

Um estudo interpretativista sobre *feedback corretivo* em contexto formal de ensino

letrônica

Tarsila Rubin Battistella¹

Introdução

Quando se fala em erros, correção em língua estrangeira e nos estudos realizados por pesquisadores (LIMA 2004; MENTI 2003, 2006) sobre de que maneira eles interferem ou não na comunicação do aprendiz e como os professores fazem a correção através dos diversos tipos de *feedback corretivo*, remete-se à visão de erro dos dias atuais. Entendem-se erros como hipóteses do aprendiz durante o processo de aprendizagem, que resultam nas formas linguísticas que divergem dos padrões esperados. Através dessas formas, os aprendizes formulam outras hipóteses que os fazem evoluir em direção à língua alvo.

A partir desses estudos e tendo em vista outros apontamentos que surgem quando pensamos em correção dos erros, alguns questionamentos emergem: (1) Quais as maneiras de correção com as quais os alunos se identificam mais? (2) Qual é a reação dos alunos ao receberem o *feedback* do professor? (3) Que sentimentos o *feedback corretivo* desperta nos alunos? (4) Isso é positivo ou negativo para o aprendizado da língua? (5) Como o professor diz corrigir os erros dos alunos? (6) Que tipos de *feedback* o professor mais utiliza para corrigir os erros de seus aprendizes? (7) Quais os erros cometidos pelos aprendizes de línguas estrangeiras que os professores acreditam que devam ser corrigidos em aula?

A pesquisa, apresentada em forma de artigo e norteada pelas questões anteriores, teve como intuito identificar como ocorre o processo de correção em sala de aula a partir da percepção que os aprendizes e o professor têm do processo, levando em conta alguns estudos realizados na área (LIMA 2004; MENTI 2003, 2006). Buscou-se também traçar um paralelo sobre a percepção dos alunos e do professor sobre o erro. Além disso, atentou para as reações

¹ Graduada em Letras Português e Inglês pela UPF. Possui especialização em Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras pela mesma universidade. É mestre em Letras pela Pucrs (2010).

dos alunos ao serem corrigidos e ao receberem o *feedback corretivo*, evidenciando quais as maneiras de correção que os alunos preferem, confrontando os dados com a opinião do professor a respeito da correção em língua estrangeira.

Esse texto poderá ser de utilidade aos professores de língua estrangeira que consideram que o mais importante no aprendizado é a possibilidade de se comunicar, mesmo que alguns erros sejam cometidos. A ocorrência de erros em sala de aula é extremamente comum quando se trata de aprendizagem de língua, funcionando como um *feedback* para o professor, acontecimento essencial na preparação e realização das aulas. Os principais atores e receptores de tal processo são os aprendizes, cujos erros são corrigidos de diferentes maneiras. A voz dos aprendizes também precisa ser ouvida em sala de aula no contexto do tratamento do erro. Para que isso ocorra de maneira satisfatória é preciso saber como os alunos encaram o processo de correção em sala de aula e o que os professores precisam fazer para torná-la mais efetiva em sala de aula.

2 O tratamento do erro em sala de aula

O erro comumente é visto como algum desvio de conduta, de normas ou algo que foge dos moldes preconizados pela sociedade em geral. No ensino e aprendizagem de língua estrangeira, o erro é algo corriqueiro, já assumiu algumas posturas e hoje em dia é encarado pela maioria dos pesquisadores e educadores como algo natural, resultado de um processo, de uma tentativa de acertar que o aprendiz de língua em geral possui. Nas palavras de Ellis, “errors are, to a large extent, systematic and, to a certain extent, predictable.” (2000, p. 18). Isso quer dizer que os erros geralmente são sistemáticos e previsíveis, uma vez que os aprendizes estão no processo de aprendizagem da língua e também precisam testar hipóteses sobre a própria língua que estão adquirindo.

De acordo com Figueiredo (2002), o erro até a década de 60 era visto como um pecado, não se podia errar. Uma vez cometido o erro, a forma correta era repetida até sua fixação total. Segundo os behavioristas, tudo o que se distanciava da norma era considerado erro e eles deviam ser corrigidos imediatamente.

Posteriormente, abarcando os estudos de Chomsky (1959) nos quais a língua era adquirida através da internalização de regras, o erro começa a ser visto de outro ângulo, ou seja, passa a ser visto como algo positivo, como resultado da inteligência, da tentativa de acertar e utilizar o que já foi aprendido na língua para aprender cada vez mais. Assim, os erros são hipóteses do aprendiz durante o processo de aprendizagem.

