele acredita, como ele toma decisões dentro da sala de aula e ao preparar suas aulas. O autor afirma que há lacunas no conhecimento geral sobre o ensino de línguas. Duas dessas lacunas já foram apontadas na introdução deste estudo, quais sejam, primeiramente a falta de pesquisa no que concerne aos processos pelos quais professores de línguas preparam suas aulas e tomam decisões durante as aulas, e a falta de investigações sobre como o processo de ensino e aprendizagem é percebido e interpretado pelo professor. Wood desenvolve essa questão, afirmando que o treinamento de professores de línguas tem se preocupado em discutir teoria e técnicas de ensino, tendo uma abordagem normativa e não descritiva, ou seja, a descrição de como os professores reais dentro de suas salas de aula reais agem. Wood enfatiza a necessidade de se ter uma abordagem descritiva ao estudar o professor em prática. Este estudo emprega essa abordagem e enfatiza o ponto de vista êmico na busca de uma melhor compreensão das ações de professores de inglês com LE.

Foi nessa busca por uma melhor compreensão das ações de professores que me deparei com a teoria da polidez, o que desenvolvo a seguir.

1.2.3 Os Princípios da Teoria da Polidez

Sabemos que todas as relações sociais, como também as em uma sala de aula, são guiadas por regras sociais de convívio. Uma das regras sociais respeitadas, ou não, na interação oral, ou seja, na conversa, se refere à teoria da polidez. Ao analisar qualquer interação social é necessário considerar a teoria da polidez. O professor e o aluno, ao se engajarem em uma troca comunicativa, estão experienciando uma interação social, mesmo com papéis distintos e assimétricos.

De acordo com Kramsch (1998), os membros de um grupo cultural – como em uma sala de aula – precisam se sentir respeitados e não terem sua autonomia e orgulho ameaçados, eles precisam manter sua auto-imagem de pessoas polidas e respeitáveis no grupo social, o que se remete à teoria da polidez. A teoria da polidez (GOFFMAN, 1981; KRAMSCH, 1998) focaliza, em especial, as estratégias para a proteção da face. Kramsch (1998) define face como uma imagem positiva ou impressão que um interlocutor pretende mostrar aos outros interagentes, refletindo seus valores e suas crenças. Se essa imagem for rejeitada pelos demais participantes da interação, haverá uma conseqüente “perda da face”. Os atos ameaçadores da face são os que podem afetar a imagem pública de uma pessoa; os atos protetores da face dizem respeito aos atos atenuantes à possível ameaça da face; a face positiva é a necessidade de ser aceito pelos membros de um mesmo grupo social; a face negativa de uma pessoa é a necessidade de ter liberdade de ação e não receber ordens.

Ao estudarem a polidez, Brown e Levinson (1987) entendem a noção de face como a imagem própria pública que os interlocutores querem manter e consiste em dois tipos específicos de desejos atribuídos pelos interlocutores uns aos outros: o desejo de não ser impedido em suas ações (face negativa), e o desejo de ser aprovado (face positiva). Os autores relatam que esses desejos se resumem no desejo dos falantes de não perder a face, ou seja, de evitar atos de ameaça à face (*Face Threatening Acts* ou FTA)⁶. Um FTA ameaça a própria imagem que o falante ou receptor acredita existir. Para que o próprio falante ou o receptor não perca a face, o falante pode usar certas estratégias. Primeiramente, o falante tem a escolha de produzir ou não produzir um FTA. Em segundo lugar, se ele escolher produzi-lo, o ato pode ser indireto ou direto. A produção de um FTA indireto evita que seja imposta qualquer tarefa ao receptor. Um FTA direto impõe uma tarefa ao receptor. Um FTA direto pode ser produzido

⁶ Neste estudo mantenho a sigla em inglês que corresponde a Face Threatening Acts.

com ou sem uma ação mediadora. Um FTA sem ação mediadora, direta, poderia ser um pedido feito com a forma imperativa, uma ordem. Um FTA com ação mediadora tenta neutralizar o potencial de destruição de face de maneira que tais modificações indicam claramente que não há intenção ou desejo algum em ameaçar a face. Em outras palavras, essa ação pode ter a função de conseguir a aprovação do receptor (face positiva) ou de preservar a liberdade de ação do receptor (face negativa).

Em suma, Brown e Levinson (1987) entendem que as pessoas, em geral, cooperam e esperam a cooperação dos outros para manter a face em uma interação e que a manutenção do rosto de cada um normalmente depende da manutenção do rosto do outro.

O entendimento de Lakoff (1973) a respeito da teoria da polidez assemelha-se aos conceitos de Brown e Levinson acima. Lakoff entende que há uma competência interacional em trocas comunicativas e identifica como seus dois componentes a clareza e a polidez. Entende que há 3 regras de polidez: não imponha, dê opções, e faça seu interlocutor sentir-se a vontade. Em outras palavras, os interlocutores enquanto engajados em uma troca comunicativa, irão naturalmente tentar evitar se impor, vão tentar oferecer opções uns aos outros evitando dar ordens, e irão tentar fazer com que a conversa seja agradável e posta de uma maneira que irá deixar todos seus integrantes se sentindo respeitados e aceitos.

Para Leech (1983), o Princípio da Polidez tem a função de manter o equilíbrio social entre os interlocutores. Se o Princípio da Polidez não for observado o canal de comunicação entre os interlocutores se fecha, e então, ouvinte nenhum será cooperativo com seu interlocutor. Leech (1983) sugere um esquema para o Princípio da Polidez com as seguintes máximas:

- Máxima de Tato: Minimize os custos do ouvinte, maximize os benefícios do ouvinte;
- Máxima de Generosidade: Minimize o seu próprio benefício, maximize os benefícios do ouvinte;
- Máxima de Aprovação: Minimize as críticas ao ouvinte, maximize os elogios;
- Máxima de Modéstia: Minimize o auto-elogio, maximize o elogio ao ouvinte;
- Máxima de Concordância: Minimize a discórdia, maximize a concordância;
- Máxima de Simpatia: Minimize a antipatia, maximize a simpatia.

Para Leech, a polidez tem que ser comunicada, através da observação das máximas descritas acima, e a ausência dessa polidez pode ser entendida como a ausência de uma atitude polida. Ao meu ver, o comportamento de professores de LE seguidamente evidenciam essas máximas, em especial a máxima de aprovação, de modéstia e concordância. Seedhouse (1997), em um trabalho já mencionado nesse mesmo capítulo, aponta que professores de LE raramente fornecem evidência negativa a seus alunos preferindo maneiras mitigadas de tratamento corretivo. Seedhouse afirma que esses professores evitam dizer “não” a seus alunos, evitam dizer que o que o aluno produziu “não está correto”. Penso que esses professores, ou seja, os professores de LE evitam dizer “não” justamente porque estão observando as máximas de Leech.

Os autores mencionados acima reconhecem a polidez como um fenômeno social universal. Fórmulas de polidez são parte das chamadas rotinas conversacionais, e, sendo assim guiam a participação de uma pessoa em sua interação social. A polidez é a comunicação do reconhecimento e respeito à relação social entre o falante e o ouvinte. A essência da polidez é salvaguardar o rosto positivo e negativo dos interlocutores.

É importante ressaltar, tendo em vista a análise que apresentarei no Capítulo 3, que acredito que os professores que tem por finalidade promover a interação entre si e seus alunos e entre os próprios alunos, aqueles professores que seguem os princípios do socioculturalismo entendendo que a aprendizagem ocorre na e através da interação, que esses professores agem de maneira condizente com a teoria da polidez. Em outras palavras, o comportamento em sala de aula, junto aos alunos, desses professores demonstra a preocupação de manter a face negativa e positiva de seus alunos, e de si mesmos. Tal comportamento vale também quando o professor está provendo tratamento corretivo.

Em suma, o presente estudo busca a compreensão dos fatores que norteiam as escolhas corretivas por professores de inglês como LE partindo da premissa de que esses fatores são vários e interligados; entendendo que motivos, disposições e crenças compõem esses fatores e fazem parte do processo de tomada de decisões de professores, como apontado por Wood (1996); segue a definição de que crença é aquilo que o professor acredita ser verdadeiro, como apresentado por Yero (2002); segue uma perspectiva êmica na investigação do comportamento do professor; e entende que a sala de aula é uma situação social e, como tal, seus integrantes, o professor e o aluno, se comportam respeitando regras sociais, como as da teoria da polidez. É importante ressaltar que optei por empregar o termo “motivo” ao me

referir às justificativas e às razões apresentadas pelos professores ao falarem sobre suas escolhas corretivas, entendendo que não é possível distinguir, e não é do interesse deste estudo fazer a distinção, entre os termos “crenças”, “motivos” e “disposições”, também partindo do princípio de que todos esses conceitos mencionados acima estão interligados e compõem os fatores que norteiam as escolhas de *feedback* corretivo.

O capítulo a seguir irá descrever o contexto em que o estudo foi realizado e apresentará como foi desenvolvido.

2 A GERAÇÃO DE DADOS

Este capítulo relata como, onde e com quem o estudo foi desenvolvido. Primeiramente, faço uma descrição da escola onde foi realizada a pesquisa, o que é seguido da apresentação dos alunos e dos professores envolvidos para, finalmente, tratar da metodologia empregada.

2.1 A ESCOLA, OS PROFESSORES E SEUS ALUNOS

Como a presente pesquisa estuda o tratamento corretivo dentro do ensino com foco na forma, a escola onde foi realizado o estudo prioriza o uso da LE para comunicação em situações autênticas de uso da linguagem. É uma escola que trabalha com foco na forma – explica estruturas explícita e implicitamente assim como promove *feedback* corretivo num contexto comunicativo. Essa escola, situada em Porto Alegre, tem turmas pequenas com no máximo 6 alunos e dedica a maior parte da aula para trocas comunicativas entre os alunos. Tal escola trabalha com turmas para crianças, adolescentes e adultos, sendo que sua maior clientela está na faixa entre 11 e 17 anos. Seus professores são todos brasileiros e poucos possuem graduação em Letras/Licenciatura, como na maioria dos cursos livres de idiomas do Rio Grande do Sul. A escola já está há 18 anos no mercado e possui uma coordenação pedagógica preocupada com o crescimento profissional e pessoal de seus professores e com a qualidade do ensino. A escola oferece regularmente cursos de treinamento e de desenvolvimento do professor e oficinas pedagógicas para o debate sobre o ensino e a reciclagem do profissional. É uma escola aberta ao desenvolvimento e à realização de pesquisas na área do ensino.

Cinco professores participaram do estudo e a cada um deles foi atribuído um nome fictício. Esses professores foram escolhidos, considerando sua disponibilidade, os níveis que lecionam e a diversidade na formação profissional. Os cinco professores receberam os nomes de Pedro, Ane, Sandra, Carla e Maria.

Pedro e Maria têm 20 anos e foram alunos dessa escola durante 5 anos, e após concluírem o curso participaram de um curso de formação de professores oferecido pela própria escola. Ambos trabalhavam na escola há 8 meses quando da coleta de dados. Maria cursa Relações Públicas na UFRGS e Pedro Computação na PUCRS. Ambos foram monitores da escola antes de se tornarem professores. Os monitores da escola são alunos do nível

avançado que recebem desconto na mensalidade em troca de 5 horas semanais de sessões de apoio a alunos do nível básico que perdem aula ou têm dificuldade de acompanhar suas turmas.

Ane já trabalhava há 8 anos na escola quando o estudo foi realizado. Não possui graduação em Letras/Licenciatura, tampouco em outro curso universitário. Ane viveu 1 ano nos Estados Unidos e trabalhou algum tempo como aeromoça. Ela tem 49 anos, é casada, com duas filhas. Ane participa regularmente dos cursos de desenvolvimento para professores na escola onde trabalha e só trabalhou como professora de inglês nessa escola.

Sandra é a única professora dentre os participantes que possui graduação em Letras/Licenciatura Inglês/Português. Tem 24 anos e já havia participado de alguns cursos e oficinas de aperfeiçoamento de professores quando participou da pesquisa e trabalhava há 1 ano na escola.

Carla é formada em Odontologia, estudou durante 8 anos a língua inglesa em um curso livre. Diz-se apaixonada pela língua inglesa e por isso decidiu não exercer sua profissão e se dedicar exclusivamente ao ensino de inglês. Carla tem 30 anos, não é casada e não tem filhos; ela tinha apenas 3 meses de experiência como professora quando participou deste estudo e não havia realizado nenhum curso de preparação de professores.

Os professores deste estudo, por terem participado de diversos encontros pedagógicos promovidos pela escola, possuíam algum conhecimento a respeito de teorias de aprendizagem, de diferentes modos de ensino e de tratamento corretivo, como apontam suas entrevistas que serão apresentadas no capítulo referente à análise dos dados. Porém, os professores não estavam familiarizados com os termos e os conceitos específicos a respeito do tratamento corretivo, como também verificaremos no mesmo capítulo.

Quanto aos alunos, todos eram adolescentes entre 11 e 16 anos e de níveis que variaram entre básico e avançado. Esses alunos estavam em turmas pequenas que não ultrapassavam cinco alunos. A turma do professor Pedro tinha apenas um aluno. As gravações das atividades foram realizadas em outubro, portanto, no final do semestre quando os alunos já se conheciam bem e tinham bom entrosamento com seus professores. Os alunos foram avisados de que participariam de uma gravação de sua aula para que o professor pudesse

analisar seu próprio desempenho. Optei por limitar o motivo da gravação dessa maneira para não deixá-los apreensivos em relação a sua participação e a seu desempenho.

2.2 AS QUESTÕES METODOLÓGICAS

Nessa seção, começo apresentando o suporte teórico à metodologia utilizada neste estudo, remetendo o leitor a trabalhos já concluídos e publicados que empregaram metodologias semelhantes e, em seguida, passo a descrever as etapas da investigação.

2.2.1 Suporte Teórico à Metodologia Empregada

Este estudo gira em torno da fala do professor, como ele se auto-descreve, como ele entende o erro e a correção, e como ele percebe a sua prática ao prover *feedback* corretivo. O cerne desta pesquisa é o pensamento do professor, os motivos por ele apresentados para seus movimentos pedagógicos. Portanto, trata-se de um estudo qualitativo que busca observar e interpretar a ação pedagógica de professores de inglês como LE. O estudo está basicamente fundamentado em trechos da fala de professores ao falarem sobre a sua formação profissional, a sua prática em sala de aula e sobre o seu comportamento corretivo.

Wood (1996) desenvolveu um trabalho cuja metodologia em muito se assemelha à empregada no presente estudo, já que teve, em alguns instantes, o mesmo objetivo - o de verificar como a formação e os conceitos de professores influenciam seu comportamento em sala de aula. Wood utiliza entrevistas semi-abertas para elicitar do professor suas experiências como aprendiz, aspectos sobre sua formação profissional e como percebe o processo de ensino e aprendizagem. Sua pesquisa envolveu 8 professores que foram estudados e observados durante um semestre letivo. Além de entrevistas, Wood também gravou aulas dos professores participantes do estudo e essas gravações foram vistas pelos pesquisadores e cada professor, individualmente, para que o professor comentasse o seu comportamento em sala de aula. O objetivo desse procedimento foi o de elicitar comentários dos professores a respeito de sua prática em sala de aula para posterior comparação com os comentários feitos durante as entrevistas sobre suas experiências como aluno e como professor. Em sua pesquisa, Wood parava a gravação em momentos em que acreditava que poderia haver algum comentário pertinente às crenças do professor e à sua forma de agir. O autor fazia, ao parar a gravação, perguntas abertas como, por exemplo, “O que está acontecendo aqui?”, “O que você estava

fazendo neste momento?”, “Por que você acha que agiu desta maneira?”. Através dessas perguntas, Wood obteve comentários dos professores sobre como entendiam seu comportamento em sala de aula. Como veremos mais adiante, o presente estudo empregou procedimentos muito semelhantes.

O objetivo do estudo de Wood foi verificar e estabelecer a relação entre a experiência do professor, seu conhecimento e suas crenças com seu planejamento e seu processo de decisão no momento da atuação. O objetivo da presente pesquisa foi o de verificar os fatores que norteiam o comportamento corretivo do professor, tendo como base sua perspectiva e seu entendimento ao se ver promovendo *feedback* corretivo, seus comentários durante entrevista semi-aberta sobre suas experiências como aluno e professor, e os seus conceitos a respeito de como se aprende e de como se deve ensinar.

Wood faz uso de gravações em vídeo de eventos pedagógicos que são vistos e comentados pelos participantes do estudo. A metodologia, utilizada tanto no estudo de Wood quanto no presente estudo, se baseia em técnicas que elicitam auto-relatos e introspecção por parte dos sujeitos. Wood afirma que há desvantagens nesse tipo de metodologia. A primeira desvantagem seria que o processo de verbalização – do professor comentar, verbalizar sua atuação – pode alterar o processo sendo estudado. A segunda seria que dados resultantes da verbalização podem não refletir o que estava realmente acontecendo. Wood também afirma que essas desvantagens têm sido enfatizadas por alguns autores e desmerecidas por outros; no entanto, conclui-se que as desvantagens mencionadas são superadas pela riqueza dos dados obtidos. Vale colocar, devido à semelhança entre o estudo de Wood e este, que Wood expressa que é muito difícil generalizar os resultados obtidos nesse tipo de estudo, como o é em qualquer tipo de estudo qualitativo, afirmando que a intenção desse tipo de estudo “não é de resultar em um modelo possível de ser empiricamente testável” (p.49), mas constatar o que acontece.

Como já exposto, Barcelos (2001) apresenta três posturas frente à maneira de estudar crenças. A autora cita a abordagem normativa, que se refere ao estudo de crenças como idéias pré-concebidas, geralmente errôneas; a abordagem metacognitiva, que busca a reflexão por parte de professores e de alunos sobre suas crenças, e entende que esses agentes são capazes de mudar suas crenças; e a abordagem contextual, que objetiva descrever as crenças de professores, inseridos em um determinado contexto, e não prescrever o que seja certo ou errado. De acordo com Rottava e Freudemberger (2002), o principal objetivo dessa última

abordagem é “compreender o processo de ensino-aprendizagem tal como ele é e não prescrever quais seriam as crenças ou os comportamentos adequados aos participantes do processo.” (p. 94) O presente estudo segue essa abordagem para o estudo de motivos e crenças. Busco a descrição dos motivos e das crenças que norteiam o comportamento corretivo do professor a partir da análise do próprio professor.

No presente estudo, a interpretação da fala do professor foi feita a partir das transcrições das entrevistas com os professores e das conversas com os professores discutindo seu comportamento corretivo ao assistirem sua aula. Essas transcrições foram feitas de uma maneira simples e direta sem uma preocupação com pausas e outros detalhes a respeito de como se expressaram. Não foram utilizadas técnicas da análise da conversa para realizar as transcrições. A opção de não utilizar essas técnicas se apóia na leitura de vários estudos que analisam as crenças e as percepções de professores realizados anteriormente que também apresentam transcrições da fala do professor da mesma maneira que o faz o presente estudo. Como exemplos, cito os estudos a seguir: Barcelos (2004), sobre crenças de professores a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas de seus alunos; McCormick e Donato (2000), sobre perguntas de professores como assistência na sala de aula de inglês, como LE; Jensen (1997), sobre as atitudes de professores em relação à correção de erros na fala; Rosalia (2001), sobre a percepção da saliência de *recasts*; Bzuneck (2000), sobre as crenças de auto-eficácia de professores; e Wood (1996) em seu livro “Teacher Cognition in Language Teaching Beliefs: decision-making and Classroom Practice”.

Em suma, no presente estudo, os participantes foram cinco professores de inglês como LE em um curso particular de idiomas. A preocupação maior foi a de não somente descrever o que o professor pensa e o que faz e por que o faz, mas também como o professor se vê e como pensa sobre aprender e ensinar uma LE. Este estudo parte do pressuposto de que é fundamental entender o comportamento do professor em contexto, ou seja, onde o professor trabalha, qual é a sua formação, como ele pensa e como descreve e entende as suas próprias ações. Vale ressaltar que este trabalho investiga as ações corretivas dos professores participantes embasado em uma perspectiva sociocultural, visando um melhor entendimento da interação entre o professor e seu aluno durante o fornecimento de *feedback* corretivo. Houve uma preocupação de entender as perspectivas apresentadas pelos professores para que outros professores leitores possam comparar o que esses professores apresentam com seus próprios conceitos e suas próprias perspectivas, assim, conhecendo-se mais profundamente.

2.2.2 As Etapas da Investigação

A investigação pode ser resumida em seis etapas. A primeira etapa foi o preenchimento de um questionário, respondido pelo professor, a respeito de sua formação profissional e de seus conceitos sobre aprendizagem. A segunda etapa consistiu em duas gravações em vídeo de atividades com foco na forma de cada professor. Nessas primeiras etapas, os professores não conheciam o objetivo da investigação para que seu comportamento corretivo não fosse influenciado. Quando convidados a participar desta investigação, foram informados de que se tratava de uma pesquisa sobre ensino, apenas. A terceira etapa foi uma segunda gravação, em vídeo e áudio, desta vez com cada professor individualmente, conversando com a pesquisadora sobre seu comportamento corretivo ao assistir as suas gravações. A quarta etapa foi uma outra gravação que consistiu em uma entrevista individual com cada participante quando a pesquisadora indaga o professor mais detalhadamente sobre suas idéias e suas opiniões a respeito de como se aprende, como se ensina e se faz *feedback* corretivo. Na quinta etapa o foco foi a apresentação do perfil de cada professor a partir de suas respostas ao questionário, a análise das transcrições da sua conversa com a pesquisadora ao assistir seu comportamento corretivo, e a análise da entrevista com a mesma a respeito de suas concepções sobre *feedback* corretivo. O objetivo foi traçar um paralelo entre os dados obtidos através dos instrumentos mencionados acima e os motivos apresentados por eles sobre como corrigir a fala de seus alunos, verificando também qual é a influência da formação e da experiência profissional de cada professor na escolha de *feedback* corretivo. A sexta etapa consistiu na análise das transcrições das gravações nas quais os professores comentam seu comportamento corretivo enquanto assistem a suas atividades e das transcrições das entrevistas realizadas na quarta etapa, a fim de agrupar os fatores apresentados pelos professores em categorias em busca de uma visão geral dos fatores que norteiam a escolha por tipos reformuladores e elicitativos de *feedback* corretivo. A seguir, será apresentada uma descrição mais detalhada das etapas expostas acima.

Primeira etapa

Com o intuito de conhecer um pouco a respeito dos participantes do estudo antes das gravações, iniciei a investigação com um questionário respondido por cada professor a respeito de sua experiência como professor, sua formação profissional e suas concepções a respeito do processo ensino-aprendizagem. Não foram incluídas perguntas diretas sobre seu comportamento corretivo para não chamar a atenção do professor para o foco da pesquisa. O

questionário também serviu para direcionar as entrevistas gravadas com eles. Os questionários foram respondidos em outubro de 2004, imediatamente antes das gravações das atividades em sala de aula. O questionário incluiu as seguintes perguntas:

- 1 - Há quanto tempo leciona inglês?
- 2 - Qual é sua formação?
- 3 - Como você acha que aprendemos uma língua estrangeira?
- 4 - Qual é o papel do professor?
- 5 - Qual é o papel do aluno?
- 6 - O que o professor pode fazer para ajudar o aluno a aprender?
- 7 - Quais são suas prioridades em sala de aula?
- 8 - Suas prioridades mudam de acordo com o nível do aluno?
- 9 - Descreva seu trabalho com a turma ...

As respostas dos professores estão no ANEXO A e serão discutidas no capítulo que trata da análise dos dados.

Segunda Etapa

Para esta etapa, uma atividade com foco na forma foi elaborada para ocasionar movimentos corretivos por parte do professor. A estrutura escolhida para servir como foco do *feedback* corretivo foi o uso do passado em enunciados e em perguntas. Tal estrutura foi escolhida devido a três fatores. Primeiro, os alunos são apresentados a essa estrutura já em níveis iniciais, o que possibilitou usar a mesma atividade com turmas de nível básico e de avançado para fins de comparação entre o comportamento corretivo do professor atuando com níveis diferentes. Segundo, em uma gravação feita com as turmas, antes do início do estudo, percebeu-se que os alunos ainda cometiam muitos erros com essa estrutura, proporcionando, assim, ocasiões de *feedback* corretivo. Terceiro, a elaboração de tarefas que exigem o uso de perguntas e de enunciados no passado é relativamente fácil - é uma estrutura fácil de elicitare surge, de maneira autêntica, em situações de comunicação.

Para a atividade, cada aluno recebeu uma folha com dados sobre pessoas famosas já falecidas. Cada folha continha o nome, data de nascimento, profissão, realizações, nomes dos familiares, realizações pessoais e data e causa de morte de uma celebridade falecida. Tentou-se escolher personagens que fossem conhecidos dos adolescentes participantes do estudo, tais

como Ayrton Senna e Cazuza. O professor entregou uma folha para um aluno e pediu que os outros membros da turma fizessem perguntas sobre a pessoa em questão, desta maneira, elicitando o uso de perguntas no passado e de respostas no passado. Antes da gravação, o professor foi instruído a dizer para seus alunos que estavam participando de um estudo que estava sendo realizado na escola e que o foco do estudo não era o desempenho deles, mas, sim, o tipo de atividade. O professor também foi requisitado a dar atenção ao uso correto das estruturas em foco durante a atividade com o fim de proporcionar ocasiões de *feedback* corretivo. A atividade durou, em média, 30 minutos dependendo do número de alunos em sala de aula. As professoras Ane, Sandra, Carla e Maria tiveram duas turmas de níveis diferentes – uma básica e outra mais avançada – realizando a mesma atividade e seguindo o mesmo procedimento. O professor Pedro só realizou uma gravação porque teve que se ausentar no dia da segunda gravação. Cada professor colocou a câmera de vídeo em sua sala de aula em um tripé para que não precisasse manejá-la durante a atividade. Decidiu-se que a pesquisadora não estaria presente em nenhum momento da atividade para que não influenciasse o desempenho do professor e de seus alunos. Essa etapa foi realizada entre o final de outubro e final de novembro de 2004. A atividade na sua íntegra está no ANEXO B.

Terceira etapa

A terceira etapa foi uma segunda gravação em vídeo, desta vez, com cada professor individualmente conversando com a pesquisadora sobre seu comportamento corretivo ao assistir suas gravações. O objetivo dessa gravação foi o de obter do professor uma análise sobre seu comportamento corretivo, ou seja, como ele promove *feedback* corretivo sob sua própria perspectiva e quais são os fatores que o levam a agir de modo diferente em ocasiões diferentes, fazendo uso de tipos diferentes de *feedback* corretivo. Para tal, a pesquisadora tocou a fita de vídeo com a gravação do professor e parou a fita em cada ocasião de *feedback* corretivo. Nesse instante, a pesquisadora perguntava ao professor o que estava acontecendo naquele trecho. As perguntas da pesquisadora foram bastante abertas para minimizar sua influência sobre as respostas do professor. Ela perguntava o que estava acontecendo, por que o professor decidiu corrigir o aluno, por que decidiu corrigir daquela maneira, por que agiu de modo diferente com outro aluno, o que o professor estava pensando naquele instante. Essa segunda gravação foi realizada logo após a primeira gravação (no mesmo dia), ou seja, logo após a realização da tarefa para que a recordação dos acontecimentos durante a atividade

estivesse facilmente disponível ao professor. As transcrições destas gravações encontram-se no ANEXO C.

Quarta etapa

A quarta etapa foi uma terceira gravação em vídeo que consistiu em uma entrevista individual com cada professor, quando a pesquisadora indaga o professor mais detalhadamente sobre suas idéias e suas opiniões a respeito de como se aprende, como se ensina e como percebe *feedback* corretivo. Tais entrevistas foram realizadas um mês após a terceira etapa. O objetivo dessa segunda entrevista foi o de obter mais informações sobre o perfil do professor para que isso não ficasse restrito ao questionário que o professor respondeu por escrito antes das gravações. Além disso, essa gravação foi realizada para que o professor tivesse a oportunidade de expor suas idéias sobre como se aprende, como se ensina, a importância de *feedback* corretivo e como ele corrige. Essas entrevistas foram esclarecedoras no sentido de trazer mais à tona os motivos que subjazem às escolhas do professor ao empregar *feedback* corretivo. A pesquisadora baseou suas perguntas durante essa entrevista nos questionários respondidos pelos professores e na conversa com o professor ao assistir sua gravação contendo seu comportamento corretivo. Essas entrevistas encontram-se na íntegra no ANEXO D.

Quinta etapa

A quinta etapa consistiu em traçar um paralelo entre os dados obtidos, através do questionário e das entrevistas com os professores, e os fatores apresentados por eles mesmos que influenciam como eles corrigem a fala de seus alunos com o objetivo de verificar qual é a influência da formação e da experiência profissional na escolha de *feedback* corretivo.

Sexta etapa

A sexta etapa consistiu no estudo das transcrições das entrevistas em que os professores comentam o seu comportamento corretivo durante as atividades e as entrevistas realizadas na quarta etapa. O objetivo dessa etapa foi o de coletar, organizar e analisar os motivos apresentados pelos professores para justificar seu comportamento corretivo, em especial, os motivos que os fizeram optar por diferentes tipos de *feedback*.

Durante essa etapa decidi por não buscar motivos para o uso de cada tipo de *feedback* corretivo como descrito por Lyster e Ranta, já mencionados acima. Verificou-se que os seis tipos de *feedback* corretivo - *recast*, elicitación, *feedback* metalingüístico, repetição, pedido de esclarecimento, correção explícita – podem ser divididos, por sua natureza, em duas categorias – o tipo de *feedback* que exige reformulação por parte do aluno e o tipo que não exige esse comportamento, sendo o professor o provedor da forma correta da estrutura em foco. Basicamente, *recast* se encontra sozinho na categoria de *feedback* reformulador, ou seja, *feedback* em que o professor reformula o enunciado do aluno, os outros tipos de *feedback* se encontram na categoria de *feedback* elicitativo, ou seja, *feedback* que leva o aluno a reformular o seu enunciado. A análise focou os motivos que levam o professor a pedir reformulação por parte do aluno ou decidir dar a resposta, ou seja, reformular o enunciado do aluno.

A seguir, será feita a análise e a discussão dos dados obtidos durante a investigação.

3 A ANÁLISE E A DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise dos dados foi realizada em duas etapas. A primeira etapa da análise consistiu em levantar e discutir os motivos apresentados por cada professor individualmente e traçar um paralelo com seu perfil, buscando evidências da influência do mesmo no seu comportamento corretivo.

A segunda etapa tratou de levantar e discutir os motivos apresentados pelos cinco professores participantes do estudo, em especial saber o que leva o professor a optar por *feedback* reformulador ou *feedback* elicitativo.

3.1 A INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO E DAS CONCEPÇÕES DO PROFESSOR NAS SUAS ESCOLHAS DE *FEEDBACK* CORRETIVO

As unidades de análise para essa primeira parte da análise foram as respostas dos professores ao questionário, e seus comentários ao assistirem à gravação de sua aula e durante as entrevistas. Primeiramente, apresento o perfil de cada professor com o propósito de trazer luz à compreensão de como o professor corrige e o que o faz optar por diferentes comportamentos corretivos. Esse perfil foi constituído a partir das respostas ao questionário, seguido de excertos retirados das entrevistas individuais que ilustram aspectos pertinentes à formação do professor, como percebe o processo de ensino-aprendizagem e como percebe o *feedback* corretivo. As respostas ao questionário como apresentadas por cada professor encontra-se no ANEXO A e a transcrição das entrevistas individuais no ANEXO D.

Após o perfil de cada professor, será apresentado um levantamento e uma discussão dos seus motivos para o uso de diferentes tipos de *feedback* com o fim de traçar um paralelo entre o seu perfil e o seu comportamento corretivo. Aqui se trata especificamente de quando e por que ele escolhe aplicar *recasts*, elicitación propriamente dita e *feedback* metalingüístico. O foco recaiu nesses três tipos de *feedback* uma vez que foram os mais usados pelos professores nas atividades propostas. Os excertos utilizados para ilustrar os motivos para o uso de *feedback* encontram-se no ANEXO C.

3.1.1 Pedro

O professor Pedro tem pouca experiência como professor de inglês, mas como as professoras Maria e Carla, tem larga experiência como aluno e essa experiência direciona e serve como apoio a sua prática. Pedro não é de muitas palavras, sendo muito objetivo em suas respostas, talvez devido ao fato de frequentar um curso bastante técnico, computação, na universidade. Pedro crê que se aprende uma língua através do esforço e da vontade de aprender. Pedro acredita que o bom professor é claro e objetivo e precisa ser facilitador do processo de aprendizagem, esclarecendo o conteúdo e respondendo as dúvidas dos alunos.

Formação

Percebe-se nos excertos abaixo a objetividade de Pedro em suas respostas. Pedro não tem formação universitária específica para lecionar inglês como LE, mas participou de um curso de treinamento oferecido pela própria escola onde trabalha, onde foi realizada a pesquisa. Pedro expressa que tal curso e sua experiência como aluno contribuíram para sua maneira de ensinar. Também expressa que o modo como vê o aluno, como percebe o aluno, também direcionam o seu modo de ensinar. Aqui pode-se perceber a crença de que o bom ensino leva em conta as características individuais de cada aluno e de cada turma.

(7) “... foi cinco aninhos estudando bastante inglês aqui no ... mesmo... o curso de treinamento ... foram seis meses com ... do curso de treinamento.”

(8) “Seria até as próprias aulas que eu tive aqui no ..., os exemplos dos professores, como eles guiavam as aulas, as atividades, como eles lidavam com os alunos. E cada aluno tem que ter uma maneira de lidar, tu não pode lidar da mesma maneira com todos os alunos. Não dá certo.”

Como se aprende

O excerto (9) abaixo mostra que Pedro dá bastante importância ao conhecimento gramatical sobre a língua, menciona a importância de se ter vocabulário e de ser instruído sobre a estrutura da língua. Faz menção ao ensino mais formal da língua. Essa concepção de Pedro também pode ser devido ao curso acadêmico. Até faz um paralelo entre o conhecimento matemático e o conhecimento de línguas, ou melhor, como se aprende matemática e como se aprende uma língua. Acredita que os processos sejam parecidos, pois afirma que em ambos é

necessário que se dê regras, que se dê ferramentas para que os alunos resolvam seus “problemas”.

(9) “...(gramática) tem que fazer porque é o que tu precisa. Tu precisa das regras para a língua. Tu precisa das regras básicas. Vocabulário já está incluído na gramática, porque sem vocabulário tu não faz nada. Tu precisa ter aquele conjunto para fazer a pessoa pensar, montar o enunciado, montar pensamentos ...não há como tu fazer...é que nem tu... digamos... é que nem uma pessoa fazer contas sem ensinar o básico. ‘Oh, é assim que se faz uma adição, multiplicação, divisão’, na língua é mais ou menos assim também tu precisa dar as ferramentas, nem seria as ferramentas, seria mais a maneira de como organizar, como tu fazer a montagem das regras, da escrita.”

Papel do professor

Os excertos (10) e (11) evidenciam que, ao mesmo tempo em que Pedro entende o seu papel principalmente como o de transmissor de conhecimento, quando diz que precisa ser claro e objetivo ao “passar” conhecimento ao aluno, ele mostra ter uma grande preocupação em motivá-lo, ou melhor, em não desmotivar o aprendiz. Para tal, Pedro tenta facilitar o aprendizado elogiando o aluno quando acerta e encorajando-o a continuar tentando quando erra. Pode-se ver duas crenças, relacionadas ao papel do professor. Primeiro, o bom professor torna o acesso ao conhecimento mais fácil para o aluno; segundo, o bom professor deve sempre motivá-lo e encorajá-lo.

(10) “O papel do professor é facilitar ao máximo o aprendizado do aluno... Tentar fazer com que o aluno aprenda de uma maneira mais fácil... Porque eu acho que o inglês é uma coisa horrível, tem que tentar facilitar o aprendizado. Tentar ser objetivo, ser claro naquilo que tu quer passar para o aluno.”

(11) “Motivar o aluno, quando ele acerta alguma coisa tu dizer que foi bem feito, ‘Parabéns, é assim que se faz’, também motivar ele mesmo se ele errar ‘Tudo bem, errou uma, acerta a outra’ nunca desistir, não desmotivar o aluno. Não pode se desmotivar o aluno, tem que fazer ele ter interesse na aula.”

Papel do aluno

O excerto abaixo demonstra que Pedro acredita que o aluno é o grande responsável pela sua aprendizagem, que esse precisa querer aprender para ser bem sucedido no processo.

(12) “O aluno tem que querer primeiro, mesmo ele não sendo tão bom e querer, em primeiro lugar e se esforçar. Se o aluno não se esforçar, não dá...”

Feedback corretivo

Apesar de Pedro colocar grande importância no conhecimento gramatical da língua, observa-se nos excertos selecionados que Pedro considera quem o aluno é, o que sabe e o que sente ao empregar *feedback* corretivo. Ele se preocupa em não interromper o aluno enquanto está falando por medo de embaraçá-lo e calá-lo. Lembra-se de quando era aluno e de como não gostava de ser corrigido na frente de seus colegas. O fato de mencionar isso na entrevista mostra que Pedro, como professor, irá tentar evitar tal situação. Expressa que corrige muitas vezes sem apontar quem errou, apenas revisa o conteúdo em foco após a produção do aluno, não durante a produção. Vemos, então, que Pedro acredita que *feedback* corretivo é importante para a aprendizagem e que deve ser dado ao aluno sem inibi-lo, sem o constranger.

