



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Flávia Elisa Cardoso de Souza


**O tratamento dos erros orais em aulas de inglês como L2: identificação do seu uso e análise da sua eficácia**

Rio de Janeiro

2018

Flávia Elisa Cardoso de Souza

**O tratamento dos erros orais em aulas de inglês como L2: identificação do seu uso e análise da sua eficácia**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Janaina da Silva Cardoso

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

S729 Souza, Flávia Elisa Cardoso de.  
O tratamento dos erros orais em aulas de inglês como L2: identificação do seu uso e análise da sua eficácia / Flavia Elisa Cardoso de Souza. - 2018. 187 f. : il.

Orientadora: Janaina da Silva Cardoso.  
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros – Teses.  
2. Língua inglesa - Erros – Teses. 3. Linguagem e línguas – Estudo de ensino – Análise de erros – Teses. 4. Comunicação oral – Teses. 5. Aquisição da segunda língua - Teses. I. Cardoso, Janaina da Silva. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 802.0(07)

Bibliotecária: Mirna Lindenbaum. CRB7/4916.

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Flávia Elisa Cardoso de Souza

**O tratamento dos erros orais em aulas de inglês como L2: identificação do seu uso e  
análise da sua eficácia**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Aprovada em 19 de dezembro de 2018.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Janaina da Silva Cardoso (Orientadora)

Instituto de Letras – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Naira de Almeida Velozo

Instituto de Letras – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Cintia Regina Lacerda Rabello

Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2018

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, por tornar este momento possível.

À querida orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Janaina da Silva Cardoso, pela dedicação, apoio, palavras de encorajamento e sugestões ao longo da elaboração deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pelos valiosos ensinamentos.

À banca de qualificação, Prof.<sup>a</sup> Dra. Cintia Regina Lacerda Rabello e Prof.<sup>a</sup> Dra. Naira de Almeida Velozo, pelas contribuições, comentários e sugestões.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Rejane Teixeira Vidal, minha orientadora no curso de Especialização, por ter me ajudado nos meus primeiros passos na pesquisa acadêmica.

À minha família que me forneceu a base educacional necessária para que eu pudesse chegar até aqui e que está presente em todos os momentos da minha vida.

Aos meus amigos e amigas pelo apoio incondicional, carinho e presença em minha vida.

Aos colegas e amigos do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pela ajuda e torcida.

À direção da escola de idiomas que possibilitou que esta pesquisa fosse realizada.

Às professoras e alunos participantes deste estudo.

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

## RESUMO

SOUZA, Flávia Elisa Cardoso de. *O tratamento dos erros orais em aulas de inglês como L2: identificação do seu uso e análise da sua eficácia*. 2018. 187 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Língua) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

A presente pesquisa tem como objetivo identificar e analisar os tipos de *feedback* corretivo orais oferecidos por duas professoras de inglês como L2 em suas turmas de adultos de nível básico em uma escola de idiomas na cidade do Rio de Janeiro que utiliza a abordagem comunicativa. Além disso, também se propõe a analisar as respostas dos alunos ao *feedback* recebido, respostas estas conhecidas na literatura de Aquisição de Segunda Língua como *uptake*. Neste estudo, quatro aulas foram gravadas, sendo duas aulas de cada professora, e em seguida foram feitas entrevistas com as duas professoras com o objetivo de verificar suas percepções em relação à correção de erros orais em sala de aula e, um questionário foi aplicado aos alunos para identificar suas opiniões sobre a correção de erros. As interações em sala de aula e os diferentes tipos de *feedback* corretivo utilizados pelas professoras foram analisados através de um modelo desenvolvido por Lyster e Ranta (1997). Os resultados apontaram uma preferência das duas professoras pelo uso de *recast* que, apesar de ter sido o tipo de *feedback* corretivo mais utilizado, não foi o que mais gerou correção por parte dos alunos. Além disso, observamos que a eficácia de determinado tipo de *feedback* corretivo depende do tipo de erro cometido. Tal pesquisa baseia-se na Teoria Sociointeracionista de Vygotsky (1978) e nos estudos do Foco na Forma (LYSTER; RANTA, 1997; LONG, 1983, 1998; DOUGHTY; VARELLA, 1998; SPADA, 1997, 2006; SPADA; LIGHTBOWN, 2008; BATTISTELLA; LIMA, 2017; ELLIS, 2002, 2006; NASSAJI; SWAIN, 2000)

Palavras-chave: Foco na forma. *Feedback* corretivo oral. Teoria Sociointeracionista.

## ABSTRACT

SOUZA, Flávia Elisa Cardoso de. *Oral error treatment in English as a foreign language classes: identifying its use and analysing its efficiency*. 2018. 187 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Língua) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

This study aims at identifying and analyzing the different types of oral corrective feedback given by two English as a Foreign Language (EFL) teachers to their basic level adult groups in an English school from Rio de Janeiro that follows the communicative approach. Besides, the utterances produced by students after having received the feedback, known in Second Language Acquisition as “uptake”, will be also analyzed. In this study, four lessons were recorded, being two lessons from each teacher, and, after that, the teachers were interviewed so that we would be able to check their beliefs regarding oral error correction in the classroom. A questionnaire was answered by the students to allow us to identify their opinions about error correction. The interactions in the classroom and the different types of corrective feedback used by the teachers were analyzed using a model developed by Lyster and Ranta (1997). The results showed a preference in the use of recast by both teachers, even though this type of corrective feedback was not the most efficient one. Besides, we noticed that the efficiency of a certain type of corrective feedback depends on the type of error. This study is based on Vygotsky’s Socio- interactionist Theory (1978) and on studies about focus on form (LYSTER; RANTA, 1997; LONG, 1983, 1998; DOUGHTY; VARELLA, 1998; SPADA, 1997, 2006; SPADA; LIGHTBOWN, 2008; BATTISTELLA; LIMA, 2017; ELLIS, 2002, 2006; NASSAJI; SWAIN, 2000)

Keywords: Focus on Form. Oral Corrective Feedback. Socio-interacionist Theory.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Roteiro das entrevistas com as professoras.....	61
Quadro 2 – Categorias de análise dos dados.....	66
Figura 1 – Sequência de <i>feedback</i> corretivo de Lyster e Ranta (1997, p. 44).....	67
Gráfico 1 – Total de erros e <i>feedback</i> corretivos.....	72
Gráfico 2 – Distribuição dos tipos de <i>feedback</i> corretivo oferecidos pela P1 para os tipos de erro.....	82
Gráfico 3 - Distribuição dos tipos de <i>feedback</i> corretivo oferecidos pela P2 para os tipos de erro .....	83



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos tipos de <i>feedback</i> corretivo pelas professoras.....	74
Tabela 2 – Respostas aos diferentes tipos de <i>feedback</i> corretivo oferecidos pela P1 a erros gramaticais.....	88
Tabela 3 - Respostas aos diferentes tipos de <i>feedback</i> corretivo oferecidos pela P1 a erros fonológicos.....	90
Tabela 4 - Respostas aos diferentes tipos de <i>feedback</i> corretivo oferecidos pela P1 a erros lexicais.....	91
Tabela 5 - Respostas aos diferentes tipos de <i>feedback</i> corretivo oferecidos pela P2 a erros gramaticais.....	93
Tabela 6 - Respostas aos diferentes tipos de <i>feedback</i> corretivo oferecidos pela P2 a erros fonológicos.....	95
Tabela 7 - Respostas aos diferentes tipos de <i>feedback</i> corretivo oferecidos pela P2 a erros lexicais.....	97
Tabela 8 - Eficácia dos tipos de <i>feedback</i> corretivo em relação aos tipos de erro.....	99

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

L1 Língua materna

L2 Segunda língua

P1 Professora 1

P2 Professora 2

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
1	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	16
1.1	<b>Teorias de aprendizagem</b> .....	16
1.1.1	<u>O Inatismo e a visão biológica de aquisição</u> .....	17
1.1.2	<u>O Behaviorismo e a aprendizagem como fruto da experiência</u> .....	19
1.1.3	<u>O Sociointeracionismo e o aprendiz como ser social</u> .....	20
1.2	<b>Duas hipóteses sobre a aquisição de L2</b> .....	23
1.2.1	<u>Hipótese da Interação</u> .....	23
1.2.2	<u>Hipótese da Produção</u> .....	25
1.3	<b>O erro</b> .....	26
1.4	<b>Correção de erros e o ensino comunicativo de línguas</b> .....	30
1.5	<b>Foco na Forma</b> .....	34
1.6	<b>Feedback corretivo</b> .....	40
1.7	<b>Pesquisas sobre <i>feedback</i> corretivo</b> .....	43
1.7.1	<u>Quanto à distribuição dos tipos de <i>feedback</i> corretivo</u> .....	44
1.7.2	<u>Quanto às crenças dos professores e alunos</u> .....	48
1.7.3	<u>Quanto à eficácia do uso de <i>recasts</i></u> .....	49
1.7.4	<u>Quanto à “quando”, “como” e “por quem” os erros são corrigidos</u> .....	51
1.7.5	<u>Quanto à importância da correção dos erros</u> .....	52
2	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	55
2.1	<b>Natureza da pesquisa</b> .....	55
2.2	<b>Contexto e participantes</b> .....	57
2.3	<b>Instrumentos de pesquisa</b> .....	60
2.3.1	<u>Gravação das aulas</u> .....	60
2.3.2	<u>Entrevistas com as professoras</u> .....	61
2.3.3	<u>Questionário aos alunos</u> .....	64
2.4	<b>Procedimentos de análise</b> .....	64
3	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	71
3.1	<b>Distribuição dos diferentes tipos de <i>feedback</i> corretivo</b> .....	71
3.2	<b>Relação entre o tipo de erro e o <i>feedback</i> corretivo oferecido</b> .....	81
3.3	<b>Uptake</b> .....	84

3.4	<b>Análise da eficácia dos tipos de <i>feedback</i> corretivo em relação aos tipos de erros</b>	88
3.4.1	<u>Turma 1</u>	88
3.4.2	<u>Turma 2</u>	93
3.4.3	<u>Eficácia dos tipos de <i>feedback</i> corretivo neste estudo</u>	98
3.5	<b>Análise das entrevistas com as professoras</b>	100
3.6	<b>Análise dos questionários respondidos pelos alunos</b>	105
3.7	<b>Discussão dos resultados</b>	109
3.7.1	<u>Asserção 1: <i>Recast</i> seria o tipo de <i>feedback</i> corretivo mais utilizado</u>	109
3.7.2	<u>Asserção 2: A elicitación seria o tipo de <i>feedback</i> corretivo mais eficaz</u>	111
3.7.3	<u>Asserção 3: O tipo de erro cometido influencia no tipo de <i>feedback</i> corretivo</u>	113
3.7.4	<u>Asserção 4: As professoras não estariam conscientes em relação às estratégias que utilizam para corrigir os erros dos alunos</u>	114
3.7.5	<u>Asserção 5: Os alunos expressariam um desejo de terem seus erros corrigidos</u>	115
	<b>CONCLUSÃO</b>	116
	<b>REFERÊNCIAS</b>	119
	<b>APÊNDICE A</b> - Termo de autorização da instituição	125
	<b>APÊNDICE B</b> - Termo de consentimento do aluno	126
	<b>APÊNDICE C</b> - Termo de consentimento das professoras	128
	<b>APÊNDICE D</b> - Perguntas das entrevistas realizadas com as professoras	130
	<b>APÊNDICE E</b> - Códigos das transcrições das entrevistas	131
	<b>APÊNDICE F</b> - Transcrição das entrevistas realizadas com as professoras	132
	<b>APÊNDICE G</b> - Questionário aplicado aos alunos	142
	<b>APÊNDICE H</b> – Transcrição fonética do inglês	143
	<b>APÊNDICE I</b> - Transcrição dos erros – Turma 1	145
	<b>APÊNDICE J</b> - Transcrição dos erros – Turma 2	165

## INTRODUÇÃO

Qualquer aprendizado humano é um processo e, como em todo processo, cometer erros é uma de suas fases. Quando aprendemos a andar de bicicleta, a nadar, a correr, e até mesmo quando aprendemos a nos relacionar com o outro, muitas vezes cometemos erros e é através do aproveitamento desses erros que chegamos ao sucesso. Na aprendizagem de línguas, seja na língua materna (L1)<sup>1</sup> ou na segunda língua (L2)<sup>2</sup>, o mesmo acontece.

O tratamento de erros tem sido um tema amplamente discutido e analisado nos últimos anos e sua eficácia tem sido testada em diferentes contextos de ensino e aprendizagem de inglês como L2. A decisão de ‘quando’, ‘como’ e ‘quem’ deve fazer a correção tem sido estudada por um número crescente de linguistas (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991; CHAUDRON, 1988; LONG, 1998; CUNHA; LIMA, 2002). Esses estudos têm mostrado que os professores não lidam com todos os tipos de erros que seus alunos cometem e que, embora esses professores tenham uma grande variedade de técnicas de correção, eles simplesmente não usam todas elas, ou tendem a focar em somente uma alternativa para corrigir seus alunos.

De acordo com Littlewood (1981), um fator importante para determinar o foco do aprendiz na forma linguística e no significado seria a natureza do *feedback*<sup>3</sup> recebido. Desta forma, o *feedback* corretivo ajuda o aprendiz a perceber a lacuna existente entre sua própria produção e uma produção gramaticalmente correta (*feedback* em relação à forma) ou pode servir como uma maneira de mostrar ao aprendiz que sua mensagem não foi entendida (*feedback* em relação ao significado).

Quando o professor responde aos erros do aluno através de *feedback* corretivo, ele potencialmente cria condições para que o aluno tente produzir a forma correta por si só. Ao fazer isso, ele está estimulando a aquisição dessas formas para que, então, em ocasiões

---

<sup>1</sup> Entendemos L1 como a primeira língua adquirida pelas crianças na fase de aquisição da linguagem. Esta língua é adquirida de forma natural, sem a necessidade de instrução formal.

<sup>2</sup> Neste trabalho, L2 é entendida como qualquer língua aprendida após a língua materna (ALLWRIGHT & BAILEY, 1991), independentemente das condições de aprendizagem serem de língua estrangeira (que não pertence à comunidade local) ou segunda língua (usada para a comunicação na comunidade local). Sabemos do crescente uso na literatura do termo “língua adicional”, porém, optamos por manter o termo L2 em nosso trabalho já que este é bastante utilizado na bibliografia básica que utilizamos aqui.

<sup>3</sup> O termo *feedback* é traduzido para o português como ‘retroalimentação’. Porém, por se tratar de um termo frequentemente utilizado no meio acadêmico e educacional em sua forma original, optamos por manter o seu uso ao longo desta pesquisa. Ou seja, *feedback* englobará aqui toda reação do professor ao erro do aluno, seja ela corretiva ou não.

subsequentes o aluno seja capaz de usar as formas corretas sem a ajuda do professor (ELLIS, 2015).

É, portanto, função do professor fornecer dados e exemplos e, quando necessário, corrigir a produção do aluno. A correção de erros é um elemento fundamental em uma aula de L2, pois, caso não haja correção, os erros cometidos pelo aprendiz podem ser fossilizados, o que impediria o desenvolvimento da língua. Ainda assim, por diversas vezes, ao longo de minha carreira no magistério de inglês como L2, pude perceber que nem sempre os alunos se beneficiavam com a forma de correção que recebiam em diferentes contextos de sala de aula. Além disso, pude perceber também que eu não utilizava estratégias de correção variadas, tendia sempre a usar a mesma. Por isso, após algumas leituras teóricas sobre o assunto (LYSTER; RANTA, 1997; NASSAJI; SWAIN, 2000; CUNHA; LIMA, 2002; RAUBER; GIL, 2004; BATTISTELLA; LIMA, 2017), acabei me interessando em pesquisar o tratamento dos erros orais em salas de aula de inglês como L2. A motivação, portanto, para este trabalho partiu da minha prática docente e da necessidade de um aprofundamento teórico e prático em relação ao tratamento de erros.

O tratamento dos erros é um tema importante e, por isso, deveria ser abordado e discutido na graduação de Letras, em disciplinas voltadas para a formação de professores. Porém, no meu caso, só tive acesso a este tema quando cursei a especialização em Linguística Aplicada. Ao conversar com colegas da área, pude perceber que não fui somente eu que não teve acesso ao tratamento de erros na graduação. Em muitos cursos, de diferentes universidades, o tema também não é abordado na graduação, mas somente em cursos de pós-graduação. Acreditamos que este tema seja de extrema relevância para a formação de futuros professores de inglês como L2 e que, deveria ser abordado em cursos da graduação.

A correção dos erros orais é uma área de estudos cujas pesquisas, feitas em sala de aula, podem ser usadas para melhorar a prática docente. Schulz (2001) discute a importância de programas de formação de professores e seus impactos na formação das percepções desses professores sobre a eficácia da correção dos erros. Ellis (2015) também afirma que programas de treinamento de professores deveriam aumentar a conscientização dos professores para as estratégias de correção e deveriam criar oportunidades para que esses professores pudessem praticar a correção de erros e refletir sobre suas práticas. Com isso, esperamos, com nossa pesquisa, contribuir para uma formação de professores de inglês como L2 mais reflexivos em relação ao tratamento que oferecem aos erros dos seus alunos.

O *feedback* corretivo possui um valor educacional, isto é, consiste em uma ferramenta importante que o professor possui em suas aulas. (LYSTER; SAITO; SATO, 2013, p. 5) Por

isso, diversas pesquisas já foram feitas sobre este tema, algumas delas serão exemplificadas na seção 1.7 do capítulo 1. Porém, dependendo do contexto em que o estudo for feito, os resultados podem ser diversos. Como afirmam Lyster, Saito e Sato (2013), “embora muitas pesquisas sobre *feedback* corretivo tenham demonstrado que *recasts*<sup>4</sup> são o tipo de correção mais utilizado, é importante notar que este não é necessariamente o caso em todos os contextos educativos que se tem observado” (LYSTER; SAITO; SATO, 2013, p. 7, tradução nossa)<sup>5</sup>. Portanto, nossa intenção é verificar como ocorre o processo de correção de erros orais no contexto em que nosso estudo foi feito.

Sendo assim, o objetivo geral da presente pesquisa é analisar como se dá o processo de correção no momento do erro oral produzido pelo aluno em um contexto de sala de aula de inglês como L2 e qual a eficácia dessa correção. Para isso, têm-se como objetivos específicos responder às seguintes perguntas:

1. Qual tipo de *feedback* corretivo é mais utilizado por professores de inglês como L2 em aulas que utilizem a abordagem comunicativa?
2. Qual tipo de *feedback* corretivo leva, na maior parte dos casos, à percepção e correção por parte do aluno?
3. O tipo de erro cometido pelo aluno influencia no tipo de *feedback* corretivo utilizado pelo professor?
4. Qual a percepção dos alunos e das professoras em relação à correção de erros?

A fim de que tais perguntas pudessem ser respondidas, desenvolvemos uma pesquisa de campo em uma escola de idiomas que adota a abordagem comunicativa. Foram gravadas duas aulas de duas professoras diferentes, sendo quatro aulas no total. O objetivo das gravações das aulas era verificar qual o tipo de *feedback* corretivo mais utilizado pelas duas professoras participantes da pesquisa e como os alunos respondiam a tais correções. Além disso, analisamos também se o tipo de erro (gramatical, fonológico ou lexical) influenciou as escolhas das professoras por algum determinado tipo de *feedback* corretivo.

Após as gravações das aulas foram feitas entrevistas com as duas professoras e foi aplicado um questionário aos alunos. As entrevistas foram feitas separadamente com cada

---

<sup>4</sup> Esta estratégia de correção será definida e exemplificada no capítulo 1.

<sup>5</sup> “Although many reviews of CF (corrective feedback) research claim that recasts are the most frequently used type of CF, it is importante to note that this is not necessarily the case across all instructional settings that have been observed” (LYSTER; SAITO; SATO, 2013, p. 7)

professora e tiveram como principal objetivo uma posterior comparação das percepções dessas professoras em relação à correção de erros orais com suas práticas em sala de aula, isto é, gostaríamos de verificar se as professoras estão conscientes das escolhas corretivas que fazem. O questionário serviu para verificar a opinião dos alunos em relação à correção dos erros orais em sala de aula por suas professoras.

Bortoni-Ricardo (2008) propõe que, em pesquisas qualitativas, como a nossa, não se levantem hipóteses, mas sim que se elaborem asserções que correspondam aos objetivos da pesquisa. Segundo esta autora, “a asserção é um enunciado afirmativo no qual o pesquisador antecipa os desvelamentos que a pesquisa poderá trazer” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 53). Apresentemos, então, nossas asserções em relação à presente pesquisa.

A primeira asserção que podemos fazer é em relação à primeira pergunta de pesquisa. Acreditamos que, assim como em outros estudos feitos sobre o tratamento de erros, *recasts* serão o tipo de *feedback* corretivo mais usados pelas professoras participantes desta pesquisa. A segunda asserção que fazemos é em relação a qual tipo de *feedback* corretivo levará, na maior parte dos casos, à percepção e correção por parte do aluno. Acreditamos que a elicitación seja o *feedback* corretivo mais eficaz. Em relação à terceira pergunta de pesquisa, acreditamos que sim, o tipo de erro cometido influenciará no tipo de *feedback* corretivo utilizado pelo professor. E, por fim, acreditamos que as professoras não estejam conscientes em relação às estratégias que usam e, que os alunos expressarão um desejo de terem seus erros corrigidos.

Os resultados obtidos nesta pesquisa demonstraram que, de fato, *recast* é o tipo de *feedback* corretivo mais utilizado pelas duas professoras, porém, tal movimento corretivo se mostrou eficaz somente quando utilizado com erros fonológicos e lexicais. Com erros gramaticais, movimentos corretivos que não reformulam a fala do aluno, mas que o forcem a produzir por si só, foram os mais eficazes. Observamos, também, que a eficácia de um determinado movimento corretivo depende do tipo de erro cometido. Já em relação à percepção das professoras e dos alunos quanto à correção dos erros, percebemos que as professoras não estão completamente conscientes sobre suas escolhas corretivas e que, os alunos demonstraram desejo em terem seus erros corrigidos.

Esta dissertação está dividida em seis partes. Na primeira parte, introdutória, descrevemos a formulação do problema, justificamos a escolha do tema e delimitamos os objetivos do trabalho. Em seguida, no capítulo 1, apresentamos a fundamentação teórica que embasa a pesquisa desenvolvida aqui, que tem como base a teoria sociointeracional, aquela que acreditamos ser capaz de justificar o uso do *feedback* corretivo em aulas de inglês como



L2. No capítulo 2, apresentamos a metodologia utilizada para a realização do presente estudo, assim como a natureza da pesquisa, seu contexto e participantes e os instrumentos utilizados. No capítulo 3, apresentamos e analisamos os dados. Primeiramente, apresentamos, neste capítulo, a distribuição dos diferentes tipos de *feedback* corretivo. Em seguida, apresentamos a relação entre o tipo de erro e o *feedback* corretivo oferecido. Analisamos, também, as respostas dos alunos aos diferentes movimentos corretivos e a eficácia do *feedback* corretivo oferecido pelas professoras aos diferentes tipos de erro. Ainda no capítulo 3, analisamos as entrevistas feitas com as professoras e os questionários respondidos pelos alunos. E, na última seção deste capítulo, apresentamos a discussão dos resultados, retomando as asserções apresentadas na introdução. Por fim, apresentamos uma conclusão, retomando as questões de pesquisa, os resultados obtidos e apresentando os desdobramentos deste trabalho. Seguem-se, então, as referências e os apêndices.

## 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O principal objetivo deste capítulo é fornecer um embasamento teórico que dê suporte aos objetivos da presente pesquisa. Para tanto, primeiramente, na seção 1.1, apresentaremos uma revisão das três principais teorias de aprendizagem de línguas que nos permitem entender como se dá o processo de aquisição de uma L2. A partir daí, identificaremos dentre essas três correntes teóricas aquela que acreditamos ser capaz de fundamentar o uso do *feedback* corretivo durante as aulas de inglês como L2, isto é, a teoria sociointeracionista. Na seção 1.2, apresentaremos duas das principais hipóteses sobre a aquisição de L2 que estão diretamente relacionadas à presente pesquisa. São elas: a Hipótese da Interação e a Hipótese da Produção. Em seguida, na seção 1.3, tentaremos definir o que é o erro, qual a importância da sua percepção por parte do aluno e qual a importância do tratamento que é dado pelo professor no processo de aprendizagem de uma L2. Após tal explicação, na seção 1.4, mostraremos como a correção de erros vinha sendo tratada ao longo dos diversos métodos de ensino e aprendizagem de línguas, até chegar ao método comunicativo. Passaremos, então, na seção 1.5, à justificativa para o uso de foco na forma em aulas de inglês que utilizem a abordagem comunicativa. A partir daí, trataremos, na seção 1.6, do *feedback* corretivo, um tipo de instrução focada na forma e que é o tema desta pesquisa. E, por fim, na seção 1.7, serão apresentadas algumas pesquisas sobre *feedback* corretivo que foram feitas no Brasil e em outros países.