Os erros, as tentativas de acertar que os alunos produzem em sala de aula carecem de um tratamento do professor. Esse tratamento *corretivo* é uma oportunidade que o professor possui para negociar a correção e colaborar com os aprendizes na sala de aula durante o processo. E a forma como o professor irá abordar e corrigir os erros tanto orais como escritos de seus alunos acarretará numa série de reações, algumas delas positivas e outras negativas.

Conseqüentemente, no contexto do tratamento do erro, a voz do aprendiz necessita ser ouvida e o professor precisa agir como facilitador do processo e como uma fonte de conhecimento com o intuito de ser efetivo em sala de aula. Resta saber como agir para que o *tratamento corretivo* seja benéfico ao aprendizado da língua estrangeira.

3 Tipos de *feedback* mais utilizados em aula

Visto que 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. Neste sentido, vale ressaltar que o *feedback* pode trazer novas chances para o insumo e produção do aprendiz.

Os tipos de *feedback* fornecidos pelo professor variam de acordo com o intuito a que se deseja chegar. Dessa forma, cabe salientar alguns dos tipos de *feedback corretivo* utilizados por professores em sala de aula baseado num estudo de Lima (2004). Com base em estudos de Lyster e Ranta (1997) e Panova e Lyster (2002), Lima (2004, p. 212-215) evidencia alguns tipos de *feedback corretivo*, explicitados a seguir.

Na *correção explícita*, o professor fornece a forma correta ao aluno, dizendo que ele cometeu um erro.

Professor: (...) 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.

O *recast* é um movimento no qual o professor reformula parte ou toda a fala do aluno.

Marco: Who see this card?

Professora: who saw this card? (ênfase na forma verbal).

Nos *pedidos de esclarecimento*, o professor diz claramente que não entendeu o que o aluno quis dizer, esperando que o mesmo o reformule.

Bela: That was when the Portuguese realizes 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.

No *feedback metalingüístico*, o professor atenta o aluno para o fato de que há alguma falha no enunciado, sem dizer a forma correta, mas explicando que o próprio aluno faça a correção.

Marco: They can preserve her cultural things.

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

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

A *elicitação* é uma forma na qual o professor faz com que o aluno reformule o seu enunciado.

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.

Com a *repetição*, o professor repete o enunciado, dando ênfase para o erro do aluno. No entanto, é o aluno quem deve corrigir o seu próprio erro.

Paula: The govern say everything is okay.

Professor: The govern?

Paula: Oh, the government.

Os *feedbacks* citados se configuram como alguns tipos que podem ser utilizados pelo professor na sala de aula. Há a necessidade de saber quais deles são considerados mais eficazes pelos aprendizes e pelo professor de língua estrangeira a fim de que as aulas e o aprendizado sejam melhorados progressivamente.

4 A interação entre aprendiz e professor na sala de aula

Cada vez mais se tende a explicar a aprendizagem de uma língua estrangeira de acordo com a visão sociointeracionista, o aprendizado da língua como resultado das interações e, neste caso não se pode dissociar o ensino da interação em sala de aula como um elemento propulsor da aprendizagem. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) enfatizam que

[...] o uso da linguagem (tanto verbal quanto visual) é essencialmente determinado pela sua natureza, sociointeracional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado....ao se envolverem em uma interação tanto escrita quanto oral, as pessoas o fazem para agirem no mundo social em um determinado momento e espaço, em relação a quem se dirigem ou a quem se dirigiu a elas. É nesse sentido que a construção do significado é social. (1998, pg 27)

Dentro do propósito, a linguagem é desenvolvida a partir de uma complexa interação entre as características intrínsecas do aprendiz e do ambiente dentro do qual ele cresce. Os significados são construídos a partir do momento em que se interage com as pessoas do discurso no dia-a-dia.