(13) “De uma certa forma pode desmotivar (ao corrigir durante a fala do aluno) porque às vezes o aluno está empolgado, falando e tu começa a corrigir, ‘não é assim é assado, fala assim’. Às vezes é até bom deixar passar tudo e pegar uns dois, três erros que ele fez...”

(14) “eu acho até se é uma turma maior, pegar os principais erros da turma e explicar VOCÊS, e não se dirigir a cada aluno. Fazer assim ‘Oh, vocês estão cometendo esses erros aqui...’. Não corrigir na hora. Não é a melhor solução... Aí poderia dizer ‘Esse aqui foi o erro, o que vocês acham de fazer esse enunciado assim? Eu estou falando dessa situação. Vocês acham que têm alguma coisa errada, como vocês fariam?’. Essa seria um *assessment*, uma maneira de fazer a correção. Outra maneira seria de revisar o conteúdo...”

(15) “Tem alunos que eu sinto que eu posso falar ‘Bah meu, tu cometeu esse erro.’ Até tirar um sarro de vez em quando, uma piada. ‘Pô meu, como é que tu vai errar isso aí, olha o nível que tu está. Vamos se ligar, esse erro não dá para cometer.’ Mas brincando. E têm alunos que não dá para fazer isso, ele sabe que é brincadeira, mas têm alunos que não dá para fazer isso. São mais sensíveis.”

Motivos de Pedro para empregar *feedback* reformulador e elicitativo.

É importante lembrar que Pedro é uma pessoa bastante prática e objetiva. Acredita que o ensino de regras gramaticais sejam essenciais para a aprendizagem de uma língua, assim como o *feedback* corretivo. Pedro se preocupa em auxiliar seus alunos a usarem estruturas corretamente e em facilitar a aprendizagem do aluno servindo de intermediário entre o conteúdo novo e o aluno.

Pedro e os seus motivos para o uso de *recast*

Pedro foi o único professor a afirmar que usa *recasts*, ou maneiras não elicitativas de *feedback*, quando acredita que o aluno sabe a estrutura e, por isso, não vale a pena explicar ou pedir que ele reformule o seu enunciado, pois considera o erro simplesmente como um lapso, não conseqüente de falta de conhecimento. Portanto, este tipo de erro não é merecedor de muita atenção. Quando diz “fazer a correção em cima” está se referindo ao uso de *recasts* e afirma, no excerto (17), que utiliza esse tipo de *feedback* quando o erro “não é grave”. Entendo “não grave”, aqui, considerando o excerto (16), como um erro não oriundo da falta de conhecimento. No excerto (18) explica que ele pede a reformulação quando o erro é em uma estrutura recentemente trabalhada.

(16) “...se o aluno é mais avançado, tu não precisa ser tão detalhista com ele. Eu acho que quando... tu tem que ser um pouco detalhista mas quando o aluno está no avançado tu sabe que ele sabe, tu sabe que ele já viu aquilo ali, tu sabe que, se ele parar para pensar até na hora de escrever, ele vai se dar conta, mas na hora que ele está falando, ele não vai se dar conta”

(17) “Quando eu faço a correção em cima é porque, normalmente, eu acho que o erro não é tão grave. Um detalhezinho, uma coisinha eu falo ‘Ah pá’, é aquela coisa e, quando eu vejo que um pouco maior o erro, aí eu ... ‘Ah tenta reformular isso que tu falou, tenta fazer...’

(18) “Depende do nível, mas se eu estiver no *Teen 2*, *Teen 3*, por exemplo, que a gente está vendo o passado naquele momento, daí o passado é muito importante, então, eu vou cobrar dele, eu não vou dizer na hora o erro”.

Pedro e os seus motivos para o uso de eliciação propriamente dita

Os excertos (19) e (20) evidenciam que Pedro utiliza eliciação quando quer que o aluno perceba o erro, entenda o que errou e tente pensar sobre a estrutura e reformular seu enunciado com base nos seus conhecimentos, através de seu próprio esforço. Pedro enfatiza, no excerto (21), que utiliza eliciação quando tem certeza de que o aluno sabe utilizar o conteúdo aprendido e reformular o enunciado sozinho. É importante ressaltar que Pedro usa o mesmo argumento para justificar o uso de *recasts*, ele afirma que utiliza *recasts* quando sabe que o aluno sabe a estrutura em questão e por isso não valeria a pena dedicar mais tempo à correção, já que se trata de um deslize ou falta de atenção.

(19) “Como é que eu vou fazer para ele se dar conta que ele fez o erro, essa foi a...como é que eu faço... ‘Tenta dar uma reformulada nessa teu enunciado, vê o que está...’”

(20) “Para ele notar o erro, se eu der sob medida a resposta para ele, ele não vai conseguir raciocinar em cima. Eu acho que ele tem que raciocinar no que ele está errando. Não adianta eu simplesmente dar a resposta para ele na hora.”

(21) “É, eu sei que ele sabe. Ele está nervoso ou alguma coisa assim, exercício assim ou que a gente faz... mas eu sempre faço assim porque eu sei que ele sabe. ‘Pô, pensa um pouquinho mais, dá uma pensadinha...’. Daí ele consegue.”

Pedro e seus motivos para o uso de *feedback* metalingüístico

Os excertos (22) e (23) novamente põem em relevo a importância que Pedro dá ao fazer o aluno pensar sobre o que está produzindo e ao deixar o aluno processar informação e tentar reformular seus erros. É possível entender essa preocupação de Pedro como uma tentativa de desenvolver a autonomia do aluno, ou seja, a crença de que ser autônomo na aprendizagem é benéfico ao aluno.

(22) “..eu não queria dar...eu não queria chegar e falar ‘Ó é assim’, eu queria dar umas indiretas para ele ver se achava, se ia se ajeitando...”

(23) “Aí eu vou ver se todo mundo estava cometendo o mesmo erro. Eu falo ‘Olha aqui pessoal, vamos prestar atenção, vou fazer...’ daí eu faço no quadro, ‘Ah, eu quero dizer eu fui na escola’ ao eu ponho tá. ‘Esse enunciado está no passado?’. Deixar eles verem

primeiro. ‘Está no passado, está ou não está? Então como é que eu faço a troca, qual é o passado?’.

Pedro considera a gramática e a correção grandes merecedoras de tempo e de atenção em sala de aula. Pedro usa termos como ferramenta, fórmulas, regras, organização, e esforço para explicar como se aprende e como se ensina. Essa atitude mostra que Pedro acredita que o processo de ensino-aprendizagem seja um processo lógico, que requer esforço, prática e raciocínio.

Ele enfatiza que um bom professor deve ser objetivo e claro nas suas explicações. Ao mesmo tempo, mostra-se preocupado em motivar seu aluno e não inibi-lo, tendo o cuidado em corrigi-lo, escolhendo a forma como vai fazer isso, estando de acordo com suas condições lingüísticas e o seu conhecimento. Pedro também se remete ao seu tempo de aluno, às suas recordações a respeito de correção e como se sentia em relação a isso, quando fala sobre seu comportamento corretivo. Ao mencionar esse fato, ele dá a entender que sua vivência como aluno tem grande influência na sua maneira de lecionar. Nos movimentos corretivos de Pedro predominam os *recasts* e a elicitación, *recasts* quando acredita que o erro não é grave ou quando o aluno conhece a estrutura e por isso não vale a pena dedicar tempo à correção, assim optando por essa maneira de fornecer *feedback* por ela ser rápida, e elicitación por ser o tipo de *feedback* que mais faz o aluno pensar, o que Pedro acredita ser essencial para a aprendizagem.

3.1.2 Ane

A professora Ane é a mais experiente dos participantes deste estudo, porém não possui formação específica para o ensino de inglês. Ane se mostra uma professora preocupada em estimular e motivar seus alunos para a aprendizagem, e, ao mesmo tempo, está preocupada em orientar seus alunos nesse processo. Ane afirma que traz material diverso para a sala de aula, como músicas e material em vídeo e DVD para que seus alunos se sintam motivados para aprender.

Formação

A partir do excerto (24) observa-se que, Ane, ao ser questionada a respeito de sua formação, responde lembrando-se de uma professora que a marcou como aluna. Isso aponta para a suposição de que Ane baseia suas ações como professora nas suas experiências como

aluna e nas suas experiências como professora. Pode-se observar isso ao ler o excerto (25). Ane diz que usa seu “feeling” com os seus alunos, leva em conta como são pessoalmente. Esse “feeling” e como ele leva a Ane a agir provavelmente vem de sua experiência como professora. No excerto (24), também percebe-se que Ane acredita que ser exigente é bom, que os alunos gostam de professores assim.

(24) “Sempre quando eu ensino, eu tenho uma lembrança de uma professora... que ela era extremamente exigente..., que ela era extremamente “demanding”... Ela trazia textos muito difíceis para o Avançado. E eu me lembro que ela foi uma das grandes contribuições para mim realmente aprender inglês “

(25) “Eu uso muito o meu “feeling” com os meus alunos. Eu tento perceber eles muito como seres humanos. Por que cada um tem característica de gostar ou não da língua, um é mais preguiçoso que o outro... então, eu tento muito aprender essa coisa bem pessoal do aluno, de trazer as coisas dentro daquilo que cabe para ele, que ele gosta. Se tu tem um aluno desconfiado eu tenho que pisar muito em ovos com ele durante a aula”.

Como se aprende

Na fala abaixo, observa-se a preocupação da Ane com a motivação do aluno. Também traz a tona duas crenças, a de que é preciso estar motivado para aprender e a crença de que o professor também é responsável pela motivação do aluno.

(26) “Primeiro, querendo. Ela tem que ter a motivação, se tu gosta da língua, o professor influi muito também em fazer tu gostar da língua”

Papel do professor

Em (27) vê-se a preocupação que Ane tem de facilitar o processo de aprendizagem, de mostrar para o aluno que ele consegue aprender porque é fácil. Em (28), ela enfatiza sua preocupação de motivar o aluno, trazendo material que vai lhe interessar. Aqui aparece a crença de que o professor precisa gostar de ensinar para ser bom professor.

(27) “Em mostrar como é fácil, em trazer coisas interessantes para o aluno”

(28) “Eu acho que a grande coisa é tu gostar do que tu faz. Se tu gosta do que tu faz, tu vai se preocupar com os teus alunos, tu vai abrir a tua chamada e vai saber quem são eles e vai pensar: “eu vou trazer essa semana assunto tal e tal, música...”

Papel do aluno

Pode-se ver no excerto (29), que Ane não se considera unicamente responsável pela aprendizagem do aluno, acredita que o aluno tem que fazer sua parte, nas palavras dela, produzir em casa. Isso pode ser resumido em outra crença: o aluno é tão responsável pela sua aprendizagem quanto o professor e vice versa. E ainda outra: o aluno precisa produzir para aprender, não basta estar exposto à língua.

(29) “eu acho que, basicamente, o papel do aluno é fazer os outros 50% que a gente não consegue fazer... que é produzir em casa. O “extra-produção.”

Feedback corretivo

Os excertos (30) e (31) sugerem a preocupação de Ane de mostrar a seus alunos as diferenças no uso da língua inglesa e a sua preocupação de preparar seus alunos para situações e contextos diversos. Também mostram que Ane entende *feedback* corretivo como um instrumento que a ajuda a mostrar essa diferença para seus alunos. O excerto (32) apresenta algumas crenças de Ane sobre *feedback* corretivo: o aluno precisa saber que errou e ver o que errou para poder aprender com seus erros; o aluno precisa parar e pensar para poder se dar conta do que está errado e daí se corrigir para que o *feedback* seja eficaz.

(30) “... em função da tecnologia, os adolescentes, principalmente, eles estão mais expostos ao inglês... Então eles notam que certas coisas usadas trivialmente, até certos diálogos, não são aquilo que eles estão vendo no livro, da forma como eu tô colocando. Então eu me preocupo muito em mostrar para eles o que é gramaticalmente correto e o que é inglês de rua. Se eles usarem inglês de rua, eles vão chegar na 5ª avenida e vão ser entendidos. Eles não vão ficar perdidos. Porque é o que o povo fala. Agora, gramaticalmente, se eles forem usar aquilo para um exame, num vestibular, numa prova... eles não vão poder usar, tá errado.”

(31) “Eu me preocupo em mostrar como nós falamos errado o português no dia-a-dia e como o inglês também é falado errado. Eu trago cenas para eles onde eles escutam muitas coisas erradas e mostro para eles que, apesar daquilo, as pessoas não deixaram de se

comunicar. Mas que existe o gramaticalmente correto que é este. Eu mostro as 2 versões para eles. Tanto faz, se a meta é eles se comunicarem, se eles usarem o inglês de rua, eles vão ser entendidos. Se a meta deles é um vestibular, eles têm que usar o gramaticalmente correto.”

(32) “Eu corrijo imediatamente os alunos. Eu coloco no quadro. Se é um aluno iniciante, enquanto ele tá falando, eu vou escrevendo o que ele ta dizendo no quadro ...Porque eu acho que ele precisa ver, não só escutar. Ele precisa ver até para se corrigir gramaticalmente. Então, ele tá me dizendo, me dando a resposta, eu vou colocando no quadro como ele tá falando... Daí eu vou para trás e digo assim para ele: “Agora lê o que tu falaste.” Daí ele se dá conta.”

Motivos de Ane para empregar *feedback* reformulador e elicitativo

Ressalto que Ane tem uma preocupação constante em estimular seus alunos, trazer atividades e assuntos para aula que interessam a eles. Há também um grande cuidado em como corrigir seus alunos. Ao fazer isso, leva em consideração o nível do aluno e se o aluno está emocionalmente preparado para receber a correção. Entende que a correção pode envergonhar o aluno e escolhe o tipo de correção de acordo com o que sabe a respeito das condições lingüísticas e emocionais do aluno. Ela acredita que o *feedback* corretivo é importante para aquisição de uma segunda língua assim como insumo, vindo de filmes, de leituras e de músicas. Ane também menciona que o aluno precisa produzir para aprender, que precisa entender que errou e o que errou para que o *feedback* seja eficaz.

Ane e seus motivos para o uso de *recast*

Para a Ane, *recasts* são importantes quando os erros são de pronúncia. Usar *recasts* com problemas de pronúncia faz sentido já que, para mostrar que o aluno errou e ajudá-lo a produzir corretamente, o professor repete a palavra mal pronunciada, o que resulta em *recast*. Ane também apresenta, como motivo para o uso de *recasts*, a preocupação em deixar claro o que o aluno falou para os outros alunos, sendo assim, sua intenção é a de esclarecer o que o aluno está dizendo para que os outros alunos o entendam. É o que se interpreta a partir de sua fala nos excertos abaixo:

(33) “Porque como a pronúncia está errada eu repito para eles verem a pronúncia certa”.

(34) “Falei com medo que os outros não entendessem”

Ane e seus motivos para o uso de elicitación propriamente dita

Sua fala nos excertos (35) e (37) evidencia que Ane usa a elicitación quando seus alunos têm algum modelo para seguir no quadro ou quando viram a estrutura em questão recentemente, ou seja, Ane utiliza esse tipo de *feedback* quando ela crê que seus alunos têm, ao seu alcance, as informações e o conhecimento necessário para a produção de seus enunciados. Também afirma, no excerto (36), que pede para o aluno reformular seus enunciados quando não entende o que seu aluno disse.

(35) “Eu deixei ele pensar porque ontem nós vimos isso...”

(36) “Eu parei e corriji porque eu não entendi o que ela disse. Daí, ela repetiu para eu entender”.

(37) “Porque estava escrito no quadro...”.

Ane e seus motivos para o uso de *feedback* metalingüístico

Como pode-se observar nos excertos (38), (39) e (40), Ane afirma que dá informações sobre a(s) estrutura(s) para que seu aluno reformule os seus enunciados basicamente quando sabe que ele poderá reformular sua fala e que ele tem condições de fazer isso. É importante frisar que Ane, muitas vezes, utiliza esse tipo de *feedback* não exatamente após o erro, mas deixa seu aluno terminar o que estava dizendo e depois volta ao erro, explicando que houve um problema, suprimindo algumas informações sobre a estrutura e pedindo que reformule o enunciado com base no exposto. Também se faz necessário mencionar que Ane utiliza com frequência a L1 do aluno para chamar a atenção dele para o erro, comparando as duas línguas e, assim, podendo reformular seu enunciado. Há uma grande preocupação da Ane de fazer seu aluno pensar, de fazê-lo tentar reformular os seus erros e, depois, de lhe fornecer assistência para tal.

(38) “Por que foi uma coisa que nós havíamos dado ontem, coisa recente, que eu sabia que eles tinham absorvido bem porque a gente fez bastante exercícios em cima.”

(39) “... não adianta eu colocar uma coisa no quadro e perguntar uma informação que eles não sabem. Se eles não sabem, eu dou a informação para eles, mas normalmente isso

ocorre assim quando se usa sempre uma informação que já foi passada. Eu não posso querer que ele me diga como é que é 10 em japonês se ele nunca viu.”

(40) “Eu tenho a preocupação de não inibir, daí eles param, porque se eles estão usando a mim, e se eles estão conseguindo se entender naquele momento, se fazem entender um ao outro eu deixo eles seguirem aquilo ali e depois falo.. ‘Tu fizeste dessa forma, já fizeste entender, mas o correto é dessa forma’.”

Em sua entrevista, Ane menciona que se remete aos tempos de aluna e a aulas que teve com os professores quando toma decisões em sala de aula, menciona em especial uma professora, bastante exigente que teve. Ane se mostra uma professora exigente com seus alunos ao encorajá-los a dedicar mais tempo extra-classe para a aprendizagem através de leitura de textos, de vídeos, de músicas e de uso da internet. Através disso, podemos ver que Ane acredita que o insumo seja muito importante na aquisição de uma língua. Talvez seja por isso que Ane prioriza a utilização de *feedback* metalingüístico como *feedback* já que serve como insumo ao aluno. Outra razão para sua preferência em utilizar *feedback* metalingüístico pode ser sua crença, ilustrada acima, de que o aluno precisa saber que errou e o que errou, e precisa reformular seu próprio enunciado para que aprenda com seu erro, características desse tipo de *feedback*.

Há um grande cuidado em como corrigir seus alunos. Ao fazer isso, leva em consideração o conhecimento do aluno, se o aluno está emocionalmente preparado para receber a correção. Entende que a correção pode constranger o aluno e que o tipo de correção deve ser escolhido de acordo com o que se sabe a respeito das condições lingüísticas e emocionais do aluno. Ane relata que usa *feedback* elicitativo quando quer que o aluno pense e processe a informação em inglês. Usa *recasts* quando sente que precisa proteger seu aluno por ele ser inibido ou estar fragilizado e quando sente que pedir para que o aluno reformule seu enunciado o deixará se sentindo diminuído perante seus colegas.

3.1.3 Sandra

Como já informado, a professora Sandra é a única do grupo de professores que teve uma formação específica para o ensino de inglês como LE e lecionava inglês há dois anos quando foi realizada a entrevista. Como pode-se observar no questionário, Sandra utiliza um discurso próprio ao meio de ensino, ou seja, sua formação influencia suas respostas, usando

termos como “processo gradual”, “input” e “facilitador”. Sandra acredita que o insumo tem um papel essencial na aprendizagem, que o professor deve buscar ter um bom relacionamento com seu aluno, respeitando “a relação humana”. Sandra salienta que é necessário corrigir os erros dos alunos, mas não todos e nem “todo o instante”.

Formação

Ao falar sobre sua formação, Sandra aponta vários fatores que contribuíram para tal: sua experiência como aluna, sua formação universitária, suas leituras teóricas, citando nomes como Vygotsky e Piaget, excerto (42). Expressa que sempre quis ser professora, desde criança já ensaiava como seria quando professora, excerto (41). Nesses ensaios, obviamente, se apoiava na observação do que seus professores faziam. Portanto, mesmo tendo tido uma formação universitária em licenciatura, é marcante a influência da experiência de Sandra como aluna em sua prática como professora.

(41) “Quando eu era pequena, isto é verdade, eu dava aula para as paredes. Eu preparava minhas aulas, eu tinha tudo, eu imaginava falando com os pais, uma piração... Sempre quis ser professora, já brincava assim sozinha.”

(42) “Eu acho que (o curso de licenciatura) contribuiu muito porque, assim, tinha coisas que quando eu era estudante eu não me dava conta. A gente tem aula de metodologia didática, quando a gente aprende Piaget, Vygotski, aquelas coisas sobre ensino, como eles recebem ensino, como a gente deve passar, coisas que eu não tinha noção, coisas como aluna eu só aprendia”.

Como se aprende

Sandra não mencionou diretamente esse assunto ao ser entrevistada.

Papel do professor

Sandra diz que um dos papéis do professor é corrigir e, quando aluna, esperava e aceitava essa função do professor. Também afirma que é importante o professor conhecer seu aluno, saber o que ele gosta e, deduz-se do excerto (44), como ele se sente.

(43) “Tudo bem, pode me corrigir, é teu papel mesmo”

(44) “Eu acho que é pegar o espírito do aluno”

(45) “Eu acho que isto é uma coisa muito importante, se tu pega como é o aluno, do que ele gosta”.

Papel do aluno

Sandra não faz referência direta a esse tópico.

Feedback corretivo

Sandra faz menção à necessidade do professor de ter o respeito do aluno para poder ter seu *feedback* aceito por ele, excerto (46). Expressa que sempre gostou de ser corrigida e durante a entrevista deu exemplos de momentos em que isso ocorreu e como essas correções a ajudaram a progredir na aprendizagem de inglês. No entanto, mesmo apreciando correções, entende que muitos alunos não se sentem da mesma maneira e que, por isso, ela precisa ser cautelosa quando os corrige. O excerto (47) sugere que Sandra evita corrigir alunos mais quietos, mais tímidos. Isso leva à crença de que a correção deve ser evitada com alunos tímidos porque ela pode inibi-los e calá-los. Outra crença interessante que aparece na fala da Sandra é que a correção só é aceita, e por isso válida, se vem de alguém que é considerado valoroso para o aluno, ou seja, somente um professor competente pode ter suas correções aceitas pelos aprendizes.

(46) “Se o aluno não vai com a cara do professor, e ele sente que o professor não é competente suficientemente pra corrigir, ele complica...”.

(47) “... a correção, eu acho que é uma coisa delicada. porque cada pessoa é uma pessoa. E têm alunos que não gostam de ser corrigidos, têm alunos que têm excessos, que gostam de ser bastante corrigidos, tem aluno que não gosta, porque aí se intimida mais.”

Motivos de Sandra para empregar *feedback* reformulador e elicitativo

Relembrando, Sandra acredita que sua função principal seja a de “passar o conteúdo” e se “certificar de que os alunos entenderam”. Tal afirmação sugere que Sandra acredita que o professor transmite informações, ou seja, deve dar informações aos seus alunos e deve corrigi-los quando não estão usando essa informação de forma correta. Parece ter uma visão

estrutural sobre aprendizagem e ensino, ao mesmo tempo tem uma preocupação de não intimidar e/ou constranger seus alunos.

Sandra e seus motivos para o uso de *recast*

Sandra utiliza *recasts* quando tem pressa em dar continuidade à tarefa, excerto (48), para corrigir erros de pronúncia, para não interromper a fluência do aluno, para esclarecer informações para o aluno, excerto (49), e para chamar a atenção para o uso correto de estruturas e também para preveni-lo, excertos (50).

(48) “É, eu acho que é porque vai mais rápido.”

(49) “*Abuse*, é eu falei. Eu não falo toda a hora porque daí corta, mas, de tempos em tempos, se eu acho que é uma palavra que eu tenho que dizer, se for um erro bobo, alguma coisa tipo às vezes um “alzo”, daí eu falo “also”

(50) “É para chamar a atenção e dar uma leve intimidada, tipo não fala assim de novo, te toca.”

Motivos que Sandra apresenta para o uso de *feedback metalingüístico*

Sandra sugere que utiliza esse tipo de *feedback* quando o erro é recorrente e quando quer fazer um paralelo entre uma informação e algo da realidade do aluno para lembrá-lo da informação, como ilustrado nos excertos (51), (52) e (53).

(51) “É quando é uma coisa muito recorrente”.

(52) “‘*awards*’ ... Eu tentei lembrar alguma coisa da realidade deles que eles poderiam se lembrar da palavra”.

(53) “...agora que eles já falaram bem errado eu vou explicar”.

A professora Sandra não utilizou elicitación durante a realização da tarefa, foi a única professora do grupo que não utilizou esse tipo de *feedback*. Foi a professor que forneceu menos *feedback* aos seus alunos e quando o fez optou por usar *recasts* e *feedback metalingüístico*.

Sandra pensa que sua formação universitária a ajudou muito profissionalmente. Ela cita nomes de pesquisadores e de autores como modelos daquilo que aprendeu. Sandra expressa que nunca teve problema com correção quando era aluna, gostava de ser corrigida e esperava que seus professores a corrigissem. Mesmo assim, ela acredita que o professor deve ter muito cuidado ao corrigir o aluno para não inibi-lo.

Afirma que não trabalha muito com *recasts*, espera que a reformulação venha de maneira espontânea do próprio aluno. Explica que pede que o aluno pense, e dá o *feedback* metalingüístico quando sente que o aluno precisa pensar sobre o erro para aprender. Ela acredita que o uso de *recasts* não faz o aluno pensar e, portanto, não é muito benéfico para a aprendizagem. Sandra salienta que é preciso fazer o aluno pensar para que realmente aprenda, mas não utiliza o tipo de *feedback* que mais exige processamento do aluno, a elicitación propriamente dita. Além disso, uma possível leitura da influência da formação da Sandra sobre sua conduta frente ao *feedback* corretivo seja que ela teve uma formação formal, ou seja, na universidade, baseada em leituras e discussões. Talvez por esse motivo ela não baseie suas decisões corretivas tanto em fatores subjetivos e afetivos como fazem os outros professores.

3.1.4 Carla

A professora Carla, apesar de ter pouca experiência, foi a professora que falou com mais desenvoltura e que se dedicou mais ao responder o questionário, foi a professora mais articulada. Carla não tem formação específica para o ensino de inglês. Carla é formada em odontologia, mas optou por não seguir carreira nessa área. Ela estudou 8 anos em um curso particular de idiomas. A resposta de Carla à pergunta sobre como se aprende uma LE se remete a uma abordagem que enfatiza e prioriza o insumo, tanto oral como escrito. Carla expressa que acredita que o mais importante em sala de aula é manter o interesse do aluno, em segundo lugar vem ensinar o conteúdo de uma forma didática, leia-se, de uma forma de fácil entendimento e de fácil fixação pelo aluno. Por fim, Carla expressa que muda seu comportamento de acordo com o nível e as metas de cada turma, ou mesmo de cada aluno.

Formação

Os excertos abaixo mostram uma professora muito preocupada em motivar seus alunos, em entender seus alunos e de agradar seus alunos. Ao mesmo tempo, sente que o

relacionamento que ela tem com seus alunos não pode ser um relacionamento de amizade por medo de perder o respeito que seus alunos têm por ela. Carla apresenta algumas crenças em sua fala; primeiro, que o aluno precisa estar motivado para aprender; segundo, cabe ao professor motivar o aluno; terceiro, o professor não deve incentivar uma relação de amizade com seus alunos devido ao risco de perder o respeito e a autoridade. Carla faz uso de suas experiências como aluna quando leciona.

(54) “Eu sempre tento ser uma professora empática. Eu tento me colocar no lugar do aluno, eu tento lembrar quando eu era aluna, do que eu gostava no professor. Isso eu penso um monte. O que eu gosto, o que me cativa naquela aula, o que me faz gostar da aula e querer ter aquela aula de novo. Porque eu, como aluna, tive essa experiência várias vezes. Tinha aulas que eu não gostava, que era um saco assistir e tinha aulas que eu ficava esperando a semana toda para ter. Então eu tento ser assim, eu tento me colocar no lugar do aluno, eu tento fazer coisas que eles se identifiquem, que eles gostam, que tem haver com o cotidiano deles. Eu tento pedir a opinião deles, porque eu acho que o aluno se sente valorizado de tu estar perguntando ‘Ah gente, o que vocês gostam? Vocês gostariam de uma música? Que música vocês gostam?’ Fazer essas coisas, porque eu acho que aquela coisa de manter uma hierarquia, que o professor é uma autoridade, que o aluno é menor...”

(55) “A gente não pode se tornar amiga do aluno, que aí o aluno também perde um pouco o respeito”.

Como se aprende

Sob o ponto de vista de Carla, expresso no excerto (56), é necessário ter um dom para aprender, ter facilidade para aprender. O excerto (57) remete à crença de que aprender é um processo interno e individual.

(56) “Eu acho que, em primeiro lugar, a pessoa tem que ter uma facilidade para aquilo ali... Tipo um dom, exatamente, um dom”.

(57) “Eu acho que também a inteligência da pessoa... A capacidade intelectual da pessoa, cognitivo”.

Papel do professor

Os excertos selecionados mostram que Carla vê seu papel de professora como facilitadora do processo de aprendizagem, vê o professor como aquele que deve ajudar a tornar o aprender algo agradável, trazendo coisas para sala de aula que vão interessar e agradar ao aluno. Ao mesmo tempo, se preocupa em cumprir metas estabelecidas pelo livro texto, ou seja, se preocupa com conteúdo. Carla expressa claramente e abertamente que quer ser apreciada pelos seus alunos e que se comporta em sala de aula de acordo com esse sentimento.

(58) “Eu acho que eu sou, na verdade, um instrumento que eles têm, uma intermediária na verdade. Meu papel para eles é facilitar para eles a forma como eles vão absorver aquilo, porque eu acho também que tu aprender um idioma sozinho, é difícil eu imagino... Então, eu acho que o professor é um facilitador daquilo, eu acho que eu posso tornar aquilo uma coisa mais agradável, eu posso mostrar uma forma mais fácil talvez de compreender aquilo, de ver aquilo mais interessante.”

(59) “Trazer as aulas para o cotidiano deles, porque às vezes fica mais fácil com assuntos do cotidiano, com assuntos que eu notei que interessa a eles porque quando tu está interessada... eu vejo música, é uma coisa que eles pegam vocabulário muito fácil.”

(60) “Porque eu sou uma pessoa engraçada, eu acho que eu quero ser amada, ser aceita. Então eu vejo uma resposta do aluno, que ele está gostando, por isso eu me preocupo tanto de pedir a opinião do aluno. Se eles estão gostando ou não estão gostando, o que eles querem que eu traga. Porque eu não gosto de ver que o aluno está entediado com aquilo, que está sendo horrível para ele.”

Feedback corretivo

Os excertos (61) e (62) evidenciam que Carla se sente constrangida ao corrigir muito o aluno. Talvez esse sentimento venha de sua vontade de ser apreciada por seus alunos e teme que, se os corrigir muito, eles ficarão constrangidos, enfim, se chamar a atenção do aluno, ele gostará menos dela. Tem sua prioridade, que é a de ser aceita e amada, em mente ao agir, ao corrigir seu aluno. Os excertos abaixo apresentam crenças de que cada correção pode causar constrangimento e inibir o aluno, e, ao mesmo tempo, corrigir faz parte do papel do professor.

(61) “Agora eu tenho alunos que erram muito, que lêem um texto, lêem praticamente tudo errado... aí eu fico constrangida de corrigir toda hora, de estar corrigindo a cada palavra.”

(62) “Porque parece uma coisa ofensiva da minha parte estar corrigindo tanto o aluno, embora seja o papel do professor corrigir para que ele não fique falando errado, porque são tantos erros que o aluno comete que eu fico constrangida na frente de outros alunos, até se estou sozinha com o aluno não fico tanto, mas também fico. Mas se têm outros também porque parece que estou corrigindo, corrigindo, corrigindo. É chato. Eu acho que o aluno fica constrangido de eu estar corrigindo.”

Motivos de Carla para empregar *feedback* reformulador e elicitativo

É importante para Carla ser apreciada pelos seus alunos. Uma prioridade da Carla é a de agradar a seus alunos através de atividades que lhes são prazerosas e através de seu próprio comportamento em sala de aula. A experiência, como aluna, direciona muito as ações de Carla como professora. Carla se remete aos seus tempos de aluna e tenta se colocar no lugar de seus alunos quando toma decisões sobre movimentos corretivos. Tem uma preocupação muito grande em não inibir o aluno e de sempre apoiá-lo e ajudá-lo na sua produção, principalmente oral. Carla considera como o aluno é, como é o seu perfil, as suas condições lingüísticas, as emotivas e as afetivas ao optar por diferentes formas de lhe fornecer *feedback* corretivo.

Carla e seus motivos para o uso de *recast*

Carla apresenta basicamente 3 motivos para utilizar *recasts*, sua maneira predominante de fornecer *feedback*: quando percebe que o aluno está nervoso e quer deixá-lo mais à vontade, auxiliando-o a produzir de uma maneira mais apropriada; quando se sente apreensiva, ou seja, quando a atividade está se prolongando demais; e quando quer esclarecer algo também para os outros alunos além daquele aluno que está sendo corrigido, tentando se certificar de que todos os alunos ouçam a forma correta do enunciado, os excertos (63), (64) e (65) são exemplos disso. A professora Carla se apóia, muitas vezes, em normas sociais para decidir sobre comportamento corretivo. Essas normas sociais ditam o seu comportamento. Em outras palavras, ela não deixa o aluno falando sozinho, muitas vezes usa *recasts* para enfatizar sua presença na conversa; não inibi o aluno, interrompendo-o com pedidos de reformulação, quando acha que isso irá atrapalhar seu fluxo de pensamento ou irá deixá-lo embaraçado. Pela

fala da professora, vê-se que Carla utiliza *recasts* em sala de aula como os usaria em situações do cotidiano, ou seja, sempre com a preocupação em ser cordial e bem recebida pelo seu interlocutor.

(63) “Eu fiquei preocupada que elas tivessem um desempenho bom, então quando elas diziam alguma coisa errada,...foi exatamente por isso que eu corriji assim, e eu nem deixei elas tentarem corrigir sozinhas, eu falei na hora”.

(64) “Então eu gosto delas de uma maneira especial. Gosto de todos os meus alunos, mas delas eu gosto... e quando eu vi que elas ficaram estranhas, que elas mudaram o comportamento que elas têm na aula quando viram a câmera, aí fiquei com pena delas.”

(65) “Pode ser uma questão também da minha ansiedade, porque eu sou uma pessoa ansiosa e é engraçado, assim eu tenho paciência com os alunos, mas, às vezes, como está chegando, o exercício já avançou tanto que eu já começo a acelerar talvez.”

Carla e seus motivos para o uso de eliciação propriamente dita

Nos excertos (66), (67) e (68) observa-se que Carla utiliza *feedback* através de eliciação quando sente que seus alunos estão abertos e receptíveis a tal procedimento. Basicamente, usa eliciação no momento em que percebe que seus alunos têm condições de responder suas perguntas ou de reformular seus enunciados sozinhos. Carla também afirma que age dessa maneira quando a estrutura em foco foi recentemente revisada, como no excerto (68).

(66) “Porque a Gabriela, de todas, é a mais inteligente. Não vou dizer que ela é a mais inteligente, mas, em aula, é a que apresenta melhores resultados. E ela é mais moça que as outras, mas ela é super boa. Eu achei que com a Gabriela dava para fazer.”

(67) “Quando eu acho que o aluno é capaz, eu tiro dele, mas, normalmente, eu dou pronta a resposta.”

(68) “Porque a gente, na outra aula, tinha recapitulado essas palavras...”

Carla e seus motivos para o uso de *feedback* metalingüístico

Os excertos (69) e (70) ilustram que Carla utiliza *feedback* através de informações lingüísticas pelos mesmos motivos que utiliza elicitación, o que é compreensível já que esses dois tipos de *feedback* são do tipo elicitativo. Carla expressa que utiliza *feedback* metalingüístico quando percebe que seu aluno está pronto para ser mais exigido, que está receptível a informações sobre a estrutura e a pedidos de reformulação.

(69) “Porque eu achei que elas já estavam mais confortáveis, que elas já estavam mais habituadas ao exercício, já tinham feito uma série de perguntas e eu acho que elas já tinham esquecido um pouco aquele medo, já tinha passado um tempo que elas estavam fazendo aquilo e eu estava também dando um pouco de ajuda para elas não se sentirem tão sozinhas...”.

(70) “Porque eu acho que elas são capazes demais e, quando eu encontrei uma brecha que foi mais no fim, que eu achei que elas tinham relaxado um pouco mais, eu achei que dava para exigir mais.”

Carla considera 3 fatores quando emprega diferentes tipos de *feedback* corretivo: como o aluno é emocionalmente, se é inibido ou não, quanto e o que o aluno sabe e se há tempo para aplicar tipos elicitativos de *feedback*. Ela enfatiza que o aspecto mais importante a ser levado em consideração ao corrigir é o quanto ela conhece do aluno, indicando que, para ela, corrigir é algo pessoal e individual que difere e varia de acordo com quem está sendo corrigido. Carla se diz constrangida ao corrigir em demasia o aluno. Sua prioridade é a de ser aceita e amada e age dessa forma ao corrigir seu aluno.

Para Carla, os movimentos corretivos variam de acordo com o perfil de cada aluno. Como já mencionado acima, os movimentos corretivos de Carla parecem ser determinados pela suas experiências de vida, o que sugere que seu comportamento corretivo se baseia no que acredita ser apropriado, de acordo com normas do cotidiano e normas sociais de convívio.