### 1.1 Teorias de aprendizagem

Diferentes correntes teóricas tentaram entender como se dá o processo de aprendizagem/aquisição<sup>6</sup> de línguas, concebendo o aprendiz ora sob uma perspectiva individualizada, como aquele que já nasce com uma capacidade inata para a aprendizagem (Inatismo); ora como sendo um produto do meio em que vive (Behaviorismo); e ora como

---

<sup>6</sup> Krashen (1981) apresenta a dicotomia *acquisition* (aquisição) X *learning* (aprendizagem), afirmando que a aquisição se dá de forma natural, quando o falante é exposto à língua-alvo e que a aprendizagem se dá através da instrução formal e que, por isso, nunca poderá levar à aquisição. Apesar de reconhecer o valor do trabalho de Krashen na área de aquisição de línguas, entendemos que tal distinção não se faz necessária neste trabalho, e, por isso, utilizaremos os termos aprendizagem e aquisição indistintamente.

sendo um ser social, cujo aprendizado é determinado através de suas experiências no mundo social no qual está inserido (Sociointeracionismo). Tais correntes teóricas representam as três vertentes básicas que trataremos a seguir.

É importante que o professor de línguas conheça e entenda as diferentes teorias de aquisição para que possa ser capaz de escolher a que mais dará suporte à sua prática pedagógica – caso o professor tenha liberdade para isto. Tais teorias influenciaram diferentes métodos e abordagens de ensino de L2.

### 1.1.1 O Inatismo e a visão biológica de aquisição

Segundo o Inatismo - também conhecido como Gerativismo - a aquisição de línguas, tanto a L1 como a L2, ocorre devido à existência de um dispositivo inato presente no cérebro humano para a aquisição de línguas, conhecido como *Language Acquisition Device* (LAD). Isto significa dizer que o sucesso da aprendizagem de línguas está relacionado a fatores internos, ou seja, biológicos. Em relação à L1, Chomsky (1959) afirma que os seres humanos, em virtude de sua estrutura genética, nascem com uma habilidade inata, também conhecida como “faculdade da linguagem”, que os torna capazes de adquirir uma língua mesmo em situações adversas.

Chomsky (1959, 1965) apontou que todos os adultos falantes nativos de uma língua conseguem entender ou produzir frases nunca ditas ou ouvidas por eles antes, isto é, um número infinito de frases pode ser produzido usando-se um número finito de regras gramaticais. Além disso, em relação à aquisição da língua materna por uma criança, Chomsky afirma que há uma pobreza de estímulo, ou seja, a língua exposta à criança é tanto quantitativa como qualitativamente pobre, porém, mesmo assim, a criança consegue produzir, em um período curto de tempo, língua que é extremamente rica. A fala que é direcionada à criança está cheia de hesitações, falsos começos, fragmentada e até com desvios gramaticais, mas, mesmo assim, todas as crianças, exceto aquelas que possuam algum distúrbio neurológico ou biológico, conseguem adquirir a complexidade da língua rapidamente sem receber nenhuma instrução formal.

O sistema com o qual as crianças nascem é comum às gramáticas de todas as línguas e, por isso, Chomsky (1959) o chama de *Gramática Universal* - um conjunto de conceitos

abstratos que governa as estruturas gramaticais de todas as línguas, que são geneticamente codificadas no cérebro humano. Ela é formada por princípios e parâmetros. Crianças, usando seu conhecimento inconsciente da Gramática Universal, são capazes de identificar os princípios universais da língua, por exemplo, línguas normalmente possuem substantivos, pronomes e verbos. Elas também são capazes de identificar seus parâmetros, por exemplo, em algumas línguas os verbos devem ser colocados ao final da frase, em outras a posição do sujeito pode ser apagada. Tal conhecimento inconsciente ajuda a criança a criar somente frases gramaticais em sua língua materna.

O sistema gerativista abstrato de gramática que Chomsky propôs é uma teoria de competência linguística. Ele faz uma distinção fundamental entre *competência* – o conhecimento que um falante ou ouvinte tem da sua língua – e *desempenho* – o uso da língua em situações concretas. Ele enfatiza que sua teoria linguística

diz respeito primeiramente a um falante/ouvinte ideal, em uma comunidade de fala completamente homogênea, que conhece sua língua perfeitamente e que não é afetado por questões irrelevantes de gramaticalidade como limitações de memória, distrações, mudanças de atenção e interesse e erros (aleatórios ou característicos) ao aplicar seu conhecimento da língua em um desempenho real (CHOMSKY, 1965, p. 3, tradução nossa)<sup>7</sup>

Essa teoria de competência linguística de Chomsky é uma teoria de competência gramatical. O termo competência linguística engloba os sistemas fonológico, sintático e semântico. É por isso que, segundo Chomsky (1965), possuir essa competência linguística abstrata ajuda o falante nativo a distinguir frases bem formadas de sequência de palavras mal formadas, assim como frases bem formadas que fazem sentido daquelas que não fazem. Em outras palavras, a competência linguística implica um componente semântico que indica o significado intrínseco das frases.

Uma das críticas que se pode fazer a essa teoria é a ideia de um falante/ouvinte ideal, que vive em uma comunidade homogênea, pois sabemos que tal falante está longe de ser uma realidade no mundo em que vivemos. As línguas sofrem influências externas e, por isso, é difícil afirmar a existência de uma comunidade homogênea. Porém, apesar das críticas feitas em relação à teoria linguística de Chomsky, não podemos deixar de atestar sua contribuição aos estudos linguísticos.

---

<sup>7</sup> “[...] is primarily concerned with an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech community who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of language in actual performance”. (CHOMSKY, 1965, p.3)

Os estudos de Chomsky, que sempre foram voltados para entender como ocorre a aquisição de L1, influenciaram alguns linguistas que se interessavam pela aquisição de L2, entre eles, Stephen Krashen. De acordo com Krashen (1981):

a aquisição da linguagem é um processo muito similar ao que as crianças usam para adquirirem a primeira e a segunda língua. Ela requer uma interação significativa na língua alvo – comunicação natural – na qual os falantes não se preocupam com a forma das suas frases, mas sim com as mensagens que querem transmitir e entender. (KRASHEN, 1981, p. 1, tradução nossa)<sup>8</sup>

### 1.1.2 O Behaviorismo e a aprendizagem como fruto da experiência

O Behaviorismo é uma teoria de aprendizagem/aquisição que teve como base a visão empirista, visão esta que advoga que todo o conhecimento é fruto da experiência, isto é, o ser humano ao nascer é visto como uma *tábula rasa* e é através das experimentações, das experiências que somos moldados.

A visão behaviorista da aprendizagem de línguas influenciou vários métodos de ensino de idiomas como Audiolingual, Audiovisual, *Total Physical Response*<sup>9</sup> (TPR), entre outros e predominou por duas décadas após a Segunda Guerra Mundial. Psicólogos como Watson (1924) e Skinner (1957) e o linguista Bloomfield (1933) são alguns dos principais estudiosos relacionados ao behaviorismo.

Segundo Watson (1930), a matéria de interesse da psicologia deveria ser o comportamento humano e, conseqüentemente, a pesquisa experimental. Tal psicólogo propôs que os comportamentos poderiam ser explicados em termos de estímulos e respostas. O estímulo é definido por ele como “qualquer objeto no ambiente geral ou quaisquer mudanças no organismo devido a condições fisiológicas” e a resposta é “qualquer coisa que o indivíduo faz” (WATSON, 1930, p. 6 *apud* PAIVA, 2014, p. 13).

Skinner, através de seu livro *Verbal Behavior*, publicado em 1957, apresenta suas ideias em relação ao comportamento verbal e se torna o estudioso mais mencionado quando se fala de ensino de línguas e behaviorismo. Segundo Skinner (1992), comportamento verbal

<sup>8</sup> “Language *acquisition* is very similar to the process children use in acquiring first and second languages. It requires meaningful interaction in the target language – natural communication – in which speakers are concerned not with the form of their utterances but with the messages they are conveying and understanding.” (KRASHEN, 1981, p. 1)

<sup>9</sup> Tal método pode ser traduzido para o português como ‘Total Resposta Física’ e tem como foco principal o ensino da L2 através de ações físicas.

seria um comportamento reforçado pela mediação de outra pessoa, ou seja, há um estímulo, uma resposta e um reforço. A aprendizagem seria, então, fruto de condicionamento e seria adquirida de forma mecânica e automática por meio de estímulos e respostas (PAIVA, 2014).

Na visão behaviorista a aprendizagem é vista como sinônimo de formação de hábitos através da repetição de experiências e, como tal, todos os erros devem ser imediatamente corrigidos para que não ocorra a fossilização. Além disso, os behavioristas acreditam que a aprendizagem de uma L2 pode sofrer influência positiva e negativa da transferência da L1, pois, ao se aprender algo novo, processos psicológicos de transferências de aprendizagem podem ocorrer.

Segundo Gass e Selinker (1994) a L1 seria um motivo de fracasso na aprendizagem da L2, pois os hábitos já estabelecidos na L1 seriam transferidos para a L2. A partir deste pensamento, então, surgiram estudos em linguística contrastiva. Tais estudos evidenciaram que quando há semelhanças entre a L1 e a L2, o aprendiz teria mais facilidade em aprender as estruturas da L2 e, quando L1 e L2 fossem bastante distintas, o aprendiz teria mais dificuldade em aprender a L2.

Apesar da análise contrastiva das línguas ter tentado evidenciar a influência da L1 na L2, nem todos os aprendizes da L2 cometem todos os erros previstos por tal análise. Alguns erros na L2 são semelhantes em aprendizes que possuem diferentes L1. Segundo Littlewood (1998), “alguns erros previstos pela análise contrastiva nunca ocorreram, e muitos outros erros nunca foram previstos”, o que comprova que a língua materna não é a única fonte de erro (LITTLEWOOD, 1998, p. 20).

Apesar de não acreditarmos que a teoria behaviorista, que advoga que a aquisição se dá através da formação de hábitos e que o conhecimento é adquirido através do meio no qual se está inserido, seja capaz de explicar a complexidade do processo de aquisição/aprendizagem de línguas, não podemos deixar de atestar que ela influenciou e continua influenciando o ensino de línguas.

### 1.1.3 O Sociointeracionismo e o aprendiz como ser social

A teoria de aprendizagem escolhida para dar suporte ao presente trabalho é a teoria sociointeracionista, ou teoria sociocultural, como também é conhecida. Esta teoria, que foi postulada por Vygotsky na primeira metade do século XX, reconhece que o desenvolvimento

intelectual humano é composto por dois processos, um biológico e um sociocultural e é através da interação significativa que o conhecimento é construído.

Para Vygotsky (1978), o homem é um ser social/cultural e, por isso, ele se constrói na relação com o outro, isto é, nas interações sociais. Seu desenvolvimento intelectual se dá não somente através de mecanismos cerebrais, mas também através do contexto social no qual está inserido. A partir de sua teoria, muitos estudos foram e tem sido feitos em relação à importância da interação no processo de ensino e aprendizagem de línguas, dentre eles alguns estudos sobre o *feedback* corretivo (NASSAJI; SWAIN, 2000; BATTISTELLA; LIMA, 2015).

De acordo com a teoria sociocultural, a linguagem é vista como prática social, ou seja, o desenvolvimento cognitivo do indivíduo é entendido através da sua interação com o meio. A língua é, assim, vista como o principal instrumento para que ocorra a comunicação e não somente como um sistema linguístico puramente. Tal teoria entende que fala e pensamento estão firmemente entrelaçados e não são processos independentes. A fala, portanto, é capaz de mediar o pensamento, o que significa dizer que as pessoas podem adquirir controle sobre seus processos mentais como consequência da internalização do que os outros falam e do que falam para os outros (LIGHTBOWN; SPADA, 2006).

Assim como “fala” e “pensamento” estão entrelaçados, para Vygotsky, “aprendizagem” e “desenvolvimento cognitivo” também estão. A cognição se desenvolve como um resultado das interações sociais nas quais a criança aprende como desenvolver uma tarefa simplesmente dividindo a responsabilidade sobre tal tarefa com um adulto ou par mais competente.

Com isso, Vygotsky (1978) apresenta, em seus estudos, o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Segundo ele, existem dois níveis de desenvolvimento da criança, um relacionado ao que ela pode realizar sozinha e outro a habilidades construídas, isto é, o que pode ser desenvolvido com a ajuda de um par com maior conhecimento. Entre esses dois níveis existe uma zona de transição chamada ZDP. Ainda segundo Vygotsky, a ZDP é entendida como “a distância entre o nível de desenvolvimento atual, determinado pela solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes”<sup>10</sup> (VYGOTSKY, 1978, p. 86, tradução nossa)

---

<sup>10</sup> “The zone of proximal development is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.” (VYGOTSKY, 1978, p. 86)

A aprendizagem ocorre, então, quando um indivíduo interage com um interlocutor dentro de sua ZDP, isto é, a ZDP é um local metafórico no qual os aprendizes co-constroem conhecimento em colaboração com seus interlocutores. Portanto, a aprendizagem de uma L2 é o resultado da participação do aprendiz em atividades socioculturais.

Apesar dos estudos de Vygotsky (1978, 1986) não terem sido direcionados a professores de línguas, sua teoria, que relaciona aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, ofereceu maior clareza em relação ao papel da interação social e o uso da língua na aprendizagem.

Um estudo que estabeleceu uma relação entre a teoria sociocultural e o *feedback* corretivo foi o desenvolvido por Nassaji e Swain (2000). Os autores pesquisaram de forma quantitativa e qualitativa se a ajuda negociada dentro da ZDP do aluno seria mais eficiente do que a ajuda fornecida aleatoriamente e independentemente da ZDP, ou seja, se o *feedback* corretivo oferecido levando-se em conta a ZDP do aluno seria mais eficaz. Os pesquisadores realizaram um estudo de caso com duas alunas adultas de inglês como L2 que tinham como língua materna o coreano, em um curso de escrita de uma universidade do Canadá.

O objetivo da pesquisa era investigar se o *feedback* fornecido dentro da ZDP da aprendiz poderia ampliar seu conhecimento em relação aos artigos em inglês, em oposição ao *feedback* aleatório, que não levava em consideração a ZDP da aluna. Foram avaliadas as assistências fornecidas pelo tutor aos erros escritos acerca do uso dos artigos definidos e indefinidos do inglês, seguindo os princípios da Escala Regulatória desenvolvida por Aljaafreh e Lantolf (1994) e o *feedback* aleatório. Isto é, a aluna que recebeu *feedback* corretivo dentro da sua ZDP, recebeu ajuda do seu tutor de acordo com as necessidades de seu nível de conhecimento da língua. As correções dos erros relacionados ao uso dos artigos definidos e indefinidos ocorreram de forma gradual e o tutor impulsionava a aluna à correção seguindo tal Escala Regulatória. Já a aluna que recebeu *feedback* corretivo que não levava em consideração sua ZDP, recebeu ajuda de forma aleatória, independente de sua ZDP. Os resultados apontaram que a aluna que recebeu *feedback* corretivo dentro de sua ZDP apresentou uma melhor performance em suas redações em relação ao uso de artigos em comparação com a aluna que não recebeu tal *feedback*.

Portanto, segundo a teoria sociointeracionista, o conhecimento é construído socialmente, por meio de um processo de colaboração, interação e comunicação entre os alunos e o professor e entre os próprios alunos e que, por isso, o *feedback* corretivo fornecido



na interação pode facilitar o processo de aprendizagem, e servir como um andaime<sup>11</sup> na aprendizagem da L2.

Na próxima seção, abordaremos duas das principais hipóteses sobre aquisição de L2: a Hipótese da Interação e a Hipótese da Produção.

## 1.2 Duas hipóteses sobre a aquisição de L2

Entender como se dá o processo de aquisição de uma L2 não é uma tarefa simples. Entretanto, alguns estudiosos se propuseram a estudar como o aprendiz de L2 adquire a língua e quais seriam as melhores formas de se aprendê-la e de se ensiná-la. Dentre estes estudiosos, destacamos Krashen (1981, 1982) com a Hipótese do *Input*; Long (1983, 1996) com a Hipótese da Interação; e, Swain (1985, 1995) com a Hipótese da Produção. Como estas duas últimas estão diretamente relacionadas à presente pesquisa, trataremos separadamente de cada uma delas, apesar de entendermos que ambas se complementam. Já a Hipótese do *Input* de Krashen (1982) será mencionada na subseção que trata da Hipótese da Interação, portanto, tal hipótese não será discutida detalhadamente em uma subseção à parte.

### 1.2.1 Hipótese da Interação

Ao se falar de interação em sala de aula de línguas, não podemos deixar de mencionar a Hipótese da Interação atribuída a Michael Long (1983, 1996)<sup>12</sup>. Segundo Long, interações conversacionais são condições essenciais para a aquisição de L2. A Hipótese da Interação de Long (1983), como veremos mais adiante, não está completamente baseada na teoria

---

<sup>11</sup> Andaime – o que Bruner (1986) chama de *scaffolding* - está relacionado ao processo pelo qual, com apoio de pares mais competentes, os aprendizes alcançam um nível de conhecimento que não seria possível de forma independente. Diferentemente da ZDP, a partir do momento em que o conhecimento é adquirido essa ‘ponte’ (andaime) se torna desnecessária e pode ser descartada, já a ZDP - que é um funcionamento psicológico – se mantém e então surgirão novos andaimes para outras situações de aprendizagem. (FREITAS; BARBIRATO, 2016, p. 29-30)

<sup>12</sup> Apesar de ser referência em relação à Hipótese da Interação, o próprio Long reconhece que o trabalho pioneiro foi de Hatch (1978).

sociocultural de Vygotsky (1978), porém tal hipótese nos ajuda a entender como se dá a negociação de significado entre os falantes.

Para entendermos melhor a Hipótese da Interação de Long (1983), faz-se necessária uma breve revisão da hipótese do *input*<sup>13</sup> de Krashen (1982), visto que tal hipótese (do *input*) serviu como ponto de partida para os estudos sobre a interação entre os falantes da L2. Para Krashen, a aquisição de línguas se dá exclusivamente a partir do *input* compreensível, isto é, para adquirir uma língua o aprendiz deve ser exposto à linguagem que está um pouco além daquilo que conhece ( $i + 1$ , em que  $i$  é o estágio atual do falante). Ele admite que, é possível modificar a linguagem a fim de torná-la passível de compreensão, porém, tal modificação não deve simplificar a fala de tal modo que prejudique a apresentação de novas estruturas e vocabulário, caso contrário o aprendiz não estaria sendo exposto a um *input* compreensível.

Durante o processo de aquisição de L1, as crianças recebem *input* modificado, ou seja, os pais ou qualquer outra pessoa em contato com uma criança modificam sua fala para torná-la compreensível. Da mesma forma, segundo Krashen (1982), adultos aprendizes de uma L2 também recebem *input* modificado. Ele apresenta, então, os três tipos oferecidos aos aprendizes de uma L2. São eles: 1) fala do estrangeiro: modificações que falantes nativos fazem ao se comunicar com falantes menos competentes de sua língua; 2) fala do professor: fala da sala de aula usada para explicações e gerenciamento das aulas e; 3) fala da interlíngua: a fala de outro aprendiz da L2. (KRASHEN, 1982, p. 24)

Long (1983) acredita que o *input* compreensível é importante para a aquisição de línguas, porém, ele vai além do que Krashen propôs – para Long (1983), é importante focar na questão de como o *input* pode se tornar compreensível. Ele acredita que a interação modificada é o mecanismo necessário para tornar a língua compreensível. O que os falantes precisam é de oportunidades para interagir com outros falantes e não somente linguagem simplificada. Com isso, a interação construída na sala de aula desempenha um papel fundamental para a aquisição da L2.

Ao formular a Hipótese da Interação, Long (1983) acredita que: 1) a modificação interacional torna o *input* compreensível; 2) *Input* compreensível promove a aquisição; e, portanto 3) a modificação interacional promove a aquisição. Em 1996, Long revisa sua Hipótese, e, então, afirma que mais ênfase deve ser dada à importância de *feedback* corretivo

---

<sup>13</sup> O termo *input* é traduzido para o português como insumo. Porém, por ser um termo amplamente conhecido e discutido na literatura de Aquisição de Segunda Língua, optamos por usar o termo em inglês.

durante a interação e que a negociação de significado passa a ser vista como uma oportunidade para o desenvolvimento da língua.

De acordo com Lightbown e Spada (2006), apesar de estarem relacionadas à interação entre os falantes, a hipótese da interação de Long (1983) e a teoria sociocultural de Vygotsky (1978) diferem essencialmente na ênfase que ambas colocam nos processos cognitivos internos. Na hipótese da interação, a ênfase está nos processos cognitivos individuais presentes na mente do aprendiz. A interação, que precisa ser modificada através da negociação de significado, facilita esses processos cognitivos através do acesso que dá aos aprendizes ao *input* que eles precisam para ativar processos internos. Na teoria sociocultural de Vygotsky, uma maior importância é dada às conversações, com a aprendizagem ocorrendo através da interação social. Para tal teoria, os aprendizes reorganizam seus processos cognitivos durante a mediação já que o conhecimento é internalizado durante a atividade social.

A seguir, apresentamos a segunda hipótese de aquisição de L2 que também está relacionada à presente pesquisa: a hipótese da produção.

### 1.2.2 Hipótese da Produção

Outra hipótese que também está relacionada à hipótese da interação é a hipótese da produção. De acordo com Swain (1985) somente *input* compreensível não é suficiente para que ocorra a aquisição de línguas, o aprendiz precisa também produzir na língua-alvo. Em seu estudo com alunos de imersão do francês, Swain (1985) observou que, apesar desses alunos terem tido muitos anos de exposição à língua-alvo, eles não dominavam seu sistema gramatical. Ela afirma que é através da produção que o aluno se torna capaz de perceber o que sabe e o que não sabe, isto é, “produzir na língua-alvo pode ser o gatilho que força o aprendiz a prestar atenção às formas de expressão necessárias para transmitir com sucesso o significado pretendido” (SWAIN, 1985, p. 249, tradução nossa).<sup>14</sup>

O termo usado originalmente por Swain (1985) ao formular sua hipótese foi *output* – termo traduzido na literatura de Aquisição de L2 como ‘produção’. Porém, como a própria autora admitiu após receber algumas críticas sobre o termo - este não era capaz de dar conta

---

<sup>14</sup> “producing the target language may be the trigger that forces the learner to pay attention to the means of expression needed in order to successfully convey his or her own intended meaning” (SWAIN 1985, p. 249)

da atividade comunicativa e cognitiva as quais estava relacionado – uma nova terminologia deveria ser utilizada. Era preciso pensar em um termo que não oferecesse a ideia de um produto, mas sim de um processo (SWAIN, 2000). Após algumas nomenclaturas testadas pela autora como ‘fala’, ‘escrita’, ‘enunciado’, ‘verbalização’ e ‘diálogo colaborativo’, Swain (2006) passa a usar o termo ‘lingualização’ (*linguaging*), o que caracteriza uma evolução do conceito anteriormente proposto pela autora. Como observa Vidal (2010): “na verdade não há uma total reformulação do conceito anterior, mas uma evolução, um *upgrade*, uma reinterpretação de sua hipótese inicial, agora no âmbito da teoria sociocultural de aprendizagem de Vygotsky (1978)” (VIDAL, 2010, p. 180).

De acordo com Swain (2006), “lingualização se refere ao processo de construir significado e moldar conhecimento e experiência através da língua. É parte do que constitui a aprendizagem. Lingualizar sobre a língua é uma das maneiras como aprendemos a língua”<sup>15</sup> (SWAIN, 2006, p. 98, tradução nossa). Isto é, segundo a autora, lingualização pode ser entendida como uma ação, um processo dinâmico e sem fim de usar a língua para construir significado, entender e solucionar problemas. (SWAIN, 2006)

Assim, de acordo com Freitas e Barbirato (2016) “essas duas hipóteses juntas (*input* e *output*) refletem diretamente na hipótese da interação, na sua compreensão e análise” (FREITAS; BARBIRATO, 2016, p. 24). Por isso, acreditamos também que a Hipótese da Interação e a Hipótese da Produção estão diretamente relacionadas entre si e representam um enorme ganho aos estudos de aquisição de L2.

