

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS**  
**FRANCINE DE OLIVEIRA GOMES**

**CRENÇAS DE ALUNOS E PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA QUANTO À**  
**CORREÇÃO DE ERROS EM SALA DE AULA**

**Pelotas**  
**2013**

**FRANCINE DE OLIVEIRA GOMES**

**CRENÇAS DE ALUNOS E PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA QUANTO À  
CORREÇÃO DE ERROS EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Católica de Pelotas como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração Linguística Aplicada, sob a orientação do Prof. Dr. Adail Ubirajara Sobral.

**Pelotas  
2013**

**FRANCINE DE OLIVEIRA GOMES**

**CRENÇAS DE ALUNOS E PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA QUANTO  
À CORREÇÃO DE ERROS EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Católica de Pelotas como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração Linguística Aplicada, sob a orientação do Prof. Dr. Adail Ubirajara Sobral.

**Aprovado em** \_\_/\_\_/\_\_

**Banca Examinadora**

---

**Prof. Dr. Adail Ubirajara Sobral – UCPEL - Orientador**

---

**Profa. Dra. Ana Paula de Araújo Cunha – IFSul – Pelotas**

---

**Profa. Dra. Alessandra Baldo – UFPEL**

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu orientador, Prof. Dr. Adail Ubirajara Sobral, acima de tudo por ter aceitado me orientar, e também pela atenção e dedicação direcionadas à orientação.

A meus pais, pela paciência, motivação e por terem investido em mim.

À minha dinda Dulce, pelo apoio incansável.

À Luciani, pelo incentivo, pelo exemplo e pela amizade.

À Profa. Dra. Andréia Rauber pelas contribuições feitas a este estudo.

À Profa. Dra. Carmen Lúcia Barreto Matzenauer, por seu incentivo ao longo dessa jornada.

Ao Igor, meu namorado, pela paciência, incentivo, companheirismo e por acreditar no meu potencial.

## RESUMO

A correção de erros (*feedback* corretivo) de alunos de línguas estrangeiras (LEs) pode ser considerada uma estratégia útil para os professores ajudarem os aprendizes na aquisição da nova língua. Partindo desse pressuposto, este trabalho investiga as crenças de alunos e professores falantes de português como L1 sobre o *feedback* corretivo; identifica os principais erros de alunos de inglês como LE, o tipo de *feedback* utilizado pelo professor para corrigi-los e o uptake fornecido, ou não, pelo aluno. Para tanto, foram utilizados questionários e transcrições de ocorrência de erros e correções de cinco aulas de três turmas de inglês de nível de proficiência intermediário-avançado. O estudo está fundamentado em autores como Swain (1995), Ranta (1994), Lyster (2001, 2004), Rauber e Gil (2004), entre outros. Os resultados da investigação evidenciaram que o tipo de *feedback* mais utilizado foi o *recast* e que nem sempre os alunos forneceram *uptake*.

Palavras-chave: Inglês como LE, *Feedback* corretivo, Crenças, *Uptake*

### **ABSTRACT**

The correction of foreign language students' errors (corrective feedback) can be considered a useful strategy for teachers in order to help learners in the new language acquisition. Therefore, this work investigates teachers' and learners' (both Portuguese native speakers) beliefs about corrective feedback. It also identifies English language students' main errors, the feedback used in the correction and the uptake given, or not, by the students. The study is based on Swain (1995), Ranta (1994), Lyster (2001, 2004), Rauber & Gil (2004), among others. The results indicated that the most used feedback was the recast and that the uptake was not given in all evidences of correction.

**Keywords:** English as a second language (L2), corrective feedback, beliefs and uptake

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

L2	Segunda Língua
LA	Língua Alvo
LE	Língua Estrangeira
SO	Sem Ocorrência
T1	Professor 1
T2	Professor 2
T3	Professor 3
UCR	Uptake com Reparo
UER	Uptake que exige Reparo

## **LISTA DE GRÁFICOS**

- Gráfico 1: Ocorrência de erros dos alunos de acordo com o tipo de erro cometido
- Gráfico 2: Percentual dos tipos de erros dos alunos
- Gráfico 3: Tipos de feedback fornecido pelos professores e número de ocorrências
- Gráfico 4: Percentual da ocorrência dos tipos de feedback de T1, T2 e T3
- Gráfico 5: Uptake fornecido, ou não, pelos alunos nas aulas de T1
- Gráfico 6: Uptake fornecido, ou não, pelos alunos nas aulas de T2
- Gráfico 7: Uptake fornecido, ou não, pelos alunos nas aulas de T3
- Gráfico 8: Levantamento do uptake fornecido, ou não, pelos alunos a T1, T2 e T3
- Gráfico 9: Percentual de ocorrência de uptake fornecido, ou não, pelos alunos a T1, T2 e T3
- Gráfico 10: Uptake fornecido, ou não, pelos alunos a T1 ao feedback do tipo recast
- Gráfico 11: Uptake fornecido, ou não, pelos alunos a T2 ao feedback dos tipos recast e elicitación
- Gráfico 12: Uptake fornecido, ou não, pelos alunos a T3 ao feedback do tipo recast e correção explícita.
- Gráfico 13: Relação entre o feedback do professor e o uptake fornecido, ou não pelos alunos
- Gráfico 14: Percentual do uptake fornecido, ou não pelos alunos ao feedback do tipo recast
- Gráfico 15: Percentual do uptake fornecido, ou não pelos alunos ao feedback do tipo elicitación
- Gráfico 16: Percentual do uptake fornecido, ou não pelos alunos ao feedback do tipo correção explícita



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>3</b>
2.1 A instrução com Foco na Forma.....	3
2.2 O erro.....	4
2.3 O <i>Feedback</i> Corretivo.....	5
2.4 O <i>uptake</i> .....	7
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>10</b>
3.1 Caracterização da coleta de dados.....	10
3.2 Caracterização dos informantes da pesquisa.....	10
3.2.1 Professor T1.....	11
3.2.2 Professor T2.....	11
3.2.3 Professor T3.....	11
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>12</b>
4.1 Análise das respostas dos questionários aplicados aos professores.....	12
4.2 Análise das respostas dos questionários aplicados aos alunos.....	18
4.3 Crenças dos professores sobre a correção de erros na sala de aula.....	22
4.3.1 Crenças T1.....	22
4.3.2 Crenças T2.....	22
4.3.3 Crenças T3.....	23
4.4 Crenças dos alunos sobre a correção de erros na sala de aula.....	24
4.5 Transcrição dos casos de erro e correção.....	25
4.5.1 Contexto de sala de aula de T1.....	25
4.5.2 Contexto de sala de aula de T2.....	28
4.5.3 Contexto de sala de aula de T3.....	32
4.6 Análise do uptake fornecido pelos alunos .....	39
4.6.1 Uptake no contexto de sala de aula de T1.....	39
4.6.2 Uptake no contexto de sala de aula de T2.....	40

4.6.3 Uptake no contexto de sala de aula de T3.....	41
<b>5 DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>44</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>52</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>53</b>
ANEXO A – Questionário aplicado aos professores .....	56
ANEXO B - Questionário aplicado aos alunos .....	58

## 1. INTRODUÇÃO

Para que ocorra a aquisição de uma segunda língua (L2) é necessário, além de um ambiente comunicativo e orientado, haver foco na forma para que o desempenho do aluno seja aprimorado (SWAIN, 1995; Lyster, 1993 apud Gil & Rauber, 2004, p. 277). A correção de erros é considerada por Ellis (1994) uma das maneiras de se focar na forma. O foco na forma, segundo Ellis (2001, p. 1-2 apud Lyster 2004, p. 400), refere-se a qualquer atividade instrutiva, planejada ou não, que é utilizada para que os alunos prestem atenção à forma linguística.

É natural a ocorrência da interlíngua em um contexto de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira (LE). À indicação ao aprendiz de que cometera um erro é dado o nome de *feedback* corretivo. Nesse estudo, “erro” é visto de acordo com a definição de Corder (1967), que diz que “*mistakes*” são considerados erros ocasionais cometidos principalmente por falantes nativos de uma determinada língua, enquanto que “*errors*” são desvios sistemáticos da linguagem e tendem a ocorrer com frequência, principalmente por aprendizes de uma LE, no entanto, para fins de análise, não é feita distinção entre os conceitos acima mencionados.

O *feedback* corretivo de alunos de LEs pode ser considerado uma estratégia útil para os professores ajudarem os aprendizes a reprocessarem a sua produção oral, ajudando-os assim a desenvolverem a aprendizagem da língua alvo (SWAIN, 1995, apud Gil & Rauber, 2004, p. 278). No entanto, a simples exposição dos alunos à língua alvo não significa que os alunos irão aprender tudo o que lhes é ensinado (Lightbown & Spada, 1999, p. 169). O interesse dos alunos na oportunidade de aprender, métodos de ensino apropriados para a idade dos alunos, interesse e estilo de aprendizagem são condições que levam à aprendizagem, a qualquer momento, do que quer ser ensinado.

Partindo desses pressupostos, o presente estudo visa identificar os principais erros de alunos de inglês como LE e o tipo de *feedback* utilizado pelo professor para corrigi-los, e, além disso, investigar as crenças de alunos e professores de inglês como LE sobre o *feedback* corretivo dado pelo professor na hora da correção de erros em sala de aula em sua relação com as práticas e reações efetivamente observadas nas aulas.

As crenças foram investigadas a partir da análise dos dados coletados nesta pesquisa. A coleta de dados foi realizada em duas etapas: (i) observação do professor e alunos, com gravação e anotação de cinco aulas de três turmas de inglês de nível de proficiência intermediário-avançado e (ii) aplicação de um questionário para os alunos e professores.

O trabalho está fundamentado em autores que discorrem sobre o ensino e aprendizagem de L2, como Swain (1995), Ranta (1994), Lyster (2001, 2004), Rauber e Gil (2004), entre outros. A pesquisa aqui proposta apresenta-se relevante inicialmente por evidenciar crenças de alunos e professores acerca do *feedback* corretivo, e também por buscar descobrir que elementos que estão ou não relacionados com a interface entre as crenças de professores e alunos e a prática de sala de aula, o que certamente irá contribuir para reflexões acerca do ensino e aprendizagem de inglês como LE.

No capítulo 2 serão abordados os pressupostos teóricos. O capítulo 3 versa sobre a metodologia da pesquisa, descrevendo os procedimentos para a coleta e análise de dados e os participantes envolvidos. O capítulo 4 reporta a análise dos dados. O capítulo 5 apresenta a discussão dos dados, e o 6 traz as considerações finais.

## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos acerca da correção de erros em sala de aula que serviram de base ao trabalho: a instrução com foco na forma, envolvendo a instrução explícita; a noção de “erro”; o *Feedback* corretivo; e o *uptake*.

O conceito de crenças aqui utilizado, que vai servir ao nosso objetivo de avaliar de que maneira alunos e professores percebem a correção de erros em sala de aula, é o de Barcelos (2004). Para a autora, crenças são “uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais” (BARCELOS, 2006, p.18).

A autora afirma ainda que as crenças procedem de experiências e são individuais, intuitivas e, na maior parte das vezes, implícitas, sendo, assim, socialmente construídas sobre experiências e problemas de nossa interação com o contexto e nossa capacidade de reflexão sobre o que nos cerca (BARCELOS, 2004, apud SILVA 2007).

### 2.1 A instrução com Foco na Forma

O foco na forma nada mais é do que chamar a atenção do aprendiz para determinadas formas presentes no *input*.

Sua base encontra-se na suposição de que o aprendiz necessita observar e perceber formas da língua-alvo, de maneira a processar e – conseqüentemente – adquirir tais formas (GASS, 1997; SCHIMIDT, 1995; SHARWOOD SMITH, 1994; APUD NASCIMENTO, 2009, p.24)

Além disso, Nascimento ainda acrescenta que, segundo Doughty e Williams (1998)

a atenção à forma em situações de negociação de sentido poderia ser positiva para o desenvolvimento da interlíngua do aprendiz, demonstrando, assim que esse direcionamento da atenção contribuiria no sentido de impulsionar o aprendiz a buscar a precisão linguística, além da competência comunicativa. (2009, p.24)

Observa-se, assim, o foco na forma enquanto uma ferramenta de imensa valia no ensino e aprendizagem de L2.

### **Instrução explícita e instrução implícita**

De acordo com Hulstijn (2005), instrução explícita ocorre quando os aprendizes recebem informações sobre regras subjacentes ao *input*. Já a instrução implícita ocorre quando as informações sobre as regras não são fornecidas.

A instrução explícita é de grande importância na sala de aula uma vez que, conforme Alves (2009, p.258) “através dessa prática pode-se chamar a atenção do aprendiz para detalhes da forma que até então não haviam sido notados”. O autor ainda complementa afirmando que

A concepção de ‘instrução explícita’ inclui, além do trabalho de sistematização, todos os procedimentos pedagógicos, tomados pelo professor, que visem a chamar a atenção, ressaltar ou revisar aspectos da língua-alvo que correm o risco de não serem notados pelo aprendiz (ALVES, 2004; SILVEIRA, 2004; ZIMMER e ALVES, 2006, apud. Alves 2009, p. 266-7)

Percebe-se assim, a relevância da instrução explícita no contexto de ensino de L2, já que o aprendiz tem a oportunidade de refletir sobre a língua alvo.

## **2.2 O erro**

O erro é algo comum em todo e qualquer tipo de aprendizagem, o que não seria diferente na aquisição de uma nova língua. É inevitável a ocorrência de erro por parte do aluno na atmosfera de ensino e aprendizagem de inglês como LE. Conforme Battistella (2010, p.182) o *erro* se tornou algo comum e é visto por pesquisadores e educadores como algo natural, resultante de um processo, de uma tentativa do aluno em acertar. Ele pode ser percebido enquanto *hipótese do aprendiz durante o processo de aprendizagem, que resulta em formas linguísticas que divergem dos padrões esperados* (Battistella, 2010, p.181).