3.1.5 Maria

A formação da Maria se constitui de 9 anos de estudo de inglês em cursos particulares de idiomas, 7 dos quais no próprio curso onde leciona e onde foi realizado este estudo, e um

curso de treinamento de professores que fez no mesmo curso. Na época da entrevista, estava lecionando há 13 meses, portanto, ainda uma professora relativamente inexperiente, mas uma aluna muito experiente. A visão da Maria a respeito de como se aprende parece ser bem simples – para aprender é preciso escutar, entender e praticar, ou seja, aprende-se através de insumo compreensível e de produção lingüística. Maria entende o papel do professor como agente solucionador de problemas, aquele que assiste ao aluno no processo de aprendizagem. Vê o papel do aluno também de uma forma simples e prática: o papel do aluno é prestar atenção e estudar. Podemos identificar algumas crenças em sua fala, quais sejam: se aprende uma segunda língua através da compreensão e da prática e o professor deve propor aulas divertidas aos seus alunos.

Formação

Como exposto nos excertos (71) e (72) abaixo, o que parece guiar a prática docente da Maria é sua experiência como aluna, o curso de treinamento de professores que fez na própria escola onde leciona e pensar como se sentiria no lugar do aluno. Maria se preocupa em não fazer nada em sala de aula que ela não gostaria como aluna. Os excertos mostram a forte influência das experiências da Maria vividas como aluna sob a sua maneira de ensinar.

(71) “Meu interesse pelo inglês tem crescido com os anos porque, na verdade, eu fiz 10 anos de inglês, então, com dez anos eu fui gostando cada vez mais e estava mais envolvida e quando eu acabei o curso, como eu não queria perder o contato com a língua, estava entrando para a faculdade, eu fiz o *teacher training* e acabei ficando... até então eu sabia o inglês e não sabia como repassar o inglês para outras pessoa, como ensinar o inglês, então, o *teacher training* foi bom para ver como o aluno enxerga o inglês passado pelo professor, como o professor deve agir.”

(72) “Na hora que eu vou dar aula, às vezes eu me coloco no lugar do aluno, o que ele deve estar pensando, até na hora de corrigir o aluno, se eu iria ficar envergonhada do jeito que a professora está falando ou não, então às vezes eu me coloco no lugar do aluno. É bom porque daí eu sei como agir na sala de aula, penso como é que eu me sentiria se eu estivesse ali, como é que eu me sentia quando eu era aluna.”

Como se aprende

No excerto (73), observa-se que, para a Maria, aprende-se uma língua através do contato que se tem com a língua, através de filmes e de músicas. Maria dá muita importância a estar exposto à língua. Pelo relato, pode-se ver que ela acredita que se aprende uma língua pelo esforço individual de procurar estar exposto à língua, de buscar oportunidades de ouvir e praticar.

(73) “Tendo contato com a língua. Acho que tendo contato com o inglês eu vou aprender inglês e depois que eu tiver contato eu vou desenvolver ...procurando estudar textos, pegar músicas, assistir um filme, desenvolver mais o ouvido. Acho que sempre com o contato com a língua.”

Papel do professor

Maria vê o professor como uma fonte de informações e de conhecimento, como alguém que pode e deve passar informações novas para seus alunos. Vemos algumas crenças refletidas nos excertos (74) e (75). Maria acredita que o professor é basicamente aquele que dá informações ao aluno, que passa para o aluno coisas novas. Parece que Maria acredita que o professor é aquele que possui a informação e, assim, pode repassá-la e o aluno é aquele que recebe a informação.

(74) “Ensinar, ensinar coisas novas. Passar conhecimento, responder as dúvidas do aluno. Acho que o professor está ali para passar uma coisa que o aluno não sabe e quer saber.”

(75) “Explicar, dar uma informação nova, tirar as dúvidas...”

Papel do aluno

Novamente ao comentar o papel do aluno, Maria enfatiza que o papel do professor é de passar informações e o papel do aluno é de prestar atenção e de receber as informações que o professor está passando.

(76) “Prestar atenção no professor e receber o que o professor está falando. Prestar atenção, estudar. Porque eu acho se ele está ali para aprender, o mínimo que ele tem que fazer é tentar aprender, na verdade, o que o professor está passando.”

Feedback corretivo

Maria se mostra preocupada em não envergonhar seus alunos, prefere não interromper os alunos enquanto estão se expressando. Ao mesmo tempo, opina que é um papel importante do professor oportunizar *feedback*. Enfatiza que oportunizar *feedback* é essencial, mas que é preciso pensar cuidadosamente em como dar o *feedback* ao aluno, como no excerto (78). Além de apontar a importância de como corrigir, Maria afirma que se deve pensar em quando se deve corrigir, sugerindo que se deve oportunizar *feedback* em momentos mais direcionados a estruturas e à gramática, como no excerto (79).

(77) “Muitos alunos ficam constrangidos de serem corrigidos na frente dos outros, então tem que ser levado em consideração. Porque, na verdade, com o aluno que fica constrangido quando tu corrige, tu pode acabar o exercício e ensinar para todos, porque daí vai ser uma correção indireta para ele, para não ficar ‘O fulano, o fulano tu errou.’ Para não ficar envergonhando o aluno.”

(78) “... eu acho que um dever do professor é corrigir o aluno, porque a partir do momento que ele está numa aula para aprender tu tem que corrigir o aluno, para que ele aprenda da forma correta. Então eu acho que tem que ser corrigido, só acho que tem que achar a forma mais adequada de corrigir”

(79) “Acho que depende da situação, por exemplo, estamos num *game*, vamos fazer um *game* e falou errado, tu corrige na forma do *game* brincando ali. Tu não vai parar ‘Vamos parar o jogo e agora vamos corrigir a gramática’. Agora, se estamos na sala de aula fazendo um texto, entregaram um texto tu vai corrigir ‘Ah, então tá, vamos montar, vamos fazer tudo direitinho vamos ver o que está errado.’, se está fazendo uma música e colocou a palavra errada tu corrige no clima da música, não também parar e transformar a aula numa gramática. Tu vai sempre no clima da aula.”

Motivos de Maria para empregar *feedback* reformulador e elicitativo

É importante ressaltar que a professora Maria acredita que a correção pode envergonhar o aluno, e por isso deve ser feita de maneira ponderada. Apesar dessa preocupação, Maria acredita que *feedback* corretivo é de muita importância para a aprendizagem.

Maria e seus motivos para o uso de *recasts*

Os excertos (80), (81) e (82) evidenciam que a professora Maria apresenta, como motivos para a utilização de *recasts*, a falta de conhecimento do aluno ou o esquecimento da estrutura ou do vocabulário em foco. Quando Maria percebe que o aluno não vai conseguir produzir a estrutura, após constatar um erro por falta de conhecimento ou esquecimento, ela fornece a forma correta para dar continuidade à atividade e para não deixar a aula se arrastar. O excerto (80) também indica que opta por *recasts* quando sente que não pode dedicar mais tempo à atividade.

(80) “Não sei. Porque ali com o negócio do *his* foi falta de atenção e no *did* eu acho que talvez ele esqueceu e que ele não ia lembrar. Por isso, eu falei para ir rapidinho, para não ficar enrolando muito.”

(81) “Eu acho que mesmo que eu repetisse o erro da outra vez, eu acho que ele não ia lembrar. Foi um bloqueio. Achei que ele não ia conseguir, daí eu decidi por dar a resposta.”

(82) “Porque eu ainda não ensinei para eles ou porque eu vejo que deu branco, que eles não vão saber.”

Maria e os seus motivos para o uso de eliciação propriamente dita

Maria expressa que pede ou indica para o aluno que ele deve reformular seu enunciado quando percebe que o aluno conhece bem a estrutura em foco e que conseguiria se corrigir. Ela enfatiza que dá a resposta, ou seja, reformula o enunciado para o aluno quando sente que este não sabe como reformulá-lo sozinho. Indica que pede a reformulação do aluno quando este é excelente, ou seja, aquele que tem condições linguísticas para tal. É o que se percebe nos excertos (83) e (84) abaixo.

(83) “Quando ela disse *he born* daí eu fui dizer não (com gesto) e ela ‘*He was born*’. Porque eu gesticulo muito, então, quando eu vou fazer, não eles já sabem que não, ela já sabia que tinha algum problema.”

(84) “Porque foi uma falta de atenção dela.”

Maria e os seus motivos para o uso de *Feedback* metalingüístico

O que se percebe nos excertos (85), (86) e (87) é que Maria utiliza *feedback* metalingüístico, usado por ela com mais frequência do que os outros dois tipos de *feedback* analisados, quando acredita que seus alunos poderão reformular seus erros após receberem algum tipo de ajuda, alguma informação sobre a estrutura em foco. Também apresenta, no excerto (86), como motivo para o uso desse tipo de *feedback*, a sua preocupação em ajudar seus alunos a fixarem informações sobre a estrutura, aproveitando o erro do aluno para repetir alguma regra ou dica. Afirma que dá informações lingüísticas quando a estrutura em questão foi bastante trabalhada, excerto (87), e, por isso, pode ser facilmente lembrada pelo aluno. Maria não apresenta, como motivo para utilização desse *feedback*, o cuidado em não inibir o aluno, e sim motivos pertinentes ao fácil acesso à estrutura e às condições lingüísticas do aluno.

(85) “Para eles não formularem o enunciado errado. Para eles verem que estavam errados. Mas eu também não queria dizer a resposta, eu queria que eles chegassem a uma conclusão. Por que estava errado...”

(86) “Se eu repetisse o erro, talvez ele até colocasse no lugar certo, mas eu tentei relembrar a regra só para ele...Porque, lembrando a regra, eu acho que ele lembra mais, porque, se eu repetisse, talvez ele botasse o *did* naquele enunciado, daí na outro enunciado ele cometesse o mesmo erro.”

(87) “*Occupations, plural? É was?* ‘Ah, *were!*’. Eles mesmos sabem. Porque se eu dissesse *were* para ele, isso é uma coisa muito fácil. A gente viu, no primeiro dia de aula, então, ele não ia raciocinar se eu dissesse *were*, ele iria repetir. Mas eu acho que se eu dissesse *were*, ele nem ia lembrar. Por isso eu falei que era plural.”

Como já mencionado, Maria tem a preocupação de ensinar coisas novas para seus alunos, de expor e de explicar conteúdo, de tirar dúvidas sobre questões gramaticais e de vocabulário. Acredita que corrigir o aluno é dever do professor como é o de achar a forma mais apropriada para a correção. Maria expressa que somente dá a resposta para o aluno, ou utiliza *recasts*, quando sente que o aluno não vai conseguir produzir sozinho; em outros casos, tenta fazer com que o aluno reformule seu próprio enunciado.

Maria não expressa preocupação com os sentimentos dos alunos tanto quanto os outros professores como fator orientador de seu comportamento corretivo. Enfatiza que age da maneira que age, pensando nas condições de cada aluno, o que ele sabe e o que ele pode fazer.

O paralelo que se pode traçar entre a formação e os conceitos de Maria e de seu comportamento corretivo diz respeito às suas experiências como aluna e de seu conhecimento dos seus alunos. É possível apontar como razão para o uso predominante de *feedback* metalingüístico a preocupação da Maria de fornecer informações aos seus alunos, a crença de que um dos papéis principais do professor é justamente o de dar informações, ou como ela diz, o de passar informações.

Em suma, essa primeira etapa da análise teve o objetivo de chegar a um conhecimento mais completo sobre cada professor considerando como ele descreve sua formação profissional, e como entende conceitos sobre o ensino e a aprendizagem. Esse perfil de cada professor serviu como pano de fundo à compreensão de seu comportamento corretivo como um todo e, especificamente, de quando e por que utiliza maneiras reformuladoras e/ou elicítivas de *feedback* corretivo.

Passo a seguir para a segunda etapa da análise.

3.2 OS MOTIVOS QUE SUBJAZEM A ESCOLHA PELO USO DE *FEEDBACK* REFORMULADOR E *FEEDBACK* ELICITATIVO

Essa segunda etapa da análise teve como objetivo buscar um padrão de comportamento corretivo por parte dos professores. Para tal, os motivos apresentados pelos participantes do estudo foram agrupados de acordo com categorias perceptíveis após o estudo das transcrições dos comentários dos professores sobre suas escolhas e decisões pertinentes a *feedback*. Cada categoria se constitui em um motivo predominante para o uso de *feedback* reformulador ou elicítivo. As categorias estão apoiadas em excertos das transcrições que continham motivos afins apresentados pelos professores. É importante ressaltar que houve variação no número de professores que se inserem nos motivos abaixo. Cada excerto é seguido pelo nome do professor que o pronunciou e o seu número do turno (T). Todos os excertos foram retirados do ANEXO C com exceção dos excertos (97) e (118) que foram retirados do ANEXO D, devidamente assinalados.

A seguir, serão apresentados os motivos que nortearam a opção por *feedback* reformulador através do uso de *recasts*.

3.2.1 *Feedback* Reformulador

1. O professor utiliza *recasts* quando está apressado, com pouco tempo.

Um dos motivos apresentados pelos professores para o uso de *recasts* é a falta de tempo para dedicar à correção com algum tipo de indagação ou de fornecimento de informações lingüísticas, ou seja, o professor afirma que utiliza *recasts* quando não quer dedicar muito tempo ao movimento corretivo, como ilustrado nos excertos abaixo.

(88) “Em outra situação com mais tempo eu perguntaria.” Ane, (T82)

(89) “É, eu acho que é porque vai mais rápido.” Sandra, (T270)

(90) “... tentar ir para frente, correr o barco.” Pedro, (T27)

(91) “...exercício já avançou tanto que eu já começo a acelerar talvez.” Carla, (T452)

(92) “Peguei e falei para não ficar enrolando muito.” Maria, (T482)

2. O professor utiliza *recasts* para não envergonhar o aluno ou deixar o aluno em uma situação desconfortável quando o aluno está nervoso

Nos excertos (93), (94) e (95) observa-se que o professor preocupa-se em auxiliar o aluno com a resposta pronta e correta no momento em que percebe que o aluno está nervoso e precisa de muita assistência. É um motivo que está intimamente ligado ao objetivo de manter a interação entre o professor e o aluno e assegurar o andamento da conversa. Os excertos selecionados também evidenciam a vontade do professor de proteger seu aluno, de sentir empatia por ele, e, por isso, quer dar as respostas para o aprendiz, quer nutri-lo lingüisticamente e não exigir dele. Vemos que os professores sentem que há momentos em que devem dar mais e exigir menos, e que há momentos que podem exigir mais do aluno, sempre prezando e preservando a qualidade da interação.

(93) “... até para não deixar tão embaraçosa a aula, tão matada.” Pedro, (T27)

(94) “Na verdade, eu acho que fiquei com pena dela porque eu vi que ela estava nervosa” Carla, (T312)

(95) “Foi porque eu vi que foi a que ficou mais apreensiva, então, com essa eu protegi mais.” Carla, (T350)

3. O professor utiliza *recasts* quando percebe que o aluno não sabe.

Esse foi o motivo mais freqüente entre aqueles apresentados pelos professores para o uso de *recasts*, ou de maneiras reformuladoras de *feedback*. Em uma situação cotidiana de conversa, não se pede para alguém informar uma coisa quando se sabe de antemão que essa pessoa não sabe responder. Fazer isso seria colocar a pessoa em uma situação humilhante, enfatizando o que a pessoa desconhece. Nesse estudo, destaca-se a crença de que não se pede para o aluno produzir o que ele não sabe para não prejudicar a interação existente entre o professor e o aluno, como evidenciado nos excertos (96), (97) e (98).

(96) “Sim, porque não adianta eu colocar uma coisa no quadro e perguntar uma informação que eles não sabem. Se eles não sabem, eu dou a informação para eles, mas, normalmente, isso ocorre assim quando se usa sempre uma informação que já foi passada. Eu não posso querer que ele me diga como é que é 10 em japonês se ele nunca viu.” Ane, (T156).

(97) “Se o aluno já sabe aquela matéria eu tento puxar dele, se ele não sabe não adianta.” Maria, Anexo D, (T964).

(98) “Ela esqueceu completamente tudo e eu, com pena dela, respondia tudo a hora.” Carla, (T314).

4. O professor utiliza *recasts* quando sabe que aluno sabe a estrutura, não vale a pena explicar.

O professor fornece *feedback* através de *recast* quando entende que o aluno conhece a estrutura em questão e, por isso, não valeria a pena, pedagogicamente, dedicar mais tempo ao erro indagando o aluno ou lhe dando informações sobre a estrutura que o aluno já conhece. É um motivo que difere um pouco dos outros professores, só foi mencionado por um professor, que afirmam que utilizam *recasts* quando o aluno não tem conhecimento suficiente para produzir a forma sem o auxílio do professor.

(99) “Acho que no nível que ele está tem algumas coisas que nem vale a pena tu entrar, tu sabe que ele sabe, já viu...” Pedro, (T73).

5. O professor utiliza *recasts* quando não quer interromper muito, não cortar a fluência com uma explicação ou pergunta.

O professor pode optar por *recasts* para não tomar tempo do aluno, ou a sua vez de se expressar. Há uma preocupação em não interromper muito o aluno. Essa preocupação de não interromper pode ter suas raízes no comportamento social comum entre todos os seres humanos. Em uma situação cotidiana de comunicação, se o falante se equivoca ao dizer alguma coisa, o interlocutor provavelmente não irá interromper a conversa para tentar eliciar a informação correta do seu parceiro de conversa. Irá, simplesmente e rapidamente lhe dar a informação correta. Pode-se perceber uma crença por trás deste motivo, qual seja, não se deve interromper a fala do aluno porque, dessa maneira, haveria prejuízo à interação.

(100) “É, não queria interromper porque cortaria a fluência do diálogo dela.” Sandra, (T272)

(101) “Eu falei na hora a resposta porque ela não conseguia dizer as frases inteiras.” Carla, (T314).

6. O professor utiliza *recasts* quando se trata de um problema de pronúncia.

Usar *recast* para o tratamento de erros da pronúncia é apontado também em outros estudos, já mencionados neste trabalho, como consideravelmente freqüente. O professor provavelmente sente que não há muito o que explicar sobre a pronúncia e nem tampouco como eliciar o uso correto do aluno, uma vez que, no próprio pedido de reformulação, o professor estaria reformulando o enunciado para o aluno.

(102) “Porque como a pronúncia está errada eu repito para eles verem a pronúncia certa.” Ane, (T82)

(103) “... Eu não falo toda a hora porque daí corta, mas de tempos em tempos, se eu acho que é uma palavra que eu tenho que dizer, se for um erro bobo, alguma coisa tipo às vezes um also, daí eu falo also.” Sandra, (T234)

7. O professor utiliza *recasts* quando teme que outros alunos não vão entender o que foi dito pelo aluno.

Os excertos (104) e (105) indicam a preocupação do professor com a compreensão dos alunos que estão ouvindo o aluno que errou. Seu objetivo, ao usar *recast*, é o de prover insumo para os outros alunos, é de que o insumo seja compreensível para que a participação dos colegas na conversa seja garantida.

(104) “Eu aproveitei para corrigir, mas, na verdade, foi até para o outro entender o que ele estava perguntando.” Carla, (T426).

(105) “A minha preocupação foi mais deixar claro para os outros...” Carla, (T434)

8. O professor utiliza *recasts* quando percebe que o aluno não vai conseguir se expressar sozinho, quer ajudar o aluno na sua produção.

Os excertos (106), (107), (108), e (109) abaixo evidenciam a vontade dos professores de ajudarem seus alunos a se expressarem, a concluírem suas falas quando percebem que seus alunos precisam de seu auxílio para produzir, que não teriam condições de construir a fala sem sua ajuda. O excerto (109) também indica a vontade do professor de transmitir uma sensação de sucesso ao aluno através do uso de um *rescast*, uma vez que, ao fornecer *recast*, o professor está auxiliando o seu aluno a produzir enunciados completos e corretos.

(106) “Não sei, achei que ele não ia conseguir lembrar. Peguei e falei para não ficar enrolando muito.” Maria, (T482)

(107) “Foi um bloqueio. Achei que ele não ia conseguir, daí eu decidi por dar a resposta.” Maria, (T520)

(108) “Já tinha passado um tempo que elas estavam fazendo aquilo e eu estava também dando um pouco de ajuda para elas não se sentirem tão sozinhas, eu acho.” Carla, (T390)

(109) “Eu fiquei preocupada que elas tivessem um desempenho bom, então, quando elas diziam alguma coisa errada...foi exatamente por isso que eu corriji assim, e eu nem deixei elas tentarem corrigir sozinhas, eu falei na hora.” Carla, (T322)

9. O professor utiliza *recasts* devido a sua ansiedade.

Vê-se no excerto (110) que esse professor afirma que um dos motivos de usar *recast* é devido a sua própria ansiedade de ver que a atividade está demorando demais e isso o deixa nervoso e ansioso. Com a preocupação de dar prosseguimento à atividade, quando há algum erro que sente que deve corrigir, não vai aplicar um tipo de *feedback* que exige tempo e elaboração da sua parte ou do aluno, vai usar *recast*, que é um tipo de *feedback* rápido.

(110) “Pode ser uma questão também da minha ansiedade, porque eu sou uma pessoa ansiosa e é engraçado, assim eu tenho paciência com os alunos, mas, às vezes, como está chegando, o exercício já avançou tanto que eu já começo a acelerar talvez.” Carla,(T452)

Os motivos mais presentes para o uso de *recasts* são para evitar que os alunos se sintam cobrados e/ou constrangidos, para ajudar aqueles que não têm condições de produzir sem o auxílio do professor, para dar andamento à atividade, para mostrar que o professor está participando da conversa e quando o professor sente que o aluno está apreensivo ou nervoso. Basicamente, os motivos apresentados para o uso de *recasts* estão relacionados a quanta assistência e que tipo de assistência o professor sente que seu aluno necessita no momento da intervenção. Usando termos socioculturais, *recasts* são utilizados muitas vezes como instrumento de andamento, como instrumento de fornecer instrução dentro da ZDP do aprendiz. Há também uma grande preocupação em manter a interação estabelecida entre o professor e o aluno e entre o aluno e outros alunos.

3.2.2 Motivos para o uso de *Feedback* Eliciativo

Feedback eliciativo foi largamente utilizado pelos professores. Basicamente, duas maneiras eliciativas de *feedback* foram usadas, *feedback* através do fornecimento de elicitação propriamente dita e *feedback* metalingüístico. Foi possível verificar motivos diferentes para o uso de cada tipo desses movimentos corretivos. Por essa razão, eles serão apresentados separadamente. Ressalto que os motivos foram agrupados de acordo com categorias e ilustrados com excertos das entrevistas realizadas com a pesquisadora. Cada excerto é seguido pelo nome do professor que o pronunciou e o seu número do turno (T). Todos os excertos foram retirados do ANEXO C com exceção do excerto (118) que foi retirado do ANEXO D, devidamente assinalado.

3.2.2.1 Elicitação propriamente dita

1. O professor utiliza elicitação quando entende que o aluno sabe reformular

Esse foi o motivo mais mencionado pelos professores. Os professores afirmam e enfatizam que utilizam elicitação, ou pedem para que seus alunos reformulem seus enunciados, quando têm certeza de que o aluno saberá como fazer isto muito provavelmente para não prejudicar a interação estabelecida com seu aluno. Em situações do cotidiano, vamos pedir para alguém fazer alguma coisa ou para responder uma pergunta quando acreditamos que esta pessoa tem condições de fazer o que estamos pedindo. Podemos entender uma crença inerente a esses motivos, a de que só se pede para o aluno produzir algo que se acredita que ele tem condições de produzir. Os excertos (111), (112) e (113) evidenciam esse motivo para o uso de elicitação.

(111) “Eu tento. Principalmente com ele, que é mais avançado, eu tento fazer assim. Já que ele já sabe.” Pedro, (T49)

(112) “É eu sei que ele sabe. Ele está nervoso ou alguma coisa assim, exercício assim ou que a gente faz...mas eu sempre faço assim porque eu sei que ele sabe. ‘Pô, pensa um pouquinho mais, dá uma pensadinha...’. Daí ele consegue.” Pedro, (T51)

(113) “Porque eles sabem, eles falam direitinho para mim. Eles estavam bem nervosos.” Maria, (T466)

2. O professor utiliza elicitação quando a estrutura foi recentemente explicada/trabalhada.

A idéia que está por trás desses motivos, ou seja, a do uso da elicitação quando uma estrutura ou vocabulário foi recentemente trabalhado, é a de que é possível pedir para o aluno reformular o que ele fala de maneira errada, quando informações sobre a estrutura em questão são de fácil e de rápido acesso na memória do aluno. Em outras palavras, quando esse tipo de tratamento corretivo está de acordo com a ZDP do aluno, é uma produção possível para o aprendiz desde que seja auxiliado na sua construção.

(114) “Eu deixei ele pensar porque ontem nós vimos isso...” Ane, (T142)

(115) “Porque a gente, na outra aula, tinha recapitulado essas palavras.” Carla, (T415)

3. O professor utiliza elicitación quando o professor entende que aluno não ficaria envergonhado de ser corrigido assim.

O professor mede quão à vontade o aluno está para decidir se pede ou não reformulação acreditando que o pedido de reformulação pode inibir o aluno, algo que esses professores evitam constantemente. Ao mesmo tempo em que todos os professores acreditam que *feedback* corretivo seja benéfico para a aprendizagem, eles, igualmente, pensam que nada é mais importante do que o bem estar do aluno. O professor evitará prejudicar o ambiente amigável em sala de aula e propício a participação ativa de seus alunos.

(116) “Eu vi que eles não estavam com vergonha.” Carla, (T446)

(117) “Porque eu achei que elas já estavam mais confortáveis, que elas já estavam mais habituadas ao exercício, já tinham feito uma série de perguntas, e eu acho que elas já tinham esquecido um pouco aquele medo.”Carla, (T390)

4. O professor utiliza elicitación quando o erro é fácil de ser corrigido ou quando percebe que foi falta de atenção do aluno.

No excerto (118), entende-se que o professor considera erros pequenos aqueles que são fáceis de serem corrigidos pelos alunos, ou seja, erros que o aluno saberia corrigir. No excerto (119), o professor diz que usa elicitación ao entender que o erro foi consequência de falta de atenção, ou seja, o professor entende que o aluno tem condições de reformular o seu enunciado.

(118) “Quando são pequenos errinhos, falta uma palavra, ou quando ele fala uma palavra no presente que é no passado...” Pedro, Anexo D, (T680)

(119) “...porque foi uma falta de atenção dela.” Maria, (T591)

Quase todos os motivos, apresentados para o uso de elicitación, têm a ver com a certeza do professor de que seu aluno tem condições lingüísticas e que é emocional e psicologicamente capaz de reformular o que errou. Os motivos para o uso de elicitación também são condizentes com as noções de assistência do socioculturalismo de tratar o aluno dentro de suas condições e dentro do seu alcance, ou dentro de sua ZDP, e a noção de que a

interação é essencial para que a aprendizagem ocorra. Na continuidade, apresento os motivos para o uso de *feedback* metalingüístico.

3.2.2.2 *Feedback* metalingüístico

1. O professor utiliza *feedback* metalingüístico (doravante F.M.) quando a estrutura em foco foi recentemente por ele trabalhada com seus alunos.

Os excertos (120) e (121) mostram a preocupação que o professor sente de ajudar o aluno a usar o que foi recentemente trabalhado através de sua intervenção. Uma explicação possível para essa atitude é que, como se trata de algo recentemente trabalhado, o professor sente que não precisará dar muitas explicações ou uma explicação mais detalhada sobre a estrutura e, por isso, sua intervenção não atrapalhará a tarefa. A informação necessária para o uso correto da estrutura está acessível ao aluno, possibilitando que ele acesse essa informação e a use apropriadamente. Em resumo, o professor opta por F.M quando sente que o aluno irá entender sua intervenção e tem condições de reformular a estrutura rapidamente por ela ter sido recentemente trabalhada, é uma forma de assistência ponderada que considera a ZDP do aluno.

(120) “Nesse dia, eu enfatizei bem a pronúncia do *th*, aí eu expliquei” Sandra, (T277)

(121) “Porque foi uma coisa que nós havíamos dado ontem, coisa recente, que eu sabia que eles tinham absorvido bem porque a gente fez bastante exercícios em cima” Ane, (T150)

2. O professor utiliza F.M. quando o erro é muito recorrente.

O professor sente a necessidade de intervir e de explicar quando seu aluno pode estar errando por falta de informações ou por falta de atenção, já que o aluno repete o erro constantemente. Os excertos (122), (123) e (124) mostram que os professores percebem que o aluno precisa de informações sobre o seu erro, sobre a estrutura em foco para conseguir formulá-la corretamente. Pode-se pensar da seguinte maneira, se alguém está aprendendo a dirigir e sempre apaga o carro por que tira o pé da embreagem rápido demais, a pessoa ao lado, que a está instruindo, se sentirá compelida a avisá-la para lhe poupar tempo e talvez até um acidente. O mesmo pode estar presente na cabeça do professor quando opta por esse comportamento corretivo, ou seja, o professor utiliza o seu bom senso advindo de

experiências da vida para aplicar esse movimento corretivo conservando o bom andamento da interação entre si e seu parceiro de conversa como prioridade.

(122) “É quando é uma coisa muito recorrente” Sandra, (T298)

(123) “Eu acho que eu falei porque eu notei que elas estavam se repetindo muito no presente” Carla, (T341)

(124) “... naquela hora do *did*, eu falei que não era, porque ela estava com o *did* na cabeça e ela ia continuar achando que era o *did*. Daí eu já avisei que não era.” Maria, (T475)

3. O professor utiliza F.M. quando acredita que a estrutura não foi bem entendida pelo aluno.

Neste caso o *feedback* serve como uma estratégia para o esclarecimento de dúvidas. É importante frisar que a intenção do professor é a de esclarecer, trata-se de uma intervenção para explicar o que não foi entendido para que a estrutura seja usada de forma correta. É o que apontam os excertos (125) e (126) abaixo.

(125) “Mostrei, no quadro, por isso que eu caminhei pra lá. Daí ela foi procurar a informação, eu não me lembro se a informação estava confusa”. Jane, (T167)

(126) “...ele estava confuso *birth place*, daí ali eu vou dizer...” Sandra, (T296)

4. O professor utiliza F.M. quando entende que o aluno precisa de informações para poder produzir a estrutura corretamente.

Os excertos (127) e (128) evidenciam que o professor quer auxiliar seus alunos na construção da comunicação, disponibilizando a eles informações lingüísticas necessárias para tal. Os comentários sugerem uma preocupação do professor de servir como suporte para a produção do aluno, de promover andamento à construção da comunicação. Quando o professor percebe que o aluno não conseguirá progredir por falta de informações ou de conhecimento da estrutura, então, interfere para lhe dar o que acredita estar faltando.

(127) “Não sei, foi uma maneira que eu achei para ajudar também, não dar a resposta.” Maria, (T510)

(128) “...eu tentei lembrar a regra só para ele ...porque lembrando a regra eu acho que ele lembra mais.” Maria, (T526)

5. O professor utiliza F.M. quando entende que pode exigir mais do aluno.

É interessante ver que, mesmo em se tratando de dar informações e não pedir a reformulação do aluno, o professor se preocupa em não colocar o aluno em uma situação desconfortável ou embaraçosa, acredita que há momentos apropriados para intervir com informações. São ocasiões nas quais o aluno está à vontade com a atividade, quando já está habituado com o tipo de tarefa e quando o professor percebe que o aluno não se sente ameaçado, ou seja, quando sabe que a interação com seu aluno não será prejudicada pelo tratamento corretivo.

(129) “Porque eu acho que elas são capazes demais, e quando eu encontrei uma brecha que foi mais no fim que eu achei que elas tinham relaxado um pouco mais, eu achei que dava para exigir mais.” Carla, (T394)

(130) “Porque eu achei que elas já estavam mais confortáveis, que elas já estavam mais habituadas ao exercício, já tinham feito uma série de perguntas, e eu acho que elas já tinham esquecido um pouco aquele medo.” Carla, (T390)

6. O professor utiliza F.M. para o aluno processar e pensar mais sobre a estrutura.

Os excertos abaixo ilustram uma situação em que professores optam por F.M. ao invés de *recasts*: para fazer o aluno pensar sobre o uso da língua e processar mais informações a respeito daquela estrutura. Usam F.M. quando querem evitar que o aluno apenas repita o que ouviu, contribuindo, dessa maneira, para que esse se esforce mais para se expressar corretamente. Em suma, o professor faz esse movimento quando acredita que seja apropriado dedicar mais tempo para que o aluno pense e processe a linguagem.

(131) “Então eu estou sempre falando para eles lembrarem, para eles verem que eles estão errando. Para eles lembrar, gravar. Maria, (T491)

(132) ‘*Occupations, plural? É was?*’ ‘Ah, *were!*’. Eles mesmos sabem. Porque se eu dissesse “*were*” para ele, isso é uma coisa muito fácil. A gente viu no primeiro dia de aula,

então ele não ia raciocinar se eu dissesse “were”, ele iria repetir. Mas eu acho que se eu dissesse “were” ele nem ia lembrar. Por isso, eu falei que era plural.” Maria, (T604)

Em suma, os professores participantes deste estudo afirmam que fornecem *feedback* corretivo através de *feedback* metalingüístico quando sentem que os alunos necessitam de esclarecimentos sobre a forma em foco, quando a forma foi recentemente trabalhada, quando o erro é recorrente, para auxiliar o aluno a fixar e entender a forma, quando o aluno está preparado emocionalmente e lingüisticamente para ser mais exigido, e quando quer que o aluno pense e reflita sobre seu erro e sobre a forma em foco. Acredito que os motivos citados pertinentes a quanto auxílio, a que tipo de auxílio e ao momento oportuno para auxiliar o aluno, sugerem que os professores agem de maneira condizente com conceitos socioculturais, em especial com o conceito de andaimento e de ZDP, e a importância dada a preservar a interação com o aluno.

3.3 CONCLUSÕES

A primeira parte da análise de dados consistiu em levantar e discutir os fatores apresentados por cada professor individualmente ao empregar *feedback* corretivo e traçar um paralelo com seu perfil, buscando evidências da influência do mesmo no seu comportamento corretivo. Após essa análise foi possível concluir que as ações corretivas dos professores estudados são influenciadas pelas suas experiências como alunos e como professores, suas percepções de como se aprende uma L2, ou seja, seus conceitos e suas crenças sobre o processo de ensino e de aprendizagem, e, principalmente, que suas ações corretivas são influenciadas pela maneira como percebem as condições lingüísticas e emocionais de quem estão corrigindo.

Ao traçar um paralelo entre o emprego de *feedback* e o perfil de cada professor, observei que a personalidade dos professores e suas experiências pessoais exercem grande influência na sua opção por diferentes tipos de *feedback*. A professora Carla faz uso predominantemente de *recasts*. Considerando que *recast* é o tipo menos intervencionista de *feedback*, uma vez que é o tipo de *feedback* que menos exige do aluno, acredito que a escolha de Carla se deve a sua grande preocupação em ser bem vista e quista pelos seus alunos, à preocupação de não constranger o aluno e de auxiliar seu aluno sempre que possível. A professora Ane faz uso predominantemente de *feedback* metalingüístico ao tratar dos erros

orais de seus alunos. Essa professora pensa que é muito importante exigir do aluno, fazer o aluno produzir e reconhecer seu erro e reformular seus enunciados errôneos. Ao mesmo tempo, Ane se preocupa em não colocar seus alunos em situações constrangedoras e inibidoras. Acredito que essas características explicam sua preferência por *feedback* metalingüístico, entendendo que esse tipo de *feedback* exige o reconhecimento do erro e a reformulação por parte do aluno e ao mesmo tempo oferece assistência para que ele se auto-corrija. A professora Maria também utiliza com mais frequência *feedback* metalingüístico devido a sua preocupação em ajudar seus alunos a fixarem informações sobre a estrutura, aproveitando o erro do aluno para repetir alguma regra. Esse comportamento vem ao encontro de sua percepção do papel do professor que é o de passar informações e conhecimento. Nos movimentos corretivos de Pedro predominam os *recasts* e a elicitación. Utiliza *recasts* quando acredita que o erro não é grave ou quando o aluno conhece a estrutura e por isso não vale a pena dedicar tempo à correção. Assim, opta por *recasts* por ser um *feedback* rápido. Utiliza a elicitación por ser o tipo de *feedback* que mais faz o aluno pensar, o que Pedro acredita ser essencial para a aprendizagem. A professora Sandra acredita que é importante fazer o aluno pensar para que ele aprenda, faz uso predominantemente de *feedback* metalingüístico e não utiliza a elicitación propriamente dita.

A segunda parte da análise teve o objetivo de descrever um padrão de comportamento corretivo por parte dos professores ao optarem por *feedback* reformulador, através de *recasts*, e elicitativo através de *feedback* metalingüístico e de elicitación propriamente dita. Os motivos apresentados pelos participantes do estudo para justificarem suas opções corretivas foram agrupados de acordo com categorias. Essas consistem em um motivo predominante para o uso dos tipos de *feedback* mencionados acima.

Os motivos apresentados pelos professores para o uso de *recasts* são os seguintes: para evitar que os alunos se sintam pressionados e/ou constrangidos, para ajudar aqueles que não têm condições de produzir sem o auxílio do professor, para dar andamento à atividade, para mostrar que o professor está participando da conversa e quando o professor sente que o aluno está apreensivo e nervoso. Observo que, basicamente, os motivos apresentados para o uso de *recasts* estão relacionados a quanta assistência e a que tipo de assistência o professor sente que seu aluno necessita no momento da intervenção, e que há uma grande preocupação em manter a interação estabelecida entre o professor e o aluno e entre o aluno e outros alunos.