Portanto, a necessidade de produzir enunciados que possam ser entendidos por seu interlocutor faz com que o aprendiz observe as lacunas existentes em sua fala, crie hipóteses sobre a língua-alvo e receba *feedback* em relação à sua produção através da interação. A seguir tentaremos definir o que é erro e demonstrar sua eficácia no ensino de línguas.

### 1.3 O erro

Focar a atenção do aluno nos erros que ele comete ao produzir enunciados na L2 é importante para o seu desenvolvimento linguístico nesta língua que está sendo aprendida.

---

<sup>15</sup> “Linguaging, as I am using the term, refers to the process of making meaning and shaping knowledge and experience through language. It is part of what constitutes learning. Linguaging about language is one of the ways we learn language” (SWAIN, 2006, p. 98)

Ellis (1997) aponta três razões para um foco nos erros durante o ensino da L2: 1) os erros são uma característica perceptível da língua do aluno e levantam uma questão importante sobre “por que os alunos comentem erros”; 2) é útil aos professores para que possam saber quais erros os alunos cometem; e 3) é possível que cometer erros possa, de fato, ajudar o aluno a aprender a se autocorrigir quando os mesmos erros ocorrerem em outros momentos (ELLIS, 1997, p. 15).

Chaudron (1986b *apud* ALLWRIGHT; BAILEY, 1991) em um estudo sobre as reações dos professores em relação ao erro de crianças, feito em aulas de imersão de francês no Canadá discutiu várias formas de definir o erro. Segundo ele, erro pode ser definido como: 1) formas linguísticas ou de conteúdo que diferem das normas do falante nativo, e 2) qualquer outro comportamento assinalado pelo professor como necessitando de melhoramento.

De acordo com Allwright e Bailey (1991) definir erro não é uma tarefa simples. Porém, “uma definição típica de erro sempre inclui alguma referência à produção de uma forma linguística que desvia da forma correta” (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991, p. 84).

Dois questões importantes surgem com tais afirmações: 1) quem seria esse falante nativo; e 2) o que seria essa “forma correta”. Sabe-se que as línguas são sistemas vivos e como tais, sofrem influências externas, ou seja, não podemos afirmar que determinada língua pertença única e exclusivamente a uma determinada comunidade. Além disso, a ideia de que o falante nativo saiba sua língua perfeitamente bem, a ponto de ser considerado uma “autoridade” para julgar aspectos de gramaticalidade em relação à mesma não passa de um mito que nos remete à ideia do falante ideal proposta pelos gerativistas. Muitos falantes nativos possuem dialetos particulares, o que significa dizer que sua língua não pode ser considerada una e homogênea. Com isso, torna-se difícil a definição do que é a “forma correta”. Preferimos, então, usar aqui a ideia de “aceitável”, isto é, formas da língua que são produzidas e facilmente entendidas pelos falantes da mesma dependendo da situação em que ocorra.

Outro aspecto importante em relação aos erros é a diferença que encontramos na literatura entre *mistake* (engano) e *error* (erro) (CORDER, 1967; ELLIS, 1997). Um falante fluente em determinadas situações pode cometer algum tipo de erro em sua língua materna, que pode ser ocasionado por falhas de memória, cansaço e até mesmo condições psicológicas, o que não significa que este falante não conheça essa língua, mas sim que, por esses motivos, pode ter tido um problema em relação ao seu uso (erro de desempenho segundo Chomsky, 1959, como vimos na seção anterior). Esses tipos de erros podem ser imediatamente corrigidos pelo falante. O mesmo acontece com o aprendiz de uma L2. Em determinadas

situações, o aprendiz pode cometer algum erro em relação às estruturas que já conhece. Nestes casos, a literatura utiliza o termo *mistake*. Corder (1967) associa esses tipos de erros, ou seja, os *mistakes* (enganos) como sendo erros não sistemáticos, uma vez que não estão associados ao conhecimento do sistema da língua, mas sim ao uso que se faz dela.

*Errors*, diferentemente de *mistakes*, ocorrem quando o falante não sabe o que é correto, ou seja, os erros refletem as lacunas existentes no conhecimento do aprendiz sobre a língua (erro de competência segundo Chomsky, 1959). Segundo Corder (1967), esses erros seriam sistemáticos, pois estão relacionados ao sistema da língua e não poderiam ser autocorrigidos pelos aprendizes. Corder também utiliza o termo “competência transitória” ao se referir a esses erros que revelam o conhecimento atual subjacente do aprendiz, ou seja, erros que permitem uma reconstrução do conhecimento que o aprendiz possui da língua no momento em que os comete.

Portanto, de acordo com a visão de Chomsky, *errors* (erros) estariam ligados à competência do falante, e *mistakes* (enganos) ao desempenho. Porém, identificar se o desvio cometido pelo aprendiz corresponde a um erro ou a um engano requer um estudo longitudinal para que se possa observar se as estruturas que contém erro são constantes na fala do aprendiz (o que se caracterizaria como *error*) ou se ocorrem esporadicamente por motivos diversos e que não correspondem à falta de conhecimento de tal estrutura (o que caracterizaria um *mistake*). Como no presente estudo a observação dos erros dos alunos não ocorreu de forma longitudinal, mas sim em duas aulas somente, não faremos a distinção entre *error* (erro) e *mistake* (engano) ao longo deste trabalho e, portanto, chamaremos de “erro” todas as ocorrências que não corresponderem à forma correta, ou melhor, à forma aceitável.

Ao falarmos de competência e desempenho segundo a visão de Chomsky (1959, 1965), não podemos deixar de ressaltar aqui as críticas feitas a ele por Hymes (1972). Para Hymes (1972), competência estaria ligada à habilidade comunicativa de se usar a língua em situações concretas. Sua ideia era expandir o conceito de competência proposto por Chomsky (1959, 1965), que não levava em consideração aspectos socioculturais. Segundo Hymes (1972):

devemos considerar o fato de que uma criança normal adquire conhecimento sobre as frases não somente como gramaticais mas também como apropriadas. Ela adquire competência sobre quando falar, quando não falar, e sobre o que falar com quem, quando, onde e de que maneira. Em resumo, uma criança se torna capaz de realizar

um repertório de atos de fala, de participar de eventos de fala e de avaliar suas realizações pelos outros. (HYMES, 1972, p. 277, tradução nossa)<sup>16</sup>

Hymes (1972) propõe, então, o conceito de “competência comunicativa” que engloba competência gramatical assim como competência sociolinguística. Para este autor, saber uma língua não significa somente saber suas regras gramaticais, mas também suas regras de uso comunicativo. O que difere os conceitos de competência de Chomsky e de competência comunicativa de Hymes é o fato de que, para Chomsky competência é biológica, relacionada à forma da língua, enquanto que para Hymes, competência é social e relacionada à função da língua.

Nossa pesquisa foi feita em uma escola de idiomas que utiliza a abordagem comunicativa e que, por utilizar essa abordagem, segue a visão de Hymes em relação à competência comunicativa. No entanto, para este estudo, iremos levar em consideração como erro tudo o que desviar da norma padrão, isto é, iremos considerar todos os tipos de erro, como estrutura, havendo ou não problema de comunicação.

Feitos os devidos esclarecimentos em relação à ideia de competência comunicativa de Hymes (1972), voltemos para a questão dos erros. Uma vez que são identificados, os erros podem ser descritos e classificados em diferentes tipos. Ellis (1997) propõe uma classificação de erros em categorias gramaticais, por exemplo, agrupar todos os erros relacionados a verbos e depois identificar os diferentes tipos de erros verbais ocorridos. Outra maneira seria identificar como os erros cometidos pelos alunos diferem da forma que seria esperada, por exemplo, identificar omissões – quando o aluno não usa algum item que seria importante para tornar a frase gramaticalmente correta; desinformações – quando o aluno usa uma forma gramatical no lugar de outra; e, ordem equivocada – quando o aluno coloca as palavras na frase em uma ordem equivocada.

Os erros também podem ser classificados em “erros globais” – aqueles que violam as regras que envolvem toda a estrutura das frases e, com isso, causam problemas de entendimento; e “erros locais” – aqueles que afetam apenas um constituinte da frase, não causando muitos problemas de compreensão. Segundo Celce-Murcia e Hilles (1988), é mais

---

<sup>16</sup> “We have to account for the fact that a normal child acquires knowledge of sentences not only as grammatical but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, and in what manner. In short, a child becomes able to accomplish a repertoire of speech acts, to take part in speech events, and to evaluate their accomplishment by others”. (HYMES, 1972, p.277)

importante que se corrija os erros globais do que os erros locais, embora, em alguns casos, algum erro considerado local possa oferecer dificuldade de compreensão e, portanto, também deve ser corrigido. Segundo as mesmas autoras, os professores devem estipular certa prioridade ao corrigir os erros dos alunos, pois é impossível corrigir todos os erros que eles cometem. Elas afirmam que erros relacionados à estrutura gramatical que os alunos estiverem aprendendo no momento devem ser corrigidos imediatamente, na mesma hora em que ocorrem.

Na presente pesquisa, não utilizaremos todas as classificações apresentadas acima para os erros encontrados, uma vez que o escopo deste trabalho diz respeito ao tratamento dado pelo professor ao erro do aluno, e não à natureza e causa desse erro. Portanto, optamos por classificar os erros em fonológicos, gramaticais e lexicais e, a partir daí, verificaremos qual o tipo de *feedback* corretivo foi mais utilizado pelas duas professoras que participaram desta pesquisa em relação aos diferentes tipos de erro.

Por fim, cabe ressaltar que os erros fazem parte do processo de ensino/aprendizagem da L2 e, portanto, devem receber atenção especial ao longo das aulas. Eles não devem ser vistos como “vilões”, mas como maneiras de focar a atenção do professor à necessidade de seu aluno. Portanto, ao fornecer o *feedback* corretivo, o professor está ajudando o aluno a testar e avaliar sua própria fala e perceber as lacunas que existem entre o que se fala e o que é esperado. Porém, não foi sempre que se acreditou que o erro seria natural e útil em aulas de L2. Logo, na próxima seção, veremos como a correção de erros tem sido tratada ao longo dos anos pelos diferentes métodos de ensino/aprendizagem, e que nem sempre o erro foi visto de maneira positiva.

#### **1.4 Correção de erros e o ensino comunicativo de línguas**

Corrigir ou não os erros dos alunos e como corrigi-los depende, geralmente, do tipo de metodologia que o professor utiliza, ou seja, ao longo dos anos, a questão da correção dos erros tem recebido tratamento diferenciado. No começo do ensino de L2, no século XIX, devido à influência do ensino de latim e grego, os professores começaram a seguir os modelos utilizados para ensinar tais línguas, em que as aulas eram organizadas a partir de pontos gramaticais. Os livros utilizados consistiam em regras de gramática abstratas, listas de



vocabulário e frases para tradução. Essa metodologia de ensino de língua estrangeira ficou conhecida como “*Grammar-Translation Method*” – Método de Gramática e Tradução. Nesse método a gramática é ensinada dedutivamente através da língua nativa do aluno, ou seja, primeiramente há uma apresentação e estudo das regras gramaticais e depois essas regras são praticadas através de exercícios de tradução. O foco principal é na leitura e na escrita já que a comunicação oral não é o objetivo principal e, por isso, enfatiza-se a precisão ao invés da fluência na língua<sup>17</sup>. A seleção de vocabulário é baseada somente nos textos utilizados e as palavras são ensinadas através de listas bilíngues, estudo de dicionário e memorização. A frase é a estrutura básica usada para o ensino da língua e, com isso, as aulas são voltadas para a tradução de sentenças na e para a língua-alvo. Este método dominou o ensino de línguas entre os anos de 1840 e 1940, porém, até hoje podemos encontrar, em algumas universidades, ensino de língua que utiliza o método da gramática e tradução, especialmente em cursos em que o foco principal é o entendimento de textos literários e onde não há a necessidade de compreensão oral da língua. Neste método, o erro deve ser imediatamente corrigido através da intervenção do professor. (RICHARDS; RODGERS, 2001).

A partir da segunda metade do século XIX, de acordo com Richards & Rodgers (2001), alguns estudiosos como o inglês Henry Sweet e o alemão Wilhelm Viëtor começaram a enfatizar que a oralidade seria a primeira forma de uma língua. Então, começou-se a dar mais importância à fala. Com isso, linguistas da época começaram a advogar que a linguagem oral deveria vir em primeiro lugar e que o aprendiz deveria ouvir a língua antes de vê-la na forma escrita. Além disso, a tradução deveria ser evitada e as palavras deveriam ser apresentadas em frases com contextos significativos, e não ensinadas de forma isolada e desconectada. Tendo como ponto de partida tais ideias, o interesse dos linguistas passou a ser direcionado ao desenvolvimento de princípios para o ensino de línguas baseados em princípios naturalistas, isto é, como ocorre na aquisição da língua materna. Isso levou à criação dos “métodos naturais” e, com isso, ao desenvolvimento do Método Direto.

No Método Direto, as aulas são conduzidas exclusivamente na língua-alvo, a gramática é ensinada indutivamente, vocabulário concreto é ensinado através de demonstração, objetos e figuras e vocabulário abstrato através de associação de ideias. Há também uma ênfase em gramática e pronúncia corretas, o que significa dizer que erros devem ser corrigidos imediatamente e de forma explícita.

---

<sup>17</sup> “Precisão” e “fluência” são termos traduzidos do inglês: *accuracy* e *fluency*. Um dos primeiros estudiosos a utilizar tal dicotomia foi Brumfit (1984), que fez uma distinção entre atividades orientadas para a fluência, que promovem produções orais espontâneas na L2, e atividades orientadas para a precisão, que focam na forma linguística e na produção controlada de estruturas linguísticas gramaticalmente corretas na L2.

A entrada dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial exerceu papel significativo no ensino de línguas na América. O governo americano precisava de soldados fluentes em várias línguas como alemão, francês, italiano, chinês, japonês de forma rápida e isto levou a criação de um programa de treinamento de língua. Buscou-se, então, um intenso contato oral com a língua-alvo. A partir daí, linguistas e linguistas aplicados se tornaram cada vez mais envolvidos com o ensino de inglês como língua estrangeira, uma vez que os Estados Unidos emergiram como a maior potência internacional. Com isso, deu-se a criação de uma nova metodologia para o ensino de línguas nos anos 1950: o Método Audiolingual. De acordo com Finnocchiaro e Brumfit (1983, *apud* RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 156), o método audiolingual prioriza a forma ao significado; exige a memorização de diálogos estruturados; os itens lexicais não são necessariamente contextualizados; busca-se uma pronúncia igual à de um falante nativo; explicação gramatical é evitada; o principal objetivo é a competência linguística; ‘língua é um hábito’, portanto erros devem ser evitados a todo custo. Sendo assim, a gramática é ensinada indutivamente e existe um maior foco na forma – o significado não é importante.

No começo dos anos 1960, as críticas ao método audiolingual resultaram em mudanças na teoria linguística americana. Em 1959, Chomsky publicou um artigo intitulado “A review of B. F. Skinner’s Verbal Behaviour” que tentava mostrar que o behaviorismo (corrente teórica que fundamentava o método audiolingual) estava errado ao explicar a aquisição e desenvolvimento da linguagem. Chomsky acreditava que a abordagem behaviorista seria incapaz de dar conta da criatividade e singularidade das sentenças de um indivíduo. Ele afirmou que “a língua não é uma estrutura de hábito” e que todas as crianças nascem com a habilidade de aprenderem línguas, o que elas precisam é serem expostas a elas. É dessa forma que ele acredita que a língua materna é adquirida, de uma forma natural.

De acordo com Chomsky (1965), como mencionado anteriormente, a capacidade de aquisição de línguas é fundamentalmente inata e os mesmos princípios universais permeiam todas as línguas humanas. Isso significa que todos nós nascemos com uma habilidade inata específica para aprender línguas, o que precisamos é sermos expostos a elas. Por isso, nós não precisaríamos ser instruídos, ensinados.

Apesar de Chomsky estar interessado somente na aquisição de L1, seus estudos influenciaram também muitos estudos relacionados à aquisição de L2, como por exemplo, o modelo de aquisição de segunda língua de Stephen Krashen. De acordo com Krashen (1981):

a aquisição da linguagem é um processo muito similar ao que as crianças usam para adquirirem a primeira e a segunda língua. Ela requer uma interação significativa na língua alvo – comunicação natural – na qual os falantes não se preocupam com a forma das suas frases, mas sim com as mensagens que querem transmitir e entender. A correção de erros e o ensino explícito de regras não são relevantes à aquisição da língua (KRASHEN, 1981, p. 1, tradução nossa)<sup>18</sup>

A teoria de Krashen (1981) também menciona as condições necessárias para que o processo de aquisição da linguagem aconteça: o tipo de estímulo (*input*) que o aprendiz receber. Este estímulo deve ser compreensível, um pouco acima do nível de competência do aprendiz, interessante e relevante, em quantidade suficiente e vivenciado em contextos de pouca ansiedade (KRASHEN, 1981). Pode-se dizer, portanto, que a teoria de Krashen influenciou a maneira como as segundas línguas seriam ensinadas e, por isso, nenhuma atenção foi mais dada à forma e sim ao significado.

Seguindo essa ideia de que uma maior importância deveria ser dada ao significado, surgiu, no final do século XX, a abordagem comunicativa. De acordo com Richards e Rodgers (2001), o ensino comunicativo deve ser considerado uma abordagem e não um método. Ele se refere a um conjunto diverso de princípios que refletem uma visão comunicativa de língua e aprendizagem de língua e que podem ser usados para apoiar a grande variedade de procedimentos usados em sala de aula. Os princípios da abordagem comunicativa incluem: 1) os alunos aprendem a língua através do seu uso para comunicação; 2) a comunicação autêntica e significativa deve ser o objetivo das atividades de sala de aula; 3) a fluência é uma dimensão importante da comunicação; 4) a comunicação envolve a integração de diferentes habilidades da língua e; 5) a aprendizagem é um processo de construção criativa e envolve tentativa e erro (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 172). Os erros, então, são tolerados por fazerem parte natural do processo de desenvolvimento das habilidades comunicativas.

Desde o seu surgimento, a abordagem comunicativa tem recebido diferentes interpretações e implementações. Muitas pessoas acreditam que um ensino comunicativo deva ser exclusivamente relacionado ao significado, centrado no aprendiz e que deva ser aquele que priorize a fluência e não a precisão, isto é, deve haver uma ênfase na comunicação. Outros acreditam que trata-se de uma abordagem primariamente relacionada ao significado porém que inclua atenção tanto à fluência quanto à precisão. Essas duas visões diferentes em relação ao ensino comunicativo foram chamadas de “versão forte” e “versão fraca” da

---

<sup>18</sup> “Language *acquisition* is very similar to the process children use in acquiring first and second languages. It requires meaningful interaction in the target language – natural communication – in which speakers are concerned not with the form of their utterances but with the messages they are conveying and understanding. Error correction and explicit teaching of rules are not relevant to language acquisition.” (KRASHEN, 1981, p. 1)

abordagem comunicativa. A diferença entre essas visões está relacionada à importância que é dada à forma da língua e não somente ao significado (SPADA, 2006).

De acordo com Howatt (1984), a versão fraca da abordagem comunicativa “ênfatisa a importância de fornecer aos alunos oportunidades de usar a língua-alvo para propósitos comunicativos e tenta integrar tais atividades em um programa mais amplo de ensino de língua” (HOWATT, 1984, p. 279, tradução nossa).<sup>19</sup> Já a versão forte “promove a afirmação de que a língua é adquirida através da comunicação” (HOWATT, 1984, p. 279, tradução nossa).<sup>20</sup> A versão fraca da abordagem comunicativa pode ser descrita como “aprendendo a usar o inglês”, já a versão forte seria “usando o inglês para aprendê-lo” (HOWATT, 1984, p. 279, tradução nossa)<sup>21</sup>. Isto significa dizer que, na versão forte, o ensino da língua é descrito de forma que seja responsável pelo fornecimento de *input* compreensível e significativo apenas, sem atenção à forma da língua e à correção dos erros. A comunicação é vista como fator único e principal a ser almejado em uma aula de L2. Com isso, o foco no significado seria o caminho para a aprendizagem. Esta versão foi amplamente utilizada por muitos professores que adotavam a abordagem comunicativa, o que resultou em algumas concepções equivocadas em relação à esta abordagem (SPADA, 2006).

Com o passar do tempo, observou-se, então, uma mudança na atenção dada ao significado e à forma na abordagem comunicativa. Portanto, um dos tópicos mais discutidos na área de aquisição de segunda língua tem sido como as línguas devem ser ensinadas. Não há, até hoje, uma resposta em relação à maneira como a L2 deve ser apresentada ao aluno (se deve ser de maneira implícita – através da simples exposição da língua-alvo – ou de uma maneira explícita – através de uma instrução formal). Na próxima seção, discutimos esta diferença entre foco na forma e foco no significado.

### 1.5 Foco na forma

---

<sup>19</sup> The weak version of CLT “stresses the importance of providing learners with opportunities to use the [target language] for communicative purposes and attempts to integrate such activities into a wider programme of language teaching” (HOWATT, 1984, p. 279)

<sup>20</sup> The strong version of CLT “advances the claim that language is acquired through communication” (HOWATT, 1984, p. 279)

<sup>21</sup> “If the former (weak version) could be described as ‘learning to use’ English, the latter (strong version) entails ‘using English to learn it.’” (HOWATT, 1984, p. 279)

Um dos tópicos levantados pelas pesquisas em Aquisição de Segunda Língua em sala de aula tem sido a questão de como incluir o ensino de “gramática” nas aulas de L2 e se esse ensino deve ou não ser incluído. Pesquisas relacionadas a tal questionamento são conhecidas na literatura como pesquisas voltadas para o estudo do “foco na forma”.

De acordo com Doughty e Williams (1998a), a motivação para realizar estudos voltados para o foco na forma surgiu dos resultados de algumas pesquisas feitas em programas de imersão (HARLEY, 1992; HARLEY; SWAIN, 1984; VIGNOLA; WESCHE, 1991) que sugeriram que, quando as aulas são completamente voltadas para o significado, sem nenhuma ou pouca atenção à forma da língua, algumas características linguísticas não se desenvolviam e os aprendizes não alcançavam níveis satisfatórios de precisão na L2, mesmo tendo sido expostos à *input* compreensível e oportunidades de interação.

Com isso, algumas pesquisas feitas em sala de aula e estudos experimentais (NUNAN, 1998, DOUGHTY; WILLIAMS, 1998b, FOTOS, 1994; HINKEL; FOTOS, 2002) tentaram demonstrar que intervenções pedagógicas que foquem a atenção do aprendiz à forma da língua que está sendo estudada podem ser benéficas ao processo de aquisição. Tais intervenções podem facilitar o desenvolvimento da interlíngua do aprendiz para que ele possa atingir precisão na L2.

Apesar dos resultados dessas pesquisas terem sugerido que um foco na forma da língua poderia ajudar o aprendiz a atingir níveis mais elevados de precisão e que aulas voltadas somente para o significado poderiam se beneficiar com algum tipo de atenção à forma, alguns professores que acreditavam na versão forte do ensino comunicativo (ensino que deveria ser exclusivamente voltado para o significado e para a comunicação, sem atenção à forma) passaram a rejeitar tais descobertas, pois acreditavam que focar a atenção do aluno à forma da língua significaria um retrocesso e um retorno ao ensino explícito de gramática, como ocorria em alguns métodos de ensino anteriores ao ensino comunicativo. Outros professores, porém, mostraram-se receptivos ao ensino das estruturas linguísticas nas aulas de L2 que adotavam a abordagem comunicativa.

Atribui-se à Michael Long (1991) o despertar do interesse na investigação do papel que o foco na forma teria no ensino/aprendizagem da L2 em aulas de natureza comunicativa. Long (1991) apresenta, então, três opções em ensino de línguas. São elas: foco nas formas (*focus on forms*), foco no significado (*focus on meaning*) e foco na forma (*focus on form* – também conhecida como *FonF*).

Foco nas formas, como proposto por Long (1991), consiste principalmente em trabalhar os itens linguísticos com pouco, ou nenhum uso comunicativo da L2. O professor

divide a língua em segmentos de diferentes tipos, como por exemplo, fonemas, morfemas, palavras, regras gramaticais, padrões de entonação, estruturas ou funções. Tais itens são, então, sequenciados e apresentados de forma linear como modelos aos aprendizes. A partir daí, cabe ao aprendiz sintetizar as partes para usá-las na comunicação. Por esse motivo, Wilkins (1976) nomeou essa maneira de ensinar a língua como “abordagem sintética”, já que partes da língua são ensinadas separadamente e cada uma de uma vez, o que faz com que a aquisição da língua seja um processo gradual de acumulação das partes. Métodos como: Gramática e Tradução, Audiolingual, *Total Physical Response* estão associados a esse tipo de ensino de L2.