Conforme Simões (2007), *os erros refletem a tentativa do aprendiz de fazer uso da língua que está aprendendo e o desempenho da língua nem sempre indica a verdadeira competência que o indivíduo tem da mesma, por existirem fatores como fadiga, distração, problemas de saúde, etc., ou também, pelo conhecimento parcial ou falho de regras.*

Para Corder (1967), cometer erros é um mecanismo de aprendizagem, ao cometer erros, as hipóteses sobre a língua alvo são testadas (apud Simões 2007). O autor define *erro* de duas maneiras distintas, *mistakes* e *errors*. *Mistakes* são aqueles considerados erros ocasionais, que podem ser cometidos, principalmente, por falantes nativos de uma

determinada língua. Eles podem ser considerados de desempenho sendo, portanto, assistemáticos - quando o aprendiz possui conhecimento da regra gramatical (SIMÕES, 2007). Já os *errors* são desvios sistemáticos da linguagem e tendem a ocorrer com frequência, principalmente por aprendizes de uma LE. Eles revelam o conhecimento *intrínseco que se tem* da língua até o momento, são considerados de competência sendo, assim, *sistemáticos* - quando o aprendiz não possui o conhecimento da regra gramatical. (SIMÕES, 2007).

Conforme Richards (1983:173 apud Simões 2007), podemos classificar os erros decorrentes da transferência da língua materna na língua alvo (LA) como *interlanguage errors*. Os erros provindos da evolução ou do desenvolvimento do conhecimento podem ser chamados de *development errors*. Já os erros que demonstram o resultado da aprendizagem deficiente ou parcial da LA podem ser definidos como *intralingual errors*. (RICHARDS, 1974 apud Simões 2007).

O erro do aprendiz auxilia e muito o professor de LE em sala de aula, através dele, é possível perceber o que precisa ser aperfeiçoado e, também, avaliar o nível de aprendizagem do aluno. Para que isso ocorra, no entanto, o professor deve estar atento e ciente de que errar faz parte do processo de aprendizagem. Frequentemente os erros dos alunos são corrigidos durante a aula. À indicação ao aprendiz de que cometera um erro é dado o nome de *feedback* corretivo, assunto que será discorrido a seguir.

### **2.3 O Feedback corretivo**

Num ambiente formal de aprendizagem de LE, é comum que alunos produzam erros de diversas naturezas (gramaticais, fonológicos, lexicais) quando interagem com o professor e com colegas. Porém, certas discrepâncias entre aspectos da língua materna e da língua estrangeira podem não ser percebidos durante uma conversação (LYSTER, 1998, 2004). Nestas situações, a intervenção do professor torna-se importante para chamar a atenção dos alunos quanto a erros cometidos. Esta intervenção é chamada de *feedback* corretivo.

As formas de correção de erros têm sido investigadas por vários autores, dentre eles Lyster e Ranta (1997), que desenvolveram um estudo a partir da observação de aulas de imersão em francês. Os resultados do estudo revelam o tipo de *feedback* utilizado pelo professor e a frequência de seu uso, assim como o *uptake* gerado. Os tipos de *feedback* corretivo encontrados pelos autores foram: correção explícita, *recast*, solicitação de

esclarecimento, *feedback* metalinguístico, elicitación e repetição. A seguir é feita uma descrição dos tipos de *feedback* com base no estudo de Lyster e Ranta (1997):

**a. Correção explícita (*Explicit Correction*)**

A correção explícita enquanto *feedback* corretivo ocorre quando o professor fornece ao aluno a forma correta e indica claramente que a produção do aluno estava incorreta.

S: The dog run fastly<sup>1</sup>.

T: 'Fastly' doesn't exist. 'Fast' does not take *-ly*. That's why I picked 'quickly'.

**b. Recast**

*Recast* é o *feedback* no qual o professor reformula toda ou parte da produção do aluno omitindo o erro.

S1: When you're phone partners, did you talk a long time?

T: When you were phone partners, did you talk long time?

S2: Yes, my first one I talked for 25 minutes

S1: Why you don't like Marc?

T: Why don't you like Marc?

S2: I don't know, I don't like him.

**c. Solicitação de esclarecimento (*Clarification request*)**

Solicitação de esclarecimento ocorre quando o professor não compreendeu a produção do aluno. Esse tipo de *feedback* indica que o aluno deve reformular ou repetir sua produção.

T: How often do you wash your dishes?

S: Fourteen.

T: Excuse me. (Clarification request)

S: Fourteen.

---

<sup>1</sup> Os exemplos utilizados nesta pesquisa para caracterizar os diferentes tipos de *feedback* foram retirados do livro *How Languages are Learned* de Lightbown e Spada (1999).



T: Fourteen what? (Clarification request)

S: Fourteen for a week.

T: Fourteen times a week? (Recast)

S: Yes. Dinner and supper.

**d. Feedback metalinguístico (*Metalinguistic feedback*)**

*Feedback* metalinguístico é o tipo de *feedback* no qual o professor fornece comentários, informações, ou questões relacionadas à formação correta da produção do aluno.

S: We look at the people yesterday.

T: What's the ending we put on verbs when we talk about the past?

**e. Elicitação (*Elicitation*)**

Elicitação é o tipo de *feedback* no qual o professor elicita a reformulação.

S: My father cleans the plate.

T: Excuse me, he cleans the ????

S: Plates?

**f. Repetição (*Repetition*)**

Repetição é o tipo de *feedback* no qual o professor repete a produção incorreta do aluno. Na maioria dos casos, há um ajuste na entonação para que o erro seja destacado.

S: He's in the bathroom.

T: Bathroom? Bedroom. He's in the bedroom.

No exemplo acima, percebe-se que a repetição é seguida de um *recast*.

## 2.4 O uptake

Uma vez fornecida alguma forma de *feedback*, é importante observar se o mesmo é entendido ou percebido pelo aluno. De acordo com Lyster e Ranta (1997), o termo *uptake*

refere-se à produção imediata do aluno em resposta ao *feedback* dado pelo professor. Existem dois tipos de *uptake* fornecido pelos alunos: o *uptake* que resulta na reparação do erro e o *uptake* que resulta em uma produção que ainda exige reparo. ‘Reparo’, segundo os autores, é a reformulação correta do erro em apenas uma tentativa de produção do aluno e não em uma reformulação resultante de uma sequência de tentativas.

De acordo com o *uptake* que resulta em reparo, Lyster e Ranta distinguiram quatro tipos de reparação do erro:

1. Repetição (*repetition*): refere-se à repetição que o aluno faz do *feedback* dado pelo professor quando a forma correta é apresentada.
2. Incorporação (*Incorporation*): também se refere à repetição da forma correta fornecida pelo professor. No entanto, neste caso, a forma correta é incorporada a um enunciado mais longo, isto é, não há a repetição apenas do erro, mas sim de uma estrutura mais elaborada.
3. Auto reparo (*self-repair*): trata-se da autocorreção do aluno que cometeu o erro inicial, é a resposta ao *feedback* dado pelo professor. Neste caso a correção do erro não é fornecida no *feedback* do professor, mas o auto reparo geralmente acontece quando o professor solicita esclarecimento (*Clarification request*).
4. Peer-repair: é a correção feita por outro aluno, diferente do que cometeu o erro, em resposta ao *feedback* do professor.

Com relação ao *uptake* que resulta em uma produção que ainda exige reparo, os autores destacam seis tipos de enunciados:

1. Reconhecimento (*acknowledgment*): é a resposta ‘sim’ ou ‘não’ dada pelo aluno ao receber o *feedback* do professor.
2. Mesmo erro (*same error*): ocorre quando o *uptake* do aluno repete o erro inicial.
3. Erro diferente (*different error*): trata-se do *uptake* do aluno em resposta ao *feedback* do professor. Neste caso, ao invés de corrigir ou até mesmo repetir o erro, outro erro é produzido.

4. Off target: refere-se ao *uptake* no qual o aluno responde ao *feedback* desviando do foco linguístico do professor, sem incluir outros erros.
5. Hesitação (*Hesitation*): é a hesitação do aluno em resposta ao *feedback* do professor.
6. Reparo parcial (*Partial repair*): trata-se do *uptake* do aluno que apresenta a correção de apenas uma parte do erro inicial.

Os conceitos de erro, *feedback* corretivo e *uptake* são fundamentais para o desenvolvimento deste estudo, uma vez que objetiva-se observar se, quando ocorrem erros em ambiente formal (sala de aula), o professor fornece *feedback* corretivo aos alunos e, caso forneça, qual a atitude do aluno perante a correção. Ao constatar-se (ou não) a correção de erros, é importante investigar o que tanto professor como alunos pensam sobre a prática de correção de erros. A próxima seção descreverá os métodos para coleta e análise de dados e os participantes da pesquisa.

### **3 METODOLOGIA**

Apresentamos aqui os critérios e instrumentos da coleta de dados, a caracterização dos sujeitos da pesquisa.

#### **3.1 Caracterização da coleta de dados**

Os dados que servem de base para a pesquisa foram coletados em um curso de idiomas localizado no Município de Rio Grande que adota o método comunicativo de ensino. A preferência se justifica por ser o local em que a autora estava trabalhando durante a investigação.

A coleta foi realizada em duas etapas. Primeiramente, foi feita a observação de cinco aulas de três grupos distintos no contexto de sala de aula de inglês como LE, cada aula com a duração de 90 minutos. Além da observação, também foram feitas gravações (realizadas por um gravador digital) do áudio das aulas e anotações das ocorrências de correção.

Após a gravação das aulas, foram transcritas apenas as partes relevantes para a pesquisa, isto é, excertos que continham correção de erros. Na transcrição dos dados, serão utilizados símbolos comumente adotados em pesquisas desta natureza para demonstrar pausas, hesitações, alongamento de sons e ênfases (cf. Rauber & Gil, 2004).

Em um segundo momento, foram aplicados questionários para os alunos e professores com a intenção de entender as suas crenças sobre a correção de erros.

#### **3.2 Caracterização dos informantes da pesquisa**

Os três professores que fizeram parte da pesquisa foram escolhidos por terem apresentado disponibilidade e interesse em participar do estudo. Todos possuem formações distintas. Doravante eles serão designados de T1, T2 e T3. Cabe salientar que a denominação dos professores foi feita aleatoriamente, não seguindo nenhum critério específico.

### 3.2.1 *Professor T1*

Durante a pesquisa, T1 estava cursando o segundo ano do curso de letras português inglês de uma universidade federal do sul do estado. Seu conhecimento em língua inglesa decorria de seu aprendizado dos cursos de idiomas que frequentara.

### 3.2.2 *Professor T2*

Durante a pesquisa o participante era graduando do curso na área de exatas de uma universidade federal do sul do estado. T2 não possuía nenhum tipo de graduação ou licenciatura em língua inglesa. Assim como T1, seu conhecimento em língua inglesa também era decorrente de seu aprendizado dos cursos de idiomas que cursara.

### 3.2.3 *Professor T3*

Diferentemente de T1 e T2, T3 era graduado em inglês e, no período em que a pesquisa foi realizada, concluía seu mestrado em linguística Aplicada. Além de lecionar no curso de idiomas, também fazia parte do grupo de professores de um curso pré-vestibular e de uma escola particular de ensino.

Além dos professores, participaram do estudo 12 alunos com níveis de inglês intermediário-avançado. Dentre eles, 5 são do sexo feminino e 7 do sexo masculino.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

O questionário foi aplicado com a finalidade de compreender as crenças dos professores sobre a correção de erros, base para a comparação com as práticas em sala de aula efetivamente observadas.

A pergunta '1' objetivou descobrir a experiência profissional dos entrevistados, assim como sua formação enquanto professor; a '2', revelar a formação dos professores enquanto alunos e, também, experiências com o tratamento de erros; a '3', salientar relações entre práticas atuais e formação; a '4', identificar o conceito de erro na sala de aula.

A pergunta '5' visou obter o significado de 'correção' sob o ponto de vista dos entrevistados. A pergunta '6', por sua vez, almejou esclarecer a atitude do professor com relação ao erro; a '7', averiguar a importância da correção de erros durante a produção oral do aluno; a '8', salientar a opinião dos entrevistados sobre a correção ser facilitadora ou não da aprendizagem; a '9', detectar qual a habilidade dos alunos que necessita de correção; a '10', descobrir se a explicação da correção é fornecida.

A pergunta '11' visou revelar a opinião referente à correção oral como promotora ou não da comunicação. Já as perguntas '12' e '13' pretenderam averiguar se a correção gramatical e de pronúncia, respectivamente, são trabalhadas pelo professor durante a interação na aula de inglês.

A pergunta '14' buscou saber se, sob o ponto de vista dos professores, a correção gramatical desempenha algum papel no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira; e a pergunta '15', investigar se a atuação do professor quanto à correção de erros se enquadrava na filosofia da escola.

### 4.1 Descrição das respostas dos questionários aplicados aos professores

#### **Pergunta 1**

Comente sobre a sua experiência profissional e sua formação como professor. Em que tipo de instituição e para que tipos de alunos você leciona inglês?

**Respostas**

T1 e T2 apresentarem respostas bastante sucintas, por esse motivo, houve certa dificuldade na análise da trajetória profissional deles, já que, em suas respostas, não consta a formação enquanto professores de inglês. Diferentemente de T3, que, como foi possível perceber, é o professor mais experiente.

**Pergunta 2**

Comente sobre sua formação enquanto aluno. Quando você aprendeu inglês, era corrigido quando cometia erros? Como se sentia?

**Respostas**

Todos os professores eram corrigidos quando cometiam erros. No entanto, com relação ao que sentiam ao serem corrigidos, T2 e T3 aceitavam a correção com naturalidade, já T1 afirmou sentir-se envergonhada.