Entendo que a preocupação de auxiliar o aluno se traduz em termos socioculturais como andamento. Ou seja, a preocupação manifestada por esses professores se resume em como fornecer o apoio necessário e apropriado para que o aluno possa construir seus enunciados - é uma forma de co-construir a produção lingüística. Entendo, igualmente, que esses professores acreditam que a interação com seus alunos é crucial para o bom desenvolvimento da aula, ou seja, que a interação é essencial para a aprendizagem.

Os professores participantes deste estudo afirmam que fornecem *feedback* metalingüístico quando sentem que os alunos necessitam de esclarecimentos sobre a forma em foco, quando a forma foi recentemente trabalhada, quando o erro é recorrente, para auxiliar o aluno a fixar e entender a forma, quando o aluno está preparado emocional e lingüisticamente para ser mais exigido, e quando quer que o aluno pense e reflita sobre seu erro e sobre a forma em foco. Os motivos apresentados para o uso desse tipo de *feedback* também estão relacionados ao tipo de assistência de que o aluno necessita para realizar sua contribuição na interação. Acredito que o professor, ao auxiliar o aprendiz dentro de sua ZDP, vai optar por utilizar *feedback* metalingüístico quando percebe que o aluno precisa de mais apoio, através do fornecimento de informações sobre o item em foco.

Os motivos apresentados para o uso de elicitacão propriamente dita, na grande maioria, têm a ver com a certeza do professor de que seu aluno tem condições lingüísticas e de que é emocional e psicologicamente capaz de reformular o que errou sem a sua assistência. Dessa maneira, o professor, quando opta por elicitacão, também está agindo de acordo com a ZDP do aluno.

As afirmações acima corroboram os estudos mencionados no Capítulo 1 no que concerne aos pressupostos teóricos para esta pesquisa, em especial, os pressupostos referentes a como o *feedback* corretivo pode se alinhar a princípios da teoria sociocultural de aprendizagem servindo como assistência à produção lingüística do aprendiz. Esses estudos foram principalmente o de Lima (2004) e o de Fontana (2004) que apontam que o *feedback* corretivo pode contribuir para a autonomia do aprendiz; o de Borba e Lima (2004) que evidencia que o professor considera o que conhece sobre seu aluno quando opta por diferentes tipos de *feedback*; o de Nassaji e Swain (2000) que enquadra o tratamento corretivo dentro dos conceitos de andamento e de ZDP; e os estudos de Freudemberger e Lima (2006) e de Bergsleithner e Gil (2005) que apontam que muitos episódios de *feedback* corretivo se enquadram na descrição de assistência, ou de andamento, ou seja, que a correção de erros

dentro do socioculturalismo pode ser percebida como uma ajuda do professor que facilita a construção do turno em andamento.

Após refletir sobre os dados obtidos, confirmo o pressuposto que a teoria da polidez é uma maneira de explicar a opção por diferentes tipos de *feedback* corretivo. Relembrando, *feedback* corretivo pode ser entendido como um ato de ameaça à face uma vez que o professor, ao fornecer *feedback*, corre o risco de ser visto como uma pessoa dura e ríspida, o que ameaça sua face positiva, ou seja, o seu desejo de aprovação; e/ou a sua face negativa, o desejo de exercer um de seus papéis como professor, ou seja, o papel de corrigir. *Feedback* fornecido pelo professor também pode ser uma ameaça à face do aluno. Pode ser uma ameaça à face positiva do aluno, o desejo de aprovação, e uma ameaça à face negativa do aluno, o desejo de não ter sua fala interrompida. Assim, ao optar por fornecer *feedback* o professor está optando por produzir um ato de ameaça à face. Após essa escolha, o professor opta por fornecer o *feedback* através de um ato de fala indireto, ou direto, com ou sem uma ação mediadora. Creio que é possível entender o ato indireto de ameaça à face como *feedback reformulador*, ou *recasts*, uma vez que o professor não diz diretamente que o aluno errou e não pede que o aluno reformule seu enunciado com medo de constranger seu aluno. Esse desejo do professor se alinha à noção de preservar a face positiva do aluno, a de ser uma pessoa capaz e que merece ser respeitado, e sua própria face positiva - a vontade de ser aprovado pelo aluno. Quando o professor escolhe um ato de fala direto, pedindo que o aluno reformule o enunciado, sem sua ajuda, está empregando *feedback* através de elicitación. Quando o professor opta por empregar *feedback* metalingüístico, ele está produzindo um ato direto com uma ação mediadora, já que esse tipo de *feedback* pede para o aluno reformular seu enunciado, mas o faz com o fornecimento de algum apoio lingüístico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa salienta que *feedback* corretivo é uma questão complexa, que há inúmeros fatores envolvidos na decisão de quando corrigir, o que corrigir, quem corrigir e como corrigir. Investiguei os fatores envolvidos na opção por diferentes tipos de *feedback* corretivo. O objetivo não foi julgar por que os professores corrigem da maneira como corrigem e nem prescrever o uso de qualquer que seja o tipo de *feedback*. O estudo tratou de entender os motivos que orientam as decisões tomadas pelos professores em sala de aula a respeito de como corrigir a fala de seus alunos, tendo como eixo a fala do professor, como esse descreve seu comportamento enquanto assiste a si mesmo em sala de aula, realizando uma atividade com foco na forma. Como fundamentação teórica, este estudo embasou-se na perspectiva sociocultural de aprendizagem e buscou suporte em pesquisas que estudaram e investigaram questões pertinentes à definição de erro em diferentes correntes teóricas; em trabalhos sobre *feedback* corretivo, sua definição, seus tipos e sua eficiência; em estudos sobre os fatores que influenciam o comportamento do professor e sobre as crenças de professores, em especial, as relativas à correção; e em estudos sobre a teoria da polidez como contribuição para a compreensão do comportamento corretivo do professor de LE.

Esta pesquisa está fundamentada na crença de que a voz do professor precisa ser ouvida para que se entenda qualquer aspecto de seu comportamento. Essa é o principal razão pela qual procurei aprofundar o conhecimento sobre *feedback* corretivo, observando e ouvindo professores em ação, ou melhor, ao refletirem sobre sua ação.

É possível resumir a idéia central deste trabalho afirmando que os professores têm motivos bastante pertinentes para a escolha de como vão proceder quando se deparam com erros orais de seus alunos. Há muitas pesquisas que julgam o comportamento de professores sem ouvi-los, sem ao menos aprofundar o conhecimento a respeito do assunto. As pesquisas sobre *feedback* corretivo geralmente entram nessa descrição. Há muitas pesquisas, entre elas a

de Lyster e Ranta (1997), que prescrevem como os movimentos corretivos de professores em geral devem ser, sem considerar o contexto e, principalmente, como o professor percebe e utiliza *feedback* corretivo. Nesse sentido, o presente estudo pretende contribuir para sanar essa lacuna.

Relembrando, este trabalho não foi quantitativo no sentido de chegar a uma conclusão em números ou dados mensuráveis sobre a eficiência dos tipos de *feedback*. Numa abordagem qualitativa, procurei entender como 5 professores de experiências acadêmicas e perfis diferentes percebem como e por que corrigem da maneira que corrigem.

A pergunta que orientou este estudo foi:

Quais são os fatores que os professores de inglês como LE apontam como norteadores de suas ações corretivas?

Como já explicado, verifiquei durante as entrevistas com esses professores e, através da análise das transcrições dessas entrevistas, que os 5 professores observados - mesmo tendo experiências, tempo de prática, e formação diferentes - consideram principalmente os seguintes fatores quando decidem optar por tipos de *feedback*: como acham que o aluno está se sentindo no momento, como consideram a personalidade do aluno, e como julgam ser a capacidade lingüística e emocional do aluno. Nenhum dos professores estudados mencionou algo a respeito do que já havia lido e aprendido sobre *feedback* corretivo como um fator que lhes ajudasse a empregar *feedback*, inclusive a única professora que tem licenciatura em Inglês. Outro fator que direciona o comportamento corretivo desses professores é o que eles lembram de quando eram alunos, se gostavam de ser corrigidos e como gostavam que seus professores os corrigissem. Há uma grande preocupação em não interromper o aluno abruptamente e abertamente para não inibi-lo. Os 5 professores estudados têm como prioridade manter um clima descontraído em aula e não calar o aluno através de correções muito freqüentes e muito explícitas.

As razões apresentadas pelos professores para o uso de *recasts* estão relacionadas a quanta assistência e que tipo de assistência o professor sente que seu aluno necessita no momento da intervenção e a uma grande preocupação em preservar a interação estabelecida entre o professor e o aluno e entre o aluno e outros alunos. Evitam-se, dessa forma, situações constrangedoras e ameaçadoras. Esses motivos se relacionam com as crenças de que o

constrangimento afeta negativamente a aprendizagem, que as pessoas não podem se sentir ameaçadas para aprender, que é papel do professor auxiliar o aluno e fazer com que ele se sinta à vontade e seguro de si e que a interação é essencial para que a aprendizagem ocorra. As razões apresentadas para o uso de elicitación propriamente dita, na grande maioria, têm a ver com a certeza do professor de que seu aluno tem condições lingüísticas e que é emocional e psicologicamente capaz de reformular o que errou. Envolvidos nesses motivos estão as crenças, mais uma vez, de que o professor não deve agir de forma ameaçadora ao aluno, esse não pode se sentir ameaçado necessitando ser respeitado e o professor não deve propor tarefas que poderão pôr em risco o bem estar e a auto-confiança do aprendiz. Os motivos para o uso de *feedback* metalingüístico estão relacionados às crenças de que é papel do professor auxiliar seu aluno, dar informações e prover insumo ao aluno; a crença de que as pessoas aprendem melhor quando estão em um ambiente seguro e não-ameaçador; e a de que as pessoas aprendem com o auxílio dos outros.

Os professores participantes desta pesquisa não demonstram priorizar o nível que o aluno está cursando ao optarem por diferentes tipos de *feedback* corretivo, tampouco o foco da aula. Os professores afirmam considerar principalmente quem estão corrigindo, e, por vezes, o tipo de erro que foi feito, como, por exemplo, usar *recasts* para tratar de erros da pronúncia e utilizar *feedback* metalingüístico quando se trata de um erro recorrente.

Uma das conclusões deste estudo é que os professores têm motivos pertinentes para o uso de *recasts*, o que rebate afirmações de vários autores já mencionados que pregam que professores devem evitar o uso de *recast* por questionarem sua eficácia. Os professores deste estudo apontam como motivo principal para o uso de *recasts* a incerteza de que o aluno teria condições lingüísticas ou emocionais para reformular seu erro sozinho sem sua ajuda ou sem um modelo. Como relatado acima, o professor, por vezes, emprega *recasts* porque não quer submeter o aluno a alguma situação ameaçadora, desta maneira, ele está evitando arriscar a continuidade da interação. Os motivos apresentados pelos professores tanto para o uso de *feedback* reformulador como para o uso de *feedback* elicitativo salientam a preocupação em manter a interação com seus alunos. Para mantê-la, esses professores procuram preservar a face do aluno.

Ressalto que um dos fatores que orienta o comportamento corretivo do professor de LE é a preocupação em respeitar os desejos de face conforme a teoria da polidez discutida no Capítulo 1. O professor pode optar por dar *feedback*, ou produzir um ato de ameaça à face, ou

de não fornecer *feedback*, evitar um ato de ameaça a face. Quando opta por fornecer *feedback*, decide entre *feedback* elicitativo ou reformulador, entre um ato direto ou indireto de ameaça à face. O fator que os professores desta pesquisa mais levam em conta ao escolher entre tipos reformuladores e elicitativos de *feedback* é justamente o que conhecem sobre as condições lingüísticas e emocionais de seus alunos. Como já afirmei, isso se deve à preocupação do professor de preservar a sua face e de seu aluno para assegurar a continuidade da interação. Há nesse argumento um possível motivo para o uso tão freqüente de *recasts* – o comportamento corretivo menos ameaçador da face.

Esse paralelo entre a teoria da polidez com suas estratégias de defesa e preservação da face dos interlocutores e *feedback* corretivo remete a conceitos da teoria sociocultural. Os motivos apresentados pelos professores para sua opção entre *feedback* corretivo reformulador e elicitativo apontam que esses professores baseiam suas opções principalmente no que os seus alunos são capazes de fazer lingüística e emocionalmente, priorizando o bem estar do aluno para que a interação não seja prejudicada. Essa importância dada a manter a interação se enquadra na teoria sociocultural no que concerne à assistência à aprendizagem. O professor escolhe como vai corrigir pensando em como o aluno vai reagir e que tipo de assistência o aluno necessita. O professor emprega *recasts* quando sente que o aluno não está preparado para ser mais exigido, exige mais ao perceber que o aluno tem condições de responder as suas exigências. Penso que andamento dentro da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) se alinha a esse pensamento. Ao fornecer *feedback* corretivo ao aluno considerando que tipo de assistência o aluno precisa e almejando preservar a sua face e de seu aluno, o professor está agindo de maneira que se aproxima aos conceitos do socioculturalismo. Uma vez que o professor opta por diferentes tipos de *feedback* corretivo priorizando a interação com o aluno, esse professor entende que é a interação que leva à aprendizagem, portanto, esse professor entende que a assistência e o auxílio que fornece ao aluno servem como andaime a sua aprendizagem e promove a produção dentro da ZPD.

Outro fato importante a ser discutido é porque *recasts* são menos usados em turmas menores, como já constatado por Lima (2002). Uma razão pode ser que quando se está lidando com turmas pequenas a tendência é que o professor conheça mais seus alunos e se sinta mais seguro em sua decisão de exigir mais, por meio de *feedback* elicitativo, daqueles alunos que sabe que têm condições de responder a suas exigências. Com turmas muito grandes o professor pode sentir que não conhece o aluno o suficiente para exigir mais dele,

talvez não tenha certeza de que o aluno teria condições de reformular seu enunciado, então decide usar *recasts* para não inibir aquele aluno. Há também a questão da intimidade que os professores deste estudo mencionam. Em uma turma pequena, todos se conhecem, portanto, é menos provável que o aluno se sinta intimidado se for pedido para que reformule seu enunciado.

Os dados sugerem que os professores utilizam mais *recasts* no início de atividades do que no final. Citam como motivos para tal comportamento o fato de que os alunos, no final das atividades, já estão mais habituados ao exercício, já sabem o que é esperado deles, e se sentem mais à vontade com a tarefa. Todos esses fatores tornam a situação menos ameaçadora para o aluno e menos arriscada para professor. Entende-se aqui que uma situação de *feedback* menos arriscada para o professor significa que o professor tem mais chances de usar *feedback* elicitativo sem inibir o aluno ou correr o risco de não receber uma resposta - o que mais uma vez se alinha às noções de preservação da face e da teoria da polidez.

A leitura das transcrições das entrevistas com os professores também sugere que os professores utilizam menos *recasts* com turmas mais avançadas, como também foi constatado por Lima (2002). As razões pelas quais os professores utilizam mais *feedback* elicitativo e menos *feedback* reformulador com alunos mais proficientes podem ser as mesmas que os professores apontaram para todo seu comportamento corretivo - utilizam *feedback* elicitativo quando percebem que seus alunos sabem o suficiente para se auto-corrigirem e são suficientemente fortes emocionalmente para serem colocados em foco.

Barcelos (2003) conclui que a prática dos professores em seu estudo é influenciada pelas crenças desses professores sobre as crenças de seus alunos, ou seja, a prática docente é afetada pela maneira como o professor entende que seu aluno acredita ser a melhor forma de aprender. O presente estudo corrobora o trabalho de Barcelos. Aqui constatei que o comportamento corretivo do professor é muitas vezes direcionado pela maneira como o professor percebe seu aluno, não somente como entende ser a melhor maneira de aprender, mas também como percebe o aluno como pessoa, como indivíduo, levando em consideração fatores como o grau de inibição, se é extrovertido, se está preparado para receber *feedback*, entre outras.

Também posso afirmar como uma das conclusões deste estudo que não há muito valor em pregar o uso de um tipo de *feedback* em detrimento a outro. Constatei que o professor

emprega *feedback* de acordo como ele percebe o momento da correção, como ele percebe quem está sendo corrigido no momento da correção, ou seja, o professor considera todo o contexto em que o erro e a correção estão sendo feitos.

Resumindo, os professores que priorizam a interação em sala de aula acreditando que é através da interação genuína que se aprende, como é o caso dos professores estudados, direcionam seu comportamento corretivo no sentido de fornecer andamento ao aprendiz e auxílio para que ele possa construir sua produção dentro de sua ZDP; os professores demonstram respeitar a teoria da polidez ao empregar *feedback*, considerando as faces positivas e negativas de seus alunos e de si próprios; os motivos apresentados pelos professores tanto para o uso de *feedback* reformulador como para o de elicitativo se baseiam, principalmente, em quanto conhecem os alunos e em como percebem as suas condições emocionais e capacidades lingüísticas.

Como continuidade deste estudo, sugiro aprofundar, através de mais pesquisas, o que se sabe a respeito da teoria de polidez e as ações de professores, em especial, as ações corretivas dos professores. Também sugiro que futuras pesquisas busquem uma melhor compreensão do papel do *feedback* corretivo na construção da aprendizagem e na interação entre o professor e seus alunos.

Espero que este trabalho contribua para o fortalecimento dos professores de línguas estrangeiras no sentido de apontar que o que eles têm a dizer sobre sua própria prática, o que eles pensam e o que fazem é uma fonte valiosa para pesquisas sobre o ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. Informação e documentação – Citações em documentos – Apresentação. *NBR 10520*, Ago 2002.

ALLWRIGHT, D. e Bailey, K. *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ANMAR, A. *Corrective feedback and L2 learning: Elicitation and recasts*. Unpublished doctoral dissertation, McGill University, Montreal, Quebec, Canada, 2003.

BARCELOS, A. M. F. As crenças de professores a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas de seus alunos. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA, 2003, Londrina. *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: Formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003. p. 55-65.

BARCELOS, Ana M. F. *Crenças sobre a aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas*. *Linguagem e ensino*, Vol. 7, No. 1, 123-156, 2001.

BARCELOS, Ana Maria F. Metodologia de Pesquisa das crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. *Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada*. v1, n1, p.71-92, 2001.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem e Ensino*, Pelotas - RS, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Desvendando os sentidos do discurso dos alunos. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 18, n. 1, p. 07-15, 2002.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira; KALAJA, Paula. Conclusion: Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. In: KALAJA, Paula; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (Org.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht, 2003, p. 231-238.

BERGSLEITHNER, J. e GIL, G. Foco na forma e interação na sala de aula de inglês como língua estrangeira: Um estudo sócio-cultural. In: GIL, G. et alii (orgs) *Pesquisas qualitativas no ensino e aprendizagem de língua estrangeira: a sala de aula e o professor*. Florianópolis, UFSC, 2005. pp.19 – 40.

BORBA, Carla R., e LIMA, Marília. O professor de língua estrangeira e sua visão do tratamento corretivo. In: ROTTAVA, Lúcia et alii (orgs) *Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Unijuí, 265 – 279, 2004.

BORG, Michaela. *Key concepts in ELT: Teachers' beliefs*. In: *English Language Teaching Journal*, 55/2, 86-8, 2001.

BROWN, P., LEVINSON, S. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge. 1987.

BRUMFIT, C. *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

BZUNECK, José A. As crenças de auto-eficácia de professores. In: *Leituras de Psicologia para formação de professores*. Fermino F. Sisto; Gislene de C. Oliveira e Lucila D. T Fini (org.). Petrópolis (Brasil), Editora Vozes, p.115-134, 2000.

CANALE, M. e Swain, M. Theoretical bases for communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1, 1-47, 1980.

CAROLL, S., e Swain, M. Explicit and implicit negative *feedback*: An empirical study of the learning of linguistic generalizations. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 357-386, 1993.

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

CORDER, S.P. The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics* 5, 161-9, 1967.

CRANDALL, J. Language Teacher Education. In: *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 34-55, 2000.

CUNHA, A. P. O *Feedback* corretivo como gerador de output modificado em classes comunicativas de inglês como LE. *Tese de Doutorado*. Porto Alegre, UFRGS, PPG-Letras, 2003.

DAY, E. e SHAPSON, S. Integrating formal and functional approaches in language teaching in French immersion: an experimental study. *Language Learning*, 41, 1, 25 – 58, 1991.

DONATO, R. Sociocultural Contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: LANTOLF, R. (editor) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. pp. 27 – 47.

DOUGHTY, C. e WILLIAMS, J. Issues and terminology. In: C. Doughty e J. Williams (Eds.), *Focus on Form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 1-12, 1998.

DOUGHTY, C. e WILLIAMS, J. Pedagogical choices in focus on form. In: C. Doughty e J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 197-262, 1998.

DOUGHTY, C. e WILLIAMS, J. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

DOUGHTY, C. Fine-tuning of *feedback* by competent speakers to language learners. In J. Alatis (Ed.), *Georgetown University Round Table 1993: Strategic interaction and language acquisition*. Washington, DC: Georgetown University Press, p. 3-13. 1994.

DOUGHTY, C., e VARELA, E. Communicative focus on form. In C. Doughty e J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom SLA* (pp. 114-138). Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

DOUGHTY, C. e WILLIAMS, J. Pedagogical choices in focus on form. In: C. Doughty e J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom SLA* (pp. 197-261). Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

DUFF, P. Repetition in foreign language classroom interaction. In: J.K. Hall & L. Verplaetse (Eds.), *Second and foreign language learning through classroom interaction* (pp. 109-138). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000.

ELLIS, N. Consciousness in second language acquisition: A review of field studies and laboratory experiments. *Language Awareness*, 4, 123 – 146, 1995.

ELLIS, R. Discourse control and the acquisition-rich classroom. In W. Renandya e G. Jacobs (Eds.), *Learners and Language Learning* (pp.145-171). Singapore: RELC, 1998.

ELLIS, R. *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

ELLIS, R., BAKSTURKMEN, H., e LOEWEN, S. Learner *uptake* in communicative ESL lessons. *Language Learning* 51 (2): 281-318, 2001.

FINOCCHIARO, M e BRUMFIT, C. *The functional-Notional Approach: From Theory to Practice*. New York: Oxford University Press, 1983.

FONTANA, B. Interação, negociação de sentido e educação em língua estrangeira. In: ROTTAVA, L.; LIMA, M.D.S (Org.) *Linguística aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Unijuí, 2004.

FREEMAN, D. The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. In: *Language Teaching*, 35, 1-13, Cambridge University Press, 2002.

FREUDENBERGER, F., e ROTTAVA, L. A Formação das crenças de ensinar de professores: A Influência do curso de graduação. In: ROTTAVA, Lúcia et alii (orgs) *Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Unijuí, 29-56, 2004.

FREUDENBERGER, F.; LIMA, M. Relacionando Crenças e Tratamento do Erro na Aula de Língua Estrangeira: um estudo de caso. In: Rottava, L. e Lima, M. *Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí; Ed. da Unijuí, 2003.

FREUDENBERGER, F.; LIMA, M. *A correção de erros como co-construção de conhecimento na aula de inglês como língua estrangeira*. (no prelo) 2006

GASS, S. Integrating research areas: A framework for second language studies. *Applied Linguistics*, 9, 198-217, 1988.

GIL, G. *The metalinguistic dimensions of foreign language classrooms: Discourse perspectives on focus-on-form episodes*. Tese (Doutorado em Letras/Inglês e Literatura Correspondente) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

GLEN, T., HEATH, Nancy L., Karagiannakis, A., Hoida, D. *Feedback Practices in a Sample of Children with Emotional and/or Behavioral Difficulties: The Relationship Between Teacher and Child Perceptions of Feedback Frequency and the Role of Child Sensitivity*. In: *Emotional & Behavioural Difficulties*, Vol. 9, No. 1, 54-69, 2004.

GOFFMAN, ERVING. 1981. *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania.

HALL, J. *Methods for Teaching Foreign Language: creating a community of learners in the classroom*. Columbus: Merrill Prentice House, 2001.

HAN, Z. (2002) - *A study of the impact of recasts on consistency in L2 output* – *Tesol Quaterly* Vo. 36, no. 4, winter 2002.

HARLEY, B. *Functional grammar in French immersion: A classroom experiment*. *Applied Linguistics*, 10, 331-359, 1989.

HAVRANEK, G. The effectiveness of corrective *feedback*: Preliminary results of an empirical study. *Acquisitions et Interaction en Langue Étrangère*, 2, 189-206, 1999.

IWASHITA, N. Negative *feedback* and positive evidence in task-based interaction: Differential effects on L2 development. *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 1-36, 2003.

JENSEN, M. Teacher attitudes to correction of spoken errors in second language classroom. In: *Australian Association for Research in education*. Brisbane, 1997.

KIM, J. H. Issues of Corrective *Feedback* in Second Language Acquisition Teachers College, Columbia University Working Papers in: *TESOL & Applied Linguistics*, Vol. 4, No. 2, Issues of Corrective *Feedback* in SLA, 2004.

KRAMSCH, C (1998) *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press

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

LAKOFF, R. *The logic of Politeness or Minding your p's and q's*. Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society. 9:292-305. 1973.

LEECH, G. N. *Principles of Pragmatics*. London: Longman, 1983.

LIGHTBOWN, P. e SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

LIGHTBOWN, P. M. What have we here? Some observations on the role of instruction in second language acquisition. In R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood-Smith, e M. Swain (eds.), *Foreign/Second language pedagogy research: a commemorative volume for Claus Faerch*, 197 – 212. 1991.

LIGHTBOWN, P. The importance of timing in focus on form. In: C. Doughty e J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 177-196, 1998.

LIGHTBOWN, P.M., e SPADA, N. Focus-on-form and corrective *feedback* in communicative language teaching: Effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 429-448, 1990.

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

LIMA, M. D. S. *Corrective feedback and interaction: the negotiation of form in a Brazilian EFL classroom*. Paper presented at the Canadian Association of Applied Linguistics Conference, University of Toronto, May, 2002.

LIMA, M. e MENTI, M. O tratamento Corretivo da forma no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira – *Revista Letras*, Curitiba, p. 119 – 136. jan./abr. 2004 – Editora UFPR.

LIMA, M. S. Aquisição de LE/LE e o insumo instrucional na sala de aula. In. D. Araujo e L. Sturm (eds.), *Século XXI: Um novo olhar sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras*. Passo Fundo: UPF Editora, pp 22 – 24, 2002.

LIMA, Marília. A autonomia do aluno de língua estrangeira e a correção de seus erros. In: ROTTAVA, Lúcia et alii (orgs) *Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Unijuí, 205 – 223, 2004.

LONG, M. e ROBINSON, P. Focus on form: Theory, research and practice. In C. Doughty e J. Williams (Eds), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, p 15-63, 1998.

LONG, M. H. Does second language instruction make a difference? *TESOL Quarterly*, 17, 359 – 382, 1983.

LONG, M. H. Input, interaction and second language acquisition. In Winitz, H. (ed.), *Native language and foreign language acquisition. Annals of the New York Academy of Sciences* 379, 259 – 278, 1981.

- LONG, M. H. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In Ritchie, W.C and Bhatia, T.K (eds.), *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press, 413-68, 1996.
- LYSTER, R. Differential effects of prompts and *recasts* in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 2004.
- LYSTER, R. *recast*, repetition, and ambiguity in LE classroom discourse. *Studies in Second Acquisition*, 20, 51-81, 1998a.
- LYSTER, R., e RANTA, L. Corrective *feedback* and learner *uptake*: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66, 1997.
- MACKEY, A., e PHILP, J. Conversation interaction and second language development: *recast*, responses, and red herrings. *Modern Language Journal*, 82, 338-356, 1998.
- MACKEY, A., GASS, S., e MCDONOUGH, K. How do learners perceive implicit negative *feedback*? *Studies in Second Language Acquisition*, 22:4, 471-479, 2000.
- MATEUS, E.F., GIMENEZ, T. N., ORTENZI, D. I., REIS, S. A prática do ensino de inglês: Desenvolvimento de competências ou legitimação das crenças? Um estudo de caso. In: *Ver. Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 2, n. 1, 2002.
- McCORMICK, D. E., e DONATO, R. (2000). Teacher questions as scaffolded assistance in an ESL classroom. In J. K. Hall & L. S. Verplante (Eds.), *The Development of Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction*. LEA.
- MENTI, M. M. *Efeito de dois tipos de feedback corretivo – recast e elicitación – no desempenho de alunos de inglês como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. PPG/Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.
- MITCHELL, R. e MYLES, F. *Second Language Learning Theories*: New York, Oxford University Press, 2002.
- MITCHELL, R. e MYLES, F. *Second Language Learning Theories*: New York, Oxford University Press, 1998.
- MORRIS, F., e TARONE, E. Impact of classroom dynamics on the effectiveness of *recasts* in second language acquisition. *Language Learning*, 53, 325-368, 2003.
- MOSS, H. The Correction of Students' Oral Errors – In. *The Journal* – British Council – April, 2000 – <http://www.pt.britishcouncil.org/inenglish>.
- NABEI, T., & SWAIN, M. (2002). Learner awareness of *recasts* in classroom interaction: A case study of an adult EFL student's second language learning. *Language Awareness*, 11, 43-62.
- NASSAJI, H. & SWAIN, M. A Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: The effect of random versus negotiated help on the learning of English articles. In: *Language Awareness*, vol.9 no. 1, 2000, pp. 34-51.

NICHOLAS, LIGHTBOWN e SPADA. *Recast as feedback to language learners. Language Learning* 51(4): 719-758, 2001.

NISHITA, M. *Recasts and repair in the teaching of small groups. ASSA e-journal of Asian Linguistics & Language Teaching*, 7, 2004
http://www.arts.unsw.edu.au/languages/asaa_ejournal

NONEMACHER, Tânia M. “Formação de professores de Espanhol como língua estrangeira”
 In: ROTTAVA, Lúcia et alii (orgs) *Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Unijuí, 2004, pp75-110.

OHTA, A. Rethinking *recast*: A learner-centered examination of corrective *feedback* in Japanese classroom. In J.K. Hall e L. Verplaeste (Eds), *The construction of second and foreign language learning through classroom interaction* (pp. 47-71). Mahwah, NJ: Erlbaum, 2000.

PANOVA, I. e LYSTER, R. Patterns of corrective *feedback* and *uptake* in an adult ESL classroom. *TESOL Quarterly*, vol. 36, no. 4, 2002.

PANOVA, I. e LYSTER, R. *Patterns of corrective feedback and uptake in an adult ESL classroom*. Manuscript, McGill University. 42p., 2001.

RICHARDS, J. e LOCKHART, C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

RICHARDS, J. e RODGERS, T.S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RICHARDS, J. The secret life of methods. *TESOL Quarterly*, 18, 7 – 23, 1985.

ROSALIA, C. Recasts: Too subtle to be salient or a non-interruptive teaching tool? In: *Interlanguage Analysis*, 2001.

ROTTAVA, Lúcia et alii (orgs) *Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí:Unijuí, 2004.

RUSSEL, J. e SPADA, N. *The effectiveness of corrective feedback for second language acquisition*. University of Toronto, Toronto, 2004.

SCHULZ, R. A. Focus on form in the foreign language classroom: Students' and teachers' views on error correction and the role of grammar. *Foreign Language Annals*, 29, 343-364, 1996.

SEEDHOUSE, P. The case of the missing no: The relationship between pedagogy and interaction. *Language Learning*, 47, 547-583, 1997.

SILVA, Vera L. Um olhar sobre as crenças de egressos de um curso de letras – Língua estrangeira sobre a influência oral. In: ROTTAVA, Lúcia et alii (orgs) *Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Unijuí, 57 – 74, 2004.

SPADA, N. Form – focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 30, 73-87, 1997.

SPADA, N. Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 30, 1-15, 1997.

SPADA, N., e LIGHTBOWN, P.M. Instruction and the development of questions in LE classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 205-224, 1993.

SWAIN, M. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS,S.; MADDEN,C.(Eds.) *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, p. 235 – 253, 1985.

SWAIN, M. e LAPKIN, S. Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In: BYGATE, M; SKEHAN, P; SWAIN, M.(Eds.) *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, teaching and Testing*. Pearson Education, 2001.

SWAIN, M. e LAPKIN, S. Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *Modern Language Journal*, 83: 320-337, 1998.

SWAIN, M. Focus on form trough conscious reflection. In: C. Doughty e J. Williams (Eds), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 64- 82, 1998.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, R. (editor) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2002. pp.97 – 114.

SWAIN, M. The *output* hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50, 158 – 164, 1993.

SWAIN, M. Three Functions of *output* in second language learning. In: G. Cook e B. Seidlhofer (Eds.), *Principles and practice in applied linguistics: Studies in honour of H.G Widdowson* (pp.125-144). New York: Oxford University Press, 1995.

TATAWY, M. Corrective *Feedback* in Language Acquisition, Teachers College, Columbia University Working Papers in: *TESOL & Applied Linguistics*, Vol. 4, No. 2, Issues of Corrective *Feedback* in SLA, 2004.

VYGOTSKI, L. *Thought and Language*. Cambridge, Massachusetts Institute of Technology, 1972.

WESCHE, M. B. e Skehan, P. *Communicative, task-based, and content-based language instruction*. In: R. B. Kaplan (Ed.) *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2002, p. 208-228.

WHITE, L. Adverb placement in second language acquisition: Some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research*, 7, 133-161, 1991.

WHITE, L. Against comprehensible input: The input hypothesis and the development of LE competence. *Applied Linguistics*, 8, 95 – 110, 1987.

WHITE, L., SPADA, N., LIGHTBOWN, P.M., e RANTA, L. Input enhancement and LE question formation. *Applied Linguistics*, 12, 416-432, 1991.

WILLIAMS, J. Learner-generated attention to form. *Language Learning* 51: Supplement1. Form-Focused Instruction and Second Language Learning, p. 303-346, 2001.

WOOD, D. *Teacher Cognition in Language Teaching*. New York: Cambridge Applied Linguistics, 1996.

YAMAMOTO, S. Can corrective *feedback* bring about substantial changes in the learner interlanguage system? Teachers College, Columbia University Working Papers in: *TESOL & Applied Linguistics*, Vol. 4, No. 2, Issues of Corrective *Feedback* in SLA, 2002.

YERO, Judith Lloyd. *Teaching in Mind: How Teacher Thinking Shapes Education*. Hamilton, Mindflight Publishing, 2002.

ANEXOS

ANEXO A – RESPOSTAS DOS PROFESSORES AO QUESTIONÁRIO

Respostas de acordo com questionário sobre o perfil do professor:

- 1-Há quanto tempo leciona inglês?
- 2- Qual é tua formação?
- 3- Como você acha que aprendemos uma segunda língua?
- 4-Qual é o papel do professor?
- 5-Qual é o papel do aluno?
- 6- O que o professor pode fazer para ajudar o aluno a aprender?
- 7 – Quais são suas prioridades em sala de aula?
- 8-Suas prioridades mudam de acordo com o nível do aluno?
- 9- Descreve seu trabalho com a turma
- 10- Descreva seu trabalho com a turma....

Carla

- 1-Há cerca de dois meses.
- 2-Sou graduada em inglês pelo Yazigi, fiz o curso de pós-graduação Headway (3 semestres) e um curso para docência em inglês também pelo Yazigi.
- 3-Através da leitura, escutando os outros falarem.
- 4 - O professor nada mais é do que uma ponte, uma conexão entre o aluno e o saber. Ele é fundamental para a forma como se dá o processo de aprendizagem. É através da postura do professor que o aprender irá tornar-se uma atividade prazerosa ou um fardo.
- 5-O aluno está na posição de aprendiz, mas há um intercâmbio intenso entre ele e o professor.
- 6 – O professor pode tornar o aprendizado um processo prazeroso na medida que é simpático em relação aos interesses e expectativas do aluno, a fim de facilitar o aprendizado, ele deve buscar levar o conteúdo para a realidade do aluno, despertando o interesse nele.
- 7-Minha primeira e maior preocupação é preservar, e quem saber até intensificar, o interesse dos alunos naquilo que está sendo ensinado. Em segundo lugar, diria que me preocupo em ser didática nos conteúdos que estou transmitindo.
- 8- A cada nível existem diferentes metas a serem atingidas e essas determinam a conduta e o método do professor.
- 9 – Teen 2 – O trabalho realizado com esse grupo é bastante gratificante. Todas as alunas são esforçadas, interessadas, inteligentes e bastante receptivas às atividades que proponho.

10 – Phase 4 – Comecei a trabalhar com esse grupo recentemente. Pelo o que observei até aqui, posso dizer que eles são bastante interessados e que gostam da língua inglesa. Fazem perguntas bastante pertinentes e interessantes.

Maria

- 1- Um ano e um mês.
- 2 – 9 anos fazendo cursinho e Teacher Training no Língua em 2003.
- 3- Ouvindo, entendendo e praticando.
- 4- Ensinar, auxiliar e estar presente para ajudar a resolver problemas.
- 5 – Prestar atenção e estudar.
- 6 – Criar formas diferentes e divertidas de ensinar.
- 7- Fazer o aluno entender e conseguir responder os exercícios.
- 8 – Acho que não. O que muda talvez é o meu nível de exigência.
- 9- Teen Intermediate 2 - Muito exercício no computador, muitos songs, e somente os exercícios de reading e grammar no livro.
- 10 – Phase 1 - Basicamente seguir o material, alternando com songs e fazendo exercícios em dupla.