A teoria sociointeracionista tem sua origem na psicologia através de Vygostsky, que enfatiza, de um modo bem amplo, que a aprendizagem acontece a partir das relações sociais que os indivíduos estabelecem entre si e com o meio. O processo mencionado ocorre de uma maneira interpessoal (as relações estabelecidas com o meio), para depois ser transformado em um processo intrapessoal (intrínseco). Um viés teoria vygostskyana apresenta-se bem explicitada no texto de Martins (2004), que enfatiza a importância das relações sociais e interações entre sujeito e objeto, e o papel da escola na vida do ser humano. Para viver em sociedade, o ser humano precisa estar em contato com outros membros da comunidade social. Não se pode viver isolado de todo o mundo, como um ser apático a tudo e a todos. Martins salienta ainda que “como seres humanos e, portanto ontologicamente sociais, passamos a construir a nossa história só e exclusivamente com a participação dos outros e da apropriação do patrimônio cultural da humanidade” (2004, p. 113). Esta é a forma de constituição social, histórica e cultural do ser humano. O autor ainda afirma que a partir de Vygostsky, o ser humano é um organismo ativo cujo pensamento se constitui num ambiente histórico e cultural. Isso quer dizer que o sujeito se apropria das coisas e vai transformando-as, e no processo de interações sociais, a linguagem tem um papel crucial, pois ela intervém no processo de desenvolvimento intelectual da criança desde o nascimento, acompanhando-a por toda a vida. Moita Lopes (2003), outro estudioso das interações, ressalta que o conhecimento faz parte de um processo de construção social, ou seja, o conhecimento se constrói conjuntamente na sala de aula através da interação entre alunos e professores. “Assim, a aprendizagem em sala de aula é caracterizada pela interação social entre

os significados do professor e dos alunos na tentativa de construção de um contexto mental comum” (2003, p. 96).

De acordo com Keller (2004), a aprendizagem é um fenômeno sociointeracional e seu foco reside na interação entre professor e alunos e entre os alunos entre si. Pensa-se numa sala de aula ativa e dinâmica na qual os conhecimentos são articulados na busca da construção desse conhecimento. Nas palavras de Martins

“[...] a escola é um ambiente, ou pelo menos deveria ser, privilegiado para fornecer o suporte necessário a ricas e profundas interações com o conhecimento socialmente elaborado. Nas interações criança-criança e professor-crianças, a negociação de significados favorece a passagem do conhecimento espontâneo para o científico.” (2004, p. 119)

Sendo assim, no mundo de interações e construção de conhecimento, o professor surge como o mediador, sendo aquele que fornece os subsídios, *insumo* e *feedback*, entre outros, para que o conhecimento seja efetivamente criado e construído de uma maneira conjunta no ambiente formal de sala de aula. E agindo como mediador, ele mais do que ninguém deve utilizar-se de tal fato para aprimorar as suas aulas, criando um clima agradável a fim de que a negociação de sentidos ocorra no ambiente da sala de aula.

5 Metodologia e sujeitos

Foram sujeitos do estudo apresentado no presente artigo dezenove acadêmicas estudantes da Graduação em Secretariado Executivo e no nível II de inglês de uma universidade privada do interior do estado do Rio Grande do Sul. Igualmente, a professora ministrante de aulas de língua inglesa na mesma universidade e para o mesmo grupo de acadêmicas participou da pesquisa. Os dados para o estudo foram coletados no final do ano de 2007.

As alunas respondentes ao questionário possuíam idade entre dezessete e vinte e nove anos e todas elas cursavam o segundo nível de seu primeiro curso superior. Além do português, elas falavam ou estavam aprendendo o inglês e duas delas falavam alemão também. Tendo sido coletados os dados relativos à professora e à sua prática em sala de aula, faz-se importante apresentar aqui, alguns dos dados obtidos através do questionário aplicado ao grupo de alunas (dezenove alunas) e à professora dessa mesma turma.

A professora participante da pesquisa tinha 33 anos no ano da pesquisa, domina bem a língua inglesa e, além da graduação, possui mestrado. Ela possui onze anos de experiência como professora de língua estrangeira na universidade, e também numa escola de idiomas.

Letrônica, Porto Alegre v.3, n.1, p.186, julho 2010.

A pesquisa realizada caracterizou-se por ser, primeiramente uma pesquisa de cunho interpretativista (ANDRÉ, 2004), uma vez que foram observadas as relações sociais sob um ponto de vista qualitativo, confrontando dados através da pluralidade de vozes, com revisão bibliográfica e levantamento de alguns dados para ilustrar a mesma. Os dados foram coletados por meio de três instrumentos, sendo eles: um questionário aplicado às dezenove alunas participantes. Uma entrevista semi-estruturada foi aplicada a uma professora de língua inglesa da mesma universidade e também foi feita a observação e gravação de quatro aulas (totalizando dezesseis horas de áudio) da referida turma e sua professora. Os dados foram coletados pela própria pesquisadora, num período de um mês de aulas. Ela utilizou a observação, gravação e transcrição das aulas para que os dados pudessem ser analisados e comparados com os dados obtidos através dos questionários aplicados às alunas dessa turma.