**Pergunta 3**

O fato de você corrigir, ou não, os erros gramaticais orais e a pronúncia dos alunos vem de sua formação enquanto aluno/professor? Explique.

**Respostas**

T1, T2 e T3 partilham da ideia de que o ato de corrigir seus alunos vem de sua formação enquanto alunos e que isso facilita o aprendizado.

**Pergunta 4**

Como você conceitua o erro em sala de aula?

**Respostas**

T1, em sua resposta, comenta que é comum os alunos cometerem erros e que os professores devem identifica-los e corrigi-los. T2 e T3 dizem que os erros são naturais, fazendo parte do processo de aprendizado.

**Pergunta 5**

Qual é o significado de ‘correção’ para você?

**Respostas**

T1 acredita que correção é chamar a atenção do aluno ao erro e mostrar a forma correta. T2 traz a correção como uma interação entre o professor-aluno-professor, onde o professor leva o aluno a identificar o erro e refletir sobre ele e, após isso, produz a estrutura correta. T3 considera a correção necessária para que seja possível ocorrer comunicação efetiva na interação professor-aluno ou aluno-aluno.

**Pergunta 6**

Você corrige os seus alunos quando eles erram? Caso sim, qual é o principal objetivo dessa correção?

**Respostas**

Todos os professores corrigem os erros dos alunos. Com sua correção, T1 tem como objetivo fazer com que os alunos não cometam mais erros. T2 considera como objetivo principal da correção o ensinamento da “maneira correta”. T3 tem como objetivo a reflexão do erro pelo aluno.

**Pergunta 7**

É necessário corrigir os alunos enquanto eles falam? Se achar necessário, em que tipos de erros? Explique.



**Respostas**

Para T1, a correção dos alunos enquanto eles falam só deve ser feita se o erro não exigir uma explicação extensa, se exigir a correção deve ser feita após a produção do aluno. T2 acredita que a correção não deve interromper a produção oral dos alunos, devendo ser feita após a conclusão da mesma. T3 acha necessária a correção no ato da fala, caso o erro interfira no entendimento do grupo, caso contrário, assim como T2, aguarda o fim da produção oral.

**Pergunta 8**

Na sua opinião, a correção facilita ou dificulta a aprendizagem? De que forma?

**Respostas**

Todos os professores acreditam que a correção facilita a aprendizagem, auxiliando o aprendizado da língua.

**Pergunta 9**

Em qual habilidade (reading, speaking, writing) você acha que seus alunos necessitam de correção? Explique.

**Respostas**

T1 diz que seus alunos necessitam de correção no “speaking”, justifica dizendo que é uma habilidade que depende de outra, do “listening” que, geralmente, não é praticado. T2 e T3 acreditam que seus alunos precisam ser corrigidos em todas as habilidades. Segundo T3, a correção é “algo essencial na aprendizagem”.

**Pergunta 10**

Quando você corrige, você explica ao aluno o motivo de sua correção? Explique.

**Respostas**

Todos os professores afirmam explicar o motivo da correção. Para T1, toda correção exige uma explicação. T2 explica o motivo para que os alunos descubram a procedência do erro e evitem erros semelhantes. T3, por sua vez, diz explicar o motivo somente quando o erro estiver dentro do contexto linguístico do aluno, afirmando não adiantar antecipar um conhecimento que o aluno ainda não possui maturidade para adquirir.

**Pergunta 11**

A correção oral promove ou impede a comunicação? De que forma?

**Respostas**

Segundo T1 e T3, a correção oral promover ou impedir a comunicação depende do aluno. Caso o aluno seja tímido, haverá inibição por parte dele, impedindo a comunicação, caso contrário irá promovê-la. Para T2, a correção oral promove a comunicação, facilitando o entendimento. T3 ainda afirma que é necessário que o professor tenha certa sensibilidade de acordo com o perfil do aluno (idade, timidez, aptidão para a língua, motivação). Assim, se houver tal sensibilidade, acredita não haver empecilho na comunicação caso ocorra correção.

**Pergunta 12**

Você trabalha a correção gramatical enquanto os alunos estão interagindo oralmente na aula de inglês? Por quê?

**Respostas**

T1 não trabalha a correção por acreditar que isso irá fazer com que os alunos parem de interagir, afirma ser melhor praticar o idioma cometendo erros do que não praticar. T2 e T3 trabalham a correção gramatical. T2 se justifica dizendo que, neste momento, os

alunos estão interligando seus conhecimentos de gramática, de vocabulário e a sua oralidade. Já T3 diz ser extremamente necessária a correção.

**Pergunta 13**

Você trabalha a correção de pronúncia enquanto os alunos estão interagindo na aula de inglês?  
Por quê?

**Respostas**

T1 não trabalha a correção de pronúncia enquanto os alunos estão interagindo na aula de inglês, pois afirma não querer prejudicar a interação. Já T2 e T3 trabalham a correção. T2 corrige para evidenciar que equívocos de pronúncia podem interferir nos diálogos em LE. T3, por outro lado, acredita que a pronúncia não é um fator relevante para a comunicação efetiva.

**Pergunta 14**

A correção gramatical desempenha algum papel no processo ensino/aprendizagem de língua estrangeira? Qual?

**Respostas**

Todos acreditam que a correção gramatical desempenha um papel importante no processo ensino/aprendizagem de língua estrangeira, principalmente na comunicação, considerando não haver comunicação efetiva com erros gramaticais.

**Pergunta 15**

A sua atuação quanto à correção de erros (pronúncia/gramática) segue a filosofia da escola? Qual é a filosofia da escola?

## Respostas

T1 diz ter autonomia na sala de aula e corrige seus alunos conforme sua experiência que, conforme afirma, está de acordo com a filosofia da escola. T2 diz que sua atuação quanto à correção de erros segue a filosofia da escola, uma vez que sua aula é com ênfase na conversação e o máximo de tempo possível em inglês. T3, por sua vez, não especificou em sua resposta o questionamento feito.

## 4.2 Descrição das respostas dos questionários aplicados aos alunos

### Parte I

Na primeira parte do questionário respondido pelos alunos, as perguntas foram realizadas com o intuito de descobrir a relação dos alunos com a LE e alguns fatores relacionados ao aprendizado. As perguntas ‘a’, ‘b’ e ‘c’ solicitam informações acerca do contato que os participantes têm com LEs; a ‘d’ propõe que o aluno analise sua participação durante as aulas e reflita sobre suas preocupações; já a ‘e’ busca descobrir o interesse dos alunos quanto ao esclarecimento de dúvidas; a “f” procura descobrir os motivos que levam os participantes a aprenderem o inglês e a “g” fornece informações sobre o quanto os alunos estão motivados e o que lhes motiva, ou não motiva, a aprenderem inglês.

- a.** Há quanto tempo estuda inglês e onde já estudou?

### *Respostas*

Dos 12 alunos que responderam os questionários, 4 estudavam inglês há dois anos, 5 estudavam há dois anos e meio, 1 há três anos, 1 há aproximadamente 5 anos e 1 há seis anos. Com relação ao lugar em que estudaram, 3 alunos não informaram, 7 só estudaram na escola de idiomas em que os dados foram coletados e 2 haviam estudado em escolas diferentes.

- b.** Já morou ou passou mais de um mês em algum país cuja língua oficial seja o inglês?

### *Respostas*

Nenhum aluno afirmou ter morado ou passado mais de um mês em algum país cuja língua oficial seja o inglês.

- c. Fala outras línguas estrangeiras? Quais? Com que frequência?

*Respostas*

Somente um aluno respondeu que falava outras línguas estrangeiras. Afirmou falar espanhol e com menos frequência do que falava inglês.

- d. Escreva sobre a sua opinião quanto à interação oral na língua estrangeira: a sua maior preocupação nas aulas de língua estrangeira é com a fluência ou com o falar corretamente ou com ambos?

*Respostas*

Dos questionários respondidos, 1 aluno não informou o que foi solicitado na pergunta, 1 disse que falar corretamente é a sua maior preocupação, 3 afirmaram que sua maior preocupação é a fluência e 7 afirmaram se preocupar tanto com a fluência como com o falar corretamente.

- e. Você tem interesse em sanar as suas dúvidas quanto à pronúncia ou gramática da língua estrangeira em sala de aula?

*Respostas*

Todos os alunos afirmaram ter interesse em sanar suas dúvidas quanto à pronúncia ou gramática da língua estrangeira em sala de aula.

- f. Por que você quer aprender inglês?

*Respostas*

Ao responderem o questionário, os alunos apresentaram diferentes motivos para justificar sua vontade em aprender inglês, são eles: a importância do inglês para a trajetória profissional, residir e/ou trabalhar fora do país, viagem, facilidade com a língua inglesa, necessidade do inglês na vida pessoal, simpatia pelo idioma, qualificação, aquisição de conhecimento e o fato de ser um idioma universal.

- g. Quantifique a sua motivação para aprender inglês.

(1) Nenhuma (2) Pouca (3) Indiferente (4) Razoável (5) Muita

Escreva sobre o que lhe motiva/não motiva a aprender inglês.

### *Respostas*

Dos 12 questionários, 5 alunos informaram que sua motivação para aprender inglês era razoável, disseram, ainda, que sua motivação está relacionada a entender a língua, músicas, filmes, artigos e conversas; a ter fluência na fala; às necessidades profissionais e aprender coisas novas. Apenas 2 alunos informaram o que os desmotiva: as regras gramaticais e o vasto vocabulário do idioma.

Os demais alunos apontaram ter muita motivação para aprender inglês. O que lhes motiva a aprender é a intimidade com a língua, a sua importância para o futuro e para o mercado de trabalho, o entendimento para poder realizar leituras e se comunicar. Somente 2 alunos indicaram o que os desmotiva a aprender: as diferentes estruturas do inglês e as palavras de pronúncia complexa.

## **Parte II**

Na segunda parte do questionário, buscou-se fazer um levantamento das crenças dos alunos sobre a correção de erros, para tanto, foram mencionadas diferentes situações que estimulavam a reflexão do aluno. Com o tópico 1, procurou-se verificar o que o aluno pensa sobre a correção de erros enquanto inibidora da performance oral; com o 2, saber se o aluno reflete sobre o que fala para evitar cometer erros; com o 3, averiguar se o aluno sentia-se mal ao cometer um erro; já a finalidade dos tópicos 4 e 5 foi a de avaliar a apreciação dos alunos frente à correção imediata de erros de gramática e de pronúncia durante sua produção oral e os tópicos 6 e 7 fazem com que seja possível averiguar a satisfação dos alunos com a forma de correção realizada.

1. Gosto dos exercícios feitos em pares ou grupos, pois assim o professor não me corrige todo o tempo e sinto-me à vontade para falar.

### *Respostas*

Com relação à afirmação acima, 5 alunos indicaram discordar completamente, 3 discordaram, 2 disseram ser indiferentes e 2 disseram concordar.

2. Monitoro-me constantemente enquanto falo para evitar cometer erros (gramaticais/pronúncia).

*Respostas*

Sobre a monitoração constante durante a fala para evitar cometer erros, 2 alunos afirmaram discordar, 9 concordaram e 1 concordou completamente.

3. Sinto-me péssimo quando cometo um erro, pois isso mostra o quanto o meu desempenho ainda precisa ser melhorado.

*Respostas*

Sobre a afirmação, 3 discordaram completamente, 5 somente discordaram, 1 foi indiferente, 2 concordaram e 1 concordou completamente.

4. Gosto quando o professor corrige a minha pronúncia imediatamente, pois assim tenho a certeza de que estou aprendendo a forma certa.

*Respostas*

A respeito da frase acima, 4 alunos concordaram e 8 concordaram completamente.

5. Na interação oral, gosto quando o professor corrige os meus erros de gramática imediatamente, pois assim tenho a certeza de que estou aprendendo a forma correta.

*Respostas*

Referente a gostar quando o professor corrige os erros de gramática imediatamente, na interação oral, tendo, assim, certeza de que a forma correta está sendo aprendida, 1 aluno disse ser indiferente, 2 concordaram e 9 concordaram completamente.

6. Sinto-me satisfeito com a forma que o professor corrige os meus erros de pronúncia, pois sinto que aprendo com isto.

*Respostas*

Com relação à satisfação com a forma de correção de erros de pronúncia, 3 concordaram e 9 concordaram completamente.

7. Na interação oral, sinto-me satisfeito com a forma que o professor corrige os meus erros de gramática, pois sinto que aprendo com isto.

*Respostas*

Relacionado à satisfação com a forma de correção de erros de gramática, 5 concordaram e 7 concordaram completamente.

### **4.3 Crenças dos professores sobre a correção de erros na sala de aula**

#### *4.3.1 Crenças T1*

Para o participante T1 correção é chamar a atenção do aluno ao erro e apresentar a forma correta. Diz que atrelado a ela, deve vir a explicação do professor. Considera ainda, a correção como facilitadora do aprendizado. O ato de corrigir está relacionado à suas experiências de quando era aluno. Nesse sentido, correção oral pode impedir ou promover a comunicação dependendo do aluno, se o aluno for tímido, haverá inibição. A correção durante a produção só deve ocorrer se não for exigida uma explicação extensa, caso contrário deve ser feita após a produção do aluno. Assim, diz não trabalhar a correção para não interferir na interação dos alunos não importando se o erro for de pronúncia ou gramatical.

Logo, as crenças de T1 sobre a correção de erros em sala de aula são:

- a correção facilita o aprendizado;
- a correção deve ser explicada pelo professor;
- a influência positiva ou negativa da correção oral no aprendizado depende do perfil do aluno;
- a correção, seja ela gramatical ou de pronúncia, não deve ser feita durante a produção oral para não interferir na interação dos alunos.