Ane

- 1- Oito anos.
- 2- Secundário, técnico nos EU.
- 3- Quando algo/alguém nos desperta para a mesma.
- 4 – Dirigir, ensinar, estimular, orientar.
- 5 – Aprender, (as vezes ensinar), seguir as orientações.
- 6- Estimular, estar acessível, não ter pressa, ter disponibilidade.
- 7 – Fazer com que o aluno goste da língua, se sinta motivado para as tarefas, assim aprendendo.
- 8 – Sim.
- 9- Avançado - Falar sobre suas experiências, trabalhar com o livro, grammar, writing, songs, filmes às vezes em quando.
- 10 – Phase 3 – Primeiro a gramática da unidade, exercícios escritos, exercícios de listening e speaking.

Pedro

- 1- Há um ano e meio.
- 2- Fazendo faculdade de ciência de computação.
- 3- Com muito esforço e vontade de aprender.
- 4- Facilitar o aprendizado.
- 5- Esforçar-se e ir além do que o professor ensina.
- 6- Ser claro e objetivo.
- 7- Facilitar o aprendizado do aluno e tirar suas dúvidas.
- 8 – Não, só a maneira de conduzir a aula.
- 9 – Teen 6 – Melhorar a audição e a fala, aplicar vocabulário e gramática.

Sandra

- 1 – Há dois anos.
- 2- Letras – Inglês – PUC.
- 3- Processo de aprendizagem de uma segunda língua é gradual, muito do aprendizado vem por input.

- 4- Acredito que o papel do professor seja o de facilitador, os professores guiam o aprendizado.
- 5- O papel do aluno é aprender da forma mais diversificada possível. Não devemos esquecer a relação humana que deve existir entre o professor e aluno.
- 6 – O professor corrige quando julga necessário. Acredito que a correção não deva ser feita a todo instante.
- 7- Minhas prioridades em sala de aula são várias: passar o conteúdo e me certificar de que os alunos entenderam, corrigir quando julgar necessário, dando explicações pertinentes ao que estou tentando explicar e fazer com que os alunos se sintam o mais confortável possível.
- 8- Acredito que as prioridades são as mesmas, o modo como trabalho pode diversificar um pouco de acordo com o nível e o ritmo do aluno.
- 9- Advanced B - È bastante bom o relacionamento com os alunos desta turma. A aula flui naturalmente. Sinto-me bem com a turma e os alunos respondem bem aos meus estímulos. O trato é bastante harmonioso entre alunos e professor.
- 10 - Intermediate A - È bastante bom o trabalho com esta turma. A aula flui excelentemente. Os alunos perguntam bastante, fazem os exercícios, sentem-se alegres e confortáveis na minha aula.

ANEXO B – ATIVIDADE COM FOCO NA FORMA

Cazuza:

Singer
 Born in Rio de Janeiro
 Real name: Agenor de Miranda Araújo Neto
 Born on April 4, 1958.
 First job: 1976 in a Recording company.
 Father's name: João Araújo
 Mother's name: Lucinha Araújo
 Wasn't married.
 Didn't have children.
 Band: Barão Vermelho
 Died of AIDS on July 07, 1990, at 32, in Rio de Janeiro

Marilyn Monroe:

Birth Name: Norma Jean Baker
 Birthdate: June 1, 1926
 Birthplace: Los Angeles, CA
 Date of Death: August 5, 1962
 Occupations: Actor, Model
 Fame: Quintessential sex symbol displaying innocence and vulnerability; starred in *Niagara*, *Gentlemen Prefer Blondes* and *How to Marry a Millionaire* (1953 features).
 Husband: Jim Dougherty, factory worker; married June 1942; divorced September 1946.
 Husband: Joe DiMaggio, pro baseball player; introduced in 1950; married January 1954; divorced October 1954; died at age 84, March 8, 1999.
 Husband: Arthur Miller, playwright; married June 29, 1956; divorced January 21, 1961.
 Family:
 Father: Edward Mortensen; deserted Gladys Baker before Norma Jean was born.
 Stepfather: C. Stanley Gifford; worked for Consolidated Film Industries.
 Mother: Gladys Baker, film cutter; spent years institutionalized for psychiatric problems.
 Half-sister: Bernice Miracle
 Awards:
 1953: Golden Globe: World Film Favorite (female)
 1959: Golden Globe: Best Actress (comedy/musical), *Some Like It Hot*
 1961: Golden Globe: World Film Favorite (female)
 Factoids:
 Endured a childhood of poverty, sexual abuse (at the age of eight), foster homes and orphanages after her mother was institutionalized for a nervous breakdown.

Ayrton Senna:

Date of birth: March 21, 1960
 Was a Brazilian Formula 1 motor racer. He won the Formula 1 title three times.
 Born in São Paulo, Brazil, the son of a wealthy Brazilian landowner, young Ayrton got behind the wheel of his first kart at the age of 4. He entered karting competition at the legal age of 13. In 1977, Senna won the South American Kart Championship.
 Heading for Europe in 1981, he entered the British Formula Ford 1600 competition, which he won. In 1988 Senna joined the McLaren racing team with Alain Prost as his team mate. In the wet, Senna was unchallenged, and in 1993 at the European Grand Prix at Donington Park, Senna demonstrated his exceptional wet driving skills by humiliating his opponents at the

wheel of an inferior car. Senna won the Monaco Grand Prix six times. In 1994, in the San Marino Grand Prix, Senna yet again took pole position, but would never finish the race. He went off the track in the Tamburello curve and did not survive the injuries sustained by the subsequent frontal collision with a concrete retaining wall. He was 34.

His death on May 1st, 1994 was considered by many of his Brazilian fans to be a national tragedy.

Elvis Presley

Birth Name: Elvis Aaron Presley

Birthdate: January 8, 1935

Birthplace: Tupelo, MS

Date of Death: August 16, 1977

Occupations: Actor, Musician

Fame: His dance moves and distinctive sound earned him the title "The King of Rock-n-Roll"

Wife: Priscilla Presley, actor; born May 24, 1945; met while she was a high school student in Wiesbaden, West Germany, where he was stationed in the army; married May 1, 1967, in Las Vegas, Nevada; Elvis filed for divorce August 18, 1972; divorced October 9, 1973 (although neither reportedly signed the final decree).

Family:

Brother: Jesse Garon, Elvis' twin; born January 8, 1935; died same day.

Mother: Gladys Smith Presley; born April 25, 1912; died August 14, 1958.

Father: Vernon Elvis; born April 10, 1916; died June 26, 1979.

Daughter: Lisa Marie; born February 1, 1968; married and divorced Michael Jackson.

Awards:

1967: Grammy: Best Sacred Performance for "How Great Thou Art"

1972: Grammy: Best Inspirational Performance (non-classical) for "He Touched Me"

1986: Special American Music Award (posthumously)

Factoids:

The death of Elvis' twin brother was interpreted by their mother Gladys as a divine omen for Elvis' destiny.

Education:

L.C. Humes High School, Memphis, TN (1953)

Studied to become an electrician.

John Lennon

Birth Name: John Winston Lennon

Birthdate: October 9, 1940

Birthplace: Liverpool, England

Date of Death: December 8, 1980

Occupations: Actor, Musician

Wife: Yoko Ono; together from March 1969 to his death.

Wife: Cynthia Lennon; married from 1963-69; divorced.

Family:

Children: Sean and Julian

James Dean

Birth Name: James Byron Dean

Birthdate: February 8, 1931

Birthplace: Marion, IN

Date of Death: September 30, 1955

Occupation: Actor

Fame: The movie, *Rebel Without a Cause*

Family:

Father: Winston; died in 1995 at age 88.

Awards:

1954 Theatre World Award

1955: Golden Globe Award, Posthumous Award for Best Dramatic Actor

1956: Golden Globe Award, World Film Favorite--Male

Factoids:

1955 Killed when his Porsche Spyder sports car collided with another car; he had received a speeding ticket earlier in the day and a few days before had appeared in a safe-driving commercial.

Education:

Fairmount High School in Fairmount, Indiana

Santa Monica Junior College in Santa Monica, CA

University of California at Los Angeles

Actors Studio in New York, NY

Studied acting with James Whitmore.

ANEXO C – TRANSCRIÇÕES DA FALA DO PROFESSOR ENQUANTO OBSERVA SEUS MOVIMENTOS CORRETIVOS

Observação:

A palavra “VIDEO” significa que a pesquisadora e o professor param a conversa para assistirem a gravação.

Pesquisadora: I

Pedro: P

- 1.I: O que tu acha desse aluno, então Pedro, como tu descreverias ele?
1. P: ...Eu descreveria ele....Aprende bem rápido...Gramaticalmente...Se vira bem para fazer ligações com outras palavras, tentar achar os significados...De vez em quando ele está no dicionário...ele pergunta se pode procurar e daí eu digo que não tem problema...Daí ele começa a procurar umas palavras. Hoje ele ficou um pouco nervoso por causa da câmera começou a fazer uns errinhos e eu falei: ô meu te acalma, não precisa ficar nervoso, fazer uns errinhos aí...
 2. I: O que tu disse para ele sobre a câmera?
 3. P: Não...eu só disse para ele que a gente ia fazer uma atividade diferente.
VÍDEO
 4. I: O que estava acontecendo aqui?
 5. P: *He was asking me about...*
 6. I: Pode falar em português...
 7. *Risadas
 8. P: A data de aniversário dele..do Elvis. ‘Tu começa a perguntar para mim do Elvis e depois eu pergunto para ti do Airton Senna.’
VÍDEO
 9. I: Aqui, o que tu estava pensando aqui nessa hora quando ele disse ‘*when he dead?*’
 10. P: É ali ele falou... ‘*when he dead...*’ eu falei... ‘hum’...eu pensei como será que ele... como é que eu fazer para ele se dar conta que ele fez o erro, essa foi a...como é que eu faço... ‘Tenta dar uma reformulada nessa tua frase, vê o que está...’
 11. I: É isso que tu pede para ele?
 12. P: Acho que é isso aí que eu peço para ele...Acho que eu não perguntei para ele agora...acho que eu deixei passar umas duas, daí eu falei... ‘Ó tenta dar uma...’
 13. I: Por que tu deixa passar umas duas?
 14. P: Para ver se ele ia se dar conta...se ele ia...
VÍDEO
 15. P: Agora ele erra.
VÍDEO
 16. *Risadas
 17. P: Daí ele começou com o *does* e eu ‘não cara, passado, passado.’
 18. I: Mas tu começou assim: ‘*Is there anything wrong...*’
 19. P: É comecei...daí eu falei ‘Ah tem alguma coisa errada aí’ e ele se...ele viu que faltava alguma coisa...não dava certo.
 20. I: Por que tu tentou fazer dessa maneira Pedro? Por que, por exemplo, tu não deu simplesmente a pergunta para ele?
 21. P: Para ele notar o erro, se eu der sob medida a resposta para ele, ele não vai conseguir raciocinar em cima. Eu acho que ele tem que raciocinar no que ele está errando. Não adianta eu simplesmente dar a resposta para ele na hora.

22. I: Mas por que aqui tu deu? Por que foi diferente aqui, tu acha?
23. P: Essa eu dei.
24. I: Assim sem pensar o que está certo ou errado.
25. P: Sim sim...
26. I: Só mais para ver o que tu estavas pensando.
27. P: Não sei, acho que na hora alí para...acho que ele ficou meio...será que ele, até para não deixar tão embaraçosa aula, tão matada. Só ele pergunta, pelo menos ajudar, tentar ir para frente, correr o barco...
- VÍDEO
28. I: Ele já está se preparando para a próxima...
29. *Risadas
- VÍDEO
30. I: Tu viu o que tu fez com o *was* ali? Por que tu fez isso?
31. P: Para enfatizar porque ele falou *is*, '*who is his wife*', e eu falei '*his wife was...*'
32. I: Só na resposta.
33. P: É, daí na resposta eu acho que ele dá...eu não queria dar...eu não queria chegar e falar '*Ó é assim*', eu queria dar umas indiretas para ele ver se achava, se ia se ajeitando...
34. I: E tu acha que ele consegue fazer isso?
35. P: Acho que ele consegue. Hoje ele estava um pouco nervoso, mas acho que ele consegue.
- VÍDEO
36. I: *No she is not, she is not dead.*
37. *Risadas
38. I: Ela fica bastante ...
39. P: Ele falou depois...Ah, só eu que fico ...
40. I: Ã?
41. P: Ele falou '*Ah, só tão me filmando aí, não sei o que...*' ficou todo envergonhado...
- VÍDEO
42. I: Ele faz assim também (gesto)....
43. P: No passado, às vezes eu faço assim para ele: '*passado cara, passado*'(sinalizando com o polegar para trás).Daí eu acho que ele pegou.
44. *Risadas
- VÍDEO
45. P: Ele estava pensando em *alive* e eu falei '*é live e não alive.*'
46. I: Tu estava tentando de novo '*Tem um problema aí*'...
47. P: Tentei de novo...tentei fazer...
48. I: Tu geralmente corrige assim?
49. P: Eu tento. Principalmente com ele, que é mais avançado, eu tento fazer assim. Já que ele já sabe.
50. I: Tu usa isso porque tu sabe que ele sabe?
51. P: É eu sei que ele sabe. Ele está nervoso ou alguma coisa assim, exercício assim ou que a gente faz...mas eu sempre faço assim porque eu sei que ele sabe. '*Pô pensa um pouquinho mais, dá uma pensadinha...*'. Daí ele consegue.
- VÍDEO
52. I: E depois, logo em seguida, é tu que vai?
53. P: Daí ele começa a perguntar para mim, daí eu começo a perguntar para ele sobre o Ayrton Senna.
- VÍDEO
54. I: Professor tem a mania de ficar repetindo, né? Eu faço isso, todo mundo faz isso. Por que tu acha que a gente faz isso? Por que tu repetiu a pergunta dele alí que estava legal, estava certa?

55. P: Não sei, é verdade, a gente faz isso mesmo... Eu nunca parei para pensar por que a gente faz isso, mas a gente faz.
56. I: Mas eu acho que até quando a gente está falando com alguém, normalmente, a gente faz.
57. P: É. A gente repete. Acho que é para dar alguma ênfase, alguma coisa, não sei.
58. I: Ou para tu mesmo pensar, né?
59. P: Também, dar um tempo para gente pensar, pode ser...
60. I: Agora ele começa com o Airton?
61. P: Huum...ainda não. Ela começa quando...
VÍDEO
62. I: Ele não teve erro nisso ai, né?
VÍDEO
63. P: De novo.
64. I: Não, mas aí ele não teve um erro, né?
65. P: Teve, acho que teve sim. Ele perguntou *who is* e era *who was*...mas acho que ele fala depois, não é?
66. I: Tu fala.
67. P: Eu falo.
68. I: Por que tu acha que te preocupa mais com aquele do ter, etc...? Porque é a segunda vez, porque com o *was* tu simplesmente...tu coloca a pergunta para ele. Porque ele diz *who is*, lembra que teve uma outra vez e tu diz *who was*, ou tu simplesmente coloca na resposta? Tu acha que o outro erro te chama mais a atenção?
69. P: De repente...pode ser..
70. I: Erro pequeno talvez...se tu vai medir.
71. P: É se houver uma medida, mas...
72. I: Talvez assim, é esse aí não vale muito a pena parar.
73. P: Também pode ser... Acho que no nível que ele está tem algumas coisas que nem vale a pena tu entrar, tu sabe que ele sabe, já viu...ele está já há uns três anos, tu já vê que...tu sabe principalmente nas atividades escritas, tu vê que ele sabe, mas na hora de falar dá uma... embaralhada.
VÍDEO
75. I: Tá, agora ele vai começar?
74. P: *Yes*.
VÍDEO
75. I: Aí mais quem produz é tu Pedro?
76. P: Nesse caso como eu comecei a perguntar para ele daí eu produzia mais....

Ane: A

77. I: O que tu acha primeiro assim de fazer isso...?
78. A: Eu achei bem interessante...
79. I: Tu achou que a atividade funcionou?
80. A: Ela funcionou, eu acho porque mais o meu Phase 2 que como eles têm um inglês iniciante eu coloquei umas diretivas no quadro, tu vai observar que eles olham para o quadro, eu coloquei algumas perguntas relativas... Esse é o avançado...O avançado eu não coloquei nada.
VÍDEO
81. I: Interessante aqui Ane que tu repete o que eles falam, né...Como é que tu vê isso?
82. A: Porque como a pronúncia está errada eu repito para eles verem a pronúncia certa. Em outra situação com mais tempo eu até colocaria no quadro, né...eu colocaria no quadro

exatamente como eles estão falando e faria eles verem, visualizarem o que está errado aqui. Não fiz isso nesse momento, só corriji eles oralmente.

83. I: Mas tu acha que no caso da pronúncia tu faria isso também de colocar no quadro?

84. A: Só se eu fosse usar gráficos, aqueles gráficos que eu também não sei como usar, que são aqueles que a gente tem no dicionário, né, não acho que seria de utilidade para eles.

85. I: Eu estou mais na curiosidade de saber como tu viu isso, né, então o que tu estás vendo é que tu repete para eles escutarem como é que é...

86. A: Certo.

VÍDEO

87. I: Qual era a tua preocupação aqui maior Ane? Assim, vendo aqui a fita e lembrando da aula...

88. A: Agora? A minha preocupação maior é de ver como eles sabem pouco inglês, como eles conseguem se expressar... desculpa, como eles têm pouca informação a respeito das coisas, isso é uma das coisas que me chamou a atenção. Apesar deles terem um breve resumo da vida da pessoa, eles têm... parece incoerência... mas eles têm muito pouca informação a respeito das coisas, dos fatos.

89. I: E em termos da linguagem que eles estão usando o que te preocupa mais?

90. A: Os vícios de linguagem. O Duda tem muitos vícios de linguagem que ele não consegue tirar e eles não conseguem adquirir coisas novas...eu não sei porquê. Mesmo que eu use tal palavra, eles não...não chama a curiosidade deles e eles não continuam usando isso.

91. I: Daí tu interfere... quando eu digo interfere quer dizer tu age, é assim que a gente chama em pesquisa. Tu age algumas vezes repetindo o que eles falam, né? E essa tua preocupação é com a pronúncia tu falaste...

92. A: É com a pronúncia, o que eu vejo é que eu não consigo fazer com que eles usem outras formas de se comunicar. A sensação que eu tenho é que eles aprenderam até aquele ponto e eles não conseguem ir adiante naquilo. Eles usam o básico, o que foi feito e não conseguem ir adiante, eles não usam uma coisa mais elaborada.

VÍDEO

93. I: Aqui tu age assim.... O que tu está vendo que está acontecendo aqui nessa parte?

94. A: Eles estão muito inibidos. Normalmente eles não são assim. Normalmente eles são bem desinibidos de brincar comigo e de dizer 'Ah não enche o saco Ane, não quero fazer essa tarefa' e coisas desse tipo, mas eles ficam bastante inibidos quando têm que ser filmados.

95. I: Com câmera, comportadíssimos.

96. A: Me surpreende porque a Letícia é bastante fluente e ela está bem contida, e o Rodrigo...

97. I: E isso que tu faz agora, ela diz uma parte aqui...até vamos colocar aqui... Como é que tu vê, como é que tu entende o teu comportamento nesse trecho?

VÍDEO

98. 100.A: Eu estou demonstrando que eu estou surpresa por eles não saberem mais informações do Ayrton Senna porque ele era muito famoso...

99. I: É isso?

100.A: É porque eu não sabia que ele tinha ganhado 6 vezes o prêmio de Mônaco, por isso eu fiz aquela observação.

106.I: Então tu está realmente colocando...

107.A: Eu ratifiquei porque eu não sabia, foi uma informação que eu ganhei através deles.

VÍDEO

108.I: E aqui Ane?

109.A: Porque nós estávamos falando sobre o Elvis e o Duda perguntou 'Eles tiveram crianças?' daí quando eu perguntei 'O que tu quer dizer com eles?' querendo saber se ele sabia com quem ele havia tido essas crianças, ele poderia me dar mais uma orientação, por se tratar do Elvis Presley. O que acontece é que muitas vezes...

110.I: Então a tua preocupação não era o pronome *they*?

111.A: Não. A preocupação era de saber se ele estava se referindo a ele e a Priscilla Presley, que ele soubesse a informação e tivesse se referido a eles. Não foi o erro de uso de pronome.

VÍDEO

112.I: O que tu estava dizendo Ane?

113.A: Eu estava contando pra eles porque o Elvis foi tão importante. Que ficou a rebeldia, que ele introduziu o Rock, foi ele que introduziu aquela maneira diferente de dançar. Eu fico surpresa de ver que eles não sabem das coisas.

114.I: E o que tu estavas me dizendo antes, que tu não sabia o quanto interferir...

115.A: É porque eu não sei...eu fiquei meio assim... Se fosse aula normal eu teria interferido mais.

116.I: Interferido, o que tu entende por isso?

117.A: Passado mais informação a respeito das pessoas, eu não sabia se era para eu ficar exatamente só naquilo que tu colocaste, porque normalmente eu teria colocado mais, teria contado para eles como aconteceu, teria dado mais informações, mas eu não sabia o quanto eu podia me estender nisso aí...

118.I: Tá, vamos ver o outro, como é que tu compara o que tu faz com essa turma com a outra turma? O que acontece aqui e o que acontece lá...

119.A: A outra é bem mais dirigida, a outra parece ser mais espontânea, por ser mais dirigida...eu não sei se é uma coisa que eu tenho assim...esse é um avançado, eles deveriam já saber essas coisas, né, então eu deixo de tornar tão dirigida e foco mais na '*conversation*' e na '*error correction*', e nos outros não, eu posso deixar mais...

120.I: Essa agora é turma de Phase 2?

121.A: É o Phase 2, inclusive a Débora não sabia que estava sendo filmada, ela não se deu conta, a câmara estava bem no canto.

122.I: E esse Phase 2, como é que tu trabalhou então?

123.A: Primeiro eu dei para eles o folheto que tu me deste e eu coloquei assim algumas perguntas no quadro que eles poderiam fazer a respeito dessas pessoas. Pedi para eles lerem a informação para se interar e se prepararem para responder as perguntas dos colegas.

124.I: Então foi bem mais dirigido...?

125.A: Foi bem mais dirigido porque é um Phase 2, eles não têm toda essa riqueza de vocabulário.

VÍDEO

126.A: Eu fiz, disse isso antes de ligar a filmagem eu não fiz durante, enquanto eu estava filmando. Primeiro eu coloquei no quadro, disse para eles o que iria acontecer, que nós não estávamos testando eles. Deixei eles bem à vontade.

VÍDEO

127.I: Eles começam agora em seguida?

128.A: Ahã!

VÍDEO

126. A: È que eles estão me perguntando o vocabulário da folha, coisas que eles não sabem.

VÍDEO

129.I: E esses alunos, como é que tu vê eles? Eles estão indo bem?

130.A: Eles são Phase 2 regular. O Tobias é muito bom esse que está aparecendo aí, a Débora é aquela que eu te mostrei o *writing*, eles são Phase 2 regular, eles estão adquirindo vocabulário, começando a formular enunciados...

VÍDEO

- 131.A: Daí eu coloquei no quadro...(?)...
- 132.I: Tu botaste no quadro e fez o que?
- 133.A: Esperei ela responder a pergunta dele porque ela entendeu.
- 134.I: Por que tu esperou ela responder?
- 135.A: Porque ela entendeu o que ele quis saber, a informação que ele quis saber.
Primeiro ela estava preocupada procurando a informação, eu esperei ela responder daí eu chamei a atenção dele para o que estava no quadro, como é que ficaria..
- 136.I: E por que tu corrigiu dessa maneira?
- 137.A: Para não interromper.
- 138.I: E o uso do quadro?
- 139.A: Como assim o uso do quadro?
- 140.I: Por que tu colocaste no quadro?
- 141.A: Por que eu costumo fazer assim. Quando eu trabalho com turmas que tem que ser bem dirigido, porque eles têm que visualizar, não adianta eu só dizer, então se ele fez eu não interrompo a seqüência da conversa, mas eu coloquei o erro no quadro e quando eles terminaram eu mostrei 'Bom, isso foi feito assim, agora eu quero que tu me digas o que é que está errado aqui.' Daí eles conseguem visualizar. Eu não interrompi o segmento da conversa, eles estavam se entendendo e eu deixei para um posterior para corrigir.
- VÍDEO
- 142.A: Eu deixei ele pensar porque ontem nós vimos isso...
- 143.I: O *did*, como fazer perguntas no passado?
- 144.A: O *did* e o *Present Perfect*.
- VÍDEO
- 145.I: Então aqui é interessante, aí paraste ele, tu não paraste ele, deixou seguir ali e depois chamou a atenção. Tu pode me falar um pouquinho mais sobre isso aqui, por que tu fez dessa maneira?
- 146.A: Por que eu fiz?
- 147.I: Por que tu agiste dessa maneira?
- 148.A: Nesse momento porque já estava tendo uma inclinação, eles estavam conversando em inglês. Eu não quis interromper para não perder o fio da meada.
- 149.I: Ta, e aí de ir no quadro, deixar pensar...
- 150.A: Por que foi uma coisa que nós havíamos dado ontem, coisa recente, que eu sabia que eles tinham absorvido bem porque a gente fez bastante exercícios em cima, tanto que ele se deu conta, né, 'Mas aqui nós não temos especificação de tempo?' daí eu disse não, 'Então aqui é o *Present Perfect*'. Porque em determinadas situações tu para na hora e chama a atenção se o aluno é mais avançado, ou também se o que foi combinado do *error correction* foi de corrigir na hora. Mas eu acho assim, que no momento em que eles são básicos e que eles estão adquirindo eu acho que a gente tem que deixar para não inibir, eu pelo menos faço assim, até com os *kids* e depois eu chamo a atenção... 'Lembram daquilo...'
- 151.I: E porque tu tem a preocupação de inibir?
- 152.A: Eu tenho a preocupação de inibir daí eles param, porque se eles estão usando a mim, e se eles estão conseguindo se entender naquele momento, se fazem entender um ao outro eu deixo eles seguirem aquilo alí e depois falo.. 'Tu fizeste dessa forma, já fizeste entender mas o correto é dessa forma'.
- 153.I: Por isso que tu não age imediatamente..
- 154.A: Isso.
- 155.I: Isso de colocar no quadro então, e fazer pensar é porque tu sabe que eles vão conseguir te responder.

156.A: Sim, porque não adianta eu colocar uma coisa no quadro e perguntar uma informação que eles não sabem. Se eles não sabem, eu dou a informação para eles, mas normalmente isso ocorre assim quando se usa sempre uma informação que já foi passada. Eu não posso querer que ele me diga como é que é 10 em japonês se ele nunca viu.

VÍDEO

157.I: E aí, por que tu não interferiu?

158.A: Porque a Débora tem um problema muito sério de conseguir colocar p fora as coisas e eu achei melhor não corrigir nesse momento o where, was, were. Deixei seguir a diante.

159.I: É, tu nem repetiu?

160.A: Nem repeti, porque eu tenho essa tendência a respeitar muito...num primeiro momento tu começa a perceber as dificuldades dos alunos, e até o quanto tu pode inibir. A Débora está num momento que ela está se desinibindo muito comigo, então eu prefiro deixar ela ir adiante e corrigir num segundo momento em que ela estiver mais segura. Eu noto certas atitudes dela inconscientes. Olha como eu estou gostando de ti... ela me trouxe um estojinho de canetinha, entende? Então eu estou entendendo a mensagem do subconsciente. 'Olha como eu gosto de ti, então se tu gosta de mim não me frustra porque eu estou tentando.' Então eu estou entendendo isso aí, então eu acho que não é o momento agora de parar e fazer isso com ela.

161.I: Tá.

VÍDEO

162.A: Ela está procurando uma informação ali.

VÍDEO

163.A: Por que eu corriji?

164.I: É, o que está acontecendo ali?

165.A: Ela não entendeu a pergunta que a Gabi fez. Era uma pergunta que estava dirigida no quadro. Era uma pergunta que terminava com '*preposition*' então eu repeti porque ela ficou procurando, né, e eu disse '*what did she...(?)....*'

166.I: E tu mostrou?

167.A: Mostrei no quadro, por isso que eu caminhei pra lá. Daí ela foi procurar a informação, eu não me lembro se a informação estava confusa.

168.I: Essa é a Deby?

169.A: Não, essa é a Gabi perguntando quem...

170.I: Para a de cá eu acho...

171.A: Para a Mariana...

172.I: Então qual era o teu objetivo ali?

173.A: Porque ela fez a pergunta e ela...na verdade eu acho que a Mariaque não se achou o que a Gabi estava perguntando. Porque como estava tudo colocado no quadro, eu tinha explicado para eles o que era, eu acho que a Mariaficou procurando o que era ... , mesma coisa que o Diogo perguntou para mim. 'Mas o que é *book* mesmo?'. Então eles não sabem que *book* não é só livro, também é agendar. Eu acho que foi mais ou menos isso, essa coisa que teve com a frase.

VÍDEO

174.A: Eu parei e corriji porque eu não entendi o que ela disse. Daí ela repetiu para eu entender.

175.I: E aí, por que tu repetiu de novo?

176.A: Eu repeti uma vez só...

177.I: Depois que ela falou, tu fala...

178.A: Isso está se tornando um hábito.

179.*Risadas

180.I: Não sei. Tu tinha algum objetivo nisso?

181.A: Não, não, acho que não.

VÍDEO

182. A: Porque ele entendeu *when*, daí eu mostrei que tem...

183. I: E o que tu estavas fazendo lá no quadro?

184.A: Eu estava colocando *When* e *How*.

185.I: E mostrando, assim?

186.A: Ahã, mostrando.

VÍDEO

187.A: Eu escrevi essas palavras para a lista de vocabulário deles. *Short, fun e can*.

188.I: Está na lista de vocabulário deles?

189.A: Elas estavam entrando nessa frase.

190.I: Eles não sabiam isso?

191.A: Não, daí eu coloquei no quadro, porque como eu dou aula nas duas salas eu anoto no vocabulário daqui para depois levar para lá.

192.I: Mas aí tu não explica o que são essas palavras?

193.A: Não neste momento...não, mas depois eu falo, mais adiante.

194.Mas aqui não...

VÍDEO

195.A: Corrigi ela porque ela disse ela falou alguma coisa errada e eu ratifiquei quando ela disse isso.

196.I: Por quê?

197.A: Porque estava escrito no quadro...

198.I: E também tu estava assim, com medo que os outros não entendessem?

199.A: Sim, também. Que o Diogo não entendesse. Porque o Diogo tem uma certa dificuldade com essas '*wh questions*' então eu me direcionei aqui.

200.I: Foi o que tu fez, foste lá no quadro para mostrar a pergunta?

201.A: Não...eu não me lembro se essa pergunta estava no quadro...estava no quadro sim...eu fui no quadro mostrar a pergunta, se tu voltar um pouquinho tu vê como eu corrijo ela.

VÍDEO

202.I: Mas já está no fim, né?

203.A: Ahã.

VÍDEO

204.A: Não sei porque eu repeti.

205.*Risadas

206.A: *Married, then I corrected married* (pronúncia), porque é uma palavra bem usada.

VÍDEO

207.A: Eu acho que eu repito para mim mesma. Nada a ver com eles. Pode ate ser um mau hábito meu de estar fazendo isso.

208.I: Não, eu não digo que seja isso, é uma coisa que todo mundo faz, até sem pensar, né?

VÍDEO

209.I: Mas muito interessante Ane...

Sandra: S

210.I: O que tu tinha assim em mente, durante a atividade? O que tu queria mais deles, Sandra?

211.S: Na atividade?

212.I: É. Falando nisso tu preencheu aquela fichinha que eu te entreguei?

213.S: Não. Não vi. Agora que eu vi a outra preenchendo. Dá para te entregar amanhã?

214.I: Tu me entrega amanhã?

215.S: Entrego, amanhã eu tenho outra gravação.

216.I: Tá, vamos ver essa primeiro aí não tem pressa da outra.

217.S: Eu queria que eles falassem e que eu não tivesse que ficar mandando.

VIDEO

218.I: Nem precisa te preocupar em ter todos assim, não precisa assim todos estarem na tela porque não faz muita diferença.

219.S: Ah eu pensei em colocar eles todos juntos. Aí no final eu perguntei se eles poderiam acrescentar alguma coisa no que estava escrito ali, então eu fiquei pensando será que eu posso colocar isso, porque não está na atividade, né, daí eles não sabiam me dizer nada sobre quem estava ali.

VÍDEO

220.I: Tu disse então que a tua preocupação maior era que eles falassem, né?

221.S: Que eles falassem... Tipo eu não gosto que...mas se eles não...Mas eu sou assim se eu vejo que os alunos não estão querendo se escolher eu pego e escolho um. Acho que agora vai começar.

VÍDEO

222.I: Eu tinha te dito assim Sandra que eu queria que tu te preocupasse que eles estivessem usando a língua corretamente. Como é que foi isso?

223.S: Eles falaram inglês, eu até disse para eles 'Ó vocês vão ser filmados, como eu sempre digo para vocês, vocês são avançado B. Aqui na fita é a mesma coisa. Vocês têm que falar em inglês, sempre em inglês. *Speak in English*'. Daí eu olho bem para a cara deles e digo. Aí eles estavam assim um pouco mais controlados mas não adianta. Às vezes eles estão lendo uma coisa ali e daqui a pouco alguém fala assim 'Eu acho'. Quando tu vê eles soltam alguma coisa em português.

224.I: Então ali tu entendeste de faze-los usar inglês?

225.S: Usar inglês, aí eu enfatizo. '*Oh, you are advanced B, you have to speak in English.*'

VÍDEO

226.S: Aqueles ali são irmãos.

VÍDEO

227.I: Tu chegaste a parar e comentar alguma coisa enquanto eles estavam falando?

228.S: Ah, lá pelas tantas às vezes eu faço, não de todas as palavras senão corta o diálogo deles, mas falei. Tinha uma hora que tinha a palavra *award* aí eles não conseguiam dizer, daí eu disse '*People if you don't know how to pronounce I think it was something like this 'remember of MTV awards, grammy awards'* Eu tentei lembrar alguma coisa da realidade deles que eles poderiam se lembrar da palavra. Até acho que teve uma outra palavra, eu não me lembro bem se foi *amazing*.

229.I: E os teus comentários foram mais nesse sentido?

230.S: É, não... Às vezes eu faço um comentário assim, tipo que eu notei por exemplo o Guto que gostava de fazer uma pergunta, quando o fulano de tal morreu e a outra gostava de perguntar. Até ela me perguntou o que era.... e eu disse que era *facts* e ah, até eu não sabia, porque eu deixei, eles lerem um tempinho antes de começar a gravar eu pedi para eles lerem aí eu não sabia se eu deveria ou não dar as respostas para eles de alguma coisa que eles não sabiam.

231.I: Pode ser...

232.S: Podia, né...

VÍDEO

233.I: Ali foi tu que disse *abuse*?

234.S: *Abuse*, é eu falei. Eu não falo toda a hora porque daí corta, mas de tempos em tempos, se eu acho que é uma palavra que eu tenho que dizer, se for um erro bobo, alguma coisa tipo às vezes um also, daí eu falo also. Às vezes eu não fico corrigindo todo o tempo que tem o...que adora falar *always* em vez de *always* (pronúncia), mas quando é uma coisa assim do tipo *abuse*, *university* que eu vejo que, né... para não cortar toda hora daí..., esse do *awards* tu vai ver que eu falei.

235.I: E tu só disse *abuse*, né?

236.S: *Abuse* eu falei...*abuse*, só que quando eu falo eu olho bem na cara, *abuse*...

237.I: E por que tu fizeste assim dessa maneira?

238.S: *Abuse*?

239.I: Assim, de falar de novo para eles?

240.S: Para chamar a tenção que ele não pronunciou corretamente. Para ele pegar, porque se deixar todas essas que tem “iu” eles vão...

VÍDEO

241.S: Aí eu corriji gramática porque é uma coisa muito grave. Se eu vejo que eles estão, se tu vê, isso aí é avançado B, eu não lembro como é que ele falou, ele falou errado, agora não dá para ouvir direito, ele falou ‘*when he was born*’... ele falou dum jeito assim, corrido, agora eu não lembro como é que ele falou, mas ele falou errado. Daí eu achei que não deveria passar, porque às vezes a gente deixa passar, mas não pode toda a hora.

242.I: E o jeito que tu falou com ele, como é que foi?

243.S: Ah, eu tenho a mania de fazer olhares...

244.I: Por que? Por que tu faz isso?

245.S: Por que eu faço isso? *I think it is to call attention.*

246.I: Chamar atenção.

247.S: É para chamar a atenção e dar uma leve intimidada, tipo não fala assim de novo, te toca.

VÍDEO

248.S: *Awards*... eles vão continuar falando errado, daí eu vou explicar.

249.I: Como é que... aí tu para e...

250.S: Eu peguei e falei *awards* daí eu vi que esse *awards* aparecia em mais de um dos negocinhos, eles voltaram a perguntar do *awards*, aí eu vi que eles continuavam errando o tal do *awards*, mas daí bom...agora que eles já falaram bem errado eu vou explicar.

251.I: Daí tu parou, explicou.

252.S: Aí eu expliquei para eles, aparece aí...

253.I: Porque antes tu ficava só dizendo...

254.S: É, ficava só falando, daí agora eu falei *awards*....