6 Discussão e análise dos dados

Os dados, coletados no segundo semestre do ano de dois mil e sete, remetem às gravações em áudio, entrevista e atitude da professora e alunas em sala de aula. Com relação às questões da entrevista, a professora foi pontual, respondendo exatamente o que lhe foi questionado. Através de algumas observações, pode-se dizer que as aulas da professora acontecem de forma dinâmica e interativa, ou seja, há momentos nos quais as alunas interagem com a mesma e também em grupos ou em pares, trocando idéias sobre a língua na busca por aprender cada vez mais e melhorar a aquisição do idioma. O livro didático é utilizado como referencial e também como um guia na condução das aulas. A professora o usa na condução das aulas e também para a realização de atividades de fixação de conteúdo. Ao ser questionada sobre o aspecto do livro didático, a docente corrobora o uso do material e enfatiza também a utilização de materiais extras.

Na entrevista ao ser questionada sobre a correção dos erros tanto na forma oral bem como na escrita, a professora posiciona-se da seguinte maneira: quanto à oralidade ela salienta que corrige no grupo apenas quando o erro é importante, ou seja, quando ele prejudica a comunicação e a fluência no idioma. A professora não vê problema em corrigir o aluno no grupo se o erro for importante, pois é sempre melhor atentar para o erro. Ela ainda enfatiza que o aluno prefere ser corrigido quando o erro é cometido e não posteriormente. Sendo assim, a docente procura fazer a correção sempre que o erro é cometido.

Na forma escrita, os erros precisam ser corrigidos geralmente de forma direta para essa professora ou, às vezes, precisam ser apenas evidenciados para que o próprio aluno

reflita sobre a inadequação cometida e faça a sua própria correção para que depois ela reveja o texto e perceba se o aluno progrediu ou não apresentou nenhum avanço. Há alguns momentos nos quais a professora diz que deixa passar o erro, afirmando que a correção imediata atrapalha a produção. Quando questionada sobre as melhores maneiras de se corrigir um erro, a professora diz que “depende”. Para ela, quase todas as formas de correção são válidas, exceto a *repetição*, na qual o professor repete o erro cometido com ênfase para que o aluno se dê conta da forma errada, podendo reformular o seu próprio enunciado, pois muitas vezes o aluno não compreende o erro, não percebe a repetição proposital do professor, ou quando percebe fica um tanto quanto constrangido por ter errado, não conseguindo reformular seu enunciado.

Ao comparar os dados da entrevista e as aulas gravadas em áudio e transcritas, pode-se alegar que a docente ensina e proporciona vários momentos de interação durante as aulas, visto que a turma é bastante heterogênea, algumas alunas sabem muito sobre a língua, enquanto outras simplesmente não dominam quase nada do idioma. Isso pode ser confirmado nos momentos em que a professora promove atividades em grupos, nas quais geralmente as alunas realizam alguma tarefa e precisam se comunicar com as outras para executar a tarefa proposta. É interessante salientar que as alunas que possuem um melhor domínio do idioma auxiliam aquelas que apresentam uma certa dificuldade em compreender certos fenômenos da língua. Considerando que se trata de uma turma de nível II, a professora utiliza a língua alvo na maior parte do tempo, mas fornece a tradução e explicação de tudo o que é falado na língua materna a fim de facilitar a compreensão. As alunas, por sua vez, participam da aula, algumas entusiasticamente, outras de maneira um pouco tímida, mesmo por não saberem ou terem vergonha de se exporem à língua e ao julgo do resto da turma.

Nos momentos nos quais há a interação em sala de aula, a professora deixa passar algum erro que não interfere na produção da mensagem. Por outro lado, aqueles que julga mais relevantes quanto a pronúncia, coerência, entre outros, a docente chama a atenção diante de toda a turma, pedindo para que as alunas corrijam ou digam o que está inadequado no enunciado. Nas questões escritas, a docente também enfatiza a forma correta sempre que o erro é cometido. Ela escreve no quadro o enunciado com o erro e pede para que as alunas localizem e corrijam o mesmo. Quando as alunas não sabem qual é o erro, a professora fornece e explica a forma correta. O comportamento corretivo dela nas gravações é idêntico ao mencionado na entrevista. Ela procura agir de uma forma sensata, sem banir a capacidade dos aprendizes, mas ao mesmo tempo, fornecendo as estruturas corretas e o *feedback*

necessário para que elas melhorem seu desempenho. Isso pode ser comprovado nos trechos que seguem, nos quais serão empregados nomes fictícios se referir às alunas e Glória (também fictício) para fazer referência à professora.