Aulas de inglês como L2 que utilizem foco nas formas apresentam explicitamente as regras gramaticais, repetição de modelos, memorização de pequenos diálogos, textos linguisticamente ‘simplificados’, exercícios de transformação, além de *feedback* corretivo explícito.

Long (1998) identifica pelo menos seis problemas relacionados ao foco nas formas. São eles:

1. Não há uma análise das necessidades do aluno ou do grupo de alunos para que se identifiquem suas necessidades comunicativas;
2. Classificar os itens linguísticos e apresentá-los de forma gradual aos alunos tende a resultar em diálogos que seriam artificiais;
3. Foco nas formas ignora os processos de aprendizagem de línguas e assume um modelo behaviorista há muito desacreditado;
4. A ideia de que o que se ensina é o que se aprende e quando se ensina é quando se aprende além de ser simplista, está errada;
5. Apesar de todos os esforços até de professores altamente habilitados e de bons produtores de livros didáticos, foco nas formas tende a produzir aulas desinteressantes, que resulta em uma diminuição da motivação e atenção dos alunos;
6. A afirmação de que muitos aprendizes em todo o mundo aprenderam línguas através de um foco nas formas ignora a possibilidade de que eles realmente aprenderam línguas apesar do foco nas formas.

Segundo Long (1991), frustrações em relação aos modelos de ensino baseados no foco nas formas levaram a uma mudança radical no que diz respeito à maneira como as línguas deveriam ser ensinadas e resultaram em uma nova forma de se ensinar línguas: foco no significado. Aprender uma L2 incidentalmente (sem intenção, enquanto se faz qualquer outra coisa) ou implicitamente (sem conscientização) através da simples exposição às formas

compreensíveis da língua-alvo são suficientes para a aquisição de L2 por adolescentes e adultos, assim como parece ser para a aquisição de L1 por crianças (CORDER, 1967; KRASHEN, 1985; PRABHU, 1987).

Segundo Long e Robinson (1998) a reivindicação fundamental que se faz em relação ao foco no significado é que “pessoas de todas as idades aprendem melhor as línguas, dentro ou fora da sala de aula, não tratando as línguas como objetos de estudo, mas as vivenciando como um meio de comunicação” (LONG; ROBINSON, 1998, p. 18, tradução nossa)<sup>22</sup>. O ensino de línguas deste segundo tipo é nomeado por Wilkins (1976) como “analítico”, pois é organizado em torno dos propósitos pelos quais os aprendizes estão aprendendo a língua.

Aulas com foco no significado são puramente comunicativas e os aprendizes são expostos à *input* compreensível, para que possam fazer uso comunicativo da L2. As aulas são normalmente baseadas no conteúdo (*content-based*), isto é, ensina-se alguma matéria como ciências, geografia, etc., usando a L2. Cabe ao aprendiz, e não ao professor, analisar a L2, inferindo as regras gramaticais apenas pela exposição ao *input*. Entende-se, nesta forma de ensino de língua com foco no significado, que a gramática é aprendida de forma incidental e implícita.

Apesar de ser um avanço em relação ao foco nas formas, Long e Robinson (1998, p. 20-21) apresentam alguns problemas em relação às aulas que usam exclusivamente foco no significado. São eles:

1. Aprendizes mais velhos não tem a mesma capacidade de aprender que as crianças, isto é, parece haver uma restrição em relação à maturidade no que se refere à aprendizagem de línguas;
2. Adultos que aprendem a L2 através de um longo período de exposição natural, podem se tornar fluentes, mas não produzirão como um falante nativo da língua-alvo;
3. Aprendizes não conseguem aprender os contrastes entre as gramáticas da L1 e da L2 somente com evidência positiva;
4. Aprender uma L2 somente vivenciando seu uso é possível, porém ineficiente.

Portanto, como visto acima, tanto o foco nas formas, que é extremamente intervencionista, quanto o foco no significado, que é não intervencionista, possuem problemas. A solução, então, seria uma terceira opção que tentaria capturar as vantagens de

---

<sup>22</sup> “people of all ages learn languages best, inside or outside a classroom, not by treating the language as an object of study, but by experiencing them as a medium of communication” (LONG; ROBINSON, 1998, p. 18)

uma abordagem analítica, não deixando de lidar com suas limitações, o que Long (1991) chama de foco na forma (e não nas formas).

Segundo Long (1991), foco na forma “atrai a atenção do aluno aos elementos linguísticos na medida em que eles aparecem incidentalmente em aulas cujo foco principal é no significado ou na comunicação” (LONG, 1991, p. 45-46)<sup>23</sup>

Em um artigo de 1998, Long expande e define com mais precisão o conceito de foco na forma:

Foco na forma se refere à como recursos que chamam a atenção do aprendiz são alocados, e envolve atrair de forma superficial a atenção dos alunos a elementos linguísticos (palavras, grupos de palavras, estruturas gramaticais, padrões pragmáticos, e assim por diante), *em contexto*, na medida em que eles aparecem incidentalmente em aulas cujo foco principal é no significado ou na comunicação, tendo as mudanças de foco de atenção temporárias sendo acionadas por problemas de compreensão e produção dos alunos. (LONG, 1998, p. 40, tradução nossa, grifo do autor)<sup>24</sup>

Com isso, podemos entender que o foco na forma ocorre somente quando há um problema de comunicação, então, não é pré-determinado. Portanto, as atividades não são planejadas antecipadamente.

Tal abordagem foi motivada pela Hipótese da Interação (LONG, 1983, 1996) que advoga que, é através da negociação de sentido entre aprendizes e falantes mais fluentes que ocorre o desenvolvimento da L2. A negociação de sentido entre os falantes pode, muitas vezes, resultar em *feedback* corretivo, como por exemplo na forma de *recasts*<sup>25</sup>, que tem como objetivo principal chamar a atenção do aprendiz às divergências entre o *input* que ele recebe e a sua produção na L2. Focar na forma pode, então, induzir o aprendiz a perceber a lacuna existente entre sua produção e uma produção mais aceitável na L2.

Na literatura sobre a aquisição de L2, existe um problema de terminologia e de conceituação em relação ao foco de ensino da língua. Spada (1997) ao invés de usar o termo ‘foco na forma’ como fez Long (1991, 1998) prefere o termo ‘instrução focada na forma’ – *form-focused instruction*, também conhecido com *FFI*. Segundo a autora

---

<sup>23</sup> “focus on form... draws students’ attention to linguistic elements as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning or communication” (LONG, 1991, p. 45-46)

<sup>24</sup> “Focus on form refers to how attentional resources are allocated, and involves briefly drawing students’ attention to linguistic elements (words, collocations, grammatical structures, pragmatic patterns, and so on), *in context*, as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning, or communication, the temporary shifts in focal attention being triggered by students’ comprehension or production problems.” (LONG, 1998, p. 40, grifo do autor)

<sup>25</sup> Este movimento corretivo será explicado na seção 1.7.1.



instrução focada na forma significa qualquer esforço pedagógico que é usado para chamar a atenção do aluno à forma da língua, tanto implícita como explicitamente. Isto pode incluir o ensino direto da língua (por exemplo, através de regras gramaticais) e/ou reações aos erros dos alunos (por exemplo, *feedback* corretivo) (SPADA, 1997, p. 73, tradução nossa)<sup>26</sup>

Spada (1997) explica que seu uso de ‘instrução focada na forma’ é diferente do ‘foco na forma’ de Long (1991, 1998). A definição de foco na forma de Long (1991) está restrita a eventos pedagógicos em aulas baseadas no significado em que a atenção dada à forma da língua ocorre quando um problema de comunicação aparece no momento da produção do aluno e não de forma predeterminada. Já o termo ‘instrução focada na forma’ de Spada (1997) se refere a eventos pedagógicos que ocorrem em aulas de L2 em contextos significativos, que focam no significado, mas que o foco na forma da língua é fornecido tanto de maneira espontânea quanto predeterminada.

Alguns anos mais tarde, Spada e Lightbown (2008) distinguiram dois tipos de instrução focada na forma: “instrução focada na forma isolada” e “instrução focada na forma integrada”. Ambas incluem atenção à forma em contextos de aprendizagem baseadas no significado e no conteúdo, entretanto, elas diferem em relação à *quando* a atenção à forma é oferecida. Em instrução focada na forma isolada, informação sobre a forma é oferecida separadamente da prática comunicativa. Já em instrução focada na forma integrada, atenção à forma está incorporada à prática comunicativa. Recentemente, Nina Spada (2015) tem voltado sua atenção para os diferentes aspectos da instrução focada na forma isolada e integrada. Alguns estudos exploram as preferências de professor e aluno em relação aos dois tipos de instrução (VALEO; SPADA, 2015; SPADA; LIMA, 2015), outros tentam investigar a contribuição da instrução focada na forma isolada e integrada à aprendizagem de L2 (SPADA *et al.*, 2014).

Rod Ellis (1998) também utiliza o termo ‘instrução focada na forma’, porém, de maneira mais ampla. Para Ellis (1998), instrução focada na forma inclui atenção à forma da língua em práticas comunicativas, assim como em abordagens mais tradicionais de ensino de língua de cunho mais estrutural, que focam exclusivamente na forma.

Ainda segundo Ellis (2015), não há razão para entender ‘foco na forma’ e ‘foco nas formas’ como duas abordagens distintas. Ambas devem ser vistas como abordagens de ensino complementares e não opostas. Em sua definição de instrução focada na forma, Ellis (2015) afirma que FFI é uma instrução de dois tipos básicos: (1) tentativas planejadas de intervenção

---

<sup>26</sup> Form-focused instruction will mean any pedagogical effort which is used to draw the learners’ attention to language form either implicitly or explicitly. This can include the direct teaching of language (e.g. through grammatical rules) and/or reactions to learner’ errors (e.g. corrective feedback) (SPADA, 1997, p.73)

no desenvolvimento da interlíngua do aluno e que, deste modo, lidam com a aprendizagem intencional da língua e, (2) tentativas de atrair a atenção dos alunos às formas durante um tipo de instrução que não é explicitamente planejado para ensinar tais formas e, portanto, lida com aprendizagem acidental.

Apesar das diferenças terminológicas, todos os estudiosos mencionados acima (Long, Spada e Ellis) concordam que as aulas comunicativas se beneficiam de certa forma quando há um foco de atenção do aluno em relação à estrutura da L2. A partir daí, Ellis (1998) propõe quatro tipos de opções de instrução focada na forma. São elas: 1) Instrução baseada no *input* estrutural; 2) Instrução explícita; 3) Instrução baseada na produção e; 4) Instrução baseada no *feedback*. Portanto, para Ellis (1998) o *feedback* corretivo é um tipo de instrução focada na forma – assim como demonstrou Spada (1997) em sua definição de instrução focada na forma vista acima.

O autor também diferencia as estratégias que podem ser usadas em uma aula com foco na forma e as classifica em dois grandes grupos: foco na forma reativo (*reactive focus on form*) e foco na forma preventivo (*preemptive focus on form*) (ELLIS, 2002). No foco na forma reativo, o professor ou outro aluno responde a um erro que algum aluno comete em um contexto de atividade comunicativa, já no foco na forma preventivo, o professor ou um aluno faz de uma forma linguística o tópico do discurso, mesmo se nenhum erro tenha sido cometido. A partir de tais definições, podemos perceber que o foco na forma reativo diz respeito ao *feedback* corretivo que o aluno recebe durante as aulas de abordagem comunicativa.

Na próxima seção, voltaremos nossa atenção ao tipo de instrução focada na forma escolhido para ser estudado nesta pesquisa – o *feedback* corretivo.

## 1.6 *Feedback* corretivo

“Um fator particularmente importante para determinar o foco dos aprendizes às formas linguísticas e aos significados é a natureza do *feedback* que eles recebem. O *feedback* oferece

aos aprendizes conhecimento sobre o quão satisfatória foi sua performance” (LITTLEWOOD, 1981, p. 90, tradução nossa)<sup>27</sup>

Como vimos na seção anterior, o *feedback* corretivo é um tipo de instrução focada na forma. É através dele que o aluno consegue perceber a lacuna existente entre sua produção e uma produção mais aceitável na L2. Ele foi definido por Ellis (2006) simplesmente como “respostas às frases do aluno que contem um erro” (ELLIS, 2006, p. 28), mas também como um “fenômeno complexo com várias funções” (CHAUDRON, 1988, p. 152). Pesquisas em relação a este tópico continuam surgindo já que o *feedback* corretivo é um tema de interesse não só de pesquisadores da área de Aquisição de Segunda Língua mas também de professores interessados em melhorar suas práticas pedagógicas.

O *feedback* oferecido ao aprendiz pode ser de duas naturezas: *feedback* em relação à forma da língua e *feedback* em relação ao significado. Quando o *feedback* oferecido ajuda o aprendiz a perceber a lacuna existente entre sua produção e uma produção gramaticalmente correta, trata-se de *feedback* em relação à forma. Já quando o *feedback* serve para mostrar ao aprendiz que sua mensagem não foi entendida temos um exemplo de *feedback* em relação ao significado. Se um aluno produz uma sentença do tipo ‘Where your father work?’ ele pode receber a forma correta de seu professor que pode usar um tipo de correção chamado *recast* para mostrar ao aluno que há um erro em sua sentença: ‘Where does your father work?’. Este é um exemplo de *feedback* em relação à forma da língua, ou, como Littlewood (1981) prefere chamar de ‘*feedback* estrutural’. Porém, se o professor simplesmente responder ‘He works in a bank’ ele está tentando mostrar ao aluno que sua mensagem foi compreendida como ele pretendia. Trata-se, então, de *feedback* em relação ao significado, ou, como Littlewood (1981) chama de ‘*feedback* comunicativo’.

Littlewood (1981) afirma que “uma frase pode ser bem sucedida de acordo com critérios comunicativos, mesmo sendo gramaticalmente incorreta. Do mesmo modo, uma frase pode ser gramaticalmente correta, mas falhar em transmitir o sentido desejado” (LITTLEWOOD, 1981, p. 90, tradução nossa)<sup>28</sup> Portanto, cabe ao professor a escolha do tipo de *feedback* (em relação à forma ou ao significado) que pretende utilizar em suas aulas.

---

<sup>27</sup> “A particularly important factor in determining the learners’ relative focus on linguistic forms and meanings is the nature of the feedback they receive. Feedback provides learners with knowledge of how successful their performance has been.” (LITTLEWOOD, 1981, p. 90)

<sup>28</sup> “an utterance may be successful according to communicative criteria even though it is formally incorrect. Likewise, an utterance may be formally correct but fail to convey the intended meaning” (LITTLEWOOD, 1981, p. 90)

Lyster e Ranta (1997) afirmam haver um dilema a esse respeito. Se os professores não corrigem os erros, as oportunidades para que os aprendizes relacionem forma e função é reduzida, porém, se os professores corrigem todos os erros, eles podem interromper o fluxo da comunicação (LYSTER; RANTA, 1997, p. 41). É preciso, então, que haja estudos que possam demonstrar como tais dilemas deveriam ser tratados na prática. E é exatamente isso que algumas pesquisas sobre *feedback* corretivo tentam esclarecer. Muitas vezes alguns professores preferem não corrigir a fala errada do aluno para não interromper o fluxo da comunicação. Entretanto, algumas pesquisas sobre *feedback* corretivo demonstraram que, quando o aluno não recebe a forma correta – ou aceitável – da L2, sua interlíngua tende a fossilizar e o aprendiz não consegue atingir níveis mais elevados de precisão gramatical na L2.

Os movimentos de *feedback* corretivo em aulas de inglês como L2 envolvem negociação. Pica (1992) define negociação como “interações nas quais os aprendizes e seus interlocutores ajustam sua fala fonologicamente, lexicalmente e morfossintaticamente para resolver problemas de entendimento mútuos que impeçam o curso da comunicação” (PICA, 1992, p. 200, tradução nossa)<sup>29</sup>. Existem dois tipos de negociações, que acontecem como respostas a algum problema comunicativo, negociação do sentido – que é inteiramente voltada para a comunicação e para possibilitar aos participantes entendimento mútuo, para que a comunicação possa acontecer e, negociação da forma – que tem um cunho mais didático, já que é utilizada para melhorar a precisão linguística do falante quando ocorre algum problema de entendimento. Segundo Lyster e Ranta (1997), ambos os tipos de negociação ocorrem em aulas cuja instrução está voltada para o significado e, tanto a negociação de sentido quanto a negociação da forma envolvem *feedback* corretivo.

*Feedback* corretivo também está associado ao que Swain (1985, 1995) chama de ‘*pushed output*’, isto é, produção que alarga a competência do aprendiz, através da necessidade de expressar uma ideia na língua que seja precisa e apropriada. Quando o professor responde a um erro do aluno através do *feedback* corretivo, está criando condições para que o aprendiz tente produzir a forma correta por si só. Essa ajuda oferecida pelo professor pode levar à aquisição de tais formas de maneira que, em ocasiões posteriores o aluno seja capaz de usar a forma mais apropriada sem a ajuda do professor.

---

<sup>29</sup> “those interactions in which learners and their interlocutors adjust their speech phonologically, lexically, and morphosyntactically to resolve difficulties in mutual understanding that impede the course of their communication” (PICA, 1992, p. 200)

Pesquisas voltadas para o *feedback* corretivo utilizado por professores têm o potencial de fornecer informações sobre a eficácia do processo de instrução focada na forma e, além disso, conhecimento sobre como a aprendizagem de línguas acontece. Portanto, por ser um tema amplamente relevante ao ensino/aprendizagem de L2, várias pesquisas já foram realizadas em relação ao papel do *feedback* corretivo na aquisição da L2. Na próxima seção, apresentamos algumas dessas pesquisas, feitas no Brasil e em outros países e os resultados obtidos por cada uma delas.

### 1.7 Pesquisas sobre *feedback* corretivo

O tratamento dos erros tem sido um tema estudado por diversos pesquisadores da área de ensino de línguas. Muitas pesquisas, feitas no contexto brasileiro e em outros países, tentaram demonstrar 1) quais os tipos de *feedback* corretivo mais utilizados pelos professores e quais levaram a uma maior percepção e posterior correção por parte dos alunos (LYSTER; RANTA, 1997; LYSTER, 1998; PANOVA; LYSTER, 2002; RAUBER; GIL, 2004; LIMA, 2002) ; 2) quais as crenças que estão presentes no discurso dos professores e dos alunos em relação à correção de erros e como elas interferem no processo de correção (BATTISTELLA; LIMA, 2015); 3) qual a eficácia do uso de *recasts* como um tipo de *feedback* corretivo em relação ao reparo do aluno (OHTA, 2000; DOUGHTY; VARELA, 1998); 4) “quando”, “como” e “por quem” os erros são corrigidos (CUNHA; LIMA, 2002); 5) qual a importância da correção no ensino-aprendizagem de uma língua, levando-se em consideração fatores linguísticos, cognitivos e idiossincráticos dos aprendizes (BATTISTELLA; LIMA, 2017). Nesta seção exemplificaremos alguns desses estudos e apresentaremos suas relevâncias em relação à pesquisa sobre *feedback* corretivo.

As pesquisas exemplificadas nesta seção tentaram, de alguma forma, responder algumas das perguntas propostas por Hendrickson (1978), embora sem conclusões definidas. Suas perguntas foram:

1. Os erros dos alunos devem ser corrigidos?
2. Quando os erros dos alunos devem ser corrigidos?
3. Que erro deve ser corrigido?
4. Como os erros devem ser corrigidos?
5. Quem deve fazer a correção? (HENDRICKSON, 1978, p. 389)

Tais pesquisas serão divididas aqui em cinco subseções de acordo com seus focos principais. São elas: 1.7.1. Quanto à distribuição dos tipos de *feedback* corretivo; 1.7.2 Quanto às crenças dos professores e alunos; 1.7.3 Quanto à eficácia do uso de *recasts*; 1.7.4 Quanto à “quando”, “como” e “por quem” os erros são corrigidos; e, 1.7.5 Quanto à importância da correção dos erros.

### 1.7.1 Quanto à distribuição dos tipos de *feedback* corretivo

A primeira pesquisa a ser apresentada é a de Lyster e Ranta (1997), uma vez que esta é a pesquisa que apresenta o modelo a ser usado neste trabalho. Em seu estudo, os pesquisadores descreveram os diferentes tipos de *feedback* corretivo que os professores utilizaram ao se depararem com os erros dos alunos e a frequência de cada tipo de *feedback* utilizado. Eles também examinaram a reação dos alunos (*uptake*)<sup>30</sup> – como eles imediatamente respondiam ao *feedback* do professor.

O objetivo da pesquisa foi, primeiramente, determinar se o tratamento do erro era de fato “negociável” e, caso fosse, até que ponto tal negociação pedagogicamente motivada, como a negociação da forma, ocorria em aulas comunicativas e, finalmente, quais movimentos corretivos constituíam tal troca (LYSTER; RANTA, 1997, p. 42).

O estudo observou interações em quatro salas de aula de francês em contexto de imersão no Canadá, com alunos com idades entre 9 e 11 anos. Os alunos possuíam diferentes experiências com a língua, alguns falavam francês em casa, outros vinham de lares onde somente o inglês era falado.

Na pesquisa, foram encontrados seis tipos de *feedback* corretivo: (1) correção explícita – *feedback* no qual o professor fornece a forma correta e claramente indica que a produção estava incorreta, usando expressões como: “Oh, you mean,” “You should say”; (2) *recast* - movimento corretivo em que o professor repete todo ou parte do enunciado incorreto do aluno, porém substitui o erro pela forma correta; (3) pedido de esclarecimento – constitui um tipo de *feedback* no qual o professor expressa que não compreendeu o enunciado do aluno

---

<sup>30</sup> *Uptake* é a resposta imediata dada pelo aprendiz à correção do professor e que constitui uma reação à intenção do professor de focar a atenção do aluno a algum aspecto de sua frase inicial. Essa resposta imediata do aprendiz ainda pode necessitar ou não de reparo. (LYSTER; RANTA, 1997, p. 49)

e espera que ele o reformule, usando expressões do tipo “*Sorry?*” “*What do you mean by X?*”; (4) *feedback* metalinguístico – é um movimento corretivo que contém comentários ou informações sobre o erro, normalmente com alguma terminologia gramatical, sem fornecer a forma correta; (5) elicitación – é entendido como *feedback* quando o professor solicita diretamente a reformulação do enunciado do aluno, como por exemplo, “*How do you say X in English?*”, quando o professor pausa para permitir que o aluno complete a frase do professor, ou quando o professor pede ao aluno que reformule sua frase e, (6) repetição – é o tipo de *feedback* corretivo no qual o professor repete o enunciado mal formulado pelo aluno, dando ênfase ao erro por meio da entonação, mas não provê a forma correta.

A análise dos dados demonstrou que *recast* – um tipo de correção implícita – foi o tipo de *feedback* corretivo mais utilizado pelos professores no estudo e que, apesar de ter sido amplamente utilizado, ele foi o que menos gerou correção imediata dos alunos (*uptake*). A porcentagem de distribuição dos seis diferentes tipos de *feedback* corretivo foram: *recasts* (55%), elicitación (14%), pedidos de esclarecimento (11%), *feedback* metalinguístico (8%), correção explícita (7%) e repetição do erro (5%).

As respostas imediatas por parte dos alunos encontradas nos dados após receberem *feedback* corretivo foram classificadas em: *uptake* com reparo; *uptake* que precisa de reparo e não *uptake*. Em relação ao *recast*, somente 31% desse tipo de correção levou à correção por parte dos alunos. Em 69% dos casos não houve *uptake*. Outro fator importante observado na pesquisa foi que somente 17% dos erros apresentaram reparo por parte dos alunos.

Através da análise dos dados, os pesquisadores também puderam demonstrar que o tipo de *feedback* corretivo que apresentou maior sucesso em relação à correção por parte dos alunos foi a elicitación (46% de *uptake* com reparo). Com isso, eles puderam afirmar que a escolha do tipo de *feedback* corretivo produz um efeito no tipo de reparo que o segue. Além disso, os pesquisadores também enfatizaram que o *feedback* corretivo não impediu a interação na sala de aula, e que o reparo por parte do aluno não afetou o fluxo comunicativo, pelo contrário, o reparo fez com que os alunos se sentissem seguros para continuar produzindo na L2.