255.I: Porque tu viu que estava repetindo...

256.S: É que não estava adiantando, só faltava... Às vezes eu escrevo alguma coisa ou ênfatizo, dou exemplo de uma palavra que tenha aquele som.

257.S: A Cristiane é a primeira que está falando, depois do lado dela é a Laura Paz, depois da Laura Paz é o Renan e depois do Renan é a Simone Abe.

258.I: E assim, o que tu acha deles?

259.S: Desse aí? Bom..São animadinhos, falam... Elas não têm assim tanta vergonha para falar. Pois é tem turmas assim que eu me dou super bem e têm turmas que tu tenta sacudir, tenta brincar e às vezes não rola, né? Essa turma aí eu gosto muito. Eu adoro

a turma de quarta, os dois adultos...O Humberto e o Henrique...aquela que não deu certo...eles têm uma sintonia..fazem tudo, perguntam....

260.I: Por que não deu certo? Ah, a gravação não deu certo...

261.S: A fita...isso!

VÍDEO

262.S: Ela errou um pouco. Eu tinha explicado tudo daí ele leu direto.

VÍDEO

263.I: Aqui tu...O que aconteceu ali naquela parte, tu lembra?

264.S: Eu corriji a preposição do on, né, daí durante o vídeo vai aparecer eles fazendo várias vezes o erro e eles deixando passar, aí eu falo de novo on...vai aparecer outras vezes.

265.I: E tu escolhe só dizer para eles?

266.S: É, às vezes eu explico, né, se tem mês se tem data. Aí no caso eu só arregalei os olhos e expliquei que era on para ela.

267.I: E tu lembra por que tu decidiu fazer dessa maneira? Por exemplo, não perguntar pra eles?

268.S: Como assim perguntar?

269.I: Por exemplo, dizer que tem algum problema ali, o que tu acha, tu resolveu dar a forma correta ali?

270.S: É eu acho que é porque vai mais rápido.

271.I: Ali tu não queria interromper?

272.S: É, não queria interromper porque cortaria a fluência do diálogo dela.

VÍDEO

273.S: Eu não corriji aquela frase ali, *he was Born*, eu deixei passar.

274.I: E aqui tu...

275.S: Mas tem alguma pessoa que uma hora vai formular a pergunta, eu acho que é a Simone, não me lembro quem é que vai formular e eu vou corrigir na estrutura da pergunta.

276.I: Ta, e aqui tu decidiu fazer alguma coisa sobre pronúncia também...

277.S: Ahã, do *th* e nesse dia eu enfatizei bem a pronúncia do *th*, e eles só queria fazer o *th* todas as horas, eles pareciam umas línguas de cobrinha, eles ficavam toda a hora...e eles me perguntaram, eu acho que foi antes de começar o vídeo, aí eu expliquei. A Cristine perguntou porque ela não sabia quando tinha *rd*, *nd*, daí eu expliquei que quando tinha *rd* era *third*, *nd second*, *first* e quando tivessem as dezenas que tinham o *first* tu usava o *first* se aparecesse o segundo, *second*.

VÍDEO

278.I: Algumas coisas tu decide não corrigir, né?

279.S: Ahã!

280.I: Tu lembras por que assim, o que te faz decidir aqui eu vou parar?

281.S: Pois é, eu não lembro. Aquela outra primeira fita eu corriji mais coisas, eu não deixei passar nada. Eu não sei porque eu não corriji. Eu acho que às vezes, aquela ali, por exemplo, é mais tímida, a Laura, e ela tem a mania de toda a hora ficar falando 'sorry, sorry'

282.I: Quem é a Laura?

283.S: É essa do meio.

284.I: Tá.

285.S: Aquela lá não, aquela é o inverso 'ok', tu viu ela fez assim (levantar o dedo)...e essa daí é mais tímida. Talvez tenha sido isso, mas na medida do possível eu corrijo, tanto é que eu corriji o *th*, o *on*. O *on* ela deixava passar, mas ali ela falou em vez do *died* ela falou *did*, né?

VÍDEO

286.I: É uma turma bastante alegre, eles falam.

287.S: Se dão bem.

VÍDEO

288.S: A Cristine está sempre rindo.

VÍDEO

289.I: Tu acha que é possível que aqui Sandra, tu está menos preocupada com a correção do que na outra turma?

290.S: Naquela outra turma, acho que sim. Naquela eu não me dou tão bem?

291.I: Naquela outra que a gente gravou, não sei. É aquela que tu não te dá tão bem?

292.S: Não! Aquela que tu chegou na sala aquele dia e eu estava olhando vídeo, talvez possa ser. Essa dali é um pouco mais tímida. A Laura, não é muito, mas é mais do que os outros para falar e aquela dali eu deixei passar umas coisinhas.

293.I: Até, não...

294.S: Mas eu não dou tudo do livro inclusive porque eu gosto de dar exercícios, claro, umas coisas que outras eu pulo, mas... e aí, essa menina aí é muito aplicada e um dia eu vi, acho que foi na segunda semana ela questiona as coisas, ela pedindo o livro do professor do nível anterior, nem sei quem foi a professora dela no nível anterior, eu vi ela pedindo que ela queria as respostas porque a outra professora não seguia o livro, só ficava falando de namorados, fazer drinks e não dava aula, então por mais que eles brinquem, eles riam, eles querem usar o livro, então aluno nunca dá para confiar essas coisas. Agora, com essa turma eu me sinto bem. Até na aula passada eles perguntaram por um game, eles queria fazer um game que era cronometrado que é aquele de temas e eu fiz... com essa turma, sabe... eu me sinto à vontade e aprendi um game...

295.I: Ótimo

VÍDEO

296.S: *Can you reformulate?* É que ele estava muito confuso daí eu disse 'what?', daí ele, só que ele ia falar direto *her, him, he...* ele estava confuso *birth place*, daí ali eu vou dizer...

VÍDEO

297.I: Ali tu para né, e fala?

298.S: É quando é uma coisa muito recorrente, às vezes assim no exemplo da gramática quando ela errou, eu tenho a impressão que ela errou na hora, porque eu me lembro quando eu era aluna, às vezes quando era uma coisa que tinha *did*, sabe, eu tinha que ficar pensando, 'Ah não, agora aqui vem presente' e às vezes eu fazia o verbo que nem ela fez, eu usei o *did* e o *died*, mas quando é uma coisa assim, recorrente, que aconteceu demais, porque às vezes a pessoa está nervosa, ou está sendo gravada, daí eu não deixo passar.

299.I: Por que não?

300.S: Porque aí são... eu acho que todos estão cometendo o mesmo erro e às vezes por desleixo meu, eu deixo alguma coisa passar. Se é uma coisa muito na cara, muito óbvia eu me sentiria pior.

301.I: Acho que nem é desleixo teu, né, acho que tens motivos bons, porque a gente resolve deixar passar, acho que não é desleixo acho que é uma decisão até baseada em coisas interessantes, só que às vezes a gente não lembra depois, não acha?

302.S: É, eu acho que não, né? Eu acho que não!

303.I: E aí, termina aqui?

304.S: Ahã!

Carla: C

305.C: Ela participa de tudo, ela é bem alegre, mas ela ‘Ai *teacher* eu não quero fazer, não quero fazer’ e eu ‘Thamires não é uma prova tu não está sendo avaliada nem nada, é um exercício que nós vamos conversar. A câmera está aqui, mas esquece da câmera.’ Aí ela aceitou fazer, mas aí eu comecei a notar que ela começava esquecer coisas bobas do passado, por exemplo, que elas tiveram, não lembraram o verbo *to be* no passado, começou a dar uns *black out*, eu notei isso, tu vai ver agora. No final elas se soltaram mais, mas no início elas estavam travadas, eu tive que ajudar.

VÍDEO

306.C: Como as pessoas ficam nervosas quando estão filmando, né?

VÍDEO

307.I: O que aconteceu aqui?

308.C: ‘*What is your name?*’

309.I: E aí tu colocaste...

310.C: ‘*His name*’.

311.I: E por que tu decidiu parar aí?

312.C: Boa pergunta. Na verdade é uma coisa quase inconsciente. Eu respondi automaticamente porque como eu vi que ela estava nervosa, eu vi que ela não estava conseguindo, que ela já estava esquecendo coisas que normalmente ela sabe, e quando ele disse *your name* eu quis dar uma ajuda para ela, na verdade foi isso, eu fiz de uma forma inconsciente. Na verdade eu acho que fiquei com pena dela porque eu vi que ela estava nervosa. As outras duas não estavam tão nervosas. A Thamires é uma menina que na aula ela tem ótima memória. Eu digo uma vez e depois pergunto ‘Gente como era aquela palavra?’. Na hora ela me responde e ali ela não estava conseguindo falar nada. Até uma bobagem como fazer uma pergunta sobre terceira pessoa, ela perguntou ‘*What is your name?*’. Ali eu corriji por isso.

VÍDEO

313.C: Ela já esqueceu o *his* viu.

VÍDEO

314.C: Aconteceu de novo a mesma coisa... Eu falei na hora a resposta porque ela não conseguia dizer as frases inteiras. As meninas perguntavam de onde era alguém, ela só respondia o lugar. Ela não dizia *she is from...she was Born in...* Ela não conseguiu dizer isso. A mesma coisa com os anos. Perguntavam *when did she... when she was born?...* e ela não sabia dizer *on*, os meses, que elas sabiam dizer. *On July* ela dizia *July*, e também tu vai ver depois, mais para frente. *Twenty one* ela sabe que é *twenty first, twenty second*. Ela dizia *twenty one* e não dizia *twenty first*. Ela esqueceu completamente tudo e eu com pena dela respondia tudo a hora. Agora tu me chamou atenção disso, realmente, eu fiz todas às vezes.

315.I: Não, eu não estou chamando a tua atenção para isso e não estou dizendo que eu faria diferente, eu estou só querendo ouvir o que tu está pensando.

316.C: Tu quer ouvir porque eu fiz...

VÍDEO

317.C: Uma coisa engraçada que eu notei vendo a fita, a Thamires ficou o tempo inteiro colocando o papel na frente do rosto. Ela ficou o tempo inteiro, ela nunca fez isso, ela é extrovertida na aula. Que engraçado.

VÍDEO

318.C: Eu fiz a mesma coisa com a Gabriela.

319.I: Por que?

320.C: Por que eu respondi?

321.I: É o que tu acha que tu estavas pensando?

322.C: Eu fiquei preocupado com o nervosismo delas. Que engraçado. Vou te falar a verdade. Eu vendo isso, até estou sentindo a mesma coisa que eu senti na hora. Que coisa estranha, eu fui atingida pela situação delas. Como eu vi que elas ficaram apreensivas quando viram a câmera, eu fiquei preocupada que elas tivessem um desempenho bom, então quando elas diziam alguma coisa errada...foi exatamente por isso que eu corriji assim, e eu nem deixei elas tentarem corrigir sozinhas, eu falei na hora. Assim esse é um grupo que eu gosto muito delas porque elas também me adoram. Engraçado que eu não sei porque elas gostam tanto de mim. Elas escrevem no quadro '*Teacher we love you*' então eu tenho alguma coisa. Elas estão sempre me beijando, elas são carinhosas. Eu gosto desse grupo. Elas são inteligentes, elas são esforçadas, fazem tudo o que eu peço temas, trabalhos, trazem todas as coisas. Então eu gosto delas de uma maneira especial. Gosto de todos os meus alunos, mas delas eu gosto... e quando eu vi que elas ficaram estranhas, que elas mudaram o comportamento que elas tem na aula quando viram a câmera, aí fiquei com pena delas. Foi bem isso que aconteceu.

323.I: Aí essa pena tu acha que te levou...

324.C: A dar essas respostas instantâneas para ela e não deixar elas pensarem.

VÍDEO

325.C: Elas só ficaram perguntando lugar de onde veio, coisas que elas conhecem mais, e tinha mais coisa para perguntar, por isso eu falei isso.

VÍDEO

326.C: Acho que eu fiz isso o tempo todo né? Que engraçado, porque em aula eu tento obter e com essas meninas elas sempre me surpreendem positivamente. Aliás, eu acho que te contei uma vez que a gente estava vendo os *family members* e eu comecei..., como eu sei que com elas eu posso fazer isso eu comecei a tentar tirar delas. Por exemplo, elas me falavam *mother*, daí eu colocava *grandmother* e elas me diziam que era avó, daí eu colocava *greatgrandmother* e elas me diziam que era bisavó. Eu começava a tirar delas. Que estranho, no dia a dia...

327.I: Mas tu não acha que há momentos e há momentos? Que há momentos que tu vai usar um e há momentos que tu vai usar outro?

328.C: Eu acho.

329.I: Que talvez tu tenha sentido aí que é o momento de dar?

330.C: É verdade.....

331.I: ... essa tua preocupação de ajudar.

332.C: É isso. É que eu senti que na aula, porque elas se dão bem entre elas, eu tento fazer isso. Elas não têm vergonha. Tu vê que eu estou achando tri estranho a Thamires esconder o rosto, porque ela nunca colocou a mão no rosto, ela nunca se escondeu. Ali ela se escondeu, ela não queria que chegasse a vez dela. Eu vejo claramente...Ela estava aliviada porque a bola não estava com ela. Ela não queria falar na frente da câmera.

VÍDEO

333.C: A Viviane também. Ela queria me perguntar antes bem baixinho, como se tivesse alguém observando se era *singer* que ela tinha que dizer. A Viviane tem um vocabulário muito bom, ela está careca de saber que *singer* é cantor.

334.I: Aqui tu não vê uma diferença do jeito que tu lidou com isso aqui?

335.C: Da forma como eu lido normalmente?

336.I: Não, do que tu vem fazendo nessa gravação.

337.C: Tá. Isso que eu falei. Tu acha que eu tive uma atitude diferente nesse momento? Eu não sei te dizer isso .

338.I: Porque antes tu só dizia. Aqui tu disse e tu explicou também, né?

339.C: É verdade. Realmente, nas outras vezes eu não expliquei nada. Eu dei pronto e não conversei sobre aquilo. Realmente, dessa vez eu disse que era no passado porque eles tinham morrido.

340.I: Aí tu dá uma explicação, né? Porque tu acha que aconteceu isso aqui?

341.C: Eu acho que eu falei porque eu notei que elas estavam se repetindo muito no presente. Elas diziam, muitas vezes elas usavam o verbo *to be* no presente: *is, are*. Aí eu acho que para elas entenderem definitivamente, porque eu acho que às vezes pode ser isso também, às vezes eu superestimo os alunos, talvez eu estivesse esperando já que elas tivessem percebido que todo mundo ali já tinha morrido, mas eu acho que não também. Sabe que agora tu está falando uma coisa que eu não prestei atenção, por exemplo. Elas nem me perguntaram quem foi o James Dean. Eu nem sei se elas sabem quem foi o James Dean, eu sei que o Cazuzu elas sabem porque antes, quando eu dei os papéis, antes de ligar a câmera elas estavam brigando pelo Cazuzu e Airton Senna, então esses aí eu sei que elas sabem. O Jonh Lenon e o Elvís eu sei que elas sabem, agora, o James Dean eu não sei se elas sabem quem era. Agora tu me falou uma coisa que eu também não expliquei.

342.I: Não, mas eu só estou pensando aqui nesse instante.

343.C: Nesse instante. Foi por isso, eu acho, pelo o que eu observei que eu fiz várias coisas instintivas, mas pensando sobre o que eu fiz, eu acho que elas estavam falando muito no presente, então eu acho que eu quis dar uma explicação para ver se elas falavam só no passado agora, e tu vai ver como elas ainda vão dizer no presente.

VÍDEO

344.C: Tu viu que ela só responde o nome, ela não responde a frase completa.

VÍDEO

345.I: O que houve aqui?

346.C: De novo eu falei também.

347.I: Tu deu a resposta?

348.C: Dei pronta. Eu fiz isso várias vezes.

349.I: Com a Thamires mais, né?

350.C: Foi porque eu vi que foi a que ficou mais apreensiva, então com essa eu protegi mais... Foi bem nesse sentido.

VÍDEO

351.C: De novo. '*He is from*', já dei a resposta pronta.

352.I: Lembra, a gente não sabe se isso é ruim.

353.C: Não estamos dizendo que seja bom ou que seja ruim.

354.I: E ela te repete, né? Essa é quem?

355.C: A do cantinho? A Viviane. Pode perceber. A Viviane e a Gbriela quase não erraram as perguntas delas. Elas também estavam nervosas, mas elas estavam... Mas a Thamires... Me chamou a atenção que ela não conseguiu usar nada do que ela aprendeu até aqui, inclusive os *family members* elas sabem há um tempão, e o passado do verbo *to be* elas sempre souberam, e ela não conseguia. Ela não botava o *is* o *was*, eu vi que ela ficou esquecida pelo nervosismo, e eu fiquei tentando ajudar ela. E agora, fazendo esse exercício contigo, de olhar, como é interessante tu olhar uma situação que tu participa sob um outro ângulo. Que coisa interessante isso. Porque agora eu estou me questionando em relação as minhas atitudes em aula, coisas que eu faço até de uma forma inconsciente.

356.I: Mas tu sabe que esse não é o objetivo, esse não é o meu objetivo.

357.C: Mas é interessante. Não é esse?

358.I: O meu objetivo é te escutar.

359.C: Não é eu me avaliar.

360.I: Cada um tem um objetivo e lucra de alguma maneira. O meu é te ouvir.

VÍDEO

361.I: O que foi ali? O que tu acha que estava fazendo ali? Qual foi a tua preocupação?

362.C: Aqui também eu dei a resposta pronta.

363.I: Tu acha que é aquilo que tu falaste?

364.C: Eu acho que a minha preocupação o tempo todo foi isso, na verdade. , eu tentei ajudar elas. Foi bem isso.

VÍDEO

365.C: De novo.

366.I: Não, mas aí é diferente, né? O que tu está fazendo aqui é diferente.

367.C: Aqui eu não estou dando a resposta pronta, eu estou perguntando como ela vai perguntar, realmente.

VÍDEO

368.C: Engraçado que agora eu estou tentando tirar dela a resposta, eu não estou dando a resposta pronta nessa parte.

369.I: Por quê? Por que tu acha isso?

370.C: Foi com a Gabriela isso. Porque a Gabriela de todas é a mais inteligente. Não vou dizer que ela é a mais inteligente, mas em aula é a que apresenta melhores resultados. E ela é mais moça que as outras, mas ela é super boa. Eu achei que com a Gabriela dava para fazer. E a Gabriela é uma guria super legal, como é que eu vou te falar? Tem coisas que eu observo em aula, agora eu estou juntando tudo, e a minha atitude combinou com a atitude aí, que eu venho vendo, por exemplo, que a Thamires e a Viviane estavam juntas e a Gabriela entrou separado. E a Gabriela não faz sempre junto com elas. Elas fazem terças e quintas...

371.I: Eu sei...

372.C: Elas fazem terças e quintas sempre juntas e a Gabriela faz segundas e só nas quintas com elas, que foi hoje. E eu tinha um pouco de pena da Gabriela, porque eu sou assim muito sensível com as coisas, porque a Gabriela entrou nova e as duas estão juntas há muito tempo, e eu achava que a Gabriela ficava de fora, e às vezes elas cochichavam. Coisas de pré-adolescente mesmo...

VÍDEO

373.I: Agora tu agiste diferente com ela.

374.C: Eu expliquei porque eu senti que ela estava mais solta nessa parte aí. Mais para o fim, eu acho que foi isso, do que quando começou, ela estava mais nervosa. Depois ela se acalmou, eu senti isso. Daí eu acho que por isso eu já agi diferente, já tentei que ela acerte, já dei uma explicação que é os dois primeiros números e depois os dois últimos.

375.I: Quanto foi a atividade? Quanto tempo?

376.C: Foi uns vinte e poucos minutos.

VÍDEO

377.C: Elas esqueceram *wife*. Elas não sabiam o que era *wife*, que elas sabem.

VÍDEO

378.I: O que está acontecendo aqui?

379.C: Que eu falei de novo no passado?

380.I: Não, o que tu fez ali...

381.C: Sim, elas perguntaram o nome de batismo do pai de alguém, se eu não me engano, do pai da Marilyn Monroe, eu acho.

382.I: Mas tu disse *was* e tu disse o porque do *was*.

383.C: Eu não vi, eu não percebi que eu falei isso.

384.I: Sim.

385.C: Ahã.

VÍDEO

386.C: Aqui eu expliquei, no final eu já não dei tão prontas as coisas como no início. Mudou de uma forma bem visível.

387.I: Por que tu acha que está acontecendo isso?

388.C: Por que eu agi assim?

389.I: Por que isso de no fim tu sentir que tu está...

390.C: Porque eu achei que elas já estavam mais confortáveis, que elas já estavam mais habituadas ao exercício, já tinham feito uma série de perguntas, e eu acho que elas já tinham esquecido um pouco aquele medo, já tinha passado um tempo que elas estavam fazendo aquilo e eu estava também dando um pouco de ajuda para elas não se sentirem tão sozinhas, eu acho.

391.I: Então por que, claro eu entendo, então tu davas a resposta no início porque elas estavam começando, e por que tu decidiu corrigir, então?

392.C: Por que eu decidi corrigir...tu diz assim...tipo, dar uma explicação?

393.I: Interferir.

394.C: Porque eu acho que elas são capazes demais, e quando eu encontrei uma brecha que foi mais no fim, que eu achei que elas tinham relaxado um pouco mais, eu achei que dava para exigir mais, porque elas mostram mais do que isso, é que em função da câmera elas não conseguiram. Foi por isso na verdade.

395.I: Está na hora da tua aula, mas foi super bom para mim.

396.C: Foi rico para ti, que bom.

397.I: Ta qual é o nível dessa turma?

398.C: Phase 4. Foi bem melhor esses do que as gurias.

399.I: Em que sentido eles foram melhores?

400.C: Em termos de formular as enunciados corretamente no passado. Eu acho que houve raros momentos em que não usaram o passado, e de pronunciar as palavras também. Elas também, por exemplo, quando pegaram, claro que elas são Teen 2, elas são muito boas as três, quando elas pegaram várias elas vinham me perguntar antes assim várias coisas como birth place, birth date elas não sabiam nome de batismo. Eles não perguntaram nada em relação a vocabulário. Foi melhor.

401.I: Essa turma quem são os alunos então?

402.C: É o Adisson. O Adisson praticamente não aparece ali, ficava se escondendo, o Guilherme e o Rodrigo.

403.I: O Rodrigo é com quem tu estavas preocupada, né? Por que tu estavas preocupada?

404.C: Porque o Rodrigo eu tinha tido duas aulas com ele, realmente o Rodrigo na primeira aula que eu tive, ontem, por exemplo, ele chegou na hora. Geralmente ele chega mais atrasado. Nas duas primeiras aulas ele tinha chegado quinze minutos atrasado eu acho, e ele senta assim meio atirado, no primeiro dia foi assim só ele sentou assim atirado com o cabelo todo no rosto e eu pensei que teria algum problema com o Rodrigo, mas já naquela aula ele participou da aula. Quando ele entrou eu meio que me assustei, mas eu agi com naturalidade com ele, eu expliquei o que a gente estava fazendo e ele começou a participar da aula normal, e depois a Ane tinha dado uma aula e a Ane odiou ele... 'Porque aquele guri é dark não sei o que não sei o que' não gostou dele. Mas agora o guri é maravilhoso. O guri participa, o guri não chegou atrasado, o guri falou tudo normal. Agora na próxima aula...

405.I: Está sorrindo...

406.C: Está sorrindo. Agora na próxima aula, eles vão trazer a música ele quis trazer primeiro. Está bem participativo, bem comunicativo realmente.

VÍDEO

407.I: E aí, o que aconteceu aqui?

408.C: Eu já dei pronto o passado.

409.I: Não quer dizer que seja ruim.

410.C: Tá, eu fico aqui com culpa, mas não quer dizer que seja ruim.

411.I: E por que tu fizeste isso assim?

412.C: Por que eu disse *was*, né? Direto, pronto. Então daí foi a mesma coisa que aconteceu com as gurias, eu agi bem natural, acho que saiu bem espontâneo, porque avaliando o meu comportamento com outros alunos, agora pensando, eu normalmente dou a resposta pronta. Assim, a não ser que eu ache que o aluno, como eu estou começando com eles, mas eles são muito bons os três. Quando eu acho que o aluno é capaz eu tiro dele, mas normalmente eu dou pronta a resposta.

VÍDEO

413.C: Aqui eu já não dei pronta. Aqui eu tentei tirar deles o quando que ela...

414.I: Por que com o quando tu...

415.C: Boa pergunta. Por que com o *was* que era verbo *to be* eu fiz e com o quando...Sabe por que eu fiz com o quando? Agora eu sei. Porque a gente na outra aula tinha recapitulado essas palavras, o *who*, *where*, *why*, *what* e o quando. Eu nem falei disso, mas como eu lembrei disso eu vi que eles eram capazes de lembrar, foi isso. Foi por isso.

VÍDEO

416.C: De novo eu dei o *was* pronto.

417.I: O que me interessa assim é mais...

418.C: Porque eu fiz isso...

419.I: O que tu lembra?

420.C: O que passou na minha cabeça. Eu me lembro do *when* que eu falei ali, eu lembro direitinho que foi por isso, que passou na minha cabeça exatamente isso, que eu recém tinha recapitulado isso com eles. O *was* foi uma coisa bem inconsciente, bem instintiva. Engraçado. Eu não sei explicar o que passou na minha cabeça porque conscientemente não passou nada, eu falei...

VÍDEO

421.C: Eles estavam fazendo um monte de palhaçada eu até achei que foi bem diferente das gurias, porque elas ficaram num estado de nervos com o papel na cara e eles não.

VÍDEO

422.C: Ali também ele falou errada a frase e eu dei a frase pronta.

423.I: Não necessariamente isso, mas tu lembra alguma coisa por que tu reformulaste a pergunta dele?

424.C: Porque ele falou errado. Eu não lembro como foi a pergunta dele, mas ele falou bem diferente... O que ele falou?

425.I: Mas tu acha que aquilo foi uma correção mesmo, ou foi mais tu repetindo a pergunta dele?

426.C: Acho que foi mais eu repetindo a pergunta dele, eu aproveitei para corrigir, mas na verdade foi até para o outro entender o que ele estava perguntando. É porque também teve isso. Às vezes eles perguntavam mas falavam bem baixinho, nem o outro escutava, nem eu escutava. Então às vezes eu repetia a pergunta porque a outra pessoa que tinha que responder, para ela ficasse claro, eu acho que era isso. Foi mais para esclarecer que pergunta estava fazendo que para corrigir, é verdade.

VÍDEO

427.C: Olha o que eu faço. Eu pergunto e eu mesma respondo.

VÍDEO

428.C: Ele falou *'when he died'* e eu disse *'when did he die'*. Alí foi correção.

429.I: Mas tu não pede para o Rodrigo prestar atenção na tua correção, né?

430.C: Para ele eu dei as respostas prontas, tu diz?

431.I: Não porque ele nem pediu.

432.C: É verdade.

433.I: Qual seria a tua preocupação ali?

434.C: A minha preocupação foi mais deixar claro para os outros, acho que ele está perguntando para o Guilherme qual é a pergunta, do que ensinar o Rodrigo... Boa pergunta e eu não pedi para ele responder.

VÍDEO

435.C: De novo eu falei. E eu não peço para eles repetirem.

436.I: Mas ali ele repetiu. Tu acha que tu fez alguma coisa diferente?

437.C: Mas eu acho que eu não fiz nada. É que o Rodrigo não repete.

438.I: Olha ali...

VÍDEO

439.C: Tu acha que o meu comportamento foi diferente?

440.I: A resposta do aluno foi. Tu não lembras o que foi diferente ali?

441.C: Eu acho que a situação foi a mesma, os alunos são diferentes. Porque o Adisson, que é o que está no canto, uma pena que ele ficou se escondendo porque tu ficou sem ver o rosto, ele é super bom. Todos eles são bons, mas o Adisson é bem interessado. Ele quer saber cada palavra, significado. Ele me pergunta coisas, traz perguntas de fora e o Rodrigo já não. Ele é um bom aluno, mas ele já é mais assim, eu corrijo e ele já não repete. Eu até acho que ele registra o que eu falei, eu acho, mas ele não repete. O comportamento deles é diferente porque a minha atitude foi a mesma, pelo que eu me lembro. Não passou coisas diferentes na minha cabeça.

VÍDEO

442.C: Aqui ele repetiu porque eu também dei a oportunidade para ele repetir. Agora tu perguntou o que no meu comportamento o que induziu, agora comparando essa situação com a outra, na outra eu falei a frase e não dei o espaço para ele repetir.

443.I: Mas ali foi diferente também porque aquela outra ele tinha falado uma coisa toda e tu reformulou. Aqui ele te perguntou como...

444.C: Ah é verdade que ele perguntou como dizer que tinha filhos e eu perguntei como se diz filhos. Daí ele disse certo, é verdade.

VÍDEO

445.C: Aqui eu dei a resposta. Porque o Adisson, ele lia tudo. Ele perguntou se teve filhos e ele lia tudo que a filha é essa, que a filha nasceu não sei quando, que a filha foi casada. Como eu sou bem sincera eu vou te falar a verdade que ele começou a ler tudo daí no final ele disse *'she was married with Mick Jagger'*. Foi bem isso.

VÍDEO

446.C: Até para te dizer que eu achei melhor essa porque a das gurias eu fiquei nervosa porque elas estavam nervosas. E nessa eu não fiquei porque eu vi que eles não estavam com vergonha.

VÍDEO

447.C: Ó ele repetiu daí. Mas ele repetiu porque ele quis porque eu acho que não pedi para repetir e nem dei o espaço. Agora eu estou vendo isso e estou me dando conta.. Para nenhum dos dois, mas o Adisson repetiu depois porque é da característica dele de repetir e de querer aprender. Eu acho que foi isso, mas eu deveria ter dado espaço, né ? Eu deveria ter dado uma chance deles repetirem...

448.I: Não necessariamente...

449.C: Não necessariamente...

VÍDEO

450.C: Aqui do *where*. Ele queria perguntar o local de nascimento e eu dei o *where* pronto também. Já não fiz como a gente tinha feito com o *when* e o *where* a gente também tinha visto.

451.I: Tu não acha que às vezes pode ser uma questão de tempo?

452.C: Pode. Pode ser uma questão também da minha ansiedade, porque eu sou uma pessoa ansiosa e é engraçado, assim eu tenho paciência com os alunos, mas às vezes como está chegando, o exercício já avançou tanto que eu já começo a acelerar talvez. Aí já começo a relaxar em vez de tentar tirar isso, já entrego pronto para seguir adiante. Pode ser bem isso.

VÍDEO

453.C: Essa eu acho que foi a última pergunta. Eu dei várias respostas, palavras prontas, né, sem eles perguntarem...

454.I: Qual é o problema nisso, eles te perguntaram, tu respondeu.

455.C: Eu acho que tinham palavras que eles perguntaram que eles sabiam, eles esqueceram...

VÍDEO

456.C: Ó eu fiz a pergunta totalmente...

457.I: É bem curtinho, né. Já terminaram?

458.C: Sim.

Maria: M

459.M: Eu queria que eles dessem as frases inteiras porque eles perguntavam e o outro não queria montar a frase, ele só dizia o que estava escrito ali porque era mais fácil. Eles estavam loucos para acabar.

460.VÍDEO

461.I: O que aconteceu aqui nessa parte?

462.M: Eles estavam falando *did he had* e daí eu disse 'Não, não é o passado porque o passado já está no *did*. O que é?' 'Has!'. 'Não, é passado.' Daí eles lembraram.

463.I: E por que tu... Eu vou te perguntar assim coisas que tu lembras, que tu estavas pensando na hora, né? E por que tu decidiu interferir dessa maneira aqui?

464.M: Para eles não formularem a frase errada. Para eles verem que estavam errados. Mas eu também não queria dizer a resposta eu queria que eles chegassem a uma conclusão. Por que estava errado...

465.I: Por que tu não queria dizer a resposta?

466.M: Porque eles sabem, eles falam direitinho para mim. Eles estavam bem nervosos.

VÍDEO

467.I: O que aconteceu aqui?

468.M: Ela disse '*when did he dead*', porque na folhinha estava escrito *date of death*. Daí ela disse *dead* e *die* bem baixinho, só que a frase estava certa. *When did he die*. Daí eu disse *when did he die*. Eu só confirmei.

VÍDEO

469.I: O que aconteceu ali?

470.M: Ela não sabia se usava auxiliar, o que ela fazia daí eu disse 'o *did* não' daí eu falei em português qual foi a educação dele ou a sua educação e daí eles foram traduzindo palavra por palavra e fizeram certinho.

471.I: E de novo por que tu decidiu...

472.M: Porque eles sabem, porque são coisas que eles sabem...

VÍDEO

473.M: Viu, eu falo ele estudou eles já lembram. Porque quando é português, eles traduzem as palavras e falam direitinho.

474.I: E de novo tu não quis dizer para eles.

475.M: Não. Só naquela hora do *did* eu falei que não era, porque ela estava com o *did* na cabeça e ela ia continuar achando que era o *did*. Daí eu já avisei que não era. Mas eu não gosto muito de falar porque são coisas que eles sabem, senão eles não vão pensar.

VÍDEO

476.I: Tu chegou a fazer alguma coisa ali quando ela se corrigiu?

477.M: Ahã. Quando ela disse *he born* daí eu fui dizer não (com gesto) e ela '*He was born*'. Porque eu gesticulo muito, então quando eu vou fazer não eles já sabem que não, ela já sabia que tinha algum problema.

VÍDEO

478.M: Aqui eu dei a resposta porque foi instantâneo assim...

479.I: Mas tu deu a resposta? Não, ele deu a resposta. Tu só repetiu eu acho.

480.M: Não. Ele disse '*when he died?*', daí ele disse *when he did* de novo, daí eu disse '*Não, when did he die?*'

481.I: E por que tu fez assim dessa vez, o que tu lembra, o que tu acha?

482.M: Não sei, achei que ele não ia conseguir lembrar. Peguei e falei para não ficar enrolando muito.

VÍDEO

483.M: *What was he education?* Daí eu disse *what was....* e só com o *what was* daí ele já ligou que ele tinha falado errado.

484.I: E também tu colocaste, tu fez assim... Por que antes tu deu a resposta e aqui não? Qual é essa diferença tu acha?

485.M: Não sei. Por que ali com o negócio do *his* foi falta de atenção e no *did* eu acho que talvez ele esqueceu e que ele não ia lembrar. Por isso eu falei para ir rapidinho, para não ficar enrolando muito.

VÍDEO

486.I: A gente já fez, né?

VÍDEO

487.M: Viu o Silvio não se ligou e eu só disse não e o Rodrigo deu a resposta.

488.I: Alí tu resolveu repetir o erro...

489.M: Exatamente para eles verem que estava errado e verem o problema. Porque ouvindo às vezes, porque falando tu nem se liga...

490.I: Mas a tua entonação muda também quando tu repete o erro, tu enfatiza o erro.

491.M: Sim claro, na hora eu sou muito...a minha voz é muito alta, eu gesticulo muito e falo...Então eu estou sempre falando para eles lembrarem, para eles verem que eles estão errando. Para eles lembrar, gravar. A minha voz é muito alta.

492.I: E aqui também tu resolve agir de uma maneira diferente, por exemplo, tu não dá a resposta. De novo o motivo que tu faz assim, qual é?

493.M: Porque eles sabem me responder.

494.I: É sempre por isso?

495.M: É sempre isso.

496.I: Tu faz isso quando tu acha que eles sabem.

497.M: Exatamente. A não ser que eu veja que deu um branco, que eles não vão conseguir lembrar, daí eu digo. Mas se eu vejo que é falta de atenção, daí...

498.I: E esse é um Teen Intermediate e nós queremos gravar um Phase 1.

499.M: Podemos gravar amanhã.

500.I: A gente não marcou ainda?

VÍDEO

501.M: Ele achou que Son era filho e Son era o nome da filha, já.

VÍDEO

502.M: 'Is?' Porque ele já tinha morrido, né, daí ela se ligou.

503.I: Isso de repetir o erro assim Mariana, é uma técnica que tu usa bastante, né?

504.M: É, eu prefiro, e eu uso com todas desde o Phase 1 até...

505.I: De repetir o erro é só como tu disse antes, quando tu tem certeza que eles já sabem...

VÍDEO

506.M: 'Tem que colocar o auxiliar' eu ia dizer antes do sujeito, quando eu disse antes ele já falou a frase.

507.I: E ali é uma outra maneira de agir também, que tu esta dando informações.

508.M: Exatamente, estou dando a regra no caso.

509.I: Quando é que tu acha que tu usa isso ao invés das outras maneiras que tu usa?

510.M: Não sei, foi uma maneira que eu achei para ajudar também, não dar a resposta. Mas não sei, foi uma outra maneira diferente que eu achei de ajudar.

511.I: Interessante. Se a gente pensar assim é um outro jeito. Tu acabou de repetir o erro como às vezes tu repetia, aqui tu não repetiu o erro.

512.M: Não. Eu só lembrei a regra que eles já tinham estudado.

513.I: E pensando um pouco mais quando é que tu usa de repetir o erro e esse de dar informações e tentar pescar a resposta?

514.M: Não sei, os dois... É que eu gosto de ajudar, fazer eles acertarem...

515.I: Eles traduzirem.

516.M: Exatamente, eu não gosto de dar a resposta pronta. Não sei, Na hora foi uma maneira que eu achei de explicar.