(1)

Ana: Do you have *a* breakfast in the morning?

Glória: Não precisa falar *a*, there is no *a* here ok? Não, só que nós estamos na verdade usando esse period, por isso é que a gente diz in the morning. A idéia é essa.

No trecho, a professora corrige a aluna de forma explícita, afirmando que não se pode usar *a* porque não há o *a* ali.

(2)

Glória: Is it a big breakfast or a small one?

Diana: Small breakfast. (aluna pronuncia errado).

Glória: Ah, small breakfast. (a professora repete a forma correta). E o que se trata de um small breakfast?

Diana: Ah, sei lá.

Agora se observa o uso do *recast* pela professora que o utiliza para que aluna perceba a pronúncia correta da palavra.

(3)

Glória: Ok, right hum. You are interested, hum, let me see ...(pausa) you are interested in my lunch. Yes? Vocês querem saber se eu almoço em casa, como é que ficaria essa pergunta com o verbo have lunch?

Yasmin: Do you have lunch *in the house*?

Glória: *Sorry, can you speak louder?*

Yasmin: Do you have lunch *at home*?

Glória: At home, em casa. Do you have lunch at home? Yes, I do every day. Yes? I have a little boy, remember? Sure, you know my little boy, don't you? Every day I have lunch with my little boy. How about you Fabiana? Do you have lunch at home?

Yasmin: Yes.

Na transcrição acima, a professora pede o esclarecimento para a aluna usando "Can you speak louder?". A aluna imediatamente corrige seu enunciado, dizendo a forma correta.

(4) Glória: Nós tínhamos visto que o'clock pode ser usado para hora exata. Nós vimos que quando temos hora exata, ou seja, pontualmente, eu digo eleven, ten, nine, etc, etc, etc, eu posso usar o'clock. Se, por exemplo, nós colocarmos ao lado um pouco, aqui, eu já não posso mais usar o'clock, porque o'clock significa pontualmente no relógio. Então só vale para horários exatos. Esse horário que nós temos aqui, can you help me? What time is it?

Éllen: *At eleven ten.*

Glória: Será que eu tenho que usar AT para responder what time is it? Ou será que eu tenho que usar o it's? It's né? Talvez a confusão seja porque no vídeo ela dizia: I get up at..., mas aquele AT tinha a função de dizer: eu acordo às..., e aqui a resposta não é às..., agora há que horas vocês? What time do you get up? Daí vocês vão dizer, I get up at 8 o'clock, at 7 o'clock, quem é que disse aqui at 5:30? Alguém me contou que levantava nesse horário. Ah, she is not here. But it's very early. For me it's impossible. Ok, so this time you say: It's eleven ten. Can you repeat?

Nesta ocasião a professora chama a atenção da aluna para o erro e, ao mesmo tempo reformula e usa a forma correta. Ela faz isso depois de fornecer uma longa explicação sobre o uso do *at* e do *it's*.

(5)

Isabeli: She doesn't have lunch, she *haves* a sandwich.

Glória: Temos que fazer uma correction. Qual é girls?

Isabeli: Has.

Glória: Isso, na forma afirmativa temos que usar o – has. Então: she doesn't have a lunch, she has a shower. Ok? I will read the negative part and you will read the affirmative part ok?

A docente menciona explicitamente que há a necessidade de se fazer uma correção, e dessa forma a aluna mesmo corrige sem constrangimentos diante da turma.

Através desses pequenos trechos transcritos das aulas observadas e gravadas, observa-se a utilização aleatória de alguns tipos de *feedback* pela professora, nos quais ela faz uso da estratégia que considera mais adequada para cada tipo de situação ou enunciado inadequado.