#### *4.3.2 Crenças T2*

Para o participante T2 correção é a interação entre o professor- aluno-professor, onde o professor faz com que o aluno identifique o erro, reflita sobre ele e produza a estrutura correta. Junto da correção, o professor explica o motivo da correção para que os alunos



descubram a origem do erro e evitem erros semelhantes. Considera a correção como facilitadora do aprendizado e menciona que o ato de corrigir está relacionado à suas experiências de quando era aluno. Para T2, alunos não devem ser corrigidos durante sua produção, somente depois disso, menciona que a correção oral promove a comunicação e facilita o entendimento. T2 diz trabalhar a correção gramatical, pois é nesse momento que os alunos estão interligando os conhecimentos da língua, já que em sua opinião, não há comunicação efetiva com erros de gramática. Com relação à correção de pronúncia, diz que corrige para evidenciar que os equívocos cometidos podem interferir no diálogo em LE.

Por conseguinte, as crenças de T2 sobre a correção de erros em sala de aula são:

- correção é interação entre professor – aluno – professor;
- a explicação do erro faz com que o aluno identifique sua origem e evite semelhantes;
- os alunos não devem ser corrigidos durante sua produção;
- não há comunicação efetiva com estruturas que apresentem erros de gramática, sendo, portanto, necessária a correção;
- erros de pronúncia devem ser corrigidos para ressaltar que equívocos no uso da língua podem afetar a compreensão.
- 

Percebe-se que ocorreu inconformidade de respostas por parte do participante. Sendo assim, crenças diferentes foram ressaltadas.

#### 4.3.3 *Crenças T3*

Para o participante T3 correção é elemento fundamental para a comunicação efetiva na interação professor – aluno ou aluno – aluno, e é facilitadora do aprendizado. T3 somente explica a correção feita caso o erro esteja no contexto linguístico do aluno, pois não adianta antecipar o conhecimento que o aluno não possui maturidade para adquirir. O ato de corrigir está relacionado à suas experiências de quando era aluno. Para T3 a correção no ato da fala é necessária se o erro interferir no entendimento do grupo, se não, o fim da produção oral deve ser aguardado. Além disso, o professor deve ter sensibilidade ao realizar a correção oral, observando o perfil do aluno para que não haja empecilho na comunicação caso ocorra correção. Assim, considera extremamente necessária a correção gramatical durante a interação, já que acredita desempenhar um importante papel no processo de

ensino/aprendizagem, principalmente na comunicação, como diz não há comunicação efetiva com erros gramaticais. Com relação à correção de erros de pronúncia, mesmo não considerando a pronúncia tão relevante para a comunicação efetiva, realiza as correções.

Sendo assim, as crenças de T3 sobre a correção de erros em sala de aula são:

- para haver comunicação efetiva entre professor – aluno e/ou aluno - aluno deve haver correção de erros;
- a correção de erros deve respeitar a maturidade linguística do aluno;
- ao realizar a correção oral o professor deve ter sensibilidade e observar o perfil do aluno;
- a correção gramatical durante a interação é importante no processo de ensino / aprendizagem;
- não há comunicação efetiva com erros gramaticais;
- a pronúncia não é tão relevante para a comunicação efetiva.
- 

A partir da análise exposta, foi possível observar que os professores consideram a correção de erros em sala de aula importante, desde que não interfira na fluência da comunicação de ideias foi confirmada. No entanto, também ocorreram divergências quanto às respostas fornecidas nos questionários, apresentando conflito de ideias.

#### **4.4 Crenças dos alunos sobre a correção de erros na sala de aula**

A partir da análise das respostas fornecidas pelos alunos aos questionários, foi possível perceber que todos foram unânimes ao afirmar que possuem interesse em sanar dúvidas de pronúncia e de gramática em sala de aula. Afirmaram ainda que apreciam a correção de erros e que isso favorece o aprendizado da forma correta da língua. Todos se mostraram satisfeitos com a forma de correção utilizada pelos professores, tanto dos erros de gramática quanto de pronúncia. No entanto, quando foram questionados sobre a preferência na realização de atividades em que tenham maior liberdade de produção e menor correção do professor, alguns participantes mostraram-se favoráveis a essa situação.

As crenças dos alunos sobre a correção de erros em sala de aula são:

- dúvidas de pronúncia e de gramática devem ser esclarecidas em sala de aula;
- a correção de erros favorece o aprendizado da forma correta da língua;
- os professores corrigem os alunos de forma satisfatória.
- 

Percebe-se então, que os alunos apreciam a correção de erros e que estão satisfeitos com a forma de correção de erros adotada pelo professor foram comprovadas.

#### **4.5 Transcrição dos casos de erro e correção**

É importante reiterar que as aulas que serviram de dado para a pesquisa tinham a duração de 90 minutos. Durante esse tempo, era feita a correção do livro dos alunos pelo professor, a leitura silenciosa de textos, a realização de exercícios, explicação de conteúdo e conferência da lista de presença. Isso acabou fazendo com que, em parte do tempo da aula, não houvesse interação entre os pesquisados, justificando, assim, um número que pode ser considerado reduzido de correção de erros. Após análise do áudio das aulas e observação das anotações realizadas, os dados a seguir foram obtidos.

##### *4.5.1 Contexto de sala de aula de T1*

#### **Ocorrência n.1**

Aluno: The higher... higher beach in the world.

T1: The longest?

Aluno: Longest? Yes.

**Tipo de erro:** vocabulário

**Tipo de *feedback*:** *recast*

#### **Ocorrência n.2**

Aluno: I don't make food.

T1: You don't cook food?

Aluno: I don't cook.

**Tipo de erro:** vocabulário

**Tipo de *feedback*:** *recast*

### Ocorrência n.3

Aluno: My mom have.

T1: Your mom has.

**Tipo de erro:** gramática

**Tipo de *feedback*:** *recast*

### Ocorrência n.4

Aluno: I cry always.

T1: You always cry?

Aluno: Yes.

**Tipo de erro:** gramática

**Tipo de *feedback*:** *recast*

### Ocorrência n.5

Aluno: I would like to be in a beach.

T1: On a beach.

**Tipo de erro:** gramática

**Tipo de *feedback*:** *recast*

### Ocorrência n.6

Aluno: I would travel all around the word (ao invés de 'world')...

T1: world (*recast*)

Aluno: by both (ao invés de 'boat')

T1: by boat.(*recast*)

**Tipo de erro:** pronúncia

**Tipo de *feedback*:** *recast*

### **Ocorrência n.7**

Aluno: I don't have seen her.

T1: I haven't seen her.

**Tipo de erro:** gramática

**Tipo de *feedback*:** *recast*

### **Ocorrência n.8**

Aluno: I stayed so sad...

T1: You got so sad...

**Tipo de erro:** vocabulário

**Tipo de *feedback*:** *recast*

### **Ocorrência n.9**

Aluno: One time I...

T1: Once...( *recast*)

Aluno: Once time...

T1: Once I...( *recast*)

Aluno: Once I...

**Tipo de erro:** vocabulário

**Tipo de *feedback*:** *recast*

### **Ocorrência n.10**

Aluno: Todays...

T1: Nowadays...

**Tipo de erro:** vocabulário

**Tipo de *feedback*:** *recast*

#### 4.5.2 *Contexto de sala de aula de T2*

##### **Ocorrência n.1**

Aluno: It's more safe

T2: It's safer.

Aluno: It's safer.

**Tipo de erro:** gramática

**Tipo de *feedback*:** *recast*

##### **Ocorrência n.2**

Aluno: Smaller pyramids.

T2: There...? (elicitação)

Aluno: Small...

T2: 55 is the number of the small pyramids. (*recast*)

Aluno: ...

**Tipo de erro:** gramática

**Tipo de *feedback*:** elicitação e *recast*

##### **Ocorrência n.3**

Aluno: Go /gau/ (pronúncia incorreta)

T2: Go /gou/ . (*recast*)

Aluno: Go to UK /ju:'kaɪ/ (pronúncia incorreta)

T2: UK /ju:'keɪ/ (*recast*)

Aluno: UK

**Tipo de erro:** pronúncia

**Tipo de *feedback*:** *recast*

#### Ocorrência n.4

Aluno: It's the tallest. /te:'lɪst/ (pronúncia incorreta)

T2: Tallest. /tɑ:'lɪst/

**Tipo de erro:** pronúncia

**Tipo de *feedback*:** *recast*

#### Ocorrência n.5

T2: What would happen with people?

Aluno: They died.

T2: They would die?

**Tipo de erro:** gramática

**Tipo de *feedback*:** *recast*

#### Ocorrência n.6

Aluno: Once /aʊns/ (pronúncia incorreta)

T2: Once /wʌns/.

Aluno: ...

**Tipo de erro:** pronúncia

**Tipo de feedback:** *recast*

**Ocorrência n.7**

Aluno: It's less stressing.

T2: Stressful.

Aluno: Less stressful.

**Tipo de erro:** vocabulário

**Tipo de feedback:** *recast*

**Ocorrência n.8**

Aluno: On my vacation /ve'keɪ.fən/ (pronúncia incorreta)

T2: On my vacation /ver'keɪ.fən/... Oh, you'll read on your next vacation /ver'keɪ.fən/.

**Tipo de erro:** pronúncia

**Tipo de feedback:** *recast*

**Ocorrência n.9**

Aluno: He might /maɪgt/ (pronúncia incorreta) be in class.

T2: He...? (elicitação)

Aluno: He might /maɪgt/ (pronúncia incorreta) be in class.

T2: Might /maɪt/, repeat. (*recast*)

Aluno: She might (pronúncia incorreta)

T2: Might /maɪt/, might /maɪt/ (*recast*)

**Tipo de erro:** pronúncia

**Tipo de feedback:** elicitação e *recast*

**Ocorrência n.10**



Aluno: I never see...

T2: I have never seen it.

**Tipo de erro:** gramática

**Tipo de *feedback*:** *recast*

### Ocorrência n.11

Aluno: I washed /wɑ:ft/ (pronúncia incorreta)

T2: I used to watch /wɑ:tʃ/...

**Tipo de erro:** pronúncia e vocabulário

**Tipo de *feedback*:** *recast*

### Ocorrência n.12

Aluno: My neighbors was playing.

T2: Were playing.

**Tipo de erro:** gramática

**Tipo de *feedback*:** *recast*

### Ocorrência n.13

Aluno: I use a dog.

T2: I used to have a dog.

**Tipo de erro:** gramática

**Tipo de *feedback*:** *recast*

### Ocorrência n.14

T2: Did you use to wear it?

Aluno: I use to wear...

T2: I used to wear it.

**Tipo de erro:** gramática

**Tipo de *feedback*:** *recast*

### Ocorrência n.15

Aluno: Bedroom /'bed.ru:m/ (pronúncia incorreta)

T2: Bedroom /'bed.rʌm/

Aluno: Bedroom /'bed.rʌm/

**Tipo de erro:** pronúncia

**Tipo de *feedback*:** *recast*

### Ocorrência n.16

Aluno: It has feathers /'fɪð.ə:s/ (pronúncia incorreta)

T2: Feathers /'feð.ə:s/ .

**Tipo de erro:** pronúncia

**Tipo de *feedback*:** *recast*

#### 4.5.3 Contexto de sala de aula de T3

### Ocorrência n.1

Aluno: *We maked...*

T3: *We made*

Aluno: *We made this at home.*

**Tipo de erro:** gramatical

**Tipo de *feedback*:** *recast*

### Ocorrência n.2

Aluno: Its value is...

T3: Its worth...

Aluno: Its worth

**Tipo de erro:** vocabulário

**Tipo de *feedback*:** *recast*

### Ocorrência n.3

Aluno: In Brazil, there is no law /lɑ:z/ (mispronounced) about it.

T3: Law /lɑ:z/.

Aluno: Law /lɑ:z/.

**Tipo de erro:** pronúncia

**Tipo de *feedback*:** *recast*

### Ocorrência n.4

Aluno: I pretend to...

T3: I intend

Aluno: I intend to work abroad.

**Tipo de erro:** vocabulário

**Tipo de *feedback*:** *recast*

### Ocorrência n.5

Aluno: Compare two companies...

T3: You are going to compare two companies?

Aluno: Compare two companies.

**Tipo de erro:** gramática

**Tipo de *feedback*:** *recast*

### **Ocorrência n.6**

Aluno: There is a promoter that...

T3: Prosecutor (o professor escreve a palavra no quadro)

Aluno: There is a prosecutor that...

**Tipo de erro:** vocabulário

**Tipo de *feedback*:** *recast*

### **Ocorrência n.7**

Aluno: He is addicted in heroin.

T3: He is addicted to heroin.

**Tipo de erro:** gramática

**Tipo de *feedback*:** *recast*

### **Ocorrência n.8**

Aluno: The boys didn't want to went.

T3: The boys didn't want to go.

**Tipo de erro:** gramática

**Tipo de *feedback*:** *recast*

### **Ocorrência n.9**

Aluno: Before the cup is bigger.

T3: Before the cup used to be bigger.

**Tipo de erro:** gramática

**Tipo de *feedback*:** *recast*

#### **Ocorrência n.10**

Aluno: I don't very excited electronics.

T3: You're not very excited...

Aluno: I'm not very excited...

**Tipo de erro:** gramática

**Tipo de *feedback*:** *recast*

#### **Ocorrência n.11**

Aluno: I need to care of him.

T3: You need to take care of him.

Aluno: I need to take care of him.

**Tipo de erro:** gramática

**Tipo de *feedback*:** *recast*

#### **Ocorrência n.12**

Aluno: My brother want everything.

T3: Your brother wants everything?

Aluno: ...

**Tipo de erro:** gramática

**Tipo de *feedback*:** *recast*

#### **Ocorrência n.13**

Aluno: He saw it at television.

T3: He saw it on television. Television always 'on'. (correção explícita)

**Tipo de erro:** gramática

**Tipo de *feedback*:** correção explícita

#### Ocorrência n.14

Aluno: Something yesterday remind her.

T3: Reminded

Aluno: Reminded.

**Tipo de erro:** gramática

**Tipo de *feedback*:** *recast*

#### Ocorrência n.15

Aluno: I been...