517.I: Antes tu disse que tu agiu de uma certa maneira porque tu achou que ele não ia conseguir sozinho.

518.M: Isso.

519.I: Tu acha que isso tem a ver com essas duas maneiras de repetir o erro, dar informações, dar a regra?

520.M: Eu acho que mesmo que eu repetisse o erro da outra vez eu acho que ele não ia lembrar. Foi um bloqueio. Achei que ele não ia conseguir, daí eu decidi por dar a resposta.

521.I: Interessante. Então é assim tu vai agindo decidindo assim na hora, super rápido o que tu acha...

522.M: Mais apropriado. Até de acordo com o aluno. Se eu estou vendo que ele vai lembrar, que é falta de atenção, ou se eu estou vendo que ele não vai conseguir mesmo.

523.I: De acordo com o aluno, de acordo com o que está sendo dito.

524.M: Exatamente.

525.I: Quando tu diz mais apropriado, o que tu quer dizer com esse mais apropriado? Tu disse 'eu vou usando de acordo com o que eu acho mais apropriado'.

526.M: É, no caso alí como eu acho que ele esqueceu do *did*, não, ele botou o *did* no lugar errado. Se eu repetisse o erro talvez ele até colocasse no lugar certo, mas eu tentei lembrar a regra só para ele...Porque lembrando a regra eu acho que ele lembra mais, porque se eu repetisse, talvez ele botasse o *did* naquela frase daí na outra frase ele cometesse o mesmo erro.

527.I: Então mais apropriado para levar o aluno a produzir corretamente?

528.M: Exatamente.

VÍDEO

529.M: Ih, esqueci de corrigir. *'What movies he do?'*, é *what movies he did...*

530.I: Não...

531.M: *What movies he did...*

532.I: Ela disse isso, eu não sei, eu estava prestando mais atenção no que tu estava dizendo.

533.M: Não, ela disse *'what did movies he do?'*

534.I: Vamos dar uma olhadinha.

535.M:...Com o meu outro Phase 1 aconteceu isso, a Andréia começou muito bem.

536.I: Para um pouquinho então e vamos falar sobre eles.

537.M: A Andréia começou muito bem e conforme está dificultando ela está baixando o nível, até para aprender, no início ela aprendia bem rapidinho e agora ela fica patinando, e eles são ótimos alunos os dois, eu tenho medo que comece a empatar também.

538.I: Talvez não, né?

539.M: Eles estão na mesma parte do livro que ela, e ela já baixou e eles não.

540.I: E tu disse que eles são ótimos, ótimos em que sentido? Como é que eles são ótimos?

541.M: Eles pegam rápido.

542.I: Deixa eu ver se estou te entendendo. Eles são ótimos...

543.M: Assim, eu explico e eles entendem no exato momento em que eu expliquei e se eu faço o exercício logo depois eles já fazem o exercício tudo certo, tudo direitinho... E, por exemplo, se uma aula depois eu faço um exercício que tem alguma coisa da aula passada e por acaso eles erram, eu mal faço um sinal de que está errado, eles já corrigem, lembram da frase certa.

544.I: Isso porque tu tem alguma coisa no quadro para eles verem. Como é que eles sabem que está errado?

545.M: Porque eu falo. Quando eu vou falar problema, ou faço assim com as mãos, porque eu gesticulo muito, eles já sabem que tem o erro.

546.I: E por que tu faz esse gesto? Por que tu corrige eles assim?

547.M: Para eles verem que tem o erro.

548.I: E tu acha que eles saberiam te responder?

549.M: Sim. Eles sabem me responder. Quando eu digo que tem um erro eles sabem.

Porque tu vai ver que na fita tem uma parte que falta uma palavra na frase que ela faz, falta o *his* e eu mal pisco, quando eu vou piscar assim ela diz *'His'*. Eles já sabem.

550.I: Isso é diferente do outro?

551.M: É.

552.I: E como é que tu trabalha isso com essa outra que tu acha mais fraca?

553.M: Com a outra tem que escrever no quadro. *'Esqueceu, tenta.'* *'Não consigo'* *'Então vamos voltar'*, sempre tem que fazer uma revisão bem rapidinha da aula passada.

554.I: Aí tu vai escrever no quadro?

555.M: Daí eu vou, escrevo, reviso...

556.I: Vamos ver então.

VÍDEO

557.M: Eu falei em português para ele ver se a frase ficava correta da maneira que ele tinha falado.

558.I: Interessante, tu faz isso, usa essa técnica.

559.M: Ahã, para eles verem que a frase estava sem noção, daí ele mesmo corrigiu.

560.I: Eles estão com alguma coisa no quadro?

- 561.M: Estão.
- 562.I: Mas eles tinham as perguntas?
- 563.M: Não, a pergunta pronta não.
- 564.I: O que eles tinham no quadro?
- 565.M: Isso!
- 566.I: Isso aqui.
- 567.M: Os tópicos que eles tinham que perguntar.
- 568.I: Mas como fazer a pergunta, eles fizeram?
- 569.M: Eles fizeram.
- 570.I: Mas tu chegaste a revisar isso antes?
- 571.M: Ahã, eu disse assim, ‘Nós vamos trabalhar com o passado, então vocês vão ter que ver quando que precisa usar...’ Porque com eles eu falo auxiliar eles sabem que é o *do*. Com eles eu posso falar ‘Ou vocês vão usar o auxiliar no passado ou vão usar o verbo *to be* no passado. Vocês têm que prestar atenção quando é qual deles’, e eles sabem formular direitinho.
- 572.I: Voltando aquela maneira que tu usaste que foi bem interessante, que tu...Então ele disse ‘*His job was singer*’, né, e tu chegaste ‘O trabalho dele era cantor?’, daí ele disse ‘*He was a singer*’. Quando é que tu usa isso? Tu saberia me dizer quando é que tu usa esse tipo? Por exemplo, tu disse que com eles tu faz um gesto, tu pisca e eles sabem. Tu saberia me dizer, eu sei que é meio difícil, tu saberia me dizer quando é que tu usa esse tipo, assim de só piscar, fazer um gesto, e quando é que tu usa a tradução em português?
- 573.M: Ahã. Porque se eu não traduzisse ele ia achar que a frase estava certa, porque ele usou o verbo *to be* no passado direitinho, do jeito que é para usar. Ele usou o sujeito certo, a frase estava organizada certinha, usando as coisas certas, só o sentido da frase não estava muito bem, então eu falei em português para ele ouvir...Para ele ter noção...
- 574.I: Então tu acha que o gesto não seria suficiente, porque ele não saberia...
- 575.M: Não, ele ia dizer ‘Ué, eu estou usando o *was* certo, o sujeito certo, o que está acontecendo?’, por isso que eu...
- 576.I: Ele não iria saber. Então tu acha assim, que tu usa isso de fazer um gesto, sei lá, quando...
- 577.M: Quando são pequenos errinhos, falta uma palavra, ou quando ele fala uma palavra no presente que é no passado...
- 578.I: E quando tu sabe que ele sabe.
- 579.M: Quando eu sei que eles sabem... Quando eles não sabem eu já dou a palavra direto.
- 580.I: E como é que tu sabe?
- 581.M: Que eles não sabem? Ou porque eu ainda não ensinei para eles ou porque eu vejo que deu branco, que eles não vão saber.
- VÍDEO
- 582.M: ‘*What was*’, daí eu parei, quer dizer que está faltando alguma coisa, daí ela se tocou.
- 583.I: Tu repetiu, né?
- 584.M: Eu repeti até onde estava o problema, daí até ela viu que estava faltando alguma coisa.
- 585.I: E aqui é uma outra maneira também, né, e até tu acha que não ia funcionar o gesto.
- 586.M: Pois é, para funcionar o gesto eu teria que ter feito exatamente no momento que ela falou. Porque para mostrar onde estava o erro. Se ela falasse e, na hora que ela pulasse sem falar o *his* e eu fizesse, daí ela ia ver que ali estava o erro. Como eu deixei passar, daí eu repeti para ela ver onde estava o erro.

587.I: Também sabendo que ela ia conseguir?

588.M: Ahã.

VÍDEO

589.M: Eu fiz assim (gesto) 'Oh' e ela já falou *his*.

590.I: Por que tu acha que funcionou agora? Por que tu só fez 'Oh' agora? Só esse gesto?

591.M: Porque não sei, porque foi uma falta de atenção dela.

592.I: E tu tinha acabado de corrigir.

593.M: E ele tinha perguntado, ele tinha falado *his*, ela tinha recém errado *his* então foi o mesmo erro, eu ia corrigir e ela já lembrou.

594.I: Interessante tu vai fazendo os teus gestos de acordo com cada situação.

595.M: É.

VÍDEO

596.M: Como eu lembrei na hora 'Hum, acho que eu não vi esse vocabulário, acho que eu nunca falei em esposa, noiva, então eu vou falar em português porque se eu falar em inglês ela vai ficar boiando'.

VÍDEO

597.I: O que aconteceu ali? Eu não entendi.

598.M: Ela falou direitinho '*Did he get married?*' mas eu disse '*Did he get married?*' só para ver se ela estava certa do que tinha dito.

VÍDEO

599.I: Eles são excelentes, né?

600.M: Ahã, eles são ótimos.

601.I: Eles não praticaram isso antes?

602.M: Não, eu só botei os tópicos e disse que eles tinham que usar passado, ou *did*, ou auxiliar, ou verb *to be*. Eles são muito bons. O Felipe ainda é melhor que a Marja.

VÍDEO

603.M: Eu repeti o erro, daí ela viu que estava faltando alguma coisa. Se eu tivesse dito '*his birthday*' e parado no erro, ela iria saber também, que ali faltava alguma coisa.

VÍDEO

604.M: '*Occupations, plural? É was?*' 'Ah, *were!*'. Eles mesmos sabem. Porque se eu dissesse *were* para ele, isso é uma coisa muito fácil. A gente viu no primeiro dia de aula, então ele não ia raciocinar se eu dissesse *were*, ele iria repetir. Mas eu acho que se eu dissesse *were* ele nem ia lembrar. Por isso eu falei que era plural.

605.I: Tu quer fazer ele pensar?

606.M: Ahã.

VÍDEO

607.M: Aí eu não sei porque...

608.I: Tu está cavando os erros, né?

609.M: Sim, porque eles não erravam nunca. Quis chamar a atenção dele que não era só ele que tinha os filhos, complicar um pouco.

610.I: Tu faria isso com outro aluno também?

611.M: Que eu tenho de Phase 1 não. A Andréia que é Phase 1 eu não faria. Porque eu ia dizer e ela ia se perder.

VÍDEO

612.M: Eu acho que ajudou eu ter colocado os tópicos no quadro, eu acho que se eu não tivesse colocado eles tinham se perdido um pouco mais, mas acho que não influenciou, acho que eles foram por eles.

613.M: Eu repito os erros, são as formas que eu uso de repetir o erro, de enfatizar o erro, de parar onde tem o erro para eles corrigirem. Os gestos, no outro também uso os gestos, eles me entendem bastante por gestos.

614.I: Mas se lembra que tu tem quatro alunos e uma tu acha que é um pouco mais fraca que os outros?

615.M: Sim, no caso eu acho ela fraca não no sentido de saber menos que os outros, eu acho que ela pensa menos que os outros, ela se esforça menos que os outros.

VÍDEO

616.M: Ela falou certo, não falou?

617.I: É, e por que tu repetiu ali?

618.M: Não sei, porque ela falou muito baixo eu acho, só para ficar mais claro.

VÍDEO

619.M: Aí eu dei a resposta pronta, mas eu dei em português.

620.I: Como assim?

621.M: Eu disse que eles tinham que perguntar qual, porque eles não lembravam 'Qual? How. Qual?' para eles lembrarem, mas eu falei.

VÍDEO

622.I: Tu usa português bastante assim?

623.M: Uso para lembrar alguma coisa, para explicar alguma coisa.

624.I: Para eles acharem equivalente ou coisas assim?

625.M: Exatamente.

VÍDEO

626.M: Viu, eu falei em português e eles... Porque se eu deixasse assim, eles estavam na cabeça que tinham que usar o verbo auxiliar, ou, sei lá, se eu não falasse eles iam ficar ali o resto do dia tentando colocar um auxiliar ali no meio. Falei em português para eles...

VÍDEO

627.M: Tu viu o que ela perguntou, falou? '*Did he have children?*', e eu deixei assim, nem toquei de colocar o *they* ali.

628.I: Mesmo ela sendo mais adiantada que os outros?

629.M: Exatamente.

VÍDEO

630.M: Os outros são mais expertos, muito mais expertos.

631.I: Mesmo eles sendo mais adiantados?

632.M: Mesmo eles sendo mais adiantados, são menos rápidos de raciocínio.

ANEXO D – ENTREVISTA COM PESQUISADORA**Pesquisadora: I****Pedro: P**

- 633.I: Eu resolvi falar um pouquinho mais com cada professor que participou das gravações, porque eu queria ouvir mais algumas coisas deles, principalmente, dessa folha que vocês preencheram, lembra? Que tem assim como objetivo ver quem é o professor. Tu começou a dar aula há um ano e meio, né? E como é que tu descreve a tua formação como professor?
- 634.P: Formação, como assim?
- 635.I: De professor de inglês.
- 636.P: Como eu cheguei até ser professor.. Isso foi cinco aninhos estudando bastante inglês aqui no língua mesmo.
- 637.I: Aí tu fez o curso de treinamento?
- 638.P: Foram seis meses contigo do curso de treinamento.
- 639.I: Tá, o que mais direciona o modo de tu dar aula hoje? Por exemplo, tu faz computação, né? Se tu for montar um programa de computador o que te capacitou a fazer isso provavelmente foi o teu curso lá na PUC. O que tu acha que te direciona nesse sentido a aula de inglês?
- 640.P: Seria até as próprias aulas que eu tive aqui no Língua, os exemplos dos professores, como eles guiavam as aulas, as atividades, como eles lidavam com os alunos. E cada aluno tem que ter uma maneira de lidar, tu não pode lidar da mesma maneira com todos os alunos. Não dá certo.
- 641.I: Tu acha que essa é a bagagem mais importante?
- 642.P: Com certeza. Foi a experiência dos professores, por eu já saber os mecanismos dos professores aqui, saber como eles trabalham nas atividades, na maneira de corrigir...
- 643.I: É a tua observação de professor, e tu como aluno? Por exemplo, tu tinha uma lista de atividades que tu gostava como aluno e outras que tu não gostava...
- 644.P: É, apesar de como aluno eu não gostar de algumas atividades, hoje eu tenho que fazer, como professor eu tenho que dar essas atividades.
- 645.I: Por exemplo?
- 646.P: Muitas vezes os exercícios de gramática que o pessoal não gosta, vocabulário tem que fazer.
- 647.I: Tem que fazer, por que tem que fazer?
- 648.P: Tem que fazer porque é o que tu precisa. Tu precisa das regras para a língua. Tu precisa das regras básicas. Vocabulário já está incluído na gramática, porque sem vocabulário tu não faz nada. Tu precisa ter aquele conjunto para fazer a pessoa pensar, montar a frase, montar pensamentos.
- 649.I: Isso leva então a como tu acha que a pessoa aprende.
- 650.P: Com certeza.
- 651.I: Tu acha que precisa dessa parte da gramática.
- 652.P: Mas é claro, não há como tu fazer...é que nem tu... digamos... é que nem uma pessoa fazer contas sem ensinar o básico. 'Oh, é assim que se faz uma adição, multiplicação, divisão', na língua é mais ou menos assim também tu precisa dar as ferramentas, nem seria as ferramentas, seria mais a maneira de como organizar, como tu fazer a montagem das regras, da escrita.
- 653.I: Qual é o papel do professor nisso?
- 654.P: O papel do professor é facilitar ao máximo o aprendizado do aluno.

655.I: Como?

656.P: Tentar fazer com que o aluno aprenda de uma maneira mais fácil....porque eu acho que o inglês é uma coisa horrível, tem que tentar facilitar o aprendizado. Tentar ser objetivo, ser claro naquilo que tu quer passar para o aluno.

657.I: E o papel do aluno tu acha?

658.P: O aluno tem que querer primeiro, mesmo ele não sendo tão bom, e querer em primeiro lugar, e se esforçar. Se o aluno não se esforçar não dá...

659.I: São algumas coisas que o professor faz em aula que ajuda o aluno a aprender?

660.P: Motivar o aluno, quando ele acerta alguma coisa tu dizer que foi bem feito, 'Parabéns, é assim que se faz', também motivar ele mesmo se ele errar 'Tudo bem, errou uma, acerta a outra' nunca desistir, não desmotivar o aluno. Não pode se desmotivar o aluno, tem que fazer ele ter interesse na aula.

661.I: Tu viu na nossa outra gravação, tu deve ter notado que eu estou muito interessada em saber sobre erros. Como é que o professor entende erros, como é que ele corrige. Por que corrige de uma maneira e não de outra. Porque corrige um aluno de uma maneira e outro de outra. Como é que tu vê tudo isso de erro?

662.P: Depende do aluno eu acho. Cada aluno tem uma maneira de corrigir.

663.I: O que muda? Como assim cada um tem uma maneira de corrigir?

664.P: Por exemplo, se o aluno é mais avançado tu não precisa ser tão detalhista com ele. Eu acho que quando... tu tem que ser um pouco detalhista mas quando o aluno está no avançado tu sabe que ele sabe, tu sabe que ele já viu aquilo ali, tu sabe que se ele parar para pensar até na hora de escrever ele vai se dar conta mas na hora que ele está falando ele não vai se dar conta. Mas também até aí eu não coloco que seja 100% na hora de falar, eu cobro mais na hora da escrita, de ser mais correto e quando está no início eu acho que tem que ser um pouco mais criterioso.

665.I: Tu acha importante corrigir? Tu costuma corrigir os teus alunos?

666.P: Costumo. Daí varia de aluno para aluno. Por exemplo, o Lucas, que é mais avançado, eu não corrijo ele tanto principalmente na hora que ele está falando, corrijo mais na hora da gente fazer exercícios escritos.

667.I: Por que tu não corrige ele quando ele está falando?

668.P: Até para não desmotivar ele. Eu tento corrigir ele dessa maneira que ele fala às vezes com exercício que a gente faz 'Oh meu, tu te lembra daquela vez que tu falou oh é assim, é assado', acho que isso melhora.

669.I: Tu tem uma preocupação em não interromper, não interferir. Tu acha que o corrigir pode desmotivar?

670.P: De uma certa forma pode porque às vezes o aluno está empolgado, falando e tu começa a corrigir, 'não é assim é assado, fala assim'. Às vezes é até bom deixar passar tudo e pegar uns dois, três erros que ele fez...

671.I: Quando tu era aluno tu gostava disso?

672.P: Então, eu não gostava muito quando eu estava falando e o professor começava a me corrigir, ainda mais quando eu estava na frente de outros colegas, se está na frente de outros colegas então é horrível.

673.I: É?

674.P: Eu acho quando tu está falando e o professor começa a corrigir, corrigir, 'Então tá, eu vou parar de falar', eu acho até se é uma turma maior, pegar os principais erros da turma e explicar VOCÊS, e não se dirigir a cada aluno. Fazer assim 'Oh, vocês estão cometendo esses erros aqui...'. Não corrigir na hora. Não é a melhor solução.

675.I: Explicar, e tu acha que é interessante o professor explicar o que foi... não dar a forma correta?

- 676.P: Aí poderia dizer 'Esse aqui foi o erro, o que vocês acham de fazer essa frase assim? Eu estou falando dessa situação. Vocês acham que tem alguma coisa errada, como vocês fariam?'. Essa seria um *assessment*, uma maneira de fazer a correção. Outra maneira seria de revisar o conteúdo, aquela parte ali dependeria do...
- 677.I: Mas tem momentos, até naquela gravação contigo, teve momentos que o aluno disse uma coisa errada e tu rapidinho disse como é a forma certa e teve outros momentos que tu disse 'Espera aí, o que está acontecendo aqui, o que tu acha?'. Quando é que tu acha uma maneira e outra? O que te leva a escolher essas maneiras diferentes?
- 678.P: Quando eu faço a correção em cima é porque, normalmente, eu acho que o erro não é tão grave. Um detalhezinho, uma coisinha eu falo 'Ah pá', é aquela coisa, e quando eu vejo que um pouco maior o erro aí eu ... 'Ah tenta reformular isso que tu falou, tenta fazer...', e se o erro é maior ainda eu tento...
- 679.I: O que é um erro grave?
- 680.P: Ah, seria um erro de gramática, por exemplo. Por exemplo, se eu falar '*I go to the shopping mall*' aí *went*. Depende do nível, mas se eu estiver no *Teen 2*, *Teen 3*, por exemplo, que a gente está vendo o passado naquele momento, daí o passado é muito importante, então eu vou cobrar dele, eu não vou dizer na hora o erro.
- 681.I: Então espera aí, é interessante. Se for um aluno básico e tu está trabalhando com o passado naquela hora, ao invés de dizer *he went* ele diz *he go* tu diz na hora?
- 682.P: Não, eu não digo na hora.
- 683.I: O que tu faz?
- 684.P: Aí eu vou ver se todo mundo estava cometendo o mesmo erro. Eu falo 'Olha aqui pessoal, vamos prestar atenção, vou fazer...' daí eu faço no quadro, 'Ah eu quero dizer eu fui na escola' ao eu ponho tá. 'Essa frase está no passado?'. Deixar eles verem primeiro. 'Está no passado, está ou não está? Então como é que eu faço a troca, qual é o passado?'. Eu falo 'Vocês cometeram esse erro, vamos prestar atenção.'
- 685.I: Tá, e isso tu usaria com uma turma que está recém aprendendo o passado?
- 686.P: Sim, sim e daí se fosse um aluno mais avançado tu já viu, tu sabe que ele sabe o passado.
- 687.I: E aí o que tu faria?
- 688.P: Não teria o porquê de... falar 'Oh está errado o passado.', seria até mais prático, 'Oh o passado é *went*', mas numa turma de avançado tu não vai estar dando o passado, tu vai estar dando o *present perfect*. Se fosse o *present perfect* o erro daí eu não corrigiria na hora. Iria daí fazer uma...
- 689.I: Corrigir na hora tu diz dar a resposta?
- 690.P: Dar a resposta.
- 691.I: Por que com o *present perfect* não?
- 692.P: Até por ser mais complexo, mais parecido com o português, tem uma explicação melhor.
- 693.I: Tu acha que o aluno não entenderia se tu dissesse o *present perfect*?
- 694.P: É, não é que ele não entenderia. Ele não raciocinaria 'Ah, eu errei nisso aqui, naquilo ali', 'Ah eu esqueci de colocar o *has*, o *have*, o *past participle*.'
- 695.I: Isso tu quer dizer com grave?
- 696.P: Grave no momento que ele está estudando. De é um aluno básico e não colocou o verbo no passado querendo falar do passado eu considero isso grave.
- 697.I: Mas depende do nível?
- 698.P: Depende do nível com certeza.
- 699.I: Grave tu quer dizer também que aí tu para e explica.
- 700.P: eu não iria parar e explicar na hora, mas depois, aí certamente eu iria.

- 701.I: Pelo que eu entendi Pedro, vamos ver se tu concorda comigo, tu daria a forma certa tipo *I go* e tu diria *I went* quando é um aluno que tu acha que ele sabe?
- 702.P: Sim, eu já conheço o aluno e eu sei que ele sabe.
- 703.I: Ela sabe. Ele sabe se tu falar simplesmente *went*, que ele errou o passado e essa é a forma certa? Isso é o que mais decide se tu vai usar esse tipo de correção, tu acha?
- 704.P: Eu acho que sim, que vai depender do nível do aluno.
- 705.I: Conhecimento dele, capacidade...
- 706.P: É, porque ele pode estar num nível avançado e tu sentir que ele é meio... Depende do aluno e do nível que ele está, mas basicamente do nível que ele está.
- 707.I: Então, tipo a necessidade de parar e explicar o problema é quando tu vê que simplesmente dar a forma certa não vai adiantar nada?
- 708.P: É. Às vezes também a pessoa nem se toca.
- 709.I: Se não sabe.
- 710.P: Às vezes a pessoa sabe. Tu vê que a pessoa sabe o passado. *Go*, beleza, *went*, e a pessoa não falou, nem... 'Bah, eu falei isso?' 'Falou, falou errado' 'Bah, nem tinha me dado conta.' Às vezes a pessoa nem se da conta que falou a gramática errada.
- 711.I: Ta, isso seria um motivo, e tu acha que tu age diferente com alunos diferentes, mesmo sendo o mesmo nível e de mesmo conhecimento? O que tu acha que difere aí?
- 712.P: Difere o nível de dificuldade de cada um.
- 713.I: Mas, por exemplo, de eles são do mesmo nível?
- 714.P: Mas podem ser do mesmo nível e um ter um nível de dificuldade maior, um aluno pode aprender mais devagar que o outro. Eu tenho duas turmas de mesmo nível e tem uns que aprendem de uma maneira mais lenta que os outros, e daí eu tenho que ser...eu não digo mais atencioso, mas eu tenho que dar um pouco de atenção a mais, fixar mais algumas coisas para alguns alunos.
- 715.I: Atenção mais quer dizer corrigir mais?
- 716.P: Corrigindo, não corrigir, mas tentar dar um suporte maior para esse aluno. Tu explica uma coisa o aluno entendeu e o outro aluno chegar, tu explica e ele fica meio assim, aí tu vai ter que tentar dar um suporte maior, dar uma explicação a mais, dar uma atenção a mais para esse aluno.
- 717.I: Essas duas alunas que tu tem no *Teen 2*, elas têm o mesmo nível de dificuldade?
- 718.P: Têm o mesmo nível de dificuldade.
- 719.I: Tu acha que tu lida com elas, as duas, da mesma maneira pensando em erro?
- 720.P: Sim, sim. Pensando em erro. O problema é que às vezes depende do momento delas, do dia. Às vezes tem uma que está mais afim de trabalhar e a outra não está afim de estudar tanto. Elas me perguntavam '...(?)...'. 'Eu estou pedindo de vocês'. 'Ah, eu não estou a fim de procurar.' 'Ah, vai lá.' Eu sempre falo isso e às vezes elas me perguntam onde é no caderno. 'Ah, mas diz.' 'Eu não vou dizer, está no caderno. Às vezes elas começam a discutir comigo. 'Deixa de ser preguiçosa, procura.' E tem vezes que elas não discutem. Procuram e falam direitinho.
- 721.I: Tem uma que é mais sensível que a outra? Tu pega nisso, Pedro. A sensibilidade. Porque tu disse que antes como aluno, que tu ia parar de falar, né? Tu leva isso em conta, a personalidade do aluno?
- 722.P: Eu levo em conta sim., mas se o aluno não faltar com respeito com o professor. Se o aluno faltar com o respeito com o professor, isso não é legal o aluno ter que enfrentar o professor. Acho que ninguém tem que enfrentar ninguém. Nem professor-aluno, nem aluno-professor. Tem alunos que eu sinto que eu posso falar 'Bah meu tu cometeu esse erro.' Até tirar um sarro de vez em quando, uma piada. 'Pô meu, como é que tu vai errar isso aí, olha o nível que tu está. Vamos se ligar, esse erro não dá para

cometer.' Mas brincando. E tem alunos que não dá para fazer isso, ele sabe que é brincadeira, mas tem alunos que não dá para fazer isso. São mais sensíveis.

723.I: E esses alunos mais sensíveis, tu acha que tu corrige... Por exemplo, se um aluno mais sensível diz '*I go yesterday*'...

724.P: Se for um aluno avançado certamente eu vou dizer a resposta e não vou ficar martelando naquilo ali porque eu sei que ele já sabe, pelo menos deveria saber. Se for um nível mais básico eu vou fazer daquele mesmo esquema. Voltar, explicar...

725.I: Então ta.

Ane: A

726.I: Eu decidi falar um pouco mais com as pessoas que participaram da pesquisa ... é interessante ouvir mais o que as pessoas têm a dizer. Por ex, baseado principalmente nessa folhinha que vocês preencheram , lembra? Perfil, há quanto tempo leciona , essas coisas. Ane, há quanto tempo tu ta dando aula?

727.A: ...aqui, nove anos .

728.I:...e antes disso?

729.A: Antes eu dava aula particular e eu fazia outros tipos de trabalho .

730.I: E como é que foi a tua formação? Que formação tu teve de professora? O que contribuiu para tu formação de professora?

731.A:Isso é um pouco difícil, né? Inicialmente eu falava inglês, daí eu vendia sanduíche na escola e a me perguntou porque eu não dava aula de inglês com todo o conhecimento que eu tinha e eu vim te pedir e tu gentilmente me deixou fazer o curso de graça.Uma coisa que eu sou grata até hoje.

732.I: O "Teacher Training". Tu acha que esse curso de treinamento de professor te ajudou?

733.A: ... foi um curso muito especial, bastante compacto pelo tempo, com quatro horas de aula cada aula, mas de muita utilidade. Só que eu acho assim, que só o curso não chega. Eu acho que tu tens que ter aptidão, tu tens de gostar do que tu faz e tu tens que seguir adiante mesmo que não seja com o curso, tem que estar sempre procurando.

734.I: E a tua experiência como aluna de inglês, tu estudaste inglês aonde?

735.A: Eu estudei inglês no Cultural, depois eu saí daqui e fui morar nos EUA. Estudei inglês

736.lá, inglês e espanhol, né? Fiz toda aquela formação comercial do "high school" .

737.I: E além do fato de ter aprendido inglês, como é que tu vês isso, a tua experiência como aluna sendo portada para a tua experiência como professora?

738.A: Sempre quando eu ensino, eu tenho uma lembrança de uma professora do Cultural que ela era extremamente exigente. Não me lembro o nome, parece que é Maria, que ela era extremamente "demanding", né? Ela trazia textos muito difíceis para o Avançado. E eu me lembro que ela foi uma das grandes contribuições para mim realmente aprender inglês.

739.I: E tu usas isso como , agora?

740.A: É interessante até a observação que a fez ontem. Eu uso muito o meu "feeling" com os meus alunos. Eu tento perceber eles muito como seres humanos. Porque cada um tem característica de gostar ou não da língua, um é mais preguiçoso que o outro...então, eu tento muito aprender essa coisa bem pessoal do aluno, de trazer as coisas dentro daquilo que cabe para ele, que ele gosta. Se tu tem um aluno desconfiado eu tenho que pisar muito em ovos com ele durante a aula.

741.I: Como é que tu achas que a pessoa aprende?

- 742.A: Primeiro, querendo. Ela tem que ter a motivação, se tu gosta da língua, o professor influi muito também em fazer tu gostar da língua.
- 743.I: Como é que ele influi?
- 744.A: Em mostrar como é fácil, em trazer coisas interessantes para o aluno. Eu tenho uma aluna, a, do Fase 2 que odiava o inglês, chegou com muita dificuldade, e hoje é surpreendente o avanço que ela tem. Porque eu fiz ela gostar. Eu comecei a explicar as coisas de uma forma trivial sem muita regra.
- 745.I: Tu ta falando do papel do professor.
- 746.A: Eu tô falando como eu faço eles gostarem. Brincar em sala de aula, não me preocupar com certas regras rígidas de comportamento. Claro que eu não vou ser uma louca, né? A gente tem um padrão. Mas trazer esse tipo assim de excelência, eu acho que a grande coisa é tu gostar do que tu faz. Se tu gosta do que tu faz, tu vai se preocupar com os teus alunos, tu vai abrir a tua chamada e vai saber quem são eles e vai pensar: “eu vou trazer essa semana assunto tal e tal, musica...” Eles vão dizer: “Ah teacher, traz tal musica.” Tu vai trazer um exercício pedagógico em cima daquela musica, não simplesmente “filling the blanks”. Às vezes até uma coisa da historia da pessoa. Gravar um clipe e trazer para eles. Pra gente fazer isso, eu penso quão feliz eu sou. Eu tenho tudo isso em casa que eu posso usar. Eu uso fim de semana...
- 747.I: Tu te preocupa muito em trazer coisas novas e interessantes?
- 748.A: Principalmente no início do semestre, coisas que tenham a ver com a unidade que eles estão estudando, se o livro é muito chato, colocar coisas.
- 749.I: E qual é o papel do aluno?
- 750.A: É difícil. Muitos estão aqui porque os pais querem, então eles estão vindo e não têm noção do quanto eles sabem. Alguns acabam gostando e seguindo, outros levam na brincadeira. Acabam descobrindo que eles sabem um monte. Mas eu acho que, basicamente, o papel do aluno é fazer os outros 50% que a gente não consegue fazer.
- 751.I: Que é o quê?
- 752.A: Que é produzir em casa. O “extra-produção”. Não adianta eles chegarem em casa e jogar a pasta pro lado e só pegar no outro dia. Eles têm que ter consciência que inglês é uma língua universal, que eles precisam. Se eles forem fazer Medicina eles vão precisar, em qualquer outra cadeira eles vão precisar. Ter consciência que por mais que eles odeiem os americanos, infelizmente, eles precisam do inglês porque é uma língua universal, para qualquer coisa. Então, no momento que eles têm consciência disso, às vezes acontece tarde demais, eles voltam com 30 anos de idade porque a empresa ta pedindo, porque o crescimento profissional ta pedindo. Eu dou aula para executivos, ontem fiquei sabendo que eles estão fazendo uma limpa.
- 753.I: Tu quer que eles se dêem conta da importância que tem.
- 754.A: Da importância que é. O que eu posso fazer? Eu posso indicar filme, indicar livros, eu posso pedir que eles me tragam Só eu não posso amordaçar e forçar.
- 755.I: Tu achas que isso...tu tá colocando coisas que o professor pode fazer para ajudar o aluno a aprender. Além disso, de indicar, o que é que tu achas que o professor pode fazer em aula?
- 756.A: Bom, em aula, eu tenho, eu tenho feito coisas que têm surgido um grande efeito. Eu uso livro, principalmente com os adultos. Eu tenho usado muito DVD, muito filme. Mostrar a cena e tu me diz agora o que tu viu, tu me conta. Ou tu leva o filme para casa, se não deu tempo, tu assiste o filme e quero que tu me contes qual é a cena que tu mais gostaste, em inglês, mostra a cena. Eu tenho usado muito esse tipo de coisa com eles em aula.
- 757.I: E como é que tu vê a parte assim...tu sabe que o meu grande interesse é entender erro, entender como que o professor corrige, por que ele corrige, o que leva ele a usar

modos diferentes de correção. Tu lembra da nossa 1ª entrevista, né? Tu deves ter percebido que é isso que eu tô atrás. Como é que tu percebe isso, do professor corrigir, como é que tu vê isso?

- 758.A: O que eu notei principalmente nesse semestre, em função da tecnologia, os adolescentes, principalmente, eles estão mais expostos ao inglês, né? Então eles notam que certas coisas usadas trivialmente, até certos diálogos, não são aquilo que eles estão vendo no livro, da forma como eu to colocando. Então eu me preocupo muito em mostrar para eles o que é gramaticalmente correto e o que é que é inglês de rua. Se eles usarem inglês de rua, eles vão chegar na 5ª avenida e vão ser entendidos. Eles não vão ficar perdidos. Porque é o que o povo fala. Agora, gramaticalmente, se eles forem usar aquilo para um exame, num vestibular, numa prova... eles não vão poder usar, tá errado.
- 759.I: Então tu te preocupa com isso.
- 760.A: Eu me preocupo em mostrar como nós falamos errado o português no dia-a-dia e como o inglês também é falado errado. Eu trago cenas para eles onde eles escutam muitas coisas erradas e mostro para eles que, apesar daquilo, as pessoas não deixaram de se comunicar. Mas que existe o gramaticalmente correto que é este. Eu mostro as 2 versões para eles. Tanto faz, se a meta é eles se comunicarem, se eles usarem o inglês de rua eles vão ser entendidos. Se a meta deles é um vestibular, eles têm que usar o gramaticalmente correto. Eu acho interessante...
- 761.I: Como é que tu geralmente lida com erros?
- 762.A: Eu corrijo imediatamente os alunos. Eu coloco no quadro. Se é um aluno iniciante, enquanto ele tá falando, eu vou escrevendo o que ele tá dizendo no quadro. A frase.
- 763.I: Por que tu ages assim com iniciante, de ir no quadro, explicar?
- 764.A: Porque eu acho que ele precisa ver, não só escutar. Ele precisa ver até para se corrigir gramaticalmente. Então, ele tá me dizendo, me dando a resposta, eu vou colocando no quadro como ele tá falando, tá? Daí eu vou para trás e digo assim para ele: “Agora lê o que tu falaste.” Daí ele se dá conta.
- 765.I: Então tu tens essa preocupação de fazer o aluno se dar conta?
- 766.A: Sim. Eu acho que é importante. Não adianta só eu ficar corrigindo. Ele diz uma coisa, eu digo “tá certo.” Eu não sei se só aquilo funciona. Certos alunos visuais, principalmente, pessoas que lidam com números, eles precisam visualizar o que eles estão dizendo.
- 767.I: Aí é interessante. Por exemplo, se a gente pensar em 2 maneiras bem distintas de corrigir. Uma maneira, simplesmente dar a forma correta; e outra, parar, explicar, mostrar...
- 768.A: E não parar. Eu não paro. Enquanto ele tá conversando, eu tô simultaneamente escrevendo.
- 769.I: Não, eu digo parar... digo... tu fazer alguma coisa de depois, por exemplo, parar para explicar. São 2 maneiras bem diferentes de correção. Quando é que tu usas uma e quando é que tu usas outra?
- 770.A: Não é quando eu uso uma, quando eu uso outra. Quando o aluno tá falando e eu não quero que ele perca o fio da meada, eu normalmente tô escrevendo o que ele tá dizendo, e depois que ele terminou todo o assunto eu mostro para ele: “olha, isso foi o que tu disseste. Agora eu quero que tu olhe e me diga onde é que estão os teus erros gramaticais.” Aí a pessoa percebe, quando eu interrompo. Quando é um aluno inicial, fase 1, fase 2, que ele tem que me criar alguma coisa, normalmente eu coloco no quadro toda a frase em português para que ele possa passar aquilo para o inglês. Mostro para ele como é mais sintético em inglês, como ele não precisa usar muitas

das preposições que a gente usa, uma coisa absolutamente diferente. Eu sou muito difícil de corrigir. Principalmente em adultos.