Esses dados obtidos através dos instrumentos de coleta tanto por parte das alunas como por parte da professora podem ser relacionados entre si e também com a literatura na área sobre o tratamento dos erros, uma vez que é esse o enfoque dado ao estudo. Sendo assim, ao cotejar o comportamento da professora na entrevista e na análise das aulas gravadas e transcritas, observa-se uma postura mais rígida na correção dos erros escritos, até mesmo para

que a aluna perceba o erro e, na forma oral, há uma certa abertura devido à dinâmica das relações interativas e da comunicação. Na forma oral, então, a professora corrige os erros de pronúncia, concordância, entre outros que realmente interferem na compreensão da mensagem. Ao considerar as formas de *feedback* corretivo que são providas às alunas e já citadas anteriormente, ela própria crê que a *repetição* não é válida para a correção no momento em que se deve fornecer o tratamento ao erro. Nos momentos de aula, fica evidente a utilização aleatória da *correção explícita*, a *elicitação*, os *pedidos de esclarecimento* e o *feedback metalinguístico* que são empregados durante a dinâmica da sala de aula. O *recast* é usado com uma certa frequência pela professora, pois ela reformula todo ou parte do enunciado das alunas que se encontra inadequado para que percebam a forma adequada. De fato, as alunas percebem o erro sempre que a professora fornece esse tipo de correção. Entretanto, não se pode afirmar que ele seja a forma de correção mais utilizada pela professora, sendo que ela faz uso das outras formas já mencionadas, de forma conjunta e aleatória, obtendo sucesso entre suas alunas.

Com relação às questões respondidas pelas alunas, alguns dados relevantes também foram coletados. Todas elas dizem participar da aula de inglês e cometer erros quando tentam se comunicar nesse idioma. Elas afirmam que gostam de ser corrigidas pela professora quando cometem erros, alegando que é uma maneira de aprender corretamente e não cometer o mesmo erro novamente. Dentre os sentimentos despertados nas alunas pelo tratamento corretivo elas se sentem satisfeitas e estimuladas com a correção da professora. Algumas se sentem envergonhadas e uma minoria diz que para elas a correção é indiferente. A maioria das alunas acredita que não há um momento da aula que a colega corrija o que é falado ou escrito por elas. Porém, algumas acreditam que sim, que algumas colegas corrigem os erros nos exercícios orais, em grupo, na hora da conversação e quando se escreve algo errado, o que é segundo elas, bom para aprenderem cada vez mais.

Todas as alunas consideram importante que a professora corrija os erros orais e escritos. Elas justificaram que, através da correção oral, elas aprendem corretamente o idioma, conseguem melhorar a comunicação e elas procuram não cometer de novo o mesmo erro. Na correção escrita elas salientaram que podem aprender a forma correta da língua, conseguem saber em quais aspectos precisam melhorar para saberem escrever bem além de saber falar, o que de fato é de extrema importância quando se trata de aprendizado de outras línguas.

As alunas respondentes do questionário parecem ter uma consciência muito importante sobre o aprendizado e sobre a correção dos erros. Comparando as respostas com as

observações de aula, algo que chamou a atenção foi o fato delas mesmo pedirem para serem corrigidas pela professora, solicitando a forma correta da língua. Elas encaram o tratamento corretivo como parte integrante da aula e essencial para que aprendam o idioma de forma correta. Consideram a correção benéfica também se sentindo estimuladas e satisfeitas com o seu aprendizado. Apesar disso, seis alunas, que participam menos da aula ou acreditam não saber nada sobre o idioma ainda se sentem envergonhadas ao participar das aulas e, principalmente quando cometem algum erro e a professora faz a correção diante de toda a turma. Esse é um pequeno aspecto, considerando o número total de pesquisadas, mas que, de certa forma, pode constranger essas alunas, deixando-as pouco à vontade com relação ao idioma.

7 Conclusão

Os resultados obtidos através dos instrumentos de coleta e de revisão bibliográfica foram positivos no sentido de que tanto as alunas quanto a professora demonstraram satisfação em relação à aquisição da língua. As alunas demonstram nitidamente gostar que a professora corrija os erros cometidos por elas. Elas não explicitaram claramente quais as maneiras de correção que elas preferem, porém percebe-se que elas apreciam a correção do jeito que ela é feita pela professora, pois de acordo com elas é uma maneira de aprender corretamente a língua. Outro fator que se pode inferir é que ao receberem o *feedback* da professora, as alunas reagem de uma maneira positiva. Elas afirmam que querem aprender o idioma de uma maneira positiva através da correção e das intervenções feitas pela professora.