T3: You have been...

Aluno: I have been...

**Tipo de erro:** gramática

**Tipo de *feedback*:** *recast*

Os erros que ocorreram durante as aulas foram divididos em três tipos:

- a. Erros de gramática, quando a produção do aluno é diferente da considerada padrão. Os erros observados consistiram na utilização do tempo verbal inadequado, ordem incorreta das palavras nas frases, uso inapropriado das preposições, estrutura incorreta da frase (omissão de palavras), equívoco na utilização de regras;

Ex.: I use a dog - I used to have a dog. (ocorrência n.13 T2)

- b. Erros de pronúncia, quando a pronúncia das palavras foi considerada incorreta pelo professor;

Ex.: washed – watched (ocorrência n.11 T2)

- c. Erros de vocabulário, quando os alunos utilizaram vocabulário equivocado em suas produções. Alguns casos de erro de vocabulário podem ser justificados pela influência da língua materna na produção dos alunos;

Ex.: promoter – prosecutor (ocorrência n.6 T1)

Conforme a transcrição das aulas foi possível perceber a ocorrência de 47 erros dos alunos, que se dividiram nas classificações acima. No Gráfico1 a seguir, são apresentados os tipos de erros e sua quantidade.

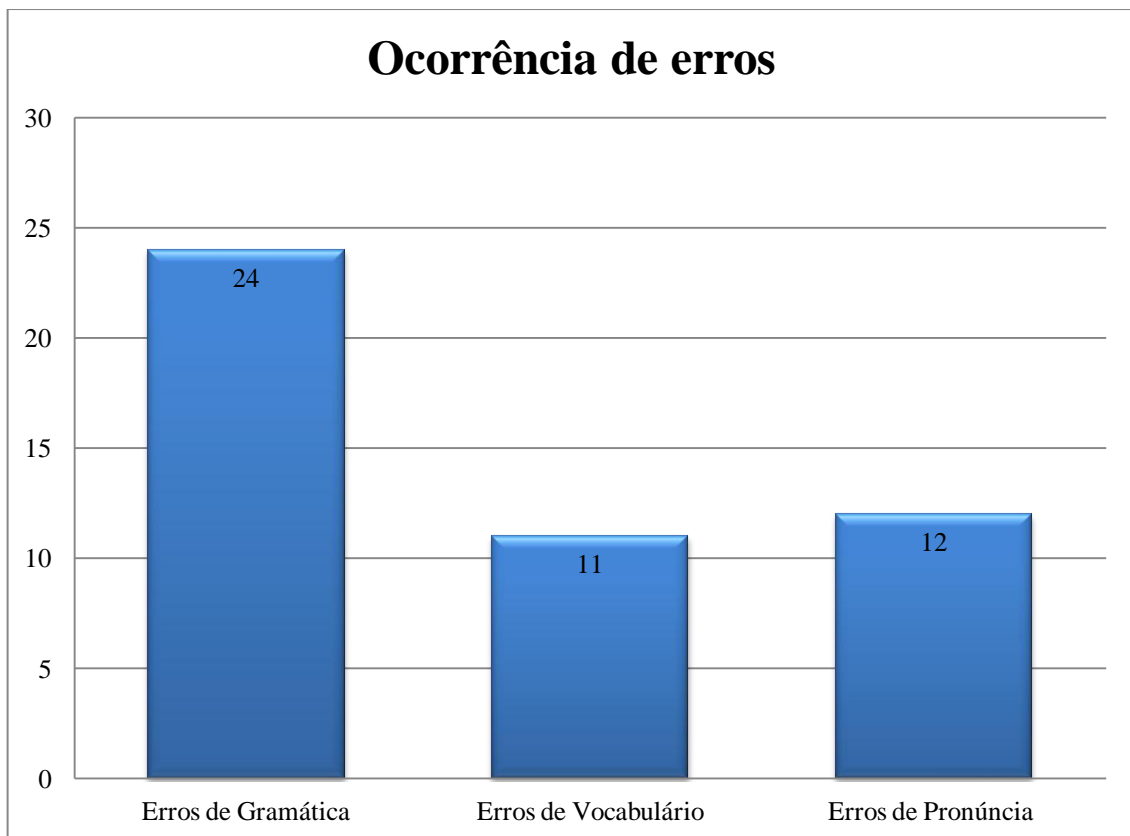


Gráfico 1: Ocorrência de erros dos alunos de acordo com o tipo de erro cometido  
Fonte: Dados da Pesquisa, 2013.

A seguir, é apresentado um gráfico com o percentual dos tipos de erros dos alunos.

## Percentual dos tipos erros



Gráfico 2: Percentual dos tipos de erros dos alunos  
Fonte: Dados da Pesquisa, 2013.

Após a análise dos dados, foi possível perceber que os erros mais frequentes nas aulas observadas dos alunos de inglês como Língua Estrangeira pesquisados foram os erros de gramática (51%), seguidos dos erros pronúncia (26%) e de vocabulário (23%).

Durante as aulas, os tipos de *feedback* que os professores optaram por utilizar foram o *recast*, a elicitação e a correção explícita, como está demonstrado no Gráfico 2 a seguir.

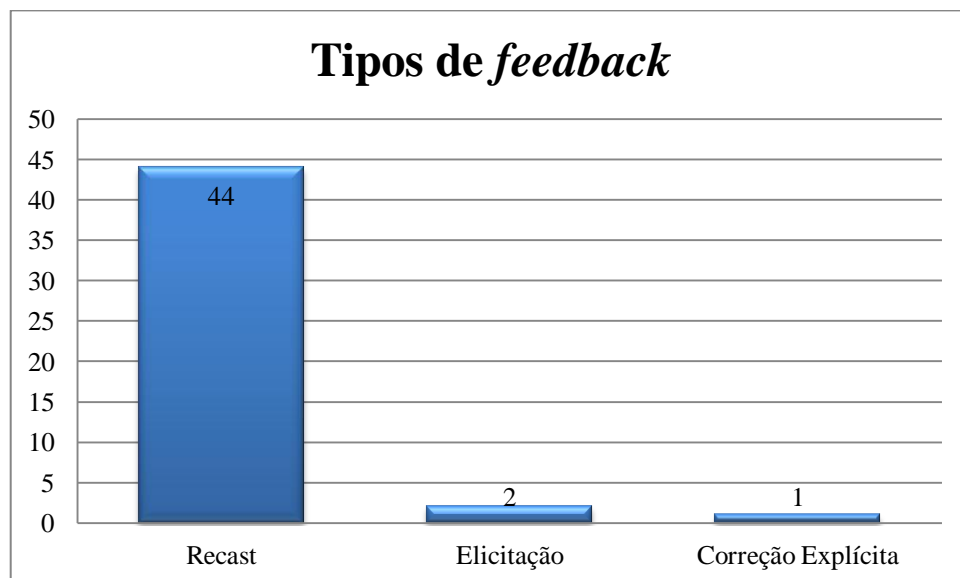


Gráfico 3: Tipos de *feedback* fornecido pelos professores e número de ocorrências.  
Fonte: Dados da Pesquisa, 2013

No gráfico a seguir são expostos os tipos de *feedback* de acordo com o percentual de sua ocorrência.



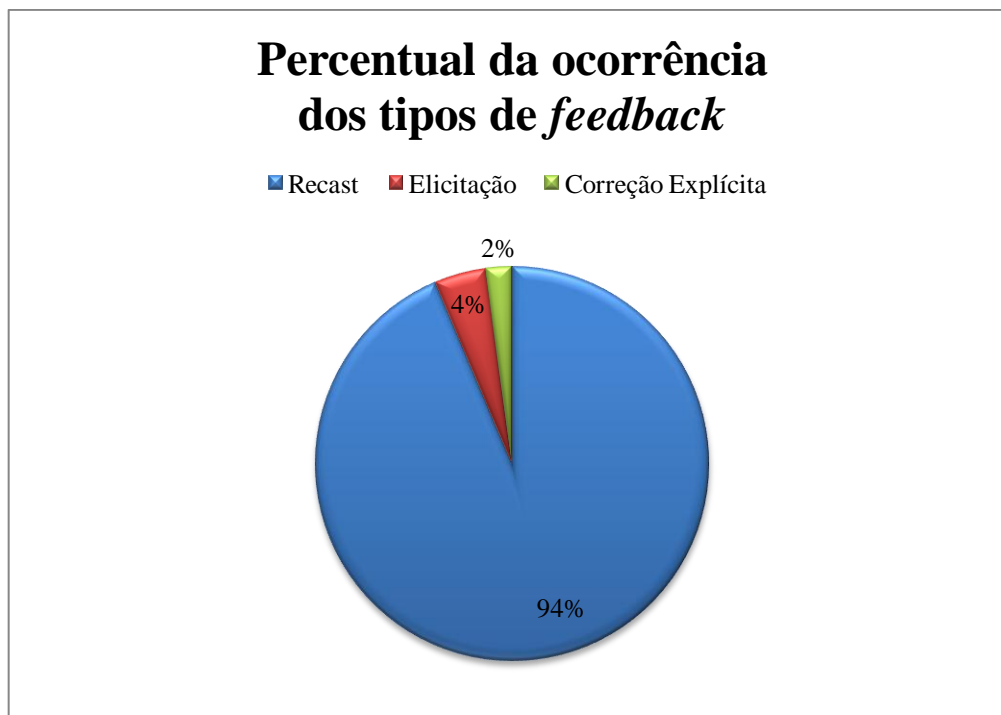


Gráfico 4: Percentual da ocorrência dos tipos de *feedback* de T1, T2 e T3.  
 Fonte: Dados da Pesquisa, 2013.

Constata-se então que o tipo de *feedback* mais utilizado pelos professores para a correção dos erros foi o *recast* (94%), seguido de *elicitación* (4%) e *correção explícita* (2%).

#### 4.6 Análise do *uptake* fornecido pelos alunos

A análise do *uptake* fornecido pelos alunos será realizada por contexto de sala de aula.

##### 4.6.1 *Uptake* no contexto de sala de aula de T1

A análise das transcrições possibilitaram observar a presença do *uptake* que resulta em reparo, do tipo incorporação, nas ocorrências 2 e 9. Já do tipo repetição, na ocorrência 1. Os casos de *uptake* que resultaram em uma produção que ainda exija reparo, do tipo reconhecimento, a ocorrência 4; do tipo erro diferente, a ocorrência 9. Nas outras ocorrências, 3, 5-8 e 10 o aluno não forneceu *uptake*.

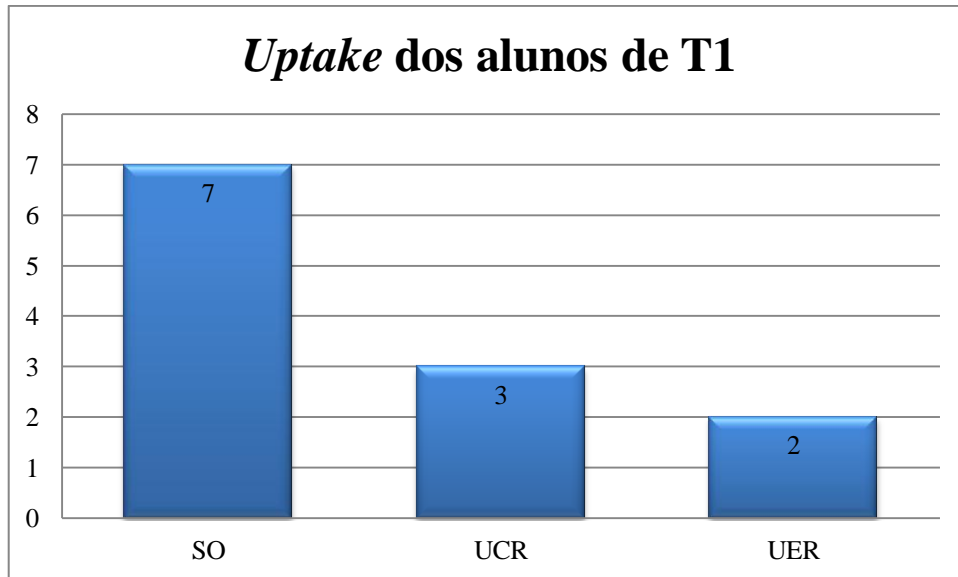


Gráfico 5: *Uptake* fornecido, ou não, pelos alunos nas aulas de T1  
 Fonte: Dados da Pesquisa, 2013.

No Gráfico 5, entende-se SO como sem ocorrência de *uptake*, UCR ocorrência de *uptake* com reparo e UER ocorrência de *uptake* que ainda exige reparo, definições de Lyster e Ranta, conforme exposto no item 2.4.

#### 4.6.2 *Uptake no contexto de sala de aula de T2*

Os dados permitiram verificar o *uptake* que resulta em reparo, do tipo incorporação, nas ocorrências 3 e 7. Já o tipo repetição, nas ocorrências 1, 3 e 15. Os casos de *uptake* que resulta em uma produção que ainda exija reparo, do tipo erro diferente, na ocorrência 2; do tipo mesmo erro, na ocorrência 9. Nas ocorrências 2, 4, 5, 6, 8-14 e 15, o aluno não forneceu *uptake* ao *feedback* do professor. Os dados estão no Gráfico 6.