771.I: E aí o que é que tu faz?

772.A: Não faço. Chega uma hora que tu não faz mais. Que não tem mais o que fazer.

773.I: Tu leva em conta como a pessoa é? O quanto a pessoa sabe, como ela é, a personalidade?

774.A: Muito. Ontem ainda a perguntou: “O que tu tá fazendo?” Eu disse: “Eu tô mandando por e-mail o homework dos meus executivos.” Eu mando sempre para eles por e-mail. Termina a aula e eu mando por e-mail o que eu quero que eles façam. Eu levo muito em conta o ser humano, o indivíduo. Esse carinho especial que eu tenho com os meus alunos. Sempre eu tenho uma coisa diferente para cada grupo.

775.I: Como isso está relacionado com a tua maneira de corrigir? O carinho, o respeito que tu tens pelo ser humano. O quanto tu conhece o aluno?

776.A: Porque é diferente tu corrigir um adolescente que tá tirando sarro. E eu permito isso. Eu acho que essa é a interação em que se torna fácil corrigir. Desculpe, eu perdi o fio da meada...

777.I: Eu te perguntei assim, como é que isso do quanto tu conhece o aluno se relaciona com a maneira que tu corrige o aluno.

778.A: O Nilton, por exemplo, é uma pessoa desconfiada. Eu tenho que cuidar muito com a desconfiança dele na hora de corrigir, eu não posso deixar ele imaginar “a professora tá me achando um burro.” Eu tenho que ser muito sutil: “Foi entendido o jeito que tu falaste, mas tu não achas que se tu falasses dessa forma seria melhor?” “Vamos praticar, vamos repetir isso, vamos voltar ao início da aula, olha a entonação.”

779.I: Sim. Naquelas gravações que a gente viu da tua aula, teve momentos que tu rapidamente deste a forma correta para o aluno. E teve momentos que tu disse: “para aí, olha ali no quadro, vamos pensar...”

780.A: ... ela é uma pessoa fragilizada.

781.I: Então...

782.A: Por ser fragilizada, eu meio que "mothering" ela.

783.I: Tu não queria puxar, chamar. Tu queria dar.

784.A: Eu queria dar para ela não se sentir diminuída perante o grupo. Agora, eu já não preciso fazer isso. Ela já consegue competir igualmente com eles.

785.I: Então agora, por exemplo, se ela erra, tu tenta tirar dela isso?

786.A: Lembra? Vamos olhar no caderno? Nós já vimos isso." Agora eu já trato ela mais como adulta, não como uma criança.

787.I: Tá. Tu dirias então que a tua opção por uma forma de corrigir ou outra. Uma das coisas que te motiva a optar é como o aluno é, se ele é fragilizado, se ele é mais inibido.

788.A: Como um aluno individual. Mesmo num grupo de 6, cada um tem uma característica.

789.I: Então, se o aluno é mais inibido, mas fragilizado, tu costuma dar mais.

790.A: Inicialmente sim. Até que ele consiga tirar as rodinhas da bicicleta e andar sozinho.

791.I: Porque tu sabes que ele sabe.

792.A: Exatamente. Ele tá seguro, ele já criou confiança em mim, ele já sabe que se ele se expor diante dos colegas ele não vai ser ridicularizado. Eu não sei se eu me preocupo demais ... mas eu olho esse conjunto todo.

- 793.I: Isso é uma coisa que eu tenho visto. É uma coisa óbvia que tu sabe que as coisas mais interessantes são as coisas óbvias, mas o professor só vai tentar tirar isso do aluno quando ele sabe que o aluno sabe.
- 794.A: Sim. Tu não pode tirar se a pessoa não tem. Primeiro input. É isso que eu observo pelas coisas que eu vejo, pelas coisas que eu te pergunto.
- 795.I: Então é isso.

Sandra: S

- 796.I: Vamos falar mais um pouco sobre você como professora. Como tu entende que foi a tua formação?
- 797.S: Quando eu era pequena, isto é verdade, eu dava aula para as paredes. Eu preparava minhas aulas, eu tinha tudo, eu imaginava falando com os pais, uma piração. E aí no segundo grau eu sabia mais ou menos o que eu queria. Sempre quis ser professora, já brincava assim sozinha.
- 798.I: Tu fez licenciatura na PUC?
- 799.S: Fiz licenciatura na PUC, eu sempre gostei muito de línguas, e aí eu resolvi ser professora. A minha irmã também é professora, também gosta de línguas.
- 800.I: Até que ponto o curso de licenciatura, letras contribui para tua formação?
- 801.S: Eu acho que contribuiu muito por que assim , tinha coisas que quando eu era estudante eu não me dava conta. A gente tem aula de metodologia didática, quando a gente aprende Piaget, Vygotski, aquelas coisas sobre ensino, como eles recebem ensino, como a gente deve passar, coisas que eu não tinha noção, coisas como aluna eu só aprendia.
- 802.I: Mas como aluna tu também aprendeu muita coisa...
- 803.S: Eu aprendi, e hoje como professora e me lembro como operavam as coisas como aluna, e isto me ajuda, e às vezes vejo como funciona com os alunos.
- 804.I: Como é que tu vê, tu sabe que o que mais me interessa é isto de errar e corrigir, tu como aluna como que tu te senti em relação a errar e ser corrigida?
- 805.S: É assim, eu nunca tive problema de ser corrigida, sempre gostei que me corrigissem, mas tinha aquele lado pessoal, eu acho que aluno as vezes tem, se o aluno não vai com a cara do professor e ele sente que o professor não é competente suficientemente pra corrigir ele, complica. ... por exemplo, eu como aluna, e na PUC eu sentia isto, do professor que não preparava, a gente trabalhava com Headway Britânico, eu não gostava disto. Por que eu pensava assim, ah, eu quando fazia aula particular de inglês gostava de sentir uma aula preparada, eu como aluna não gostava de sentir descaso do professor que não preparava, e se um professor assim me corrigisse, eu já não ia com a cara dele, ah , tudo bem pode me corrigir, é teu papel mesmo. Mas eu nunca tive grandes problemas, assim.
- 806.I: E tu como professora como é que tu vê isto?
- 807.S: Ah, eu acho difícil corrigir.
- 808.I: Por que tu acha difícil?
- 809.S: Por que a correção, eu acho que é uma coisa delicada. Por que cada pessoa, é uma pessoa. E tem alunos que não gostam de ser corrigidos, tem alunos que tem excessos, que gostam de ser bastante corrigidos, tem aluno que não gosta, por que aí se intimida mais. Que nem tinha um grupo que eu tinha nas sextas, parecia que era uma coisa ate inútil, a pessoa fazia os mesmo erros, ai então eu tento fazer ligações quando eu corrijo, ah lembra daquela palavra, é o mesmo som. E eu aprendi na faculdade também nas minhas aulas de pratica que aluno muito quieto, aluno que não fala são os mais perfeccionistas e eu como aluna não era, eu não tinha o mesmo bloqueios com o professor me corrigir..

- 810.I: E tu acha que o aluno mais quieto e mais difícil de corrigir?
- 811.S: É o mais quieto, porque as vezes ele é o mais perfeccionista, aquele que quando fala tem que falar perfeito, por isto que ele não fala, por isto que ele se acanha. Eu como aluna não era assim, por que eu não sou perfeccionista, sempre tive ouvido, mas assim, se o professor me corrigisse, tá bom, aprendi. Que nem no ano passado eu me lembro que eu tava no Canadá, nunca esqueci, a senhora com quem eu morava no Canadá...eu tinha um erro, eu tinha um vício, que nunca me corrigiram, erro de fonética que era..eu disse tired instead of saying tired.... aí ela me disse tire, que nem pneu, aí eu nunca me esqueci que ela fez a ligação... aí eu decorei, fiquei super feliz que ela me corrigiu..
- 812.I: O que tu acha que o professor pode fazer para ajudar o aluno aprender? Quais são as ações dentro da sala de aula que o professor faz que ajuda a aprendizagem?
- 813.S: Eu acho que umas das coisas que não se fala muito, eu sou um pouco sensível a isto, eu acho que é pegar o espírito do aluno. Por exemplo, tem uma aluna .. do advanced b, ela é o tipo perfeccionista, ela não fala muito, e quando ela lê ela e aquele tipo de pessoa que ela procura ler com a pronúncia bem certinha, ela lê bonito, mas ela tinha vergonha de falar, aí tinha uma atividade no livro que era uma coisa tipo...que ela tinha de ver uma situação que era para acontecer que não tinha acontecido por algum motivo...tinha que usar um verbo ou um modal..aí ela sempre fala no namorado dela, e eu já olhei no orkut dela, sempre tem a foto do namorado.... aí eu disse imagina alguma coisa com teu namorado, que tu fez, que vocês queriam fazer que não deu certo.. aí ela falou tudo em inglês..Eu acho que isto é uma coisa muito importante, se tu pega como é o aluno, do que ele gosta, é uma coisa difícil também.
- 814.I: Sim, e quando tu vai corrigir, tu leva isto em consideração também, quem é o aluno, como ele é..
- 815.S: Levo, levo, este advanced b, por exemplo, tem dois irmãos, tem o e a
- 816.O Marcelo eu já notei assim, ele lê e lê tudo rápido e não quer que eu me detenha na pronúncia dele e quando eu corrijo ele, ele fica com vergonha, e...ele não dá muita bola, ele diz a mesma coisa depois, eu noto que ele não a prende. Tem algumas meninas que quando eu corrijo elas anotam....
- 817.I: E aí o que tu faz com este rapaz que não presta atenção nas correções?
- 818.S: Eu tento ver se ele presta atenção quando eu corrijo as outras...por que ele quando eu corrijo eu já vi que é meio inútil, ou que ele não quer, tá sem interesse, ele é quieto, ele não é muito de olhar nos olhos, ele tem um perfil mais tímido, as meninas eu já acho mais curiosas..
- 819.I: Nessas gravações que eu fiz eu vi principalmente que os professores utilizavam duas maneiras de corrigir, a primeira é de não parar muito o aluno, simplesmente dizer a forma certa e continuar...
- 820.S: Às vezes eu digo em coral, quando eu vejo que o aluno é muito tímido, eu não digo diretamente para ele, eu digo, gente, esta palavra aqui a gente fala assim...
- 821.I: Por que tu acha que não intimida tanto...
- 822.S: Não intimida tanto corrigir em coral assim..
- 823.I: Em coral..Então se aluno diz assim, tirerdi, tu já chega e diz tired..
- 824.S: Não, as vezes eu deixo ele terminar de ler, aí eu me lembro que ele disse aquela palavra e eu corrijo depois, especialmente se e aluno tímido..
- 825.I: E como e que tu corrigi depois?
- 826.S: Eu corrijo assim.. eu gosto que eles leiam parágrafos do texto, em leitura, aí eu digo, esta palavra se diz assim.... do tired eu faço relação com...como vocês falam pneu.. so its the same thing..

- 827.I: Uma outra maneira é de tentar fazer o aluno se corrigir, como que tu faz isto?
- 828.S: Deles se corrigirem....Ah, eu quase não trabalho com isto de fazer o aluno se corrigir.. as vezes sim isto acontece espontaneamente.
- 829.I: Como...
- 830.S: Assim, o aluno leu, aí , leu errado de novo esta palavra, aí ela pega e ela mesmo se corrigi, mas isto é parte dela, quando eu vejo que um aluno não tem problema de autocorreção, aí eu digo como é que eu disse que era a palavra, aí ela se corrigi
- 831.I: Só chamando a atenção, mas tu faz isto só quando o aluno não tem problema de ser corrigido?
- 832.S: Aha, por que tem alguns que tem bloqueio. Tem vários alunos meus que eu já notei..até adultos, quando eles erram, eles tem tanta vergonha que eles dizem “I’m sorry” Quando eu estudava eu não fazia isto para o professor.
- 833.I: E este tipo de pessoa, o que tu faz com este tipo de pessoa?
- 834.S: Eu digo, you don’t have to say you’re sorry, it’s normal..
- 835.I: Mas a maneira que tu corrige difere com este tipo de pessoa?
- 836.S: Difere. Por exemplo, eu não gosto muito de parar durante a leitura, ainda mais no início , eles ficam com vergonha, vai intimidar mais, aí eles ficam com esta mania de I’m sorry, aí com este tipo de pessoa eu geralmente corrijo após ..
- 837.I: Mas aí tu dá a resposta para eles, só lembra eles ou tu tenta fazer...
- 838.S: Eu tento fazer eles pensarem, se eu faço ligação, se me vem uma ligação , aí se não, eu corrijo normal...
- 839.I: Normal?
- 840.S: Tradicional.
- 841.I: Mas se não o que? Quando que tu vai usar a forma tradicional? A forma tradicional quer dizer tu dá a resposta?
- 842.I: Quando não me vem a ligação na hora.... E quando é um problema com a estrutura ?
- 843.S: Com a estrutura?
- 844.I: Por exemplo, usar tipo “I don’t go yesterday..
- 845.S:Aí eu digo, mas gente isto não ..mas isto não ocorre tanto, eu digo, nós estamos falando no passado, qual é o auxiliar?
- 846.I: Aí tu gosta de chamar a atenção assim..pensa um pouco, como é que se faz..
- 847.S: E, uhu...
- 848.I: E tem vezes que tu chega e diz didn’t? Simplesmente dizendo como é que é?
- 849.S: Não, por que quando é um verbo ou um auxiliar que tem que ir no passado eu acho que eles tem que pensar, do inglês eu acho que é essencial, então eu não digo, eu digo, o auxiliar no passado é....., eles ficam me olhando, aí eles dizem.
- 850.I: Tu quer que eles pensam?
- 851.S: Eu acho que se eles mantêm estes erros, eu acho que é crônico, pronúncia não é tanto por que pronúncia eles vão pegando.
- 852.I: Mas a estrutura não, a estrutura tu acha se tu não faz pensar, se tu não parar, eles não vão aprender?
- 853.S: Eu acho que não, se eu der a resposta para eles, eles não aprendem.
- 854.I: E tu faria diferente se fosse um aluno quieto e com outro que fala mais?
- 855.S: Eu acho que a estrutura, eu mantenho o mesmo comportamento, não tenho certeza, mas acho que sim.
- 856.I: Por que?
- 857.S:Porque eu acho gramática mais essencial.

Carla: C

- 858.I: Eu decidi que seria interessante conversar um pouco mais com vocês, cada um que participou da pesquisa para conversar um pouco mais sobre a folha que vocês preencheram, lembra?
- 859.C: Lembro.
- 860.I: O perfil de vocês e falar um pouco mais...
- 861.C: O que a gente faz em aula.
- 862.I: Eu acho que seria interessante até para a gente entender depois aquelas outras gravações que nós fizemos.
- 863.C: É, com certeza.
- 864.I: Então tu leciona inglês há seis meses...
- 865.C: Há seis meses, é, menos de seis meses, desde agosto.
- 866.I: E o que te levou a querer fazer isso?
- 867.C: É, como tu sabe, eu me formei em odontologia, mas eu sempre gostei muito de inglês. Desde pequena eu entrei num curso de inglês e eu gostava de aprender inglês, sempre me interessei. Eu gostava de ler coisas em inglês, de traduzir música, de entender filme, sempre gostei de treinar *listening*. Às vezes até vendo filme eu evitava ler a legenda para ver se eu estava entendendo. Sempre gostei e viajar sempre me fascinou assim. É, eu sempre fui uma pessoa que a vida inteira ensinei os outros. No colégio a minha irmã a vida inteira aprendeu comigo. Ela dizia 'Eu não presto atenção na aula porque em casa tu me explica.', eu sempre tive essa coisa de ensinar. Ensinava colegas, eu sempre tive essa coisa de ensinar. E as pessoas me diziam 'Tu ensina tri bem, eu aprendi contigo coisas que eu não aprendi na minha vida inteira.'. Sempre teve isso, até na faculdade quando eu apresentava trabalho as pessoas diziam 'Bá eu aprendi contigo uma coisa que eu não entendi em aula.' E aí eu comecei, minha irmã falou para mim 'Carla por que tu não dá aula de inglês?' daí eu pensei 'bá até que é uma boa idéia, eu sou capaz.'. Nem eu sabia que eu era tão capaz daí eu pensei 'bá vou tentar.' Aí eu tentei. Daí eu comecei a dar aula e eu adorei dar aula, porque tem gente que começa a dar aula e não gosta, eu adorei. Até como eu comentei contigo, eu vi alunos que começaram... Os que estavam começando que a gente nota mais a mudança assim...
- 868.I: É
- 869.C: Bá e a gente se sente tão... Claro que também é mérito do aluno, mas gratifica a gente.
- 870.I: Então basicamente o que tu está fazendo em aula? O que tu diria que te direciona o que tu faz em aula? Foi a tua experiência também como aluna?
- 871.C: Ah, também. Eu sempre tento ser uma professora empática. Eu tento me colocar no lugar do aluno, eu tento lembrar quando eu era aluna, do que eu gostava no professor. Isso eu penso um monte. O que eu gosto, o que me cativa naquela aula, o que me faz gostar da aula e querer ter aquela aula de novo. Porque eu como aluna tive essa experiência várias vezes. Tinha aulas que eu não gostava, que era um saco assistir e tinha aulas que eu ficava esperando a semana toda para ter. Então eu tento ser assim, eu tento me colocar no lugar do aluno, eu tento fazer coisas que eles se identifiquem, que eles gostam, que tem haver com o cotidiano deles. Eu tento pedir a opinião deles, porque eu acho que o aluno se sente valorizado de tu estar perguntando 'Ah gente, o que vocês gostam? Vocês gostariam de uma música? Que música vocês gostam?' Fazer essas coisas, porque eu acho que aquela coisa de manter uma hierarquia, que o professor é uma autoridade, que o aluno é menor...

- 872.I: Então isso de que o aluno gosta, se identifica... Tu acha que isso tem um papel importante em como se aprende?
- 873.C: Eu acho, só que eu acho que isso é meio perigoso, a gente não pode se tornar amiga do aluno, que aí o aluno também perde um pouco o respeito. Isso me aconteceu no *kids*, não com os mais velhos, porque no *kids* eu tentei não ser uma professora. No *kids* eles diziam 'Ah *teacher* tu é legal com a gente, tu não nos xinga.' Eles me diziam isso, só que eu notei que com o tempo eles começaram a me encarar como uma colega de aula, e começaram a não me escutar mais. Daí eu tive que dar uns parati-quieto neles, eu tive que mudar o meu jeito de ser com eles, ser um pouco mais incisiva nas coisas, porque eu notei que com o tempo eles perderam o respeito comigo e aí é como tu me dizia, que eu dizia que iria fazer uma coisa e não fazia. Daí tu falava 'Se tu diz uma coisa, tem que fazer.'
- 874.I: Pois é, como é que tu respondeu assim... Como é que se aprende uma outra língua, qual é o caminho?
- 875.C: Como é que eu acho que se aprende?
- 876.I: É.
- 877.C: Eu acho que em primeiro lugar a pessoa tem que ter uma facilidade para aquilo ali. É que o inglês é o único idioma que eu sei, eu não conheço outros, mas eu acredito as línguas em geral. Tu tem que pegar aquela coisa do idioma, que eu não sei te dizer o que é, é até subjetivo. Tem alunos que tu nota que pegam aquilo desde o início, que eles pegam aquilo do inglês, que eles falam contigo mesmo que o vocabulário seja limitado, mas tu nota que a forma deles falarem inglês. Eles já captaram a forma de estruturar enunciados, o que soa bem, o que não soa, e tem alunos que não, que não ficam seguindo adiante...
- 878.I: Um dom.
- 879.C: Tipo um dom, exatamente, um dom.
- 880.I: E além do dom, o que tu acha que...
- 881.C: Eu acho que também a inteligência da pessoa, porque têm pessoas que pegam muito rápido as coisas, que eu dou uma explicação e a pessoa já entendeu, eu falo rapidinho, não preciso dar muito exemplo, e tem outros que eu tenho que explicar, mastigar aquilo e eu vejo que a pessoa ainda tem dúvida, não entendeu bem o que é. Então também tem isso. A capacidade intelectual da pessoa, cognitivo.
- 882.I: E o esforço da pessoa.
- 883.C: Também, com certeza.
- 884.I: Como é que tu vê o teu papel como professora, o que cabe a ti?
- 885.C: Eu acho que eu sou na verdade um instrumento que eles têm, uma intermediária na verdade. Meu papel para eles é facilitar para eles a forma como eles vão absorver aquilo, porque eu acho também que tu aprender um idioma sozinho, é difícil eu imagino. Tu pegar uma gramática em inglês, um livro em inglês e de repente tentar entender sozinho, é muito difícil. Então eu acho que o professor é um facilitador daquilo, eu acho que eu posso tornar aquilo uma coisa mais agradável, eu posso mostrar uma forma mais fácil talvez de compreender aquilo, de ver aquilo mais interessante. Eu acho que é bem isso que eu faço.
- 886.I: E é isso que tu acha... O que tu acha que o professor pode fazer para ajudar o aluno?
- 887.C: É essas coisas. Trazer as aulas para o cotidiano deles, porque às vezes fica mais fácil com assuntos do cotidiano, com assuntos que eu notei que interessa a eles porque quando tu está interessada... eu vejo música, é uma coisa que eles pegam vocabulário muito fácil. Quando eles trazem... esse exercício que tu propôs deles trazerem a música, isso é maravilhoso. Com o grupo eles queriam trazer mais e eu deixei, eles queriam trazer exercícios e eu notava assim. Depois a gente via o

vocabulário da música e aquele vocabulário eles nunca mais esqueciam, até eles falavam ‘naquela música essa palavra é tal, porque naquela música a gente já tinha visto.’ Então quando eu noto que é coisa que eles gostam, em haver com o cotidiano, que eles se identificam, bá isso aí é muito mais fácil...

888.I: É instantâneo. E a tua prioridade em sala de aula.

889.C: A minha prioridade é que eles aprendam as metas que eu estabeleci, que no caso são os capítulos do livro, por exemplo, com algumas turmas agora eu fiz aqueles testes da revisão respectivos de cada livro. É maravilhoso eu vendo que eles sabiam as coisas, que eles sabiam o que fazer.

890.I: Tu tem uma preocupação grande com esse prazer em aprender...

891.C: Tenho.

892.I: Mas também com o conteúdo?

893.C: Também, mas principalmente com isso. Eu tenho horror de aluno que fica se atirando na sala de aula, com aquela cara de entediado. Por isso que eu te dizia que aquele aluno não esboçava uma expressão de que está gostando ou não, está sempre com a mesma cara entediada. Aquilo me deixa doente. Porque eu sou uma pessoa engraçada, eu acho que eu quero ser amada, ser aceita. Então eu vejo uma resposta do aluno, que ele está gostando, por isso eu me preocupo tanto de pedir a opinião do aluno. Se eles estão gostando ou não estão gostando, o que eles querem que eu traga. Porque eu não gosto de ver que o aluno está entediado com aquilo, que está sendo horrível para ele.

894.I: E correção de erros. Porque tu deve ter notado com a nossa entrevista como eu estava querendo saber da correção, por que, como... O que tu tem para me dizer sobre isso? O que tu pensa sobre erros e corrigir erros?

895.C: É que é assim, eu vou te falar bem a verdade. Eu fico constrangida de corrigir mais o aluno. Por exemplo, eu tenho um aluno...claro, eu tenho vários alunos que não cometem erros quando estão falando, claro, até cometem quando é uma matéria nova, coisa assim, podem cometer erros mas que não cometem tantos, daí eu me sinto à vontade para corrigir. ‘Ah fulano é assim.’ Ou quando leiam bem um texto, que pronunciem bem, então se uma palavra sai errado, daí eu corrijo. Agora eu tenho alunos que erram muito que lêem um texto, lêem praticamente tudo errado. As pronúncias o i fazem som de i, e quando é a fazem som de a quando é para ser i, e vários tipos *enough* eles lêem *enough* (pronúncia), *know* lêem *know* (pronúncia), coisas assim, aí eu fico constrangida de corrigir toda hora, de estar corrigindo a cada palavra.

896.I: Por que?

897.C: Porque parece uma coisa ofensiva da minha parte estar corrigindo tanto o aluno, embora seja o papel do professor corrigir para que ele não fique falando errado, porque são tantos erros que o aluno comete que eu fico constrangida na frente de outros alunos, até se estou sozinha com o aluno não fico tanto, mas também fico. Mas se têm outros também porque parece que estou corrigindo, corrigindo, corrigindo. É chato. Eu acho que o aluno fica constrangido de eu estar constrangendo.

898.I: O que tu acha, porque a gente viu naquela gravação que tu corrige pessoas diferentes de maneiras diferentes, ou tu tem maneiras diferentes de corrigir. O que tu acha que te faz decidir como corrigir?

899.C: Eu acho que é uma coisa quase intuitiva, eu acho que na verdade é assim, porque mais ou menos e conheço os alunos, o jeito de cada um. Como as turmas são pequenas dá para conhecer. Eu acho que essa forma de corrigir cada um é na verdade de acordo com o que eu conheço do aluno. Se eu vejo que é um aluno que é mais tímido, vai ficar mais envergonhado eu já corrijo de uma maneira mais cuidadosa. Se

eu vejo um aluno que não é tão preocupado que é mais tranquilo, eu já corrijo de uma outra maneira, mas eu sei que eu corrijo de formas diferentes. Eu sei porque eu observei contigo aquela vez, porque tem uns que eu dava a resposta pronta, tem uns que eu tentava...

900.I: E o que tu acha que te ajuda a decidir dar a resposta ou não dar a resposta?

901.C: Na verdade eu acho que é a capacidade que eu vejo que o aluno tem. Se eu vejo que o aluno... eu não penso nisso muito na hora, agora tu está me fazendo pensar a respeito, por isso que eu acho que é uma coisa bem inconsciente, mas se eu vejo que é um aluno bem esperto, bem... eu tento tirar do aluno, eu não dou a resposta pronta. Mas para outros realmente, quando eu acho que... eu sou muito ansiosa também às vezes, isso é uma verdade, é até uma culpa, que eu faço às vezes eu dou a resposta pronta porque eu não vou ter paciência de esperar o aluno elaborar aquilo ali e me dar. Até porque eu acho que o aluno é capaz de me dar, não porque eu ache que o aluno não é capaz de me ar, mas eu acho que vai demorar, daí eu já digo. Isso realmente, isso eu faço às vezes.

902.I: Então tu está falando assim, tem a questão do tempo, do que tu conhece do aluno, se o aluno é inibido ou não, se é capaz ou não...

903.C: Tem tudo isso. Tudo isso eu considero. Eu acho que de maneira inconsciente mas eu acho que é isso que determina eu falar de uma maneira com um, de outra com outro ou corrigir de uma maneira e depois de outra no mesmo exercício, eu acho que é isso que diferencia...

904.I: Então tá. Muito obrigada.

Maria: M

905.I: Eu li e eu achei que estava faltando conversar mais com os professores que participaram da pesquisa, principalmente conversar sobre coisas que os professores colocaram no nesse questionário, lembra aquele que tu fizeste? Então era isso que eu queria conversar contigo, rapidinho, uns dez minutos. Bom, tu leciona inglês há um ano?

906.M: Um ano, um ano e meio já.

907.I: E como é que tu vê que foi a tua formação, como é que tu chegou a ser professora? O que contribuiu para isso?

908.M: Meu interesse pelo inglês tem crescido com os anos porque, na verdade, eu fiz 10 anos de inglês, então com dez anos eu fui gostando cada vez mais e estava mais envolvida e quando eu acabei o curso, como eu não queria perder o contato com a língua, estava entrando para a faculdade, eu fiz o *teacher training* e acabei ficando.

909.I: Fez o curso de formação de professores.

910.M: Isso.

911.I: E no que contribuiu esse curso para ti?

912.M: O *teacher training*? Tudo porque até então eu sabia o inglês e não sabia como repassar o inglês para outras pessoas, como ensinar o inglês, então, o *teacher training* foi bom para ver como o aluno enxerga o inglês passado pelo professor, como o professor deve agir. Isso foi muito bom.

913.I: E a tua experiência como aluna, como isso ajudou na tua formação? Como é que tu vê a relação...

914.M: Na hora que eu vou dar aula, às vezes eu me coloco no lugar do aluno, o que ele deve estar pensando, até na hora de corrigir o aluno, se eu iria ficar envergonhada do jeito que a professora está falando ou não, então às vezes eu me coloco no lugar do

- aluno. É bom porque daí eu sei como agir na sala de aula, penso como é que eu me sentiria se eu estivesse ali, como é que eu me sentia quando eu era aluna.
- 915.I: Tu falas envergonhada ou não na correção. Isso é uma coisa que te preocupa?
- 916.M: Sim porque muitos alunos ficam constrangidos de serem corrigidos na frente dos outros, então tem que ser levado em consideração. Porque na verdade com o aluno que fica constrangido quando tu corrige tu pode acabar o exercício e ensinar para todos, porque daí vai ser uma correção indireta para ele, para não ficar 'O fulano, o fulano tu errou.' Para não ficar envergonhando o aluno.
- 917.I: E tu faz isso? Tu tem essa...
- 918.M: Eu acho que eu tive um aluno só no outro semestre, esse semestre eu não tenho nenhum aluno que se mostre envergonhado de errar, alguma coisa parecida.
- 919.I: Como é que tu responde essa questão que estava aqui? Como é que a gente aprende? Como é que se aprende uma língua estrangeira?
- 920.M: Tendo contato com a língua. Acho que tendo contato com o inglês eu vou aprender inglês e depois que eu tiver contato eu vou desenvolver.
- 921.I: E como é que se desenvolve? Comi é esse processo?
- 922.M: Procurando estudar textos, pegar músicas, assistir um filme, desenvolver mais o ouvido. Acho que sempre com o contato com a língua.
- 923.I: Qual é o papel do professor nisso tudo, como é que tu vê?
- 924.M: Ensinar, ensinar coisas novas. Passar conhecimento, responder as dúvidas do aluno. Acho que o professor está ali para passar uma coisa que o aluno não sabe e quer saber.
- 925.I: Passar quer dizer explicar...
- 926.M: Explicar, dar uma informação nova, tirar as dúvidas...
- 927.I: E o papel do aluno?
- 928.M: Prestar atenção no professor e receber o que o professor está falando. Prestar atenção, estudar. Porque eu acho se ele está ali para aprender o mínimo que ele tem que fazer é tentar aprender na verdade o que o professor está passando.
- 929.I: E o que tu acha que o professor pode fazer em sala de aula que ajuda o aluno a aprender? Quais as ações do professor?
- 930.M: Sair da rotina, porque normalmente quem faz curso de inglês, os adolescentes que fazem curso de inglês estão na escola, então já tem aquela aula maçante de inglês na escola que o professor fica falando, falando e pronto. Então eu acho que quando eles fazem um curso eles estão procurando uma coisa diferente, então acho que tu tem que achar novos meios de ensinar o inglês sem ficar aquela coisa chata, mesmo uma coisa que eu aprendi no *teacher training*, ensinar a gramática, mas não de uma forma maçante de ficar só explicando e dando a parte escrita, fazer de formas diferentes como a gente faz aqui no Língua, com música, com vídeo..
- 931.I: Como é que tu vê a correção de erros nesse sentido, de ações do professor?
- 932.M: No ato de corrigir?
- 933.I: É. Tu vê correção como algo importante?
- 934.M: Claro, eu acho que um dever do professor é corrigir o aluno, porque a partir do momento que ele está numa aula para aprender tu tem que corrigir o aluno, para que ele aprenda da forma correta. Então eu acho que tem que ser corrigido, só acho que tem que achar a forma mais adequada de corrigir.
- 935.I: E como é que se faz isso? Quais são as formas, como é que tu pensa nisso?
- 936.M: Acho que depende da situação, por exemplo, estamos num game, vamos fazer um game e falou errado, tu corrige na forma do game brincando ali. Tu não vai parar 'Vamos parar o jogo e agora vamos corrigir a gramática'. Agora, se estamos na sala de aula fazendo um texto, entregaram um texto tu vai corrigir 'Ah, então tá, vamos

- montar, vamos fazer tudo direitinho vamos ver o que está errado.’, se está fazendo uma música e colocou a palavra errada tu corrige no clima da música, não também parar e transformar a aula numa gramática. Tu vai sempre no clima da aula.
- 937.I: ...coisas que tu leva em consideração quando tu está pensando como corrigir, que momento tu estás...
- 938.M: O momento que está...
- 939.I: Na sala de aula, né? Então tu falaste que se é uma coisa direcionada, com exercício tu vai parar, explicar...
- 940.M: Exatamente. Vai retomar a regra, vai colocar no quadro, vai pedir exemplo, vai dar exemplo. Tu gasta mais tempo quando o exercício é direcionado.
- 941.I: E tu acha que isso ajuda o aluno?
- 942.M: Acho, acho que isso ajuda o aluno até porque se tu está fazendo uma coisa mais descontraída com o aluno e tu vai parar para corrigir os erros o aluno perde a empolgação, na verdade, o aluno nem quer mais fazer o jogo ‘Agora cada vez que eu errar vão parar o jogo para fazer isso.’
- 943.I: Então tu leva em consideração o que está acontecendo em aula, né, e o aluno que está na tua frente, o aluno que cometeu o erro. Tu também faz diferença de acordo com a pessoa que tu está corrigindo?
- 944.M: Claro.
- 945.I: Em que sentido?
- 946.M: No sentido que eu já te falei de vergonha, que, na verdade, eu não tenho esse semestre, no sentido se o aluno fala muito, porque se o aluno fala bastante quanto mais o aluno fala, mais erros ele comete, então tu tem que ver. Se o aluno não fala muito e também tu fica corrigindo todo o tempo, o aluno não vai falar nada. Eu acho que tu tem que dosar de acordo com que o aluno produz para tu saber corrigir.
- 947.I: Tu está falando mais no sentido de inibição, né?
- 948.M: Isso.
- 949.I: Então tu corrige mais o menos inibido, é isso?
- 950.M: Isso.
- 951.I: E tu leva em consideração também o quanto o aluno sabe? O que tu sabe do conhecimento do aluno?
- 952.M: Sim claro, mas às vezes o aluno erra, mas eu vejo que foi uma falta de atenção que ele sabe aquilo, que ele já me provou que ele sabe em exercício, fazendo exercício oral, exercício escrito e eu sei que ele sabe e ali ele errou, eu vejo que foi uma falta de atenção. Às vezes eu não preciso nem explicar, eu digo ‘hum, vamos repetir essa tua frase’ e ele já percebe porque ele lembra do que ele já estudou, né.
- 953.I: Eu lembro que nas tuas gravações Maria tu fazia a correção, como todos os professores, basicamente de duas maneiras diferentes. Ou tu, professora, não interrompe muito, só diz a forma correta ou o professor para e tenta fazer o aluno pensar, tenta fazer que o aluno reformule, pensa e diga.
- 954.M: Mas, na verdade, eu uso menos essa forma de dar a resposta pronta. Se tu for ver são muito poucas as vezes que eu dou a resposta pronta.
- 955.I: Por que?
- 956.M: Porque eu só dou a resposta pronta quando eu vejo que o aluno, eu sinto que o aluno não vai saber me responder se eu der a regra de novo, se eu enfatizar o erro, daí eu vejo que ele não vai conseguir na hora, ele não vai conseguir, daí eu dou para não ficar enrolando. Mas se eu acho que ele vai conseguir eu tento achar uma outra maneira, ou gesto ou enfatizar o erro.
- 957.I: Então tu opta por alguma dessas maneiras de acordo com o que tu sabe do aluno.

- 958.M: Sim, cada caso é um caso. Eu tenho uma turma de *Phase 1* que eles são excelentes então quando eles fazem um erro eu quase nunca dou a resposta para eles, sempre eu enfatizo o erro ou até posso colocar no quadro a frase que eles falaram errado, porque olhando eles já sabem me responder. Agora no *Teen Intermediate 2* que eu tenho a Laura, ela é muito lenta para raciocinar, então eu tenho que dar a resposta, porque se eu for ficar esperando até ela raciocinar, já perdeu um tempo de aula.
- 959.I: Já perdeu! É por isso que tu opta mais por essa maneira de dar, porque tu está preocupada com o tempo?
- 960.M: Eu dou com a preocupação da aula ficar tão enrolada, não andar.
- 961.I: E também tu já tinha falado se o aluno sabe.
- 962.M: Isso.
- 963.I: Fazer correto ou não.
- 964.M: Isso. Se o aluno já sabe aquela matéria eu tento puxar de alguma maneira, se ele não sabe não adianta, porque por mais que tu tente ficar fazendo ele entender, ele não sabe, ele não viu isso antes.
- 965.I: Eu acho que é isso.