A segunda pesquisa a ser apresentada em relação à distribuição dos diferentes tipos de *feedback* corretivo é a de Lyster (1998). Em seu estudo de 1998, Lyster usou os dados de Lyster e Ranta (1997) para examinar a relação entre o tipo de erro e o tipo de *feedback* corretivo utilizado. Os seis tipos de *feedback* corretivo foram reagrupados em três categorias: correção explícita, *recasts* e negociação da forma – elicitación, *feedback* metalinguístico, pedidos de esclarecimento e repetição. A categoria “negociação da forma” foi criada uma vez

que tais movimentos corretivos fornecem ao aluno sinais que o possibilitam reparar e corrigir as frases que contém algum erro, diferentemente das outras duas categorias (*recasts* e correção explícita) que apenas fornecem a forma correta ao aluno – implicitamente, em relação aos *recasts* e explicitamente, em relação à correção explícita (LYSTER, 1998).

Lyster (1998) constatou que os professores preferiram usar a negociação da forma para corrigir erros lexicais e *recasts* para corrigir erros fonológicos e gramaticais. O pesquisador também constatou que a negociação da forma gerou mais reparo por parte dos alunos para erros gramaticais e lexicais enquanto os *recasts* geraram mais reparo para erros fonológicos. Além disso, também foi observada a tendência dos professores de não corrigirem muitos erros gramaticais, porém, quando o faziam, eles optavam por usar *recasts* ao invés de negociação da forma.

A terceira pesquisa apresentada é a de Panova e Lyster (2002) que examinaram os padrões de tratamento de erros em aulas de inglês para adultos. O objetivo principal do estudo foi observar quais foram os tipos de *feedback* corretivo oferecidos pela professora e como os alunos reagiram a eles. Os pesquisadores também buscaram verificar se o modelo de Lyster e Ranta (1997) seria aplicável em um contexto diferente de instrução. O estudo de Lyster e Ranta foi feito com crianças em aulas de imersão do francês com instrução baseada no conteúdo, já no estudo de Panova e Lyster os alunos eram adultos e as aulas seguiam a abordagem comunicativa. Esses alunos adultos estavam estudando inglês em um centro educacional em Montreal, quase todos falavam o francês como L1 e seus níveis de inglês foram considerados básicos pela professora.

Foi observado que a professora utilizou sete tipos de *feedback* corretivo – os seis apresentados por Lyster e Ranta (1997) e mais um sétimo tipo classificado como tradução. Lyster e Ranta (1997) codificaram a tradução em seu estudo como *recast*, uma vez que ela ocorreu poucas vezes nos dados. Porém, levando-se em conta o nível de proficiência dos alunos envolvidos na pesquisa de 2002 e o grande uso que fizeram da L1 durante as aulas, mostrou-se necessário o acréscimo deste tipo de *feedback* corretivo.

Os resultados apontaram que *recasts* e tradução foram os tipos de *feedback* corretivo mais utilizados pela professora (77% no total, sendo 55% de *recasts* e 22% de tradução). Apesar de terem sido bastante usados, esses tipos de correção levaram a poucos índices de resposta (*uptake*) por parte dos alunos – 13% em relação aos *recasts* e 4% em relação à tradução.

Os maiores índices de *uptake* – resposta imediata após a correção - ocorreram com pedidos de esclarecimento, elicitación e repetição (100%), apesar de nem todas essas respostas



terem levado ao reparo por parte do aluno. O que se pôde observar foi que, os alunos tendem a perceber mais a correção dos erros e repará-los quando recebem algum tipo de *feedback* corretivo que promova a negociação da forma. Entretanto, os pesquisadores ressaltam que, tendo em vista o baixo índice de uso desses tipos de *feedback* corretivo pela professora (11%, 4% e 1% respectivamente), é preciso ter cuidado com a interpretação dos dados.

Para concluir, Panova e Lyster (2002) demonstraram que o modelo de Lyster e Ranta (1997) foi aplicável ao estudo desenvolvido e que *recast* foi o tipo de *feedback* corretivo mais utilizado pela professora apesar de não ter sido o mais eficiente (como ocorreu em Lyster e Ranta, 1997). Segundo os pesquisadores “já que a função tanto do *recast* como da tradução é reformular as frases dos aprendizes fornecendo a forma correta, eles não necessariamente exigem uma resposta por parte do aluno” (PANOVA; LYSTER, 2002, p. 590, tradução nossa)<sup>31</sup>

A quarta pesquisa apresentada nesta subseção foi feita em contexto brasileiro. Rauber e Gil (2004) analisaram quais os diferentes tipos de *feedback* corretivo eram utilizados pela mesma professora a erros gramaticais em duas turmas de inglês como língua estrangeira em um curso extracurricular da *Universidade Federal de Santa Catarina*. A professora era aluna do programa de mestrado da Pós-Graduação em Inglês da universidade na época em que o estudo foi feito. Ela conhecia as teorias nas quais o estudo foi baseado, porém, não sabia qual era o objetivo das pesquisadoras.

O curso utilizava a série *New Interchange* de Jack Richards e as aulas observadas foram dos níveis 2 e 3 (no nível 2, três aulas do livro 1 foram observadas e no nível 3, duas aulas do livro 2). As idades dos alunos variavam entre 16 e 31 anos.

Os resultados apontaram que a correção explícita foi a estratégia mais utilizada nos dois grupos e que a repetição foi raramente utilizada. As pesquisadoras também demonstraram que os *recasts* foram frequentemente utilizados pela professora e, assim como em Lyster e Ranta (1997), foram o tipo de *feedback* corretivo menos eficaz.

Além da observação em relação ao tipo de *feedback* utilizado pela professora, um questionário contendo sete perguntas foi respondido pelos alunos. As perguntas estavam relacionadas à “como” os aprendizes lidam com a correção de erros. Os resultados mostraram que a maioria dos alunos se preocupa com acurácia linguística e aprovam as correções da professora. As respostas à pergunta “Eu gosto quando a professora imediatamente me corrige, porque assim eu tenho certeza que não estou aprendendo nada de forma incorreta” tiveram

---

<sup>31</sup> “Because the function of both recasts and translations is to reformulate learner utterances by providing the correct model, they do not necessarily require student responses.” (PANOVA; LYSTER, 2002, p. 590)

92% dos alunos do grupo um e 94% dos alunos do grupo dois respondendo que concordam plenamente.

A quinta e última pesquisa a ser apresentada em relação à distribuição dos diferentes tipos de *feedback* corretivo é a de Lima (2002). Tal autora investigou quais os diferentes tipos de *feedback* corretivo foram utilizados por uma professora em uma sala de aula comunicativa de inglês no sul do Brasil e as reações dos alunos à correção. Os alunos eram quatro adolescentes com idades entre 14 e 16 anos e nível pré-intermediário de uma escola particular de ensino de línguas.

Os resultados apontaram que os *recasts* geraram um grande número de resposta dos alunos (*uptake*) e a pesquisadora afirmou que isso pode ter ocorrido devido ao número reduzido de alunos na turma, o que possibilitou que a interação entre professora/alunos e alunos/alunos ocorresse em maior frequência. Além disso, o nível de inglês dos alunos e a proximidade com a professora fizeram com que os alunos percebessem o *feedback* corretivo oferecido mais frequentemente.

A professora utilizou os *recasts* com e sem ênfase – uma diferença em relação aos *recasts* que não foi verificada em Lyster e Ranta (1997). Os *recasts* com ênfase – entonação e expressões faciais mostrando o erro – geraram mais *uptake*. Lima também confirmou em seu estudo que a elicitación foi o tipo de *feedback* corretivo que mais gerou *uptake*, embora a frequência desse movimento corretivo não tenha sido alta.

### 1.7.2 Quanto às crenças dos professores e alunos

Battistella e Lima (2015) investigaram as crenças de quatro professores de língua estrangeira sobre o processo de correção em sala de aula. O contexto da pesquisa foi um curso de idiomas que seguia a abordagem comunicativa em uma cidade do Rio Grande do Sul. Quatro professores concordaram em participar da pesquisa, sendo que três deles eram professores de inglês e uma professora de espanhol. Todos possuíam formação recente na área (Letras – Inglês ou Espanhol), além de curso de especialização em ensino e aprendizagem de línguas.

Os dados dos professores foram registrados por meio de uma entrevista semiestruturada com cada um. As entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas em áudio e transcritas, com duração de aproximadamente 35 minutos cada. A primeira crença que

pôde ser evidenciada por meio da análise das entrevistas foi a de que os quatro professores incorporam o erro como parte do processo de ensino-aprendizagem de línguas, de modo natural em suas aulas, considerando sua importância para o desenvolvimento do aluno. Outra crença percebida foi a de que os professores preferem explicitar aos alunos a forma correta e errada na hora da correção, salientando os erros mais comuns.

Em relação à crença sobre “quem’ deve fazer a correção, dois professores disseram assumir toda a responsabilidade pelo processo corretivo, enquanto que os outros dois professores acreditam que os alunos podem e devem trabalhar colaborativamente, interagindo e corrigindo uns aos outros. Todos os professores entrevistados demonstraram uma preocupação com a necessidade de se estabelecer um processo de confiança com os aprendizes para que eles entendam o processo corretivo e fiquem à vontade com ele durante as aulas.

Por fim, as pesquisadoras assumem uma limitação em relação ao estudo, uma vez que as crenças apresentadas pelos professores não foram observadas em sala de aula com os professores em ação. Talvez o comportamento deles revelasse contradições com relação ao que disseram nas entrevistas.

### 1.7.3 Quanto à eficácia do uso de *recasts*

Ohta (2000) propôs um estudo em relação ao tratamento dos erros com foco nos alunos. A pesquisadora investigou como aprendizes adultos reagiam aos *recasts* em aulas de japonês como língua estrangeira. Ela examinou a fala particular (*private speech*) dos alunos, isto é, a fala dos alunos para eles mesmos, durante as atividades em sala de aula. Isto foi possível uma vez que, microfones foram colocados presos às roupas de cada aluno para que se pudesse investigar a interação na sala de aula. Segundo a autora, para os adultos, a fala particular serve como uma ferramenta cognitiva na aprendizagem de uma língua, além de um mecanismo de testagem de hipóteses.

Os participantes da pesquisa foram sete estudantes universitários observados durante o ano acadêmico e que tiveram aulas com diferentes professores durante esse ano. Foram gravadas 34 horas de instrução em sala de aula e as transcrições foram feitas pela pesquisadora e assistentes usando a metodologia da análise da conversa. Os professores

davam as instruções em japonês e o foco na forma foi bastante trabalhado com aulas de gramática explícita uma vez por semana.

Ohta notou que os alunos percebiam os *recasts* quando estes eram fornecidos pelo professor, mesmo não tendo sido direcionados a eles. Os alunos foram considerados participantes conversacionais quando recebiam *feedback* diretamente, ou seja, quando eram os destinatários do *feedback* ou quando o *feedback* não tinha sido dirigido a eles, isto é, quando estavam no papel de auditores. Ohta observou que os alunos produziram mais fala particular quando não eram destinatários, mas sim auditores. Portanto, a pesquisadora pôde concluir que os *recasts* podem ser percebidos pelos alunos na interação em sala de aula mesmo quando eles não levam ao reparo do aluno (*uptake*), isto é, *recasts* são úteis para aprendizes de línguas.

A pesquisa de Doughty e Varela (1998) também demonstrou a eficácia do uso de *recasts*, porém, em contexto de ensino de inglês como segunda língua para crianças em aulas baseadas no conteúdo. O estudo foi feito em aulas de ciências em uma escola da costa leste dos Estados Unidos. Trinta e quatro alunos, com idades entre 11 e 14 anos, a maioria vinda de países falantes de espanhol, participaram do estudo. Esses alunos estavam divididos em duas turmas – uma turma que recebeu *feedback* corretivo na forma de *recasts* em relação a dois pontos gramaticais (passado simples e condicional), e outra que não recebeu nenhum tipo de foco na forma.

O objetivo principal do estudo foi “determinar se e como a atenção dos alunos pode se direcionar a características formais sem distraí-los de suas intenções comunicativas originais”<sup>32</sup> (DOUGHTY; VARELA, 1998, p. 114, tradução nossa). As pesquisadoras se propuseram a investigar se, um foco incidental na forma, através de tarefas naturais, seria eficaz em uma sala de aula predominantemente comunicativa.

Baseadas em pesquisas sobre aquisição de L1, Doughty e Varela (1998) afirmam que os pais fornecem informações sistemáticas às crianças através da correção dos erros por meio de *recasts*. Essas pesquisas tem mostrado que as crianças percebem a informação linguística colocada em foco pelos adultos e parecem fazer uso dela. Além disso, esses estudos também demonstraram que o uso de *recasts* não atrapalhou a comunicação entre os pais e as crianças. Essas descobertas na área de aquisição de L1 levaram as pesquisadoras a acreditar que os *recasts* seriam o tipo de procedimento de foco na forma ideal para ser implementado no estudo em questão.

---

<sup>32</sup> “The aim of the study was to determine whether and how learners’ attention can be drawn to formal features without distracting them from their original communicative intent.” (DOUGHTY; VARELA, 1998, p. 114)

Para que as pesquisadoras pudessem testar a eficácia do uso de *recasts*, os dois grupos envolvidos na pesquisa realizaram pré e pós testes. As tarefas utilizadas no grupo que recebeu o tratamento dos erros foram desenvolvidas com o objetivo de elicitare falas espontâneas do tempo verbal em estudo. A professora do grupo que recebeu *feedback* corretivo chamava a atenção aos erros dos alunos através dos *recasts*, que eram usados com entonação para que o aluno pudesse perceber a correção.

Os resultados demonstraram que, para o grupo que recebeu *feedback* corretivo com foco na forma, houve um ganho significativo em relação ao uso do passado e de condicionais após os dois meses em que a pesquisa foi feita. Já o grupo controle, que não recebeu instrução formal, não apresentou nenhum progresso. Portanto, o estudo demonstrou a eficácia do uso de *recasts* em ambientes comunicativos de aprendizagem.

#### 1.7.4 Quanto à “quando”, “como” e “por quem” os erros são corrigidos

No contexto brasileiro de ensino de inglês como L2, Cunha e Lima (2002) investigaram como os erros orais eram tratados. O foco da pesquisa não foi somente em relação ao tipo de *feedback* corretivo oferecido, mas sobre as questões de “quando”, “como” e “por quem” os erros são corrigidos. Os dados da pesquisa foram coletados em duas turmas de inglês de nível intermediário médio em uma escola particular de idiomas. Os alunos eram jovens entre 13 e 22 anos de idade, todos falantes de português e as suas professoras foram treinadas segundo as diretrizes preconizadas pela abordagem comunicativa de ensino de línguas. O que diferenciava os dois grupos era o fato de a professora do grupo um ser uma falante nativa de inglês, recém-chegada da Inglaterra, e a professora do grupo dois ser uma falante não nativa da língua-alvo.

As pesquisadoras optaram por utilizar as categorias de tratamento do erro baseadas no modelo de Chaudron (1977), por acreditarem ser o modelo mais completo. Tal modelo apresenta trinta e uma categorias, porém, dezesseis delas foram suprimidas no estudo em questão por duas razões básicas: ou por não terem sido identificadas nas transcrições, ou porque se sobrepuham.

As categorias utilizadas foram: 1) ignora – o professor ignora o erro do aluno, passando para outro tópico ou mostrando aceitação do conteúdo; 2) aceita – o professor utiliza palavra simples de aceitação, mas pode, imediatamente após, corrigir um erro linguístico; 3)

rejeita – o professor demonstra rejeição de parte ou de toda a fala do aluno; 4) supre – o professor fornece a resposta correta; 5) expande – o professor acrescenta mais material linguístico à fala do aluno; 6) repete com modificação – o professor repete a fala do aluno, acrescentado a correção; 7) repete com modificação e ênfase – o professor acrescenta ênfase para reforçar a localização do erro e sua formulação correta; 8) repete com modificação e entonação de pergunta – o professor repete a fala do aluno, reformulando-a corretamente e utilizando entonação de pergunta; 9) repete o(s) item(s) problemático(s) – o professor repete somente o(s) item(s) problemático(s) da fala do aluno, porém com a devida correção; 10) explica – o professor dá informação sobre a causa ou o tipo de erro cometido; 11) usa explicação complexa – combinação de rejeição, repetições e/ou explicação; 12) solicita repetição – o professor, por meio de expressão verbal ou gestual, solicita ao aluno que repita sua fala; 13) induz à autocorreção – professor reage de tal forma a isolar o tipo de erro, sem propriamente efetuar a correção; 14) transfere – o professor solicita a outro aluno, ou à classe, que efetue a correção; e 15) interpreta – o professor interpreta a fala do aluno, utilizando uma estrutura mais adequada. (CUNHA; LIMA, 2002, p. 12 - 14)

Os resultados mostraram que a professora falante não nativa tende a corrigir os erros com mais frequência (84.2%) do que a professora nativa (66%). Este fato pode significar que a professora nativa tolere mais os erros do que a professora não nativa. Além disso, os erros foram divididos em erros de forma e erros de conteúdo e os resultados apontaram que ambas as professoras tendem a corrigir mais os erros de conteúdo (83.3% pela professora falante nativa; 95.7% pela professora falante não nativa). Entretanto, a professora falante não nativa tende a corrigir mais os erros relacionados à forma (81.3%) do que a professora falante nativa (59.5%).

Os resultados também mostraram que são as professoras que fornecem *feedback* corretivo na maioria das vezes. As pesquisadoras apontaram que alguns aspectos podem ter influenciado a diferença em relação ao tratamento do erro entre as duas professoras, como por exemplo: o *background* diferenciado das duas professoras, suas características individuais e os diferentes enfoques e tipos de tarefas propostos. Portanto, um estudo mais detalhado se faria necessário para lidar com essas variáveis.

#### 1.7.5 Quanto à importância da correção dos erros

Em Battistella e Lima (2017), o objetivo das pesquisadoras foi verificar se o movimento corretivo seria eficaz no processo de ensino-aprendizagem de línguas, tendo como base a teoria sociocultural. O estudo foi feito com alunos de um curso de Licenciatura em Letras/Inglês de uma universidade privada do Rio Grande do Sul que cursavam a disciplina Inglês V (nível pré-intermediário a intermediário de inglês). Os dados foram coletados através de narrativas escritas, gravação em áudio e vídeo das aulas, entrevista semiestruturada oral gravada em áudio, sessão de visionamento<sup>33</sup> e notas de campo com dez alunos com idades entre 19 e 32 anos, e a professora titular da disciplina. Cabe ressaltar que as sessões de visionamento não faziam parte da disciplina, entretanto, tinham o objetivo de evidenciar as impressões dos sujeitos sobre seu processo de atuação na sala de aula.

As categorias utilizadas para a análise dos dados foram redefinidas a partir de Lyster e Ranta (1997) e Ranta e Lyster (2007). São elas: 1) Reformulações: o interlocutor fornece a resposta correta (*recast* e correção explícita) e 2) *Prompts*: o interlocutor não fornece a resposta correta (pedidos de esclarecimento, *feedback* metalinguístico, elicitación e repetição). Foram detectados 48 momentos de interação em torno do *feedback* corretivo oral, dentre eles o mais utilizado pela professora foi o *recast* (30), seguido dos *prompts* (10) e da correção explícita (8).

A preferência pelo uso de *recasts* foi analisada pelas pesquisadoras como uma forma de não interromper o fluxo de comunicação na sala de aula, uma vez que esse tipo de correção reformula o enunciado do aluno. Em relação ao segundo tipo de *feedback* corretivo mais utilizado, as pesquisadoras afirmam que “o uso de *prompts* promove uma mudança na qualidade da mediação, fornecendo à (ao) aprendiz o mínimo de assistência necessária para a construção da ZDP” (BATTISTELLA; LIMA, 2017, p. 60).

Portanto, as pesquisadoras concluíram que, através da análise dos resultados, pode-se dizer que a correção de erros orais é importante no sentido de promover o ensino-aprendizagem na sala de aula de inglês e favorecer a formação do futuro professor de inglês. Elas afirmam que a correção precisa ser realizada como um processo, já que o conhecimento é construído socialmente, e que o *feedback* fornecido na interação pode facilitar o desenvolvimento do aprendiz (BATTISTELLA; LIMA, 2017).

---

<sup>33</sup> Nas sessões de visionamento, que foram feitas individualmente com as pesquisadoras e após as aulas, os participantes da pesquisa assistiam seus vídeos e analisavam os momentos em que receberam a correção da professora em um momento de externalizar seus pensamentos e interpretações sobre suas próprias ações.

A revisão da literatura apresentada neste capítulo apresenta evidências empíricas para a eficácia do uso de *feedback* corretivo em aulas de inglês que adotem a abordagem comunicativa e dá suporte para a realização da presente pesquisa. No próximo capítulo serão apresentados os pressupostos metodológicos que orientam esta pesquisa, assim como seus participantes, contexto e instrumentos utilizados.



## 2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir a metodologia empregada no presente estudo. Primeiramente, na seção 2.1, caracterizaremos o tipo de pesquisa ao qual este estudo está relacionado. Em seguida, na seção 2.2, apresentaremos o contexto e os participantes da pesquisa. Na seção 2.3, apresentaremos os instrumentos de pesquisa e, por fim, na seção 2.4, evidenciaremos o procedimento adotado para a análise e interpretação dos dados.

### 2.1 Natureza da pesquisa

A presente pesquisa parte dos princípios da teoria sociointeracional, como mencionado no capítulo 1, a fim de investigar a interação em sala de aula de inglês como L2 em torno do *feedback* corretivo oral. Caracterizamos o estudo como uma pesquisa qualitativa, já que este tipo de pesquisa é capaz de acompanhar o processo e a análise do fenômeno estudado e não somente o produto final.

Segundo Denzin e Lincoln (2011), “os pesquisadores qualitativos estudam coisas dentro dos seus contextos naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem” (DENZIN; LINCOLN, 2011, *apud* CRESWELL, 2014, p. 49). Pode-se dizer, então, que, na pesquisa qualitativa, busca-se estudar alguma característica de um grupo de participantes nas condições da vida real. Na presente pesquisa, tal característica está relacionada ao tratamento que as professoras dão aos erros orais de seus alunos e as condições da vida real se relacionam à sala de aula de inglês como L2.

A escolha da perspectiva qualitativa como metodologia de pesquisa deve-se ao fato de que esta trata da descrição e da explicação dos dados coletados, em um determinado período de tempo, obtidos através do contato direto do pesquisador com a situação a ser estudada (BOGDAN; BIKLEN, 1998). Além disso, na pesquisa qualitativa, tenta-se usar múltiplas fontes de evidência ao invés de se basear em uma única fonte. A complexidade do ambiente de campo e a diversidade de seus participantes justificam o uso de diversas fontes de evidência. Com isso, há uma tendência em se basear as conclusões do estudo na triangulação

dos dados das diversas fontes. No presente estudo, utilizamos gravações das aulas, entrevistas feitas com as duas professoras e um questionário respondido pelos alunos. A partir daí foi possível fazer uma triangulação e melhor interpretação dos dados.

Na pesquisa qualitativa, geralmente, coletam-se os dados no campo, o que ocorreu no presente estudo. Com isso, podemos caracterizar esta pesquisa quanto à natureza de suas fontes como uma “pesquisa de campo” (SEVERINO, 2007). Na pesquisa de campo os participantes possuem alguma característica em comum, neste caso, são aprendizes de inglês como L2 em uma escola de idiomas que utiliza a abordagem comunicativa.

Segundo Allwright e Bailey (1991), é possível haver, em pesquisas feitas em sala de aula de línguas, uma combinação de métodos qualitativos e quantitativos de coleta e análise dos dados. Na presente pesquisa, buscamos uma reflexão e interpretação dos dados, isto é, tentamos entender o motivo pelo qual as professoras escolhem determinado tipo de *feedback* corretivo e quais as implicações de tal escolha para o aluno em seu processo de ensino e aprendizagem de uma L2. Tal interpretação caracteriza uma análise qualitativa. Além disso, identificamos e quantificamos os tipos de *feedback* corretivo oferecidos pelas duas professoras e se eles levaram ou não à percepção e correção dos alunos, o que caracteriza uma análise mais quantitativa.

O objetivo principal desta pesquisa é entender como ocorre o tratamento dos erros nas aulas analisadas e, por isso, acreditamos que a análise estatística não elimina a necessidade de um entendimento qualitativo, uma vez que o modelo quantitativo necessita de interpretação de seus resultados por meio do conhecimento qualitativo. Allwright e Bailey (1991) afirmam que “veem muito valor em investigações que combinem elementos objetivos e subjetivos, que quantificam somente o que pode ser proveitosamente quantificado, e que utilizam coleta de dados e procedimentos de análise qualitativos sempre que for apropriado”<sup>34</sup> (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991, p. 67, tradução nossa). Portanto, utilizamos, nesta pesquisa, alguns elementos da pesquisa quantitativa para quantificar os erros dos alunos, a recorrência dos diferentes tipos de *feedback* corretivo oral oferecidos pelas professoras nas interações em sala de aula e as respostas imediatas dos alunos à correção recebida. Com isso, expressamos os resultados também em números, o que facilita o entendimento e explicação dos dados qualitativos da pesquisa.