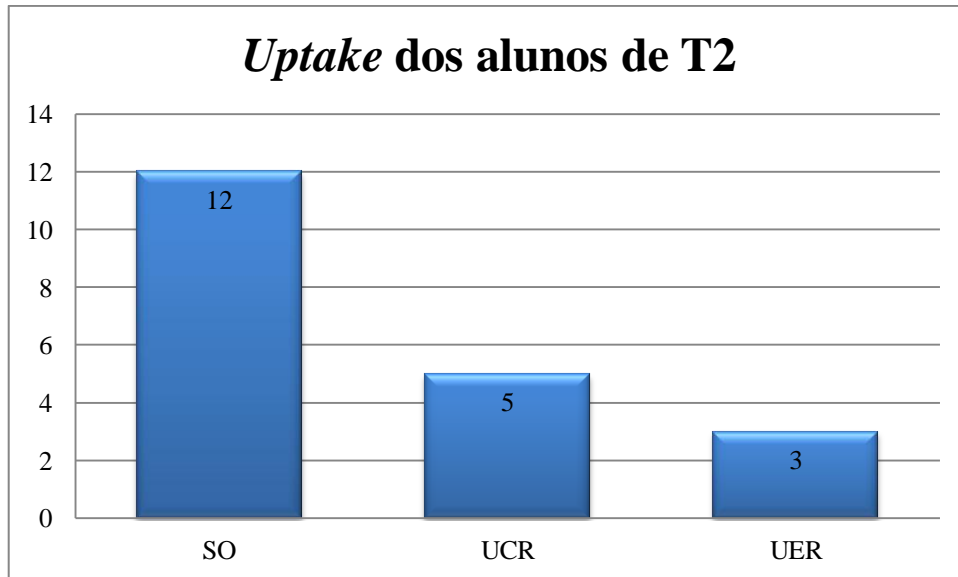


Gráfico 6: *Uptake* fornecido, ou não, pelos alunos nas aulas de T2  
 Fonte: Dados da Pesquisa, 2013.

#### 4.6.3 *Uptake no contexto de sala de aula de T3*

Através da transcrição realizada, foi possível constatar a presença do *uptake* que resulta em reparo, do tipo incorporação, nas ocorrências 1, 4, 6, 10, 11 e 15. Já do tipo repetição, nas ocorrências 2, 3 e 14. Houve apenas um caso de *uptake* que resulta em uma produção que ainda exija reparo, do tipo mesmo erro, a ocorrência 5. Nas outras ocorrências, 7, 8, 9, 12, 13, o aluno não deu respostas ao *feedback* do professor. O Gráfico 7 a seguir registra os dados.

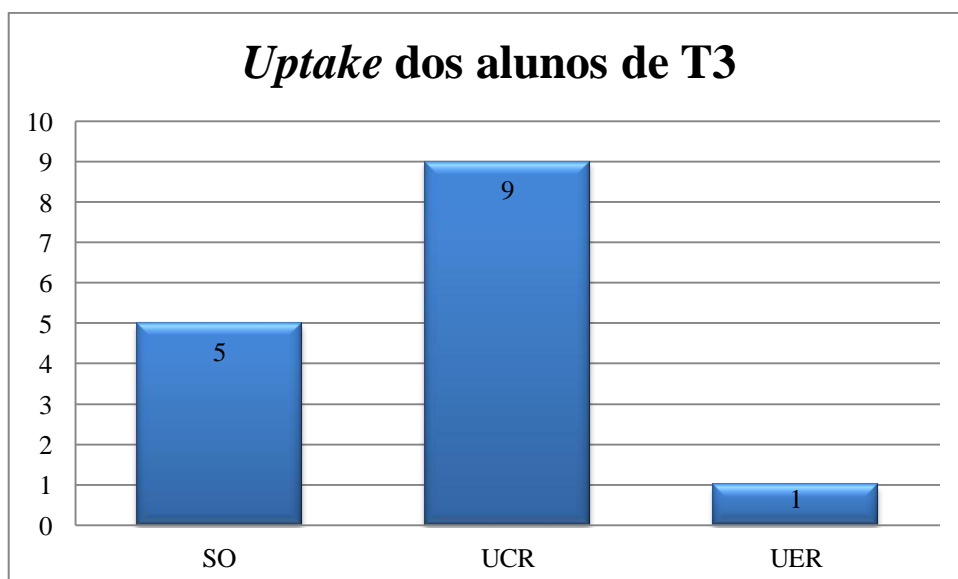


Gráfico 7: *Uptake* fornecido, ou não, pelos alunos nas aulas de T3  
 Fonte: Dados da Pesquisa, 2013.

Integrando as informações fornecidas acima, obtivemos os dados a seguir:

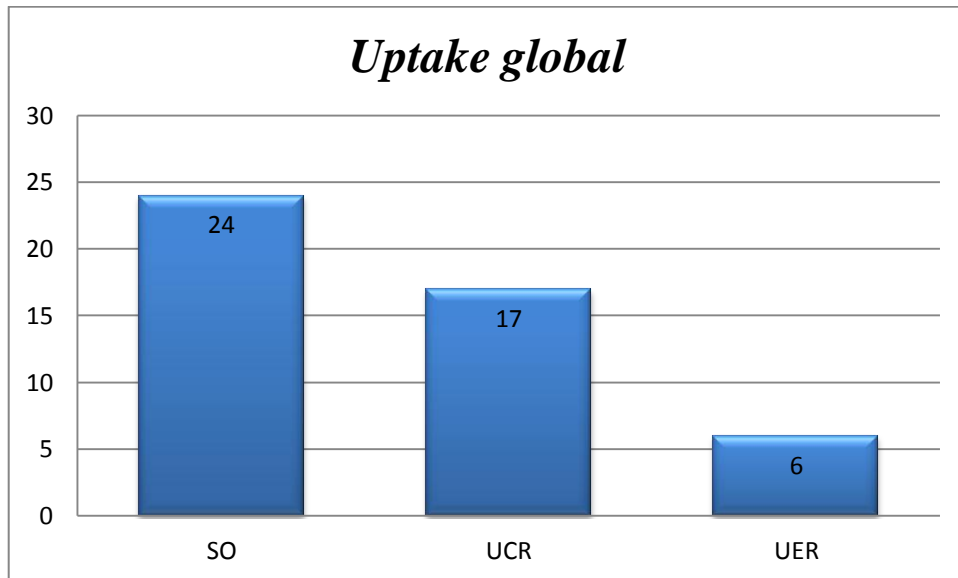


Gráfico 8: Levantamento do *Uptake* fornecido, ou não, pelos alunos a T1, T2 e T3.  
 Fonte: Dados da Pesquisa, 2013.

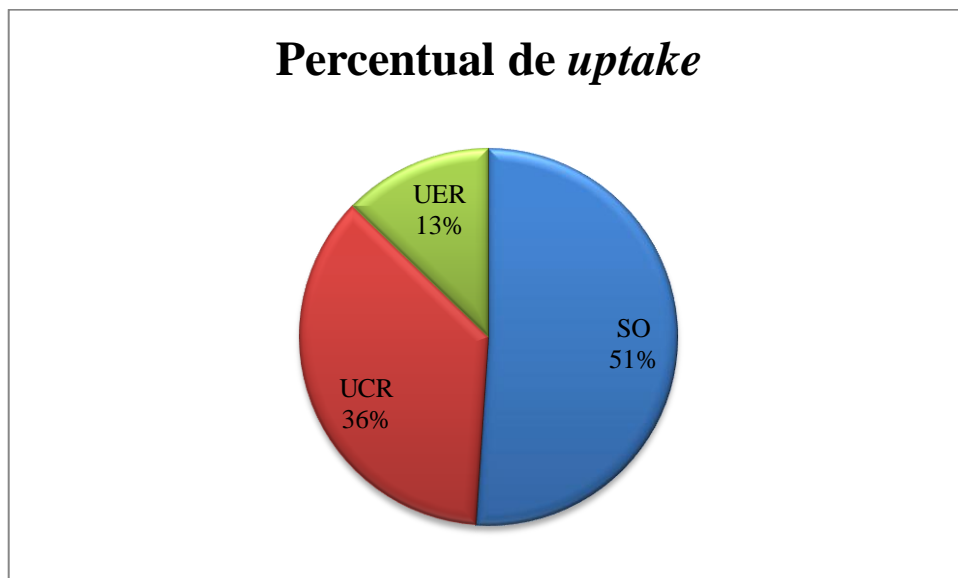


Gráfico 9: Percentual da ocorrência de *uptake* fornecido, ou não, pelos alunos a T1, T2 e T3.  
 Fonte: Dados da Pesquisa, 2013.

Esses dados demonstram que os alunos não forneceram *uptake* ao *feedback* do professor em 51% das ocorrências de erro, em 36% fizeram reparo e em 13% o *uptake* ainda exigia correção.

## 5 DISCUSSÃO DOS DADOS

Considerando que o erro seja um mecanismo de aprendizagem e que, ao cometê-lo, o aprendiz testa suas hipóteses sobre a LA (Corder 1967 apud Simões 2007), e que uma das atribuições do professor em sala de aula seja a de fornecer *feedback* ao erro do aluno, ainda surgem as questões mencionadas por Simões (2007) sobre qual erro corrigir, como e quando fazê-lo.

### **As crenças dos professores sobre correção de erros x prática em sala de aula**

O questionário respondido por T1 permitiu afirmar que o participante acredita que a correção de erros facilita o aprendizado, além disso, deve vir junto de uma explicação fornecida pelo professor. Sugere que, sendo gramatical ou de pronúncia, ela não deva ser realizada durante a produção oral, do aluno, salvo se a explicação for breve. Durante a observação das aulas do participante, foi possível perceber que ocorreram apenas dois casos de correção durante a produção do aluno, nos outros casos, o *feedback* foi fornecido após a conclusão da produção.

No caso das informações coletadas de T2, demonstraram ambiguidade na opinião do professor, por um lado ele acredita que a correção de erros facilita a aprendizagem e essa não deve ser feita durante a produção do aluno, em outro momento, menciona que não há comunicação efetiva com estruturas que apresentem erros de gramática. Defende ainda, a ideia que os erros de pronúncia devam ser corrigidos para destacar que os erros podem influenciar negativamente a compreensão. Ao observar as aulas, assim como T1, T2 também proporcionou *feedback* corretivo ao erro dos alunos, quando o erro era de pronúncia foi possível perceber que o professor interviu na estrutura produzida, reforçando a ideia de corrigir erros de pronúncia para auxiliar a compreensão.

A partir dos dados de T3, é possível perceber que o professor acredita que não há comunicação efetiva com erros gramaticais, sendo, portanto, importante a correção desses erros durante a interação. Os erros de pronúncia, por sua vez, são considerados menos relevantes para que ocorra comunicação efetiva. Após observação e transcrição das aulas, foi possível perceber que T3 forneceu *feedback* aos alunos quando havia ocorrência de erros.

Notou-se que o professor na maioria das vezes não aguardava a conclusão da produção, defendendo a ideia da importância da correção para uma comunicação efetiva.

Conclui-se, então, que ao invés de pensarmos em crenças X prática, deveríamos pensar em crenças e práticas, uma vez que, como foi possível perceber, em sua prática os professores foram fiéis às suas crenças, aplicando aquilo que disseram achar ser o certo.

### **A escolha do *feedback* e o perfil do professor**

O professor possui mais de uma maneira de realizar a correção de erros durante sua aula, como foi visto, há diversos tipos de *feedback* à sua disposição que podem colaborar positivamente no processo de ensino/aprendizagem. Conforme Battistella,

*o tratamento corretivo é uma oportunidade para que a correção seja negociada entre professores e aprendizes, muito se fala sobre como corrigir e que tipo de feedback usa-se ou deveria ser utilizado na sala de aula de língua estrangeira (2010, p.183)*

A escolha ao tipo de *feedback* depende de cada professor, de como ele percebe seu aluno e *o intuito a que se deseja chegar* (Battistella, 2010). Edge (1989) considera a correção algo necessário, e pensa que a maneira de lidar com os erros dos alunos depende da crença dos professores sobre o processo de aprendizagem (apud. Simões 2007).

O participante T1 utilizou apenas um tipo de *feedback*, o *recast*, escolha que, segundo Lima, *reduz a chance de os alunos gerarem as suas próprias correções* (2004, p.125). Essa preferência pode ter ocorrido com base em sua própria experiência, como afirmou no questionário “Na verdade corrijo meus alunos de acordo com a minha própria experiência.”, podemos entender também que a escolha tem ligação com sua percepção do significado de correção, “Correção para mim é o ato de chamar a atenção a um erro, e em seguida, mostrar a maneira certa de fazer”, o que caracteriza o *recast*; esse tipo de *feedback* pode ser visto como o que menos expõe o aluno, ou seja, se formos analisar, os outros tipos exigem uma atenção maior do aluno ao erro.

O *recast* não exige do aluno *uptake* e auto reparo já que o próprio professor reformula o enunciado (LIMA, 2004 p. 129), fundamentando ainda mais a escolha de T1 uma vez que “(...) era corrigida quando errava. Às vezes, me sentia envergonhada (...)”.

T2 utilizou *feedback* dos tipos *recast* e elicitación. A escolha do pesquisado foi bastante interessante principalmente porque T2, mesmo não tendo contato com cursos de graduação em ensino de inglês, acabou por optar pela elicitación, que é um tipo de correção que provoca no aluno reflexão sobre a língua, já que exige *uptake* e auto reparo (LIMA, 2004 p. 129), o que na ideia geral seria mais comum de acontecer com um professor que já tenha passado por um curso de graduação na área, já que uma das características dos cursos de graduação é estimular o futuro professor a fazer seus alunos refletirem sobre os erros.

Para T2, é necessário que o aluno perceba o erro, como afirma no questionário, correção é “fazer com que o aluno perceba o próprio erro e utilize a maneira correta ou mais apropriada dentro de um determinado contexto.” e a escolha pela elicitación estimula o aluno a perceber que algo está errado, não que isso necessariamente aconteça.

As escolhas de T3 foram pelo *feedback* dos tipos *recast* e correção explícita. A opção pela correção explícita pode ser justificada pelas próprias palavras de T3 “(...) Gosto de saber os motivos das coisas, sua estrutura. Daí minha grande simpatia pela gramática.”, uma vez que, nesse tipo de correção, conforme foi possível perceber no exemplo fornecido nos pressupostos teóricos, é fornecida a forma correta ao aluno com a indicação que a produção era incorreta.