Com relação aos sentimentos que o *feedback* corretivo da professora desperta nas alunas, eles são em sua maioria positivos. A maioria das alunas, como mencionado em momento anterior, sentem-se satisfeitas e estimuladas com a correção da professora, o que é positivo para o sucesso na aula de língua estrangeira. Três alunas dizem permanecer indiferentes à correção fornecida pela professora e seis delas dizem ficar envergonhadas com a correção por não acreditarem que sabem tanto quanto as outras colegas ou mesmo por ficarem inibidas diante da turma e da professora. Esses sentimentos de indiferença e vergonha atentam para uma certa falta de interesse e inibição que se não forem bem trabalhados conjuntamente pela professora e alunas pode gerar outros sentimentos negativos.

No contexto da sala de aula, a interação ocorre de maneira satisfatória e os dados da professora conferem com o que foi dito por ela na entrevista e com a sua atitude na sala de aula, pois os erros e o tratamento corretivo são encarados por todas as pesquisadas como uma forma

de evoluir e aprender ainda mais sobre a língua-alvo e não como uma forma de banir o aprendizado ou como punição. A professora oportuniza momentos de interação e de correção sem expor as alunas a situações constrangedoras, inclusive ela deixa bem claro que a correção é feita para que as alunas possam se comunicar de uma maneira eficaz na profissão escolhida por elas, o que torna a aula agradável aos olhos de um observador.

Sendo assim, conclui-se que o *feedback corretivo*, se utilizado de maneira correta, respeitando os alunos e adequados às necessidades dos aprendizes, é uma forma eficaz que professor e aprendizes possuem para evoluir no caminho do aprendizado de línguas, encarando os erros como parte essencial nesse processo.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da Prática Escolar*. São Paulo: Papirus, 2004.

BORBA, Fernanda Riegert, LIMA, Marília dos Santos. O professor de língua estrangeira e sua visão do tratamento do erro. In: ROTTAVA, Lúcia e LIMA, Marília S. (Orgs.) *Linguística Aplicada: Relacionando Teoria e Prática no Ensino de Línguas*. Ijuí: Unijuí, 2004.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira/ Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC 7 SEF, 1998.

CHOMSKY, Noam. Review of Verbal Behavior by SKINNER. *Language*, 1959.

ELLIS, Rod. *Second Language Acquisition*. Oxford University Press, 2000.

FIGUEIREDO, José Francisco Quaresma de. *Aprendendo com os Erros: Uma Perspectiva Comunicativa de Ensino de Línguas*. Editora UFG, 2002.

KELLER, Tânia Mara Goellner. *Aula de Língua Estrangeira: Uma Microecologia das Ações*. Passo Fundo: UPF Editora, 2004.

LIMA, Marília dos Santos. A autonomia do aluno de língua estrangeira e a correção de seus erros. In: ROTTAVA, Lúcia e LIMA, Marília S. (Orgs.) *Linguística Aplicada: Relacionando Teoria e Prática no Ensino de Línguas*. Ijuí: Unijuí, 2004.

LYSTER, R., e RANTA, L. Corrective feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 1997.

MARTINS, João Carlos. *Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula: Reconhecer e Desvendar o Mundo*. Série Idéias n. 28. São Paulo: FDE, 1997.p. 111-122. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/idéias_28_p111-122_c.pdf. Acesso em fev.2004.

MENTI, Magali Moraes de. *Efeito de Dois Tipos de Feedback Corretivo, Recast e Elicitação no Desempenho de Alunos de Inglês como LE.* (RS). 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MENTI, Magali Moraes de. *O que Norteia a Escolha de Professores de Língua Estrangeira por Diferentes Tipos de Feedback Corretivo.* (RS). 2006. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.* São Paulo: Ed. Mercado de Letras, 2003.

PANOVA, I. e LYSTER, R. *Patterns of Corrective Feedback and Uptake in an Adult ESL Classroom.* TESOL Quarterly, vol.36, no4, 2002.

ROTTAVA, Lúcia e LIMA, Marília S. (Orgs.) *Linguística Aplicada: Relacionando Teoria e Prática no Ensino de Línguas.* Ijuí: Unijuí, 2004.

TELLES, J.A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!”: Sobre Pesquisa Acadêmica e sua Relação com a Prática do Professor de Línguas. *Linguagem e Ensino*, V. 5, n. 2, 2002, p. 91-116.

Recebido em 19/05/2010

Aceito em 27/07/2010

Contato: tarsilabattistella@yahoo.com.br