---

<sup>34</sup> “we see most value in investigations that combine objective and subjective elements, that quantify only what can be usefully quantified, and that utilise qualitative data collection and analysis procedures wherever they are appropriate” (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991, p. 67)

A presente pesquisa também pode ser entendida, segundo Allwright e Bailey (1991) como uma “investigação naturalista”, uma vez que não interferiu nos padrões de instrução e interação já que pretendia simplesmente descrever e entender os processos envolvidos nas interações contendo *feedback* corretivo ao invés de testar hipóteses específicas (o que ocorre em estudos experimentais que utilizam um grupo experimental para testar hipóteses de causa e efeito).

Na próxima seção, apresentaremos o contexto em que o estudo foi feito e seus participantes.

## 2.2 Contexto e participantes

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma tradicional escola de idiomas da cidade do Rio de Janeiro que utiliza a abordagem comunicativa. Tal escola está no mercado há muitos anos e é vista com muito prestígio não só pelos alunos que frequentam os cursos, mas também por pessoas que, mesmo não tendo estudado na instituição, associam-na como referência no ensino de língua inglesa. A escola oferece cursos regulares para crianças a partir de quatro anos, adolescentes e adultos, além de cursos de conversação e preparatórios para exames de proficiência. Os responsáveis pela instituição receberam o projeto de pesquisa, tomaram ciência dos seus objetivos e autorizaram sua realização (o Termo de Autorização Institucional encontra-se no Apêndice A).

Para que pudesse haver uma melhor análise e comparação dos dados encontrados, foram selecionadas duas turmas de alunos adultos de níveis aproximados. A escolha por alunos adultos foi feita devido à maior facilidade na obtenção das autorizações de participação na pesquisa por esses alunos. Caso optássemos em realizar a pesquisa com crianças ou adolescentes, teríamos que agendar uma reunião com os responsáveis para explicar os objetivos da pesquisa e aí então, depois disso, solicitar o preenchimento do termo de autorização. Por isso, decidimos gravar as aulas com alunos adultos.

Escolhemos turmas de nível básico por acreditar que nesse nível os erros ocorram com maior frequência e com isso, teríamos uma quantidade maior de dados para analisar, apesar de entendermos que o erro faz parte de todo o processo de aprendizagem da L2, ocorrendo desde o nível básico até o avançado.

O curso de adultos desta escola de idiomas é composto por quatro semestres que contemplam o nível básico, dois semestres de nível pré-intermediário, dois semestres de nível intermediário, dois semestres de nível pós-intermediário e dois semestres de nível avançado, totalizando seis anos de estudo.

O material utilizado nas aulas é da editora pertencente à própria instituição e os professores recebem um treinamento inicial quando são contratados, em que são expostos aos princípios da empresa e à abordagem que devem utilizar nas aulas. Além disso, a cada semestre todos os professores da escola têm uma aula observada a fim de que se verifique se todos seguem a metodologia proposta.

Em relação à correção de erros, o que é passado aos professores nos treinamentos é que quando um erro ocorre na fase de apresentação da língua e de produção controlada o professor deve fornecer *feedback* corretivo imediatamente (*on the spot correction*). Já quando o erro ocorre na fase de produção, o *feedback* corretivo deve ser oferecido ao final da atividade (*delayed correction*). Apesar de receberem tais orientações, os professores não são expostos a todos os tipos de *feedback* corretivo propostos por Lyster e Ranta (1997).

A primeira turma participante da pesquisa é composta por 8 alunos (4 do sexo feminino e 4 do sexo masculino) cursando o quarto semestre do curso básico – que, de acordo com a escola, corresponde ao último período desse nível. As aulas acontecem duas vezes por semana e tem duração de uma hora e quinze minutos cada. Dentre os oito alunos, dois afirmaram estudar inglês há um ano e meio; cinco afirmaram estudar inglês há dois anos e um afirmou que estuda há três anos. A faixa etária dos alunos varia de 26 a 42 anos.

A segunda turma é formada por 10 alunos (6 do sexo feminino e 4 do sexo masculino) cursando o quinto semestre do curso – que corresponde ao primeiro período do nível pré-intermediário. As aulas desta turma acontecem aos sábados, sendo duas aulas de uma hora e quinze minutos cada com um intervalo de quinze minutos entre elas. Esta turma mostrou-se mais heterogênea, tanto em relação ao tempo em que os alunos estudam inglês, quanto às suas idades. Dentre os dez alunos da turma, um afirmou estudar inglês há seis meses; quatro alunos afirmaram estudar há dois anos; um aluno afirmou estudar há dois anos e meio; um aluno há três anos; um aluno há quatro anos; um aluno há cinco anos e um aluno afirmou estudar há dez anos. A faixa etária dos alunos varia de 19 a 68 anos.

Cabe ressaltar que a participação na pesquisa foi de caráter voluntário, e os alunos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de acordo com as normas do comitê de ética da UERJ antes das gravações das aulas (Apêndice B), autorizando o uso dos dados coletados restritamente aos objetivos da pesquisa. Como a pesquisadora não era a

professora das turmas foi necessária uma apresentação aos alunos do estudo e seus objetivos para que eles aceitassem participar. Os alunos não foram informados que o objetivo principal da pesquisa era analisar os erros orais, mas sim a interação entre professor/aluno na sala de aula.

Entre os professores das turmas com o perfil selecionado para a pesquisa (adultos de nível básico/pré-intermediário), duas professoras aceitaram participar e tiveram suas aulas gravadas. Assim como os alunos, as professoras também assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes das gravações das aulas (Apêndice C). Para que os resultados da pesquisa pudessem demonstrar o que realmente ocorre em uma sala de aula que utiliza a abordagem comunicativa, as professoras também não foram informadas que o objetivo principal da pesquisa era analisar o tratamento que elas davam aos erros orais dos alunos em sala, mas sim que seria observada a interação entre professor/aluno. Dessa forma, os dados não seriam influenciados, pois se elas soubessem que o objetivo da pesquisa era analisar a forma como corrigem os alunos, as correções não ocorreriam de forma natural nas aulas gravadas.

O respaldo para a decisão de não informar os alunos nem as professoras sobre qual seria o principal objetivo da pesquisa é oferecido por Alwright & Bailey (1991). Segundo esses autores, informar aos participantes sobre o foco da pesquisa pode fazê-los moldar seu comportamento de acordo com o que eles acreditam ser o desejado pelo pesquisador. Então, tantos os alunos quanto as professoras só ficaram sabendo do objetivo principal da pesquisa após as gravações das aulas quando foram aplicados questionários aos alunos e feitas entrevistas com as professoras.

A professora da primeira turma – identificada aqui como P1 – é uma professora de 24 anos formada há três anos em Letras Português/Inglês em uma universidade particular. Ela não aprendeu inglês através de cursos ou instrução formal, mas sim através de filmes e séries. Ela pode ser considerada, então, uma autodidata na língua. Somente aos 17 anos, quando ela estava cursando o terceiro ano do Ensino Médio, sentiu a necessidade de escrever melhor em inglês, fez um teste de nivelamento na mesma escola de idiomas que leciona hoje e cursou os dois últimos períodos do nível avançado. Tem experiência como professora de inglês como L2 há seis anos, utilizando a abordagem comunicativa.

A professora da segunda turma – identificada como P2 – é uma professora de 39 anos formada há quatorze anos em Letras Português/Literaturas em uma universidade federal. Possui pós-graduação em Ensino Especial e Neuropsicopedagogia. Apesar de não ter formação de Letras em inglês, ela sempre estudou a língua em cursos de idiomas (se formou

inclusive também no curso em que leciona hoje) e em cursos no exterior. A professora possui certificações internacionais de Cambridge (CPE – certificado de proficiência em inglês), Michigan e Trinity. Tem experiência como professora de inglês como L2 há 19 anos – 17 deles utilizando a abordagem comunicativa.

## 2.3 Instrumentos de pesquisa

Nesta seção serão apresentados e descritos os instrumentos<sup>35</sup> utilizados para a coleta de dados desta pesquisa, de acordo com os objetivos que se pretende alcançar e com a orientação teórica apresentada anteriormente.

### 2.3.1 Gravação das aulas

Foram gravadas, em vídeo e áudio, duas aulas de uma hora e quinze minutos de cada turma, totalizando quatro aulas – duas de cada turma - e cinco horas de gravação (duas horas e meia de cada turma). O objetivo da gravação das aulas era registrar os momentos de interação entre professor/aluno quando algum erro era cometido, ou seja, como as professoras participantes desta pesquisa lidavam com os erros orais de seus alunos.

A câmera foi posicionada em um tripé de frente para o quadro, e não diretamente para os alunos, mas, mesmo assim, foi capaz de captar todas as interações ocorridas nas aulas já que o número de alunos nas turmas não era muito grande. As gravações em áudio serviram como um suporte caso alguma interação não pudesse ser compreendida pelo som da câmera.

É importante salientar que as identidades dos participantes, tanto dos alunos quanto das professoras, foram mantidas em sigilo e que todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – como mencionado na seção 2.2.

Uma limitação a esse tipo de estudo pode estar relacionada à presença de uma câmera na sala de aula, pois algumas pessoas, mesmo tendo autorizado as gravações, podem ter se sentido intimidadas pelo fato de terem sido gravadas, mesmo a câmera não tendo sido posicionada de frente para os alunos.

---

<sup>35</sup> Os modelos do questionário e das entrevistas, assim como suas transcrições, podem ser encontrados nos apêndices.

### 2.3.2 Entrevista com as professoras

Após as gravações das aulas, foram feitas entrevistas com as duas professoras participantes da pesquisa. O objetivo da entrevista era saber qual a opinião das professoras em relação ao tratamento dos erros orais em sala de aula e, mais especificamente, investigar se elas estão conscientes das suas escolhas corretivas, isto é, se elas usam as estratégias que dizem usar. Após a análise dos dados obtidos com as gravações das aulas, a entrevista serviu como comparação entre o que as professoras dizem fazer e o que fazem de fato. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas (Apêndice F).

Foram elaboradas quinze perguntas para serem feitas às duas professoras participantes. Essas quinze perguntas foram divididas em quatro partes para contemplar os critérios propostos por Daher (1998). Seguindo os encaminhamentos metodológicos para a elaboração de entrevistas de Daher (1998), como podemos observar no quadro 1, era preciso definir os objetivos, o problema e as hipóteses que motivaram a construção deste instrumento de coleta de dados.

Quadro 1 - Roteiro das entrevistas com as professoras

	Objetivo	Problema	Hipótese	Pergunta/Roteiro
Formação e experiência	Verificar se formação e experiência teriam alguma influência no tipo de correção oferecido pelas professoras	Como a formação e a experiência influenciam a correção dos erros orais em sala de aula?	A professora com mais experiência utilizaria um maior número de estratégias de correção	1. Fale um pouco sobre sua formação acadêmica. Fez curso de inglês? Onde e por quanto tempo? 2. Há quanto tempo você leciona inglês? Há quanto tempo você trabalha com abordagem comunicativa?
Opinião das professoras em relação à correção de erros	Verificar as crenças que as professoras possuem em relação à	Como crenças que as professoras possuem em relação à	Ambas as professoras admitiriam que a correção dos erros é	3. Qual a sua opinião em relação à correção de erros em sala de aula? Você acha que os erros devem ser corrigidos? Quando? Como? Quem deve corrigir? Que erros devem ser corrigidos?

	correção de erros	correção de erros interfere em suas práticas em sala de aula?	importante para o processo de ensino e aprendizagem da L2	<p>4. Como você acredita que os erros orais dos seus alunos devam ser corrigidos? De que maneira você os corrige?</p> <p>5. Em sua opinião, existem mais vantagens ou desvantagens na correção dos erros? Quais são?</p> <p>6. Você acha que é possível que haja aprendizagem de uma língua (materna ou estrangeira) sem correção?</p>
Reação dos alunos à correção dos erros	Verificar se as professoras conseguem perceber as reações de seus alunos à correção dos erros que eles cometem	Como as professoras lidam com as reações dos alunos ao serem corrigidos?	As professoras admitiriam que alguns alunos se sentem constrangidos aos serem corrigidos	<p>7. Que tipo de reação o aluno demonstra ao ser corrigido? Você consegue perceber facilmente?</p> <p>8. Como os alunos se sentem em suas aulas em relação à correção dos erros orais?</p>
Tipos de correção	Verificar quais os tipos de correção que as professoras dizem usar	As professoras utilizam as estratégias de correção que dizem usar?	Os tipos de correção que as professoras dizem usar não correspondem às suas práticas em sala de aula	<p>9. Quando um aluno comete um erro gramatical, você costuma corrigir explicando o porquê do erro usando palavras como ‘substantivo’, ‘adjetivo’, ‘advérbio’, etc?</p> <p>10. Você acha que repetir a mesma frase ou palavra que o aluno falou de forma errada, mas com uma entonação diferente para que ele perceba que errou é uma boa forma de corrigir?</p> <p>11. Ao perceber um erro de um aluno, você usa expressões do tipo “Can you say that again, please?” ou “Sorry?” para que o aluno repita o que disse?</p> <p>12. Quando um aluno comete um erro, você sinaliza o erro e pergunta qual a forma correta para o próprio aluno que cometeu o erro?</p> <p>13. Ou quando um aluno comete um erro, você o sinaliza e pergunta qual a</p>



				forma correta para os outros colegas? 14. Você acha que repetir exatamente o que o aluno falou, mas de forma correta, ou seja, repetir o que o aluno disse, porém excluindo o erro e usando a forma correta é uma maneira eficiente de corrigir os erros? 15. Quando um aluno comete um erro você mesma apresenta na mesma hora a forma correta?
--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação com base em Daher (1998), 2018.

As entrevistas ocorreram separadamente alguns dias após as gravações das aulas e cada uma teve a duração de dez minutos. Como as duas professoras que aceitaram participar da pesquisa eram amigas da pesquisadora, a entrevista teve um tom mais informal, mais como uma conversa entre profissionais da mesma área e não uma entrevista formal. Por isso, acreditamos que ambas se sentiram à vontade em responder as perguntas e não houve qualquer tipo de constrangimento.

Ao elaborarmos as perguntas, acreditávamos que as entrevistas seriam consideradas “entrevistas estruturadas”. Segundo Yin (2016), na entrevista estruturada há um roteiro previamente elaborado cuidadosamente, isto é, o pesquisador lista todas as perguntas a serem feitas. Como o objetivo da entrevista era verificar se as duas professoras estão conscientes do tipo de *feedback* corretivo que oferecem aos seus alunos, todas as perguntas do último grupo da figura 1 deveriam ser feitas, para uma posterior comparação com as aulas gravadas. Portanto, para que fosse possível verificar a opinião das professoras quanto aos diferentes tipos de *feedback* corretivo propostos por Lyster e Ranta (1997), foi necessário que as perguntas fossem padronizadas - termo utilizado por Marconi e Lakatos (2003) que afirmam que, “o motivo da padronização é obter, dos entrevistados, respostas às mesmas perguntas” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 197) . Entretanto, durante as entrevistas, algumas perguntas não foram feitas, pois a pesquisadora acreditou que já haviam sido respondidas anteriormente. Com isso, podemos dizer que as entrevistas deixaram de ser “entrevistas estruturadas” e passaram a ser “entrevistas semi-estruturadas”.

Como o objetivo das entrevistas com as professoras não está relacionado à análise da conversação, mas sim em entender quais são as percepções que elas possuem em relação à

correção de erros, utilizamos nossos próprios códigos para a transcrição. Esses códigos encontram-se no apêndice E.

### 2.3.3 Questionário aos alunos

Após as gravações das aulas os alunos responderam a um questionário sobre suas crenças em relação à correção dos erros (o modelo do questionário utilizado com os alunos encontra-se no apêndice G). O objetivo do questionário era verificar como os alunos se sentem ao serem corrigidos oralmente em sala de aula, suas opiniões sobre a correção de erros, como percebem a correção fornecida pela professora, além de verificar se eles acreditam que a correção é benéfica no processo de ensino/aprendizagem de inglês.

Os alunos responderam ao questionário na aula seguinte às gravações e levaram cerca de dez minutos para isto. Neste momento, eles tomaram ciência do verdadeiro foco da pesquisa. Foram feitas dez perguntas, sendo cinco perguntas fechadas e cinco perguntas abertas. Ao elaborarmos as perguntas do questionário, foi levado em consideração o fato de que os alunos não poderiam contar com explicações adicionais do pesquisador e, por esse motivo, tentamos elaborar perguntas claras e objetivas. As perguntas do questionário aplicado aos alunos encontram-se no apêndice G, como mencionado acima.

O uso de somente perguntas fechadas facilitaria a quantificação ao analisarmos os dados, porém, gostaríamos também de ouvir a voz do aluno em relação ao que ele pensa sobre a correção dos erros orais, sem nenhum tipo de direcionamento, e, então, elaboramos também cinco perguntas abertas, que deram mais liberdade de resposta. Como o número de alunos das duas turmas era pequeno, não houve problema em usar perguntas abertas no questionário. Caso o número de alunos fosse muito grande, poderia haver uma dificuldade na apuração dos fatos. As respostas às perguntas abertas foram agrupadas, por semelhança, como veremos no capítulo 3.

## 2.4 **Procedimentos de análise**

Os dados para esta pesquisa foram gerados a partir de três fontes diferentes de coleta – as gravações das aulas, as entrevistas com as professoras e o questionário aplicado aos alunos. Tentou-se usar diferentes fontes para que a interpretação dos dados não fosse unilateral e para possibilitar a triangulação dos mesmos. Allwright e Bailey (1991) ressaltam que o uso de diversos instrumentos de geração de dados “não é garantia de precisão, mas, pelo menos eles se contrabalanceiam e dificultam a crença na verdade absoluta de dados obtidos sob um único prisma”<sup>36</sup> (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991, p. 73, tradução nossa).

Após as gravações das aulas, foram transcritas todas as interações contendo erro. Vale ressaltar que em momentos de atividades em duplas ou em grupos que a professora não estivesse próxima aos alunos, os turnos contendo erro foram desconsiderados. Caso a professora estivesse próxima aos alunos nesse momento, os turnos seriam quantificados e posteriormente analisados. Como o objetivo da pesquisa é investigar como as professoras lidam com o erro no momento em que ele acontece, caso elas não estivessem próximas aos alunos no momento do erro, não poderiam corrigi-lo.

Para uma melhor análise e interpretação dos dados, os erros foram divididos em erros fonológicos, erros gramaticais e erros lexicais. Entendemos como erro fonológico todos aqueles relacionados à pronúncia inapropriada de alguma palavra ou grupo de palavras. Os erros gramaticais englobaram uso inadequado de verbos e verbos auxiliares em diferentes tempos verbais, de preposições, de artigos e de pronomes, por exemplo. Já os erros lexicais se referem à escolha inadequada de alguma palavra ou expressão lexical.

Quando mais de um tipo de erro ocorria em um turno de fala, por exemplo, um erro gramatical e um erro fonológico ocorrendo na mesma sentença, poderíamos classificá-los como erros múltiplos de acordo com Lyster e Ranta (1997), porém, para uma melhor interpretação dos dados, eles foram separados. Isto significa dizer que em uma sentença que houvesse três tipos de erros, se estes fossem classificados como múltiplos, perderíamos alguns dados valiosos à nossa análise, como podemos observar na fala abaixo de um aluno da turma 1, identificado aqui como A1:

A1: **We went to steakhouse yesterday** (erro gramatical) and we were so **angry /'əŋgrɪ/** (erro fonológico) because the **service /'sɜːvɪs/** (erro fonológico) was very bad and we will never go back **then** (erro lexical)

---

<sup>36</sup> “[...] do not guarantee accuracy, but at least they counterbalance each other and make it much more difficult to believe in the absolute truth of data taken from any single perspective” (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991, p. 73)

Caso optássemos por classificar a sequência de erros acima como erros múltiplos, deixaríamos de quantificar quatro tipos diferentes de erros em um único turno de fala.

Então, a partir da transcrição dos turnos de fala contendo erro, foram quantificados e analisados os tipos de *feedback* corretivo oral oferecidos pelas professoras nos momentos de interação oral em sala de aula do ponto de vista da teoria sociointeracionista. Para isto, adotamos como categorias de análise os tipos de *feedback* corretivos definidos por Lyster e Ranta (1997). Tais autores definiram seis diferentes tipos de *feedback* corretivo (correção explícita, *recast*, pedidos de esclarecimento, *feedback* metalinguístico, elicitación e repetição) que serão usados nesta pesquisa. Mais tarde (RANTA; LYSTER, 2007) redefiniram e agruparam os seis tipos de *feedback* corretivo em dois grupos – reformulações e *prompts*, como exemplificados a seguir (Quadro 2).

Quadro 2 - Categorias de análise dos dados

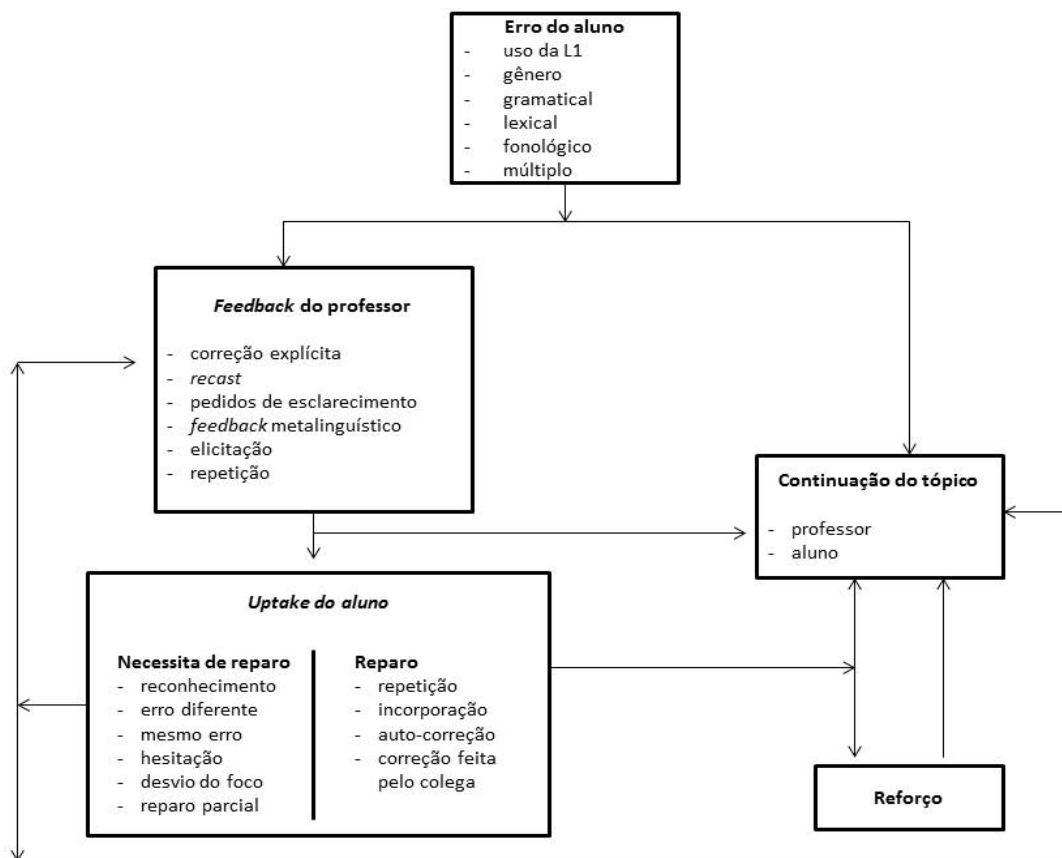
<b>Frase contendo o erro ou inadequação: “He go to the beach yesterday”</b>
<b><u>Reformulações:</u></b> o interlocutor fornece a resposta correta.
Correção Explícita: o professor fornece a forma correta e claramente indica que a produção estava incorreta. Ex.: “No, you should say: he went”
<i>Recast</i> : reformular todo o enunciado do aluno ou parte dele, com ou sem ênfase, sem indicar explicitamente o que está errado. Ex.: “He went”
<b><u>Prompts:</u></b> o interlocutor não fornece a resposta correta.
Pedidos de esclarecimento: o professor expressa que não compreendeu o enunciado do aluno e espera que ele o reformule. Ex.: “Sorry?”, “Pardon?”
<i>Feedback</i> metalinguístico: contém comentários ou informações sobre o erro, normalmente com alguma terminologia gramatical, sem fornecer a forma correta para que o aprendiz possa se autocorriger. Ex.: “The verb should be in the past”
Elicitación: quando o professor pede ao aluno que reformule sua frase e o leve à autocorreção por meio do uso de perguntas para que o aluno possa completar a forma correta. Ex.: “He...?”
Repetição: o professor repete o enunciado mal formulado pelo aluno, dando ênfase ao erro por meio da entonação, mas não provê a forma correta. Ex.: “He go to the beach yesterday?”