Logo, podemos perceber que os participantes da pesquisa possuem perfis diferentes, crenças diferentes e isso acaba influenciando suas ações na sala de aula, conseqüentemente no *feedback* fornecido .

### ***Feedback x uptake***

Os tipos de *feedback* utilizados pelos professores e o *uptake* fornecidos pelos alunos serão demonstrados nos gráficos abaixo para que se tenha uma melhor visualização dos dados.



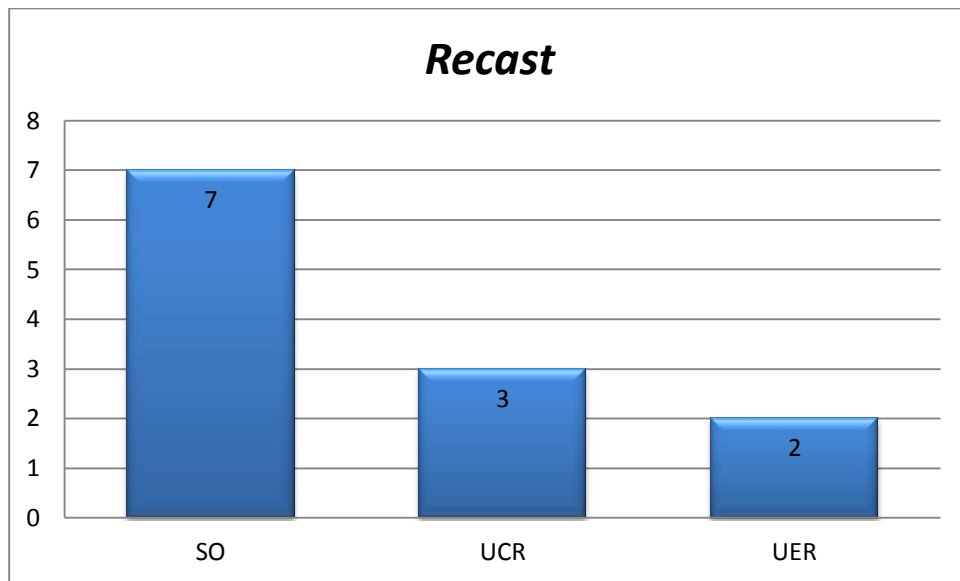
**Sala de aula de T1**

Gráfico 10: Uptake fornecido, ou não, pelos alunos a T1 ao *feedback* do tipo *recast*.  
Fonte: Dados da Pesquisa, 2013.

Durante suas aulas, T1 utilizou apenas o *recast* como forma de *feedback* corretivo. Em 7 das ocorrências observadas os alunos não geraram nenhum tipo de *uptake*, permanecendo em silêncio após a correção. No entanto, ocorreram 3 casos de *uptake* que resultaram em reparo e 2 que resultaram em uma produção que ainda exigia reparo.

**Sala de aula de T2**

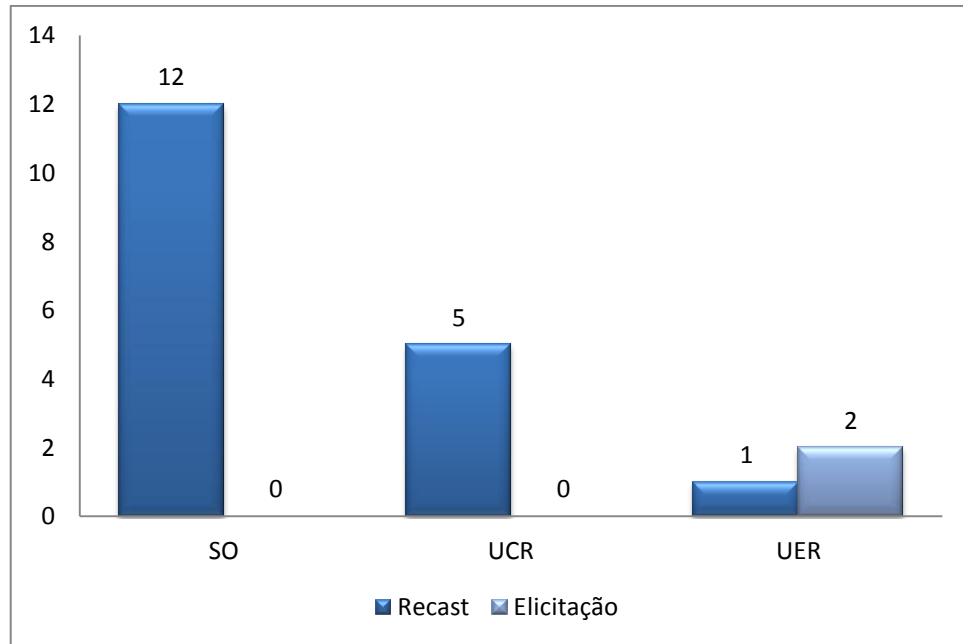


Gráfico 11: Uptake fornecido, ou não, pelos alunos a T2 ao *feedback* dos tipos *recast* e *elicitación*.  
Fonte: Dados da Pesquisa, 2013.

O participante T2 utilizou *recast* e *elicitación* na hora de corrigir os erros de seus alunos. Quando o *feedback* foi do tipo *recast*, o *uptake* não foi gerado pelo aluno em 12 ocorrências, em 5 houve o reparo e em 1 ainda era necessário reparo. Quando o professor optou pela *elicitación*, nos dois casos a resposta fornecida pelo aluno exigiu reparo.

### Sala de aula de T3

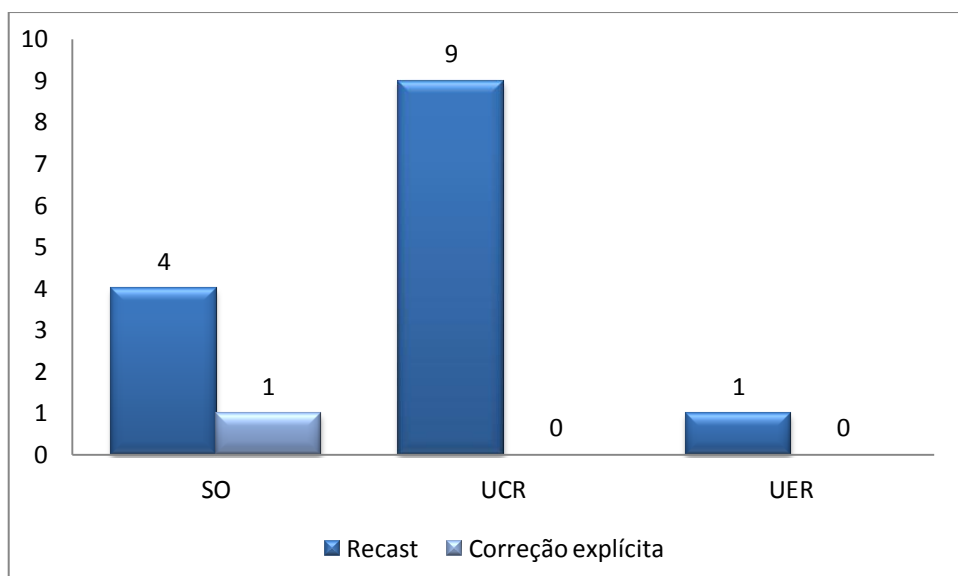


Gráfico 12: Uptake fornecido, ou não, pelos alunos a T3 ao *feedback* dos tipos *recast* e correção explícita.  
Fonte: Dados da Pesquisa, 2013.

Os tipos de *feedback* adotados por T3 foram o *recast* e a correção explícita. Quando ocorreu *recast*, 4 ocorrências demonstraram a ausência de *uptake*, 9 casos apresentaram reparo e 1 resultou em produção que exigiam reparo. Quando o *feedback* foi a correção explícita, o uptake não foi fornecido pelo aluno.

Acima, foram expostos gráficos que demonstravam os casos específicos dos tipos de *feedback* fornecidos por T1, T2 e T3 e o *uptake* dos alunos. A seguir, é apresentado um gráfico que abrange o panorama geral da relação *feedback* e *uptake*. Os gráficos que seguem, são mais específicos apresentando o tipo de *feedback* e o percentual da respostas dos alunos à correção.

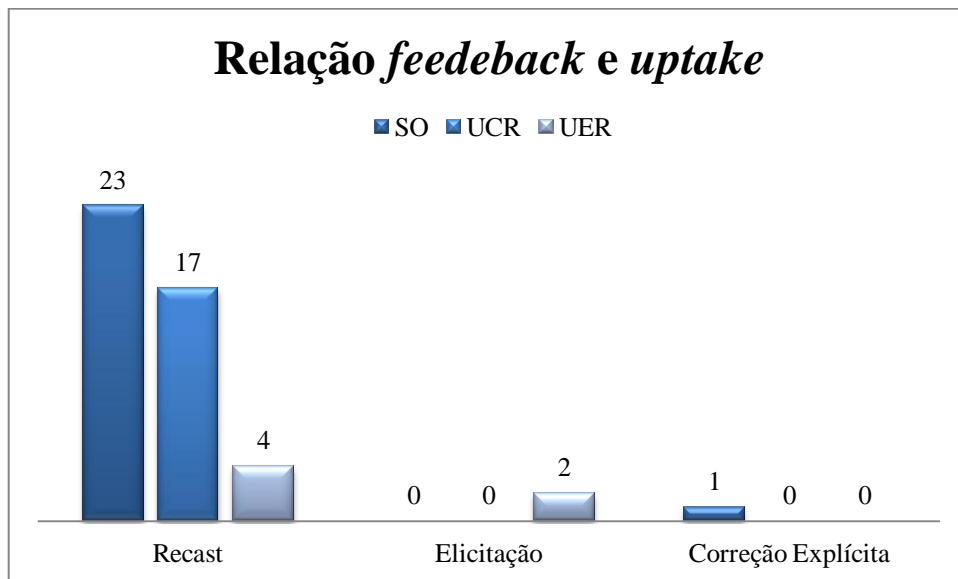


Gráfico 13: Relação entre o *feedback* do professor e o *uptake* fornecido, ou não, pelos alunos.  
Fonte: Dados da Pesquisa, 2013.

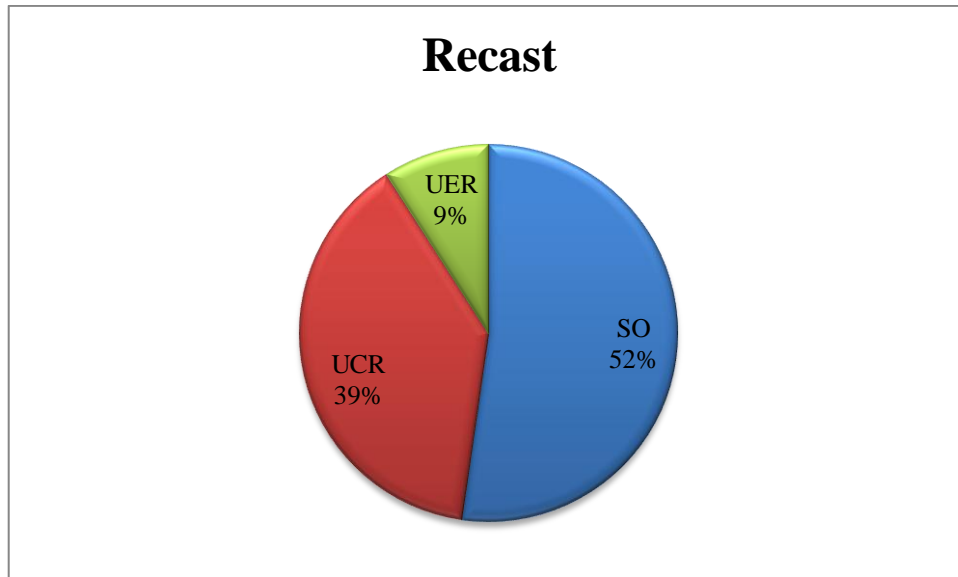


Gráfico 14: Percentual do *uptake* fornecido, ou não, pelos alunos ao *feedback* do tipo *recast*.  
Fonte: Dados da Pesquisa, 2013.

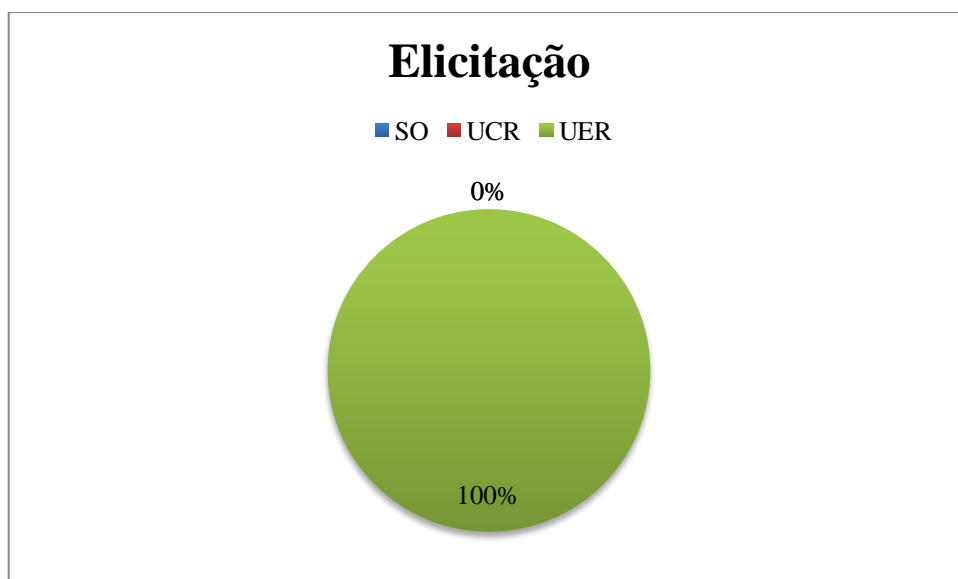


Gráfico 15: Percentual do o *uptake* fornecido, ou não, pelos alunos ao *feedback* do tipo Elicitação.  
Fonte: Dados da Pesquisa, 2013.

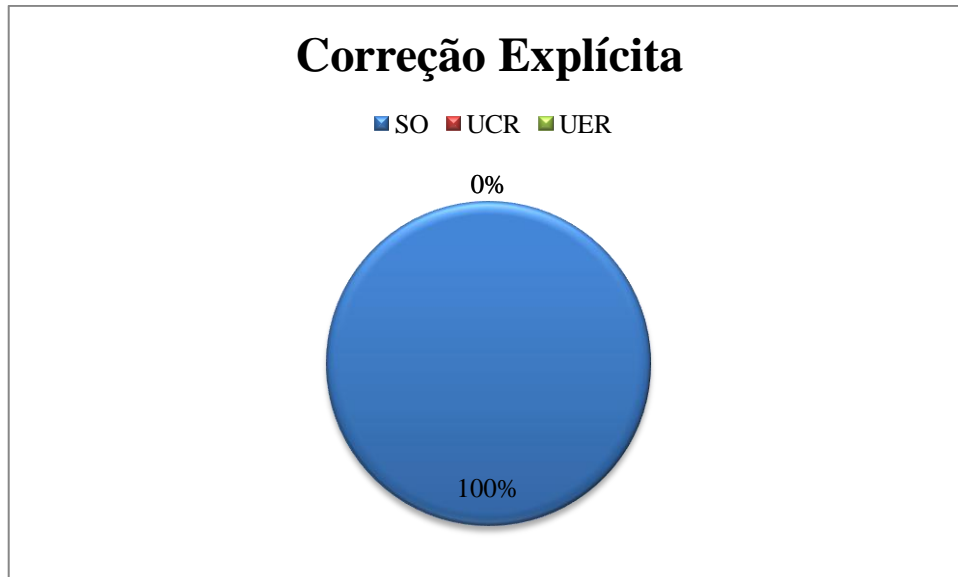


Gráfico 16: Percentual do o *uptake* fornecido, ou não, pelos alunos ao *feedback* do tipo correção explícita.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2013.

Os dados desse estudo nos permitem verificar que houve maior incidência dos casos em que os alunos não produziram nenhum tipo de *uptake* ao *feedback* do professor, seguidos de *uptake* com reparo e por último sem.

Nessa pesquisa, e também na de outros estudiosos (Lyster e Ranta, 1997; Panova e Lyster, 2002; Lima, 2002)<sup>2</sup>, constatou-se a preferência dos professores ao *feedback* do tipo *recast*. Quando os alunos foram expostos a esse *feedback*, observou-se que em 52% das vezes o *uptake* não fora fornecido. Em 39% ocorreu *uptake* com reparo e em 9% *uptake* que exige reparo.

O aluno não fornecer o *uptake* ao *recast* e à correção explícita pode ser devido a esses tipos de *feedback* não exigirem tanto da produção do aluno como os outros tipos de correção, uma vez que a estrutura correta é fornecida pelo professor nos dois casos. O fato de não ter ocorrido esse tipo de *uptake* quando o *feedback* foi a elicitación, pode ter sido por esse tipo de correção exigir mais da produção do aluno, ou seja, a elicitación provoca o reparo da produção fazendo com que o aluno reflita sobre a estrutura. No entanto, como foi possível observar nesse estudo, a elicitación não necessariamente resultará na correção do erro, podendo exigir que seja dado outro tipo de *feedback*, como podemos perceber na ocorrência n.2 de T2:

*Aluno: Smaller pyramids.*

<sup>2</sup> Dados retirados de Menti 2003.

*T2: There...? (elicitação)*

*Aluno: Small...*

*T2: 55 is the number of the small pyramids. (recast)*

*Aluno: ...*

É preciso ressaltar que as afirmações feitas até aqui são referentes à análise dos dados que foram coletados para a pesquisa, não indicando uma regra indiscutível em outros contextos de sala de aula.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A ocorrência de erros é natural quando se trata da aprendizagem de uma língua estrangeira e um dos compromissos que o professor deve assumir é o de colaborar com o aprendizado de seus alunos. Uma das formas de fazer isso é fornecendo *feedback* corretivo às estruturas consideradas incorretas. No ambiente em que ocorre o aprendizado, podemos perceber o *feedback* corretivo sob dois pontos de vista diferentes, o do professor e o do aluno.

Ao professor cabe perceber o erro e ter a sensibilidade de analisar sua atitude perante ele, uma vez que pode optar em corrigi-lo ou não. Ao preferir fazê-lo, deve considerar as características do grupo, em especial do aluno a ser corrigido, pois a escolha errada do *feedback* corretivo pode ocasionar consequências negativas para o aprendizado do aluno.

Ao aluno compete [tentar] perceber, sozinho ou com o auxílio do professor e/ou colega, o erro cometido e [tentar] corrigi-lo. No entanto, a correção irá depender da maturidade linguística do aluno, não haverá reparo se o mesmo não tiver conhecimento do conteúdo. O *feedback* corretivo pode resultar ou não em *uptake* por parte do aluno.

Através da observação das aulas, notou-se que os principais erros dos alunos de inglês como Língua Estrangeira pesquisados foram os erros de gramática, seguidos dos erros de pronúncia e de vocabulário. Foi comprovado que dos vários tipos de *feedback*, apenas três foram utilizados e que na maioria das ocorrências de erro, não ocorreu *uptake*. Acontecendo isso, não há como descobrir se a correção foi eficiente ou não, o que só poderá ser percebido com a análise do desenvolvimento do aluno feita pelo professor.

Neste estudo, as análises dos dados constataram que tanto os alunos quanto os professores acreditam que a correção de erros favorece o aprendizado. Os alunos demonstraram ter interesse na correção e afirmaram estar bastante satisfeitos com a forma que seus professores forneciam o *feedback*, que variava de acordo com cada um. Assim percebe-se que a correção de erros é algo bastante pessoal, principalmente no que diz respeito aos professores por demonstrarem diferentes opiniões sobre práticas de sala de aula.

A pesquisa buscou evidenciar as crenças dos alunos e dos professores estudados sobre o *feedback* corretivo, assim como desvendar elementos importantes, como o *uptake* e o perfil dos profissionais, pontos que estão conectados às crenças e a prática de sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, U. K. A explicitação dos aspectos fonético-fonológicos da L2: teoria e pesquisa na sala de aula. In.: LAMPRECHT, Regina Ritter. et. al. *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. 1. ed. Porto Alegre-RS: EDIPUCRS, 2009, p.254-279.
- ANTÓN, M. The discourse of a learner-centered classroom: Sociocultural perspectives on teacher-learner interaction in the second-language classroom. *The Modern Language Journal*, v. 83, p. 303-318, 1999.
- BATTISTELLA, T. R. *Um estudo interpretativista sobre feedback corretivo em contexto formal de ensino*. *Letrônica* v. 3, n. 1, p. 181; julho 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/6924/5472>
- CORDER, S. P. The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, v. 9, p. 147-159, 1967.
- ELLIS, R. (ed.) (2001). *Form-Focused Instruction and Second Language Learning*. Malden, MA: Blackwell.
- GASS, S. (1997) *Input, interaction and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- IWASHITA, N. Negative Feedback and positive evidence in task-based interaction: differential affects on L2 development. *Studies in Second Language Acquisition*, 2003, v. 25, n. 1, 1-36.
- LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. *How languages are learned*. Revised Edition. Oxford, 1999.
- LIMA, M. S. Aquisição de L2/LE e o insumo instructional na sala de aula . In.: Araújo, D. e Sturm, L. (Orgs.) *Século XXI: um novo olhar sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras*. Passo Fundo: UPF Editora, p. 22-34, 2002.
- LIMA, M. S.; MENTI, M. M. *O tratamento corretivo da forma no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira*. *Revista Letras*, Curitiba, n. 62, p. 119-136. jan./abr. 2004. Editora UFPR
- \_\_\_\_\_ Aquisição de L2/LE e o insumo instructional na sala de aula . In.: Araújo, D. e Sturm, L. (Orgs.) *Século XXI: um novo olhar sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras*. Passo Fundo: UPF Editora, p. 22-34, 2002.
- LYSTER, R., & RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 1997, v. 19, 37-66.
- LYSTER, R. Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning*, v. 51, n. 1, 265-30, 2001.



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

\_\_\_\_\_ Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, p.51-81, 1998.

MENTI, M. M. *Efeitos de dois tipos de feedback corretivo, recast e eliciação, no desempenho de alunos de ingles como LE*. Dissertação (Mestrado em Letras) - - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

NASCIMENTO, D. M. *O Papel da Instrução – Explícita e Implícita – No ensino/aprendizagem de locuções verbais em inglês*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

RAUBER, A. S.; GIL, G. Feedback to grammar mistakes in EFL classes: A case study. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 4, n. 1, p. 277-289, 2004.

SCHMIDT, R. 1995 Consciousness and foreign language learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning. IN: R. SCHMIDT (ed.) *Attention and awareness in foreign language learning*. *Technical report # 9*. Second Language and Curriculum Center, University of Hawai at Mānoa.

SILVA, A. K. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas. *Linguagem & Ensino: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras/Universidade Católica de Pelotas, Pelotas*, 1998. v. 1, n.1, 235-271.

SIMÕES, S. M. *As Concepções de Erros no Ensino de Línguas*. Disponível em: <http://bibliotecadigital.unec.edu.br/ojs/index.php/unec03/article/viewFile/292/368>

SWAIN, M. 1995. Three functions of output in second language learning. In: G. Cook; B. Seidlhofer (Eds.). *Principle and practice in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 125-144

**ANEXOS**

## ANEXO A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

### Investigação sobre aprendizagem de língua estrangeira

Perguntas ao professor.

Idade:                      Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

1. Comente sobre a sua experiência profissional e sua formação como professor. Em que tipo de instituição e para que tipos de alunos você leciona inglês?
2. Comente sobre sua formação enquanto aluno. Quando você aprendeu inglês, era corrigido quando cometia erros? Como se sentia?
3. O fato de você corrigir, ou não, os erros gramaticais orais e a pronúncia dos alunos vem de sua formação enquanto aluno/professor? Explique.
4. Como você conceitua o erro em sala de aula?
5. Qual é o significado de 'correção' para você?
6. Você corrige os seus alunos quando eles erram? Caso sim, qual é o seu principal objetivo dessa correção?
7. É necessário corrigir os alunos enquanto eles falam? Se acha necessário, em que tipos de erros? Explique.
8. Na sua opinião, a correção facilita ou dificulta a aprendizagem? De que forma?
9. Em qual habilidade (reading, speaking, writing) você acha que seus alunos necessitam de correção? Explique.
10. Quando você corrige, você explica ao aluno o motivo de sua correção? Explique.
11. A correção oral promove ou impede a comunicação? De que forma?
12. Você trabalha a correção gramatical enquanto os alunos estão interagindo oralmente na aula de inglês? Por quê?
13. Você trabalha a correção de pronúncia enquanto os alunos estão interagindo na aula de inglês? Por quê?
14. A correção gramatical desempenha algum papel no processo ensino/aprendizagem

de língua estrangeira? Qual?

15. A sua atuação quanto à correção de erros (pronúncia/gramática) segue a filosofia da escola? Qual é a filosofia da escola?

## ANEXO B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

### Investigação sobre aprendizagem de língua estrangeira – comunicação oral

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo:  Feminino  Masculino

a. Há quanto tempo estuda inglês e onde já estudou?

b. Já morou ou passou mais de um mês em algum país cuja língua oficial seja o inglês?

c. Fala outras línguas estrangeiras? Quais? Com que frequência?

d. Escreva sobre a sua opinião quanto à interação oral na língua estrangeira: a sua maior preocupação nas aulas de língua estrangeira é com a fluência ou com o falar corretamente ou com ambos?

e. Você tem interesse em sanar as suas dúvidas quanto à pronúncia ou gramática da língua estrangeira em sala de aula?

f. Por que você quer aprender inglês?

g. Quantifique a sua motivação para aprender inglês?

(1) Nenhuma (2) Pouca (3) Indiferente (4) Razoável (5) Muita

Escreva sobre o que lhe motiva/não motiva a aprender inglês.

Assinale a opção que mais se aplica ao que acredita:

1. Gosto dos exercícios feitos em pares ou grupos, pois assim o professor não me corrige todo o tempo e sinto-me à vontade para falar.

Discordo completamente  Discordo  Indiferente  Concordo  Concordo completamente

2. Monitoro-me constantemente enquanto falo para evitar cometer erros (gramaticais/pronúncia).

Discordo completamente     Discordo     Indiferente     Concordo     Concordo completamente

3. Sinto-me péssimo quando cometo um erro, pois isso mostra o quanto o meu desempenho ainda precisa ser melhorado.

Discordo completamente     Discordo     Indiferente     Concordo     Concordo completamente

4. Gosto quando o professor corrige a minha pronúncia imediatamente, pois assim tenho a certeza de que estou aprendendo a forma certa.

Discordo completamente     Discordo     Indiferente     Concordo     Concordo completamente

5. Na interação oral, gosto quando o professor corrige os meus erros de gramática imediatamente, pois assim tenho a certeza de que estou aprendendo a forma correta.

Discordo completamente     Discordo     Indiferente     Concordo     Concordo completamente

6. Sinto-me satisfeito com a forma que o professor corrige os meus erros de pronúncia, pois sinto que aprendo com isto.

Discordo completamente     Discordo     Indiferente     Concordo     Concordo completamente

7. Na interação oral, sinto-me satisfeito com a forma que o professor corrige os meus erros de gramática, pois sinto que aprendo com isto.

Discordo completamente     Discordo     Indiferente     Concordo     Concordo completamente