Fonte: Adaptado de Battistella e Lima (2017) pela autora desta dissertação, 2018.

Pretendemos, então, quantificar e analisar os diferentes tipos de *feedback* corretivo oferecidos pelas professoras participantes desta pesquisa. Além disso, analisaremos também a resposta imediata dos alunos à correção – *uptake*. Tais respostas serão divididas em: *uptake*

que ainda necessita de reparo; *uptake* com reparo e; quando não há *uptake*, isto é, quando há a continuação do tópico tanto pelo aluno quanto pela professora, sem a percepção da correção do erro pelo aluno. A figura 1 abaixo apresenta o modelo que Lyster e Ranta (1997) elaboraram para realizar a análise das interações entre professor e alunos em sua pesquisa. Tal modelo delinea a sequência do processo corretivo, que teve como base os procedimentos de correção adotados pelos professores do estudo e as produções dos alunos após as correções (Figura 1).

Figura 1 - Sequência de *feedback* corretivo de Lyster e Ranta (1997, p. 44)



Fonte: Lyster; Ranta (1997, p. 44)<sup>37</sup>

Como podemos observar na Figura 1, Lyster e Ranta (1997) identificaram seis tipos de erro cometidos pelos alunos participantes do estudo, são eles: uso da L1, erro de gênero, erro gramatical, erro lexical, erro fonológico e múltiplo. Como mencionado e explicado acima, o tipo de erro classificado como múltiplo não será usado aqui. Da mesma forma, erros relacionados ao uso da L1 e de gênero também não serão. Na pesquisa de Lyster e Ranta

<sup>37</sup> Tradução e adaptação da autora desta dissertação

(1997), foi importante diferenciar tais tipos de erros, pois eles se mostraram recorrentes (os participantes da pesquisa eram crianças que pertenciam a seis turmas de imersão do francês no Canadá, por isso, erros relacionados ao gênero das palavras e também ao uso da L1 se mostraram relevantes na referida pesquisa). Caso ocorram erros relacionados ao uso da L1 na presente pesquisa, classificaremos esses como erros lexicais.

Após a identificação do erro, o professor pode fornecer algum dos seis tipos de *feedback* corretivo apresentados por Lyster e Ranta (1997): correção explícita, *recast*, pedido de esclarecimento, *feedback* metalinguístico, elicitación ou repetição. Caso não haja correção por parte do professor, ocorre, então, a continuação do tópico pelo aluno ou pelo próprio professor.

Caso ocorra a correção, após o fornecimento do *feedback* corretivo pelo professor, pode haver *uptake* por parte do aluno ou não. Tal resposta imediata ao *feedback* - *uptake*, pode, então, ser classificado como *uptake* com reparo ou *uptake* que ainda necessita de reparo. *Uptake* com reparo ocorre quando há repetição, incorporação, autocorreção ou correção feita pelo colega. Já *uptake* que ainda necessita de reparo engloba reconhecimento do erro, erro diferente, mesmo erro, hesitação, desvio de foco ou reparo parcial. Se não houver *uptake*, é porque houve continuação do tópico pelo aluno ou professor.

A categoria de *uptake* que ainda necessita de reparo pode levar a um *feedback* corretivo adicional pelo professor. Na presente pesquisa, tal *uptake* foi quantificado como um novo erro – caso este *uptake* que ainda necessita de reparo tenha sido classificado como erro diferente, mesmo erro ou reparo parcial, como podemos observar no exemplo (1) abaixo em que a professora pede aos alunos que descrevam uma figura presente no livro antes de fazerem uma atividade de compreensão oral:

(1) (P2)

P2: How many people do you see?

Alunos: Two.

P2: Ok. And what are they doing?

A3: **The man cry?** (erro gramatical)

P2: **The man is crying?** (*feedback* – *recast*). They're talking. (sem *uptake* – continuação do tópico pela professora)

A6: About... a sad situation

A5: [1] **She gives the man a advice.** (erro gramatical)

P2: **A advice is not possible.** (*feedback* – correção explícita)

A5: [2] **One advice.** (*uptake* que ainda necessita de reparo – erro diferente)

P2: **A...?** (*feedback* – elicitación)

A5: **Piece of advice.** (*uptake* com reparo – auto-correção)

P2: Ok.

O erro inicial do aluno [1] recebeu um tipo de *feedback* corretivo que gerou *uptake* que ainda necessita de reparo com um erro diferente [2]. A partir daí, então, a professora fez uso de outro tipo de *feedback* corretivo que gerou, desta vez, *uptake* com reparo.

O exemplo utilizado acima apresenta as três opções após a correção: sem *uptake*, quando a professora continua o tópico após oferecer *feedback* corretivo (*recast*) a um erro gramatical; *uptake* que ainda necessita de reparo, quando um aluno comete um erro diferente ao receber *feedback* corretivo (correção explícita) a um erro gramatical; e, *uptake* com reparo, quando há auto-correção do aluno após receber *feedback* corretivo (elicitación) a um erro gramatical.

Após o *uptake* com reparo, o professor pode aproveitar o momento para reforçar a forma correta antes de proceder à continuação do tópico usando frases de aprovação como “Yes”, “That’s it!” ou simplesmente repetindo a frase correta do aluno. Tais momentos são entendidos como ‘reforço’ – como demonstrado na Figura 1. No exemplo (2) a seguir, após a apresentação de algumas expressões novas, a professora pede aos alunos que as usem para completar algumas frases. Após o *uptake* com reparo, a professora oferece o reforço.

(2) (P1)

P1: I’m going to give you a piece of paper and I’d like you to complete with the right collocations, ok?

A4: **It’s the true hour.** (erro lexical)

A3: True hour what?

A4: A hora da verdade.

P1: **The hour of the truth.** (*feedback* - *recast*)

A4: **The hour of the truth.** (*uptake* com reparo)

P1: **Yes.** (Reforço)

Os professores também podem incluir informações metalinguísticas em seus reforços, como podemos observar no exemplo (3) a seguir em que a professora aproveita o momento para reforçar o uso de “*because*” e “*because of*”.

(3) (P1)

P1: The world isn't a better place because... Repeat, please.

Alunos repetem a frase.

P1: Can you complete using because?

A5: **Because there are many war** (erro gramatical)

P1: **Because there are many wars, right?** (*feedback - recast*)

A5: **Wars.** (*uptake* com reparo - repetição)

P1: **Ok. This is using a sentence or a noun? Because there are many wars. This is a sentence or a noun?** (reforço)

A3: A sentence.

P1: A sentence. Ok.

Portanto, após o *uptake* com reparo pode haver continuação do tópico ou reforço seguido de continuação do tópico.

Após a quantificação e análise dos tipos de *feedback* corretivos oferecidos pelas professoras aos turnos dos alunos contendo erro, faremos uma comparação entre as crenças das professoras, evidenciadas pelas entrevistas, e suas práticas em sala de aula. Serão analisadas, também, as considerações dos alunos em relação ao uso do *feedback* corretivo em sala de aula. Desta forma, no capítulo a seguir, apresentamos e analisamos os dados deste estudo.



### 3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Passamos agora, neste capítulo, à apresentação e análise dos dados gerados para uma possível demonstração da eficácia do uso do *feedback* corretivo oral no processo de ensino/aprendizagem de inglês como L2.

Na seção 3.1, apresentaremos a distribuição dos diferentes tipos de *feedback* corretivo oferecidos pelas duas professoras nas aulas analisadas. Em seguida, na seção 3.2, apresentaremos a relação entre o tipo de erro e o *feedback* corretivo oferecido. Na seção 3.3, analisaremos as respostas dadas pelos alunos à correção recebida - *uptake*. Na seção 3.4, analisaremos a eficácia dos diferentes tipos de *feedback* corretivo oferecidos pelas professoras participantes desta pesquisa aos diferentes tipos de erro. Nas seções 3.5 e 3.6 analisaremos as entrevistas feitas com as professoras e os questionários respondidos pelos alunos, respectivamente. E, por fim, na seção 3.7 apresentaremos nossa discussão sobre os resultados encontrados em nosso estudo.

#### 3.1 Distribuição dos diferentes tipos de *feedback* corretivo

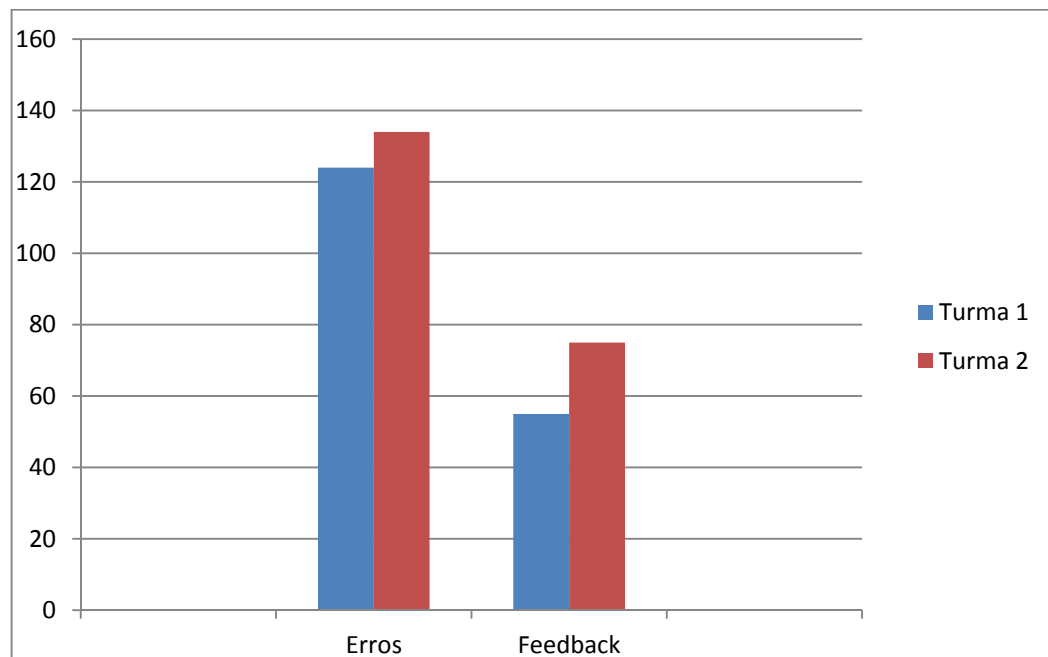
Após a transcrição dos momentos em que ocorreram erros durante as aulas, foram encontrados 142 turnos contendo algum tipo de erro na turma 1 e 168 turnos com algum tipo de erro na turma 2. Entretanto, alguns desses turnos não foram considerados para a análise, pois, a partir da gravação das aulas feita em vídeo, foi possível observar a posição das professoras no momento em que os erros ocorreram. Durante as aulas, houve alguns momentos em que os alunos trabalharam em duplas ou em grupos, e, por isso, algumas vezes, a professora não seria capaz de reagir a algum erro cometido por um aluno por não estar próxima. Tais momentos foram transcritos, porém não considerados na análise. Portanto, foram analisados 124 turnos contendo erro na turma 1 e 134 turnos contendo erro na turma 2.

A professora da turma 1 ofereceu *feedback* corretivo a cinquenta e cinco desses cento e vinte e quatro turnos, o que corresponde a 44.3% de correção. Já a professora da turma 2 ofereceu *feedback* corretivo a setenta e cinco dos cento e trinta e quatro turnos contendo erro, isto é, 55.9% de correção. Podemos perceber, então, que a P1 parece ser mais tolerante aos erros do que a P2. Após a análise das entrevistas feitas com as professoras, percebemos que

tal tolerância aos erros dos alunos parece ser uma característica marcante da P1. Como mencionado no capítulo 2, a P1 não recebeu instrução formal na língua em cursos de inglês e, talvez por isso, não teve o costume de ser corrigida por um professor ao se comunicar na L2.

O gráfico 1, abaixo, mostra o total de turnos contendo erro por turma e a quantidade de *feedback* corretivo oferecido pelas professoras.

Gráfico 1 - Total de erros e *feedback* corretivos



Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação, 2018.

A partir do gráfico 1, podemos também perceber que não são todos os erros que são corrigidos pelas professoras – um resultado que já esperávamos, pois muitas vezes a correção em excesso pode atrapalhar o prosseguimento das aulas ou impedir que os alunos se sintam à vontade para se expressar. (LYSTER; RANTA, 1997, p. 41)

O exemplo (4), a seguir, demonstra essa preocupação por parte da P2 em não interromper a fala do aluno. Durante a aula os alunos discutiam sobre empregos e porque algumas pessoas, em alguns casos, mudam de empregos. A professora, então, em um determinado momento pede para um aluno compartilhar com a turma sua experiência. Caso a professora interrompesse o aluno a cada turno de fala contendo erro, talvez o aluno pudesse se sentir constrangido e não se expressar como se expressou.

## (4) (P2)

P2: A5, have you ever left a job?

A5: Yes, [1] **two times** (erro lexical).

P2: Why?

A5: Because the first job [2] **I'm stressed** (erro gramatical), [3] **I don't happy** (erro gramatical) or...

P2: And this is one of the reasons people leave the job? They're stressed? And you just stopped going? Or did you tell people?

A5: [4] **I'm tell the people** (erro gramatical). [5] **I ask permission** (erro gramatical) to quit the job.

P2: So, **the first one because you were stressed** (*feedback* ao erro [2] – *recast*), and the second? (sem *uptake* – continuação do tópico pela professora)

A5: Because [6] **I don't happy** (erro gramatical) in the place and the employer and [7] **I need change** (erro gramatical) my career.

P2: And did you change your career?

A5: [8] **I change.** (erro gramatical)

P2: Are you happy now?

A5: [9] **I leave IT and start working** (erro gramatical) with telecommunication.

P2: Ok. Are you happier now?

A5: Yeah, I'm happy but I [10] **come back** (erro gramatical) to IT.

P2: Why?

A5: Because I... we... because [11] **I saw the telecommunication is not for me.** (erro gramatical) I prefer IT.

Portanto, no exemplo (4) acima, encontramos onze turnos contendo erro e somente um deles recebeu *feedback* corretivo que não foi percebido pelo aluno. Na seção 3.5 analisaremos tal comportamento por parte da P2.

Os diferentes tipos de *feedback* corretivo apresentados por Lyster e Ranta (1997), como mencionado anteriormente, são: 1) correção explícita; 2) *recast*; 3) pedido de esclarecimento; 4) *feedback* metalinguístico; 5) elicitación e; 6) repetição. Dentre os turnos analisados contendo algum tipo de *feedback* corretivo, observamos uma preferência de ambas

as professoras pelo uso de *recasts*, o que também ocorreu em algumas pesquisas mencionadas na seção 1.7 do capítulo 1 (LYSTER; RANTA, 1997; PANOVA; LYSTER, 2002; LIMA, 2002; BATTISTELLA; LIMA, 2017). Todos os tipos de *feedback* corretivo foram utilizados pelas professoras. A tabela 1, abaixo, apresenta a distribuição dos tipos de *feedback* corretivo oferecidos pelas professoras.

Tabela 1 - Distribuição dos tipos de *feedback* corretivo pelas professoras

	<b>P1</b>	<b>P2</b>
Correção explícita	14 (25.4%)	8 (10.6%)
<i>Recast</i>	22 (40%)	52 (69.3%)
Pedido de esclarecimento	8 (14.5%)	1 (1.3%)
<i>Feedback</i> metalinguístico	3 (5.4%)	3 (4%)
Elicitação	7 (12.7%)	10 (13.3%)
Repetição	1 (1.8%)	1 (1.3%)
Total	55 (100%)	75 (100%)

Fonte: Elaborada pela autora desta dissertação, 2018.

Sendo assim, analisaremos, a seguir, a proporção na qual os diferentes tipos de *feedback* corretivo foram utilizados pelas duas professoras e apresentaremos dois exemplos de cada tipo de correção.

*Recast*, que corresponde a um movimento corretivo em que o professor repete todo ou parte do enunciado incorreto do aluno, porém substituindo o erro pela forma correta, foi a estratégia mais usada pelas duas professoras, correspondendo a 40% dos turnos com correção oferecidos pela P1 e a 69.3% dos turnos com correção oferecidos pela P2. Percebemos, então, uma preferência pelo uso de tal *feedback* corretivo, principalmente pela P2.

Os exemplos a seguir mostram como os erros foram corrigidos com o uso de *recasts*. No exemplo (5), a P1 pergunta aos alunos se eles haviam acertado o exercício de compreensão textual que haviam acabado de corrigir oralmente.

(5) (P1)

P1: Were you correct?

A1: Yes.

P1: Ahh There you go!

A5: **You can make ENEM.** (erro gramatical)

P1: **Now you can take ENEM,** there you go. (*feedback – recast*)

Alunos riem. (*uptake* que ainda precisa de reparo – desvio de foco)

Já no exemplo (6), a professora estava revisando o conteúdo da aula anterior (a diferença entre “*by*” e “*through*”) e, por isso, fez algumas perguntas nas quais os alunos deveriam utilizar tais palavras.

(6) (P2)

P2: A3, can you drive?

A3: Yes.

P2: How did you learn to drive?

A3: I learned **by practice.** (erro gramatical)

P2: Ok. **By practicing.** (*feedback – recast*)

A3: **In a drive school.** (*uptake* que ainda precisa de reparo – desvio do foco)

A correção explícita, que corresponde ao fornecimento da forma correta e uma clara indicação de que a produção estava incorreta, foi o segundo tipo de *feedback* corretivo mais utilizado pela P1, em 25.4% dos casos. Já para P2, tal *feedback* corretivo foi utilizado em 10.6% dos casos, correspondendo ao terceiro tipo mais utilizado por ela. Os exemplos a seguir mostram como os erros foram corrigidos de forma explícita pelas professoras. No exemplo (7), os alunos deveriam completar as lacunas de um exercício de vocabulário apresentado no quadro pela P1 com as palavras “*wealth*” e “*wealthy*”.

(7) (P1)

P1: Here I am talking about money basically, ok? Being rich or richness, right? How can I translate the first sentence?

A5, A6: Jack was born into a very **healthy /'heleɪ/** family (erro fonológico, porque os alunos estavam lendo a palavra).

P1: **Not talking about health, I’m talking about wealth. Repeat: wealthy /'weleɪ/**  
(*feedback – correção explícita*)

Alunos: **wealthy. /'weleɪ/** (*uptake* com reparo - repetição)

P1: Ok? Health is what you consider when you go to the doctor. Remember? This is when I go to the bank, right?

No exemplo (8), a P2 estava explicando aos alunos vocabulário relacionado a trabalho, para que eles pudessem falar sobre o significado, a importância do trabalho em suas vidas.

(8) (P2)

P2: Do you understand ‘a means to an end’?

A7: Yes.

P2: Can you explain, A7?

A7: You make a... it’s difficult to explain.

P2: It’s difficult. Translate to Portuguese.

A3: **Caminhos para a morte.** (erro lexical)

P2: **No. É um meio...? Pra você alcançar um fim.** (*feedback* – correção explícita)

A7: **Um objetivo. Um caminho pra você chegar ao que você quer fazer.** (*uptake* com reparo – correção feita pelo colega)

O segundo tipo de *feedback* corretivo mais utilizado pela P2 foi a elicitación, em 13.3% dos casos. Já a P1 utilizou tal movimento corretivo em 12.7% dos casos, o que corresponde ao quarto tipo mais usado por ela. Elicitación corresponde a um movimento corretivo usado quando o professor pausa para permitir que o aluno complete a frase em uma tentativa de elicitar a forma correta pelo aluno, ou quando o professor solicita a reformulação do enunciado do aluno, como por exemplo, ‘How do you say X in English?’. Os exemplos a seguir evidenciam o uso da elicitación como estratégia de correção pelas professoras. No exemplo (9), os alunos estavam discutindo sobre as causas do aquecimento global. Após as discussões, a P1 fez algumas observações no quadro.

(9) (P1)

A3: There is global warming because **humans /ju:məns/** (erro fonológico) are doing.

P1: Guys, take a look at the board here. Two examples: because of the pollution. Right? And another example: because... **how do I pronounce this word here?** (*feedback* - elicitación)

Alunos: **Humans. /hju:məns/** (*uptake* com reparo – auto-correção)

P1: Humans. Right? With /h/ Repeat: humans /'hju:məns/ (reforço)

Alunos: Humans.

Já no exemplo (10), depois de discutirem em duplas, a P2 pede aos alunos exemplos do que fariam a alguém que gostaria de pedir demissão.

(10) (P2)

P2: What would you say to a person who wants to leave the job?

A5: **Don't decide in a express** (erro lexical)

P2: **So what's the expression for this?** (*feedback* – elicitación)

A2: **Sleep on it.**

A5: **Sleep on it.** (*uptake* com reparo – correção feita pelo colega)

O *feedback* metalinguístico, que corresponde a um movimento corretivo que contém comentários ou informações sobre o erro, normalmente com uma terminologia gramatical, sem fornecer a forma correta, também foi usado, mesmo que em poucos casos, por ambas as professoras, sendo em 5.4% dos casos pela P1 e 4% dos casos pela P2. Nos exemplos (11) e (12), a seguir, as professoras utilizam a metalinguagem para corrigir os erros dos alunos. No exemplo (11), os alunos estavam discutindo sobre alguns problemas sociais. A P1 anotou um erro gramatical cometido por um aluno e escreveu no quadro para fazer a correção.

(11) (P1)

P1: Take a look at these sentences here on the board. I heard these two sentences from two different people. Which one is the correct one? What's the problem with one of the sentences?

A3: Wealthy people.

P1: Wealthy people is the problem?

A5: **People wealthy.** (erro gramatical)

P1: **So, what is the correct one: people wealthy or wealthy people? In English the adjectives come before the noun or after the noun?** (*feedback* metalinguístico)

Alunos: Before.

P1: Do I say 'a black T-shirt' or 'a T-shirt black'?

Alunos: A black T-shirt.

P1: So, is it ‘people wealthy’ or ‘wealthy people’?

Alunos: **Wealthy people.** (*uptake* com reparo – auto-correção)

Já no exemplo (12), após uma atividade de compreensão oral, a P2 faz algumas perguntas aos alunos. No áudio, Terry pede conselhos à Maggie sobre o que fazer em relação ao seu trabalho, pois está insatisfeito e pensa em pedir demissão.

(12) (P2)

P2: What does Maggie advise him to do?

A6: **Conversation with** (erro gramatical)

P2: **Conversation is not a verb.** (*feedback* metalinguístico)

A5: Talk to.

A6: **Talk to his boss.** (*uptake* com reparo – correção feita pelo colega)

O pedido de esclarecimento, que constitui um tipo de *feedback* corretivo no qual o professor expressa que não compreendeu o enunciado do aluno e espera que ele o reformule, usando expressões do tipo “Sorry?”, “What do you mean by X?”, foi usado pela P1 em 14.5% dos turnos contendo correção e em somente um turno pela P2, o que corresponde a 1.3% dos casos. Os exemplos (13) e (14) evidenciam o uso de tal *feedback* corretivo. No exemplo (13), a P1 pergunta a uma aluna, no começo da aula, porque ela não havia feito o dever de casa.

(13) (P1)

P1: Why didn't you do the homework?

A1: **Absence** (erro gramatical).

P1: **Sorry, I don't understand.** (*feedback* – pedido de esclarecimento)

A1: **I absence?** (*uptake* que ainda precisa de reparo – mesmo erro)

P1: **I was absent.** (*feedback - recast*)

A1: **É** (*uptake* que ainda precisa de reparo - reconhecimento)

No exemplo (14), após a atividade de compreensão oral mencionada anteriormente, a P2 verifica se os alunos compreenderam o que foi dito no áudio e se conseguiram responder



às perguntas do livro. Uma aluna utiliza a palavra “*fellows*” equivocadamente e recebe *feedback* corretivo da professora.

(14) (P2)

A4: I think the **fellows** (erro lexical) jobs.

P2: **I’m sorry?** (*feedback* – pedido de esclarecimento)

A4: **Fellows.** (uptake que ainda precisa de reparo – mesmo erro)

P2: What’s ‘fellows’?

A4: I don’t know.

P2: Me neither.

A7: Follow?

A4: No... forget.

P2: Are you sure? Do you want me to play this part again?

A4: Yes, because I...

P2: **Following job.** (*feedback* – *recast*) Not the following job? Following is next.

A4: **Ah ok.** (*uptake* que ainda precisa de reparo - reconhecimento)

A repetição, que consiste em repetir o enunciado mal formulado pelo aluno, dando ênfase ao erro por meio da entonação, mas não oferecendo a forma correta, foi o tipo de *feedback* corretivo menos utilizado por ambas as professoras, estando presente em somente um turno contendo correção, tanto na turma 1 quanto na turma 2, o que corresponde a 1.8% dos casos de *feedback* corretivo oferecidos pela P1 e 1.3% dos casos pela P2. Os exemplos (15) e (16), a seguir, evidenciam o uso de tal movimento corretivo pelas professoras. No exemplo (15), a P1 pergunta aos alunos, ao final da aula, que vocabulário haviam aprendido. Um aluno comete um erro fonológico e a professora faz uso da repetição como estratégia de correção.

(15) (P1)

P1: What vocabulary did we learn today?

A7: Bike **lane**. /leni/ (erro fonológico).

P1: **Lane?** /leni/ (*feedback* – repetição)

A6: Bus lane.

A7: **Lane. /leɪn/** (*uptake* com reparo – correção feita pelo colega)

Já no exemplo (16), a P2 estava revisando o uso de “by” e “through” e, por isso, fez algumas perguntas para os alunos, esperando que eles pudessem respondê-las usando a estrutura aprendida na aula anterior.

(16) (P2)

P2: Can you speak English, A1?

A1: Yes.

P2: How did you learn to speak English?

A1: **I'm learn in...**(erro grammatical)

P2: But how?

A1: Ah how.

P2: How? Not where but how.

A2: **By English course.** (erro gramatical)

P2: **By?** (*feedback* – repetição)

A2 **English course.** (*uptake* que ainda precisa de reparo – mesmo erro)

P2: **By English course or through English course?** (*feedback* – elicitación)

A3: **Through English course.** (*uptake* com reparo – auto-correção)

P2: ok. Through. **What's the difference between by and through?** (reforço)

A4: By. By myself.

P2: Ok. By we have...

A1: ing

P2: A verb with –ing. **We use through and a noun, by and a verb.** (reforço)

Após a análise da distribuição dos diferentes tipos de *feedback* corretivos, podemos perceber uma preferência pelo uso de *recasts* pelas duas professoras participantes da pesquisa. Este resultado corrobora o que foi encontrado em diversas pesquisas feitas sobre *feedback*

corretivo que também mostraram um número maior no uso de *recasts* (LYSTER; RANTA, 1997; PANOVA; LYSTER, 2002; LIMA, 2002; BATTISTELLA; LIMA, 2017), como mencionado anteriormente.

Na próxima seção, analisaremos a relação entre o tipo de *feedback* corretivo oferecido pelas professoras e o tipo de erro cometido pelos alunos, isto é, buscaremos identificar qual tipo de correção é mais usado com determinado tipo de erro (gramatical, fonológico e lexical).

### 3.2 **Relação entre o tipo de erro e o *feedback* corretivo oferecido**

Nesta pesquisa, dividimos os erros em erros gramaticais, erros fonológicos e erros lexicais. Entendemos por erro gramatical aquele relacionado ao uso inapropriado de um verbo ou verbo auxiliar, de uma preposição, de um artigo, de um pronome, a um erro relacionado à função das palavras em uma frase, por exemplo. O erro fonológico está relacionado à pronúncia inapropriada de alguma palavra ou grupo de palavras. Já o erro lexical diz respeito ao uso inapropriado de alguma palavra ou expressão. Aqui, neste trabalho, interpretamos os erros de tradução, ou seja, uso da L1, como erros lexicais.

Na turma 1, ocorreram cento e vinte e quatro turnos com erro. Destes cento e vinte e quatro turnos a P1 corrigiu cinquenta e cinco deles. Os erros gramaticais ocorreram em quarenta e nove turnos e foram corrigidos em dezesseis deles. Os erros fonológicos ocorreram em cinquenta e seis turnos e foram corrigidos em vinte e sete deles. Já os erros lexicais ocorreram em dezenove turnos e foram corrigidos em doze deles.

*Recast* foi o tipo de *feedback* corretivo preferido pela P1 para corrigir erros gramaticais e lexicais. Já os erros fonológicos receberam *feedback* corretivo na forma de correção explícita, na maioria das vezes, seguido de *recasts*.

Dos dezesseis erros gramaticais que receberam correção pela P1, oito foram em forma de *recast*; três em forma de elicitación; dois receberam como *feedback* corretivo a correção explícita; dois também foram corrigidos com *feedback* metalinguístico; um erro foi corrigido com pedido de esclarecimento; e nenhum erro gramatical foi corrigido com a estratégia de repetição.

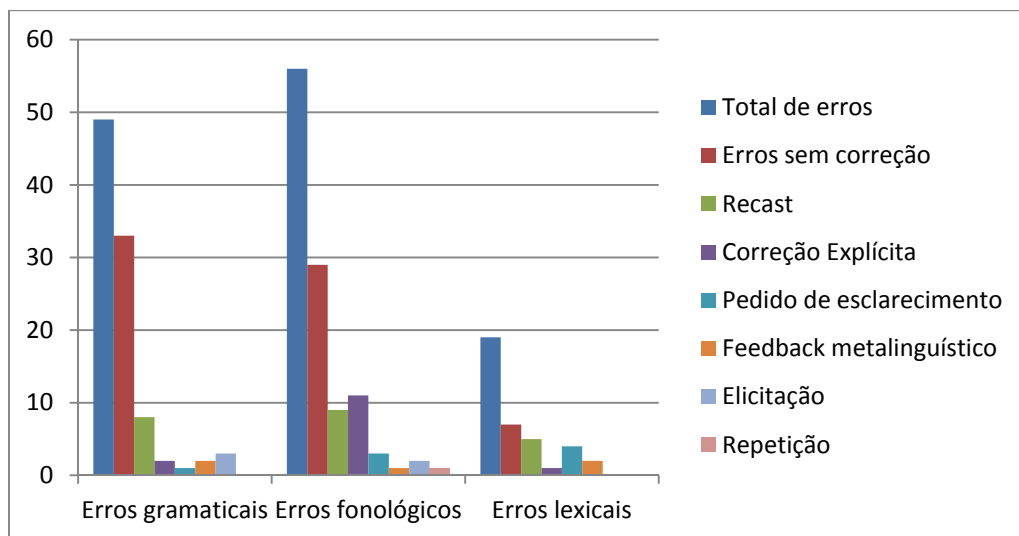
Dos cinquenta e seis erros fonológicos encontrados, a P1 ofereceu *feedback* corretivo a vinte e sete deles, sendo onze com correção explícita; nove na forma de *recast*; três com

pedido de esclarecimento; dois com elicitación; um com *feedback* metalinguístico; e um com repetição.

Dos dezenove erros lexicais encontrados, doze receberam correção pela P1, sendo cinco na forma de *recast*; quatro com pedido de esclarecimento; dois na forma de elicitación; e um com correção explícita. *Feedback* metalinguístico e repetição não foram usados pela P1 para corrigir erros lexicais.

Podemos perceber uma preferência da P1 pelo uso de reformulações (correção explícita e *recasts*) para erros fonológicos – a maioria desses erros foi corrigida com estes tipos de *feedback* corretivos. Já nos erros gramaticais e lexicais, percebemos um uso equilibrado tanto de reformulações (correção explícita e *recasts*), quanto de *prompts* (elicitación, pedido de esclarecimento, *feedback* metalinguístico e repetição). O gráfico 2, a seguir, exemplifica os tipos de erro e os tipos de *feedback* corretivos oferecidos pela P1.

Gráfico 2 - Distribuição dos tipos de *feedback* corretivos oferecidos pela P1 para os tipos de erro



Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação, 2018.

Na turma 2, ocorreram cento e trinta e quatro turnos contendo erro e setenta e cinco deles receberam *feedback* corretivo da P2. Os erros gramaticais ocorreram em setenta e três turnos e foram corrigidos em trinta deles. Os erros fonológicos ocorreram em vinte e um turnos e foram corrigidos em quinze deles. Já os erros lexicais ocorreram em quarenta turnos e foram corrigidos em trinta deles.

*Recast* foi o tipo de *feedback* corretivo mais utilizado pela P2 para corrigir todos os tipos de erros. Apesar de demonstrar uma preferência pelo uso de *recast* como estratégia de

correção, a P2 também fez uso dos outros tipos de movimento corretivo, porém em menor proporção.

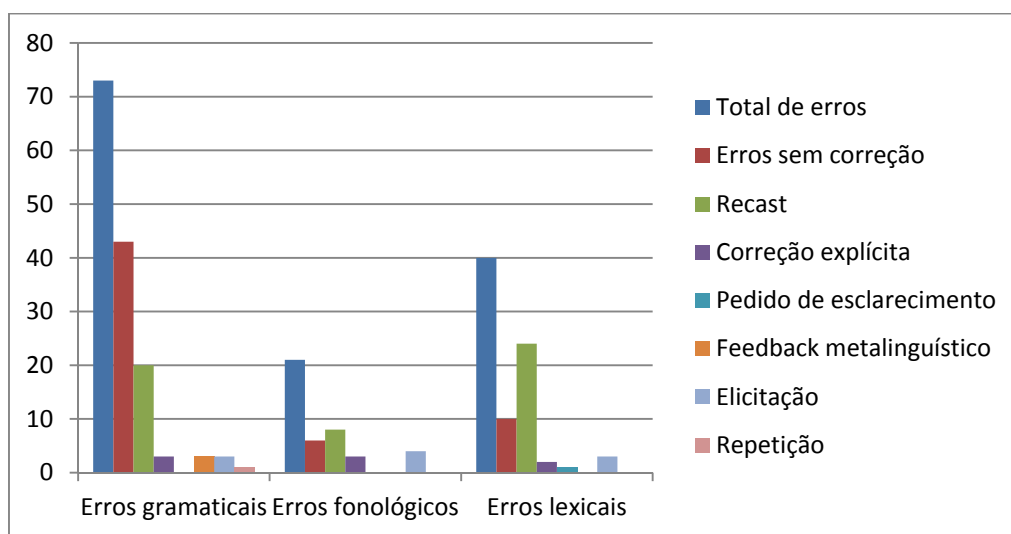
Dos trinta erros gramaticais que receberam correção pela P2, vinte foram corrigidos através de *recast*; três através da correção explícita; três através da elicitación; três também foram corrigidos através de *feedback* metalinguístico; nenhum erro foi corrigido com pedido de esclarecimento e um erro foi corrigido através da estratégia de repetição.

Dos quinze erros fonológicos corrigidos pela P2, oito foram na forma de *recast*; quatro com elicitación; e três através da correção explícita. Pedido de esclarecimento, *feedback* metalinguístico e repetição não foram utilizados com tais tipos de erros.

Dos trinta erros lexicais corrigidos, a P2 utilizou *recast* em vinte e quatro deles; três erros foram corrigidos com elicitación; dois com correção explícita; e um com pedido de esclarecimento. *Feedback* metalinguístico e repetição não foram utilizados com tais erros.

Percebemos, então, um vasto número de correções da P2 a erros gramaticais e lexicais com uso de *recast*. Já para erros fonológicos, outras estratégias (correção explícita e elicitación) também foram utilizadas na mesma proporção, fazendo com que a diferença entre o uso de *recast* e outros tipos de *feedback* corretivo para este tipo de erro não fosse tão grande, como ocorreu com erros gramaticais e lexicais. O gráfico 3, a seguir, exemplifica os tipos de erro e os tipos de *feedback* corretivo oferecidos pela P2.

Gráfico 3 - Distribuição dos tipos de *feedback* corretivos oferecidos pela P2 para os tipos de erro



Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação, 2018.

Portanto, podemos perceber, através da análise dos diferentes tipos de *feedback* corretivo oferecidos aos diferentes tipos de erros que, a P1 parece usar uma gama mais variada de movimentos corretivos para erros gramaticais e lexicais, e não só *recasts*. Já para erros fonológicos, sua preferência é de movimentos corretivos que correspondem a reformulações (correção explícita e *recast*), apesar de fazer uso de todas as opções de *feedback* corretivo disponíveis.

Percebemos o oposto em relação à P2. Sua preferência para a correção de erros gramaticais e lexicais é o *recast*, usado em maior proporção se comparado com os outros tipos de *feedback* corretivos. Já para erros fonológicos, parece não haver uma preferência pelo uso de *recast* pela P2, pois ela também faz uso de outras estratégias de correção na mesma proporção que usa os *recasts*.

Na próxima seção, analisaremos as respostas imediatas dadas pelos alunos aos diferentes tipos de *feedback* corretivo oferecidos pelas duas professoras participantes desta pesquisa e, com isso, na seção 3.4, analisaremos a eficácia de tais tipos de correção.

### 3.3 *Uptake*

Como já mencionado no capítulo 1, Lyster e Ranta (1997) definem *uptake* como “a resposta imediata dada pelo aprendiz à correção do professor e que constitui uma reação à intenção do professor de focar a atenção do aluno a algum aspecto de sua frase inicial” (LYSTER; RANTA, 1997, p. 49, tradução nossa)<sup>38</sup>. Esta resposta imediata do aprendiz ainda pode necessitar ou não de reparo e, quando não há *uptake*, ocorre a continuação do tópico pelo professor, ou pelo aluno.

Na turma 1, dos cinquenta e cinco turnos contendo *feedback* corretivo oferecidos pela P1, trinta e oito turnos apresentaram *uptake* com reparo, doze apresentaram *uptake* que a ainda precisa de reparo e cinco turnos apresentaram continuação do tópico. Os exemplos (17), (18) e (19) abaixo exemplificam tais casos.

---

<sup>38</sup> “Uptake in our model refers to a student’s utterance that immediately follows the teacher’s feedback and that constitutes a reaction in some way to the teacher’s intention to draw attention to some aspect of the student’s initial utterance” (LYSTER; RANTA, 1997, p. 49)

No exemplo (17), a P1 pede aos alunos para lerem o título de um texto presente no livro. Um aluno comete um erro fonológico, recebe o *feedback* corretivo da professora em forma de *recast* e em seguida utiliza a palavra corretamente.

(17) (P1)

P1: What's the title of the article?

A1: **A compatibility**.../'kɒmpetɪbɪlɪti/ (erro fonológico)

P1: **A compatibility** /kɒmpetə'bi:ləti/ (*feedback* - *recast*)

A1: **A compatibility** /kɒmpetə'bi:ləti/ **problem: true or false** (uptake com reparo - incorporação)

No exemplo (18), a P1 pergunta a uma aluna, no começo da aula, porque não havia feito o dever de casa. A aluna comete um erro gramatical, recebe *feedback* corretivo da professora em forma de pedido de esclarecimento, porém, tal movimento corretivo não é eficaz pois a aluna acaba cometendo o mesmo erro. Então, a professora muda a estratégia de correção, usando *recast*, que também leva a um *uptake* que ainda necessita de reparo já que a aluna somente reconhece a correção e não a incorpora a sua fala.

(18) (P1)

P1: Why didn't you do the homework?

A1: **Absence** (erro gramatical).

P1: **Sorry, I don't understand.** (*feedback* – pedido de esclarecimento)

A1: **I absence?** (uptake que ainda precisa de reparo – mesmo erro)

P1: **I was absent.** (*feedback* - *recast*)

A1: **É** (uptake que ainda precisa de reparo - reconhecimento)

Já no exemplo (19), um aluno, a pedido da professora, resume um texto presente no livro que a turma havia lido sobre um dilema relacionado ao meio ambiente. Ele comete um erro fonológico, que é corrigido pela professora através de *recast*, porém, tal correção não é percebida pelo aluno que continua o tópico.

(19) (P1)

A5: Promoting social justice and protecting the **environment** /ɪn'verəmənt/ (erro fonológico) are not only **compatible** /kəmpe'tɪbəl/ (erro fonológico).

P1: **Not only compatible** /kəm'pætəbəl/ (*feedback - recast*)

A5: **is a dilemma?** (sem *uptake* - continuação do tópico pelo aluno)

Na turma 2, dos setenta e cinco turnos contendo *feedback* corretivo da P2, quarenta e quatro turnos apresentaram *uptake* com reparo, treze apresentaram *uptake* que ainda precisa de reparo e dezoito turnos apresentaram continuação do tópico. Os exemplos (20), (21) e (22) a seguir exemplificam tais casos.

No exemplo (20), a P2 pergunta a um aluno, assim que ele chega à sala de aula, como ele está, pois está suado e o dia estava frio. O aluno comete um erro lexical, recebe *feedback* corretivo da professora na forma de *recast* e então corrige sua fala, incorporando a correção.

(20) (P2)

P2: How are you today?

A3: Fine.

P2: Fine? Hot? Because it's cold, you're hot...

A3: Because I come here **on feet** (erro lexical)

P2: **On foot.** (*feedback - recast*)

A3: **I come on foot.** (*uptake* com reparo - incorporação)

No exemplo (21), a professora revisava o uso de “by” e “through”. Uma aluna usa a estrutura incorreta – ao invés de usar um verbo no gerúndio, usa um substantivo – a professora, então, utiliza a repetição como estratégia de correção, que não foi eficaz já que a aluna comete o mesmo erro, gerando *uptake* que ainda necessita de reparo.



- (21) (P2)  
 P2: How did you learn to speak English?  
 A1: I'm learn in...(erro gramatical)  
 P2: But how?  
 A1: Ah how.  
 P2: How? Not where but how.  
 A2: **By English course.** (erro gramatical)  
 P2: **By?** (*feedback* – repetição)  
 A2: **English course.** (uptake que ainda precisa de reparo – mesmo erro)  
 P2: By English course or through English course?

Por fim, no exemplo (22), a professora estava explicando a diferença entre “*if*” e “*when*” e pedia para que os alunos formassem frases com a estrutura em foco. Um aluno cometeu um erro gramatical e recebeu *feedback* corretivo da professora na forma de correção explícita. Porém, não houve *uptake*, já que a professora continuou o tópico.

- (22) (P2)  
 P2: And when I have money...  
 A9: I will travel to Maldivas.  
 P2: What changes now? When I have money...  
 A8: I will have... **I will be have moments** (erro gramatical). I will be...  
 P2: **No be. I will certainly have moments or moment** (*feedback* – correção explícita). The moment I have money I will buy... a yacht. (sem *uptake* – continuação do tópico pela professora)

Ao analisar os dados contendo correção das professoras participantes desta pesquisa, podemos observar que alguns tipos de *feedback* corretivo usados com determinados tipos de erro não levam à percepção e posterior correção por parte do aluno, não sendo, desta forma, eficazes no processo de aprendizagem da L2. Portanto, analisaremos, na próxima seção, quais os tipos de *feedback* corretivo se mostraram mais eficazes no contexto em que esta pesquisa foi feita, isto é, quais movimentos corretivos geraram maior número de *uptake* com reparo.

### 3.4 Análise da eficácia dos tipos de *feedback* corretivo em relação aos tipos de erros

Nesta seção, faremos uma análise da eficácia dos diferentes tipos de *feedback* corretivo oferecidos pela P1 para a turma 1, em seguida faremos a mesma análise para a turma 2 e, por fim, tentaremos apresentar uma visão geral do que foi encontrado nesta pesquisa para que, com isso, possamos entender como ocorre o processo de aprendizagem de inglês como L2 através do foco na forma, isto é, através do *feedback* corretivo, no contexto pesquisado e, para que também possamos demonstrar como nossa pesquisa pode contribuir para a formação de futuros professores de inglês como L2.

#### 3.4.1 Turma 1

Na turma 1, o movimento corretivo que se mostrou mais eficaz foi a correção explícita, estratégia preferida pela P1 para corrigir erros fonológicos. Tal estratégia resultou em *uptake* com reparo na quase totalidade dos casos. Já em relação a erros gramaticais, *feedback* metalinguístico e elicitación foram estratégias eficazes para corrigir tais erros. Correção explícita, *recast* e elicitación se mostraram eficientes na correção de erros lexicais.

A tabela 2, a seguir, apresenta as respostas aos diferentes tipos de *feedback* corretivo oferecidos pela P1 a erros gramaticais.

Tabela 2 - Respostas aos diferentes tipos de *feedback* corretivo oferecidos pela P1 a erros gramaticais

Erros gramaticais			
	<i>Uptake</i> com reparo	<i>Uptake</i> que necessita de reparo	Sem <i>uptake</i>
Correção explícita:	1	1	-
<i>Recast</i> :	2	4	2
Pedido de esclarecimento:	-	1	-
<i>Feedback</i> metalinguístico:	2	-	-
Elicitación:	2	1	-
Repetição:	-	-	-

Fonte: Elaborada pela autora desta dissertação, 2018.

*Recast* foi a estratégia de correção preferida pela P1 para corrigir erros gramaticais, porém, tal movimento corretivo gerou mais *uptake* que ainda necessita de reparo e

continuação do tópico do que *uptake* com reparo. No exemplo (23), a seguir, após receber *feedback* corretivo na forma de *recast*, que corresponde a uma reformulação do enunciado do aluno, a aluna não incorpora a correção à sua fala e faz um reparo parcial do erro cometido. Porém, quando a professora utiliza *recast* com ênfase, como no exemplo (24) abaixo, o aluno percebe o erro e o corrige.

(23)

P1: What does the article say about the dilemma?

A6: The dilemma is: stop **climate** /klɪ'meɪt/ (erro fonológico) change and at the same time produce all the food.

P1: Does the article say that it is true?

A6: It's **necessary** /nese'səri/ (erro fonológico)

P1: Where is it? Where is this information in the text? Can you show me?

A2: **The people a little consume real things** (erro grammatical) .... Ah teacher não sei explicar.

P1: You can! Come on! Try! **People consume a little.** (*feedback - recast*)

A2: **A little.** (*uptake* que ainda precisa de reparo – reparo parcial)

(24)

P1: The world isn't a better place because... Repeat, please. (alunos repetiram a frase) Can you complete using because?

A5: **Because there are many war** (erro gramatical)

P1: **Because there are many WARS, right?** (*feedback – recast* com ênfase)

A5: **Wars.** (*uptake* com reparo - repetição)

Portanto, podemos observar que o uso de *recast* com ênfase para a correção de erros gramaticais parece ser eficaz, pois faz com que o aluno perceba seu erro mais claramente. Nesta pesquisa não marcamos a diferença entre *recast* com ênfase e *recast* sem ênfase, pois foram poucos os momentos em que *recast* com ênfase ocorreram. Pesquisas futuras podem

avaliar a eficácia deste tipo de *feedback* corretivo usado com ou sem ênfase a erros gramaticais.

*Feedback* metalinguístico foi pouco utilizado pela P1 para corrigir erros gramaticais, porém, gerou *uptake* com reparo em todos os casos. Além disso, elicitación também foi uma estratégia pouco utilizada para corrigir tais erros, mas que gerou mais casos de *uptake* com reparo do que *uptake* que necessita de reparo.

A tabela 3, abaixo, apresenta as respostas aos diferentes tipos de *feedback* corretivo oferecidos pela P1 a erros fonológicos.

Tabela 3 - Respostas aos diferentes tipos de *feedback* corretivo oferecidos pela P1 a erros fonológicos

Erros fonológicos			
	<i>Uptake</i> com reparo	<i>Uptake</i> que necessita de reparo	Sem <i>uptake</i>
Correção explícita:	11	-	-
<i>Recast</i> :	7	-	2
Pedido de esclarecimento:	1	1	1
<i>Feedback</i> metalinguístico:	-	1	-
Elicitación:	1	1	-
Repetição:	1	-	-

Fonte: Elaborada pela autora desta dissertação, 2018.

Percebemos uma preferência da P1 em corrigir erros fonológicos com estratégias de reformulação (correção explícita e *recast*), e não *prompts*. Tal preferência resultou em *uptake* com reparo em todos os casos de correção explícita e em quase todos os casos com uso de *recast*. Estratégias mais elucitativas como pedido de esclarecimento, *feedback* metalinguístico e elicitación não geraram um número maior de *uptake* com reparo, com exceção da repetição que, no único caso em que tal estratégia foi utilizada pela professora, gerou *uptake* com reparo. Podemos entender tal acontecimento pelo fato de que, quando o aluno recebeu o *feedback* corretivo em forma de repetição, já estava no final da aula e os alunos já haviam visto a palavra que foi pronunciada de forma inadequada anteriormente.

Ao longo das duas aulas analisadas, percebemos uma preocupação por parte da P1 em corrigir erros fonológicos com estratégias de reformulação, talvez por imaginar que tais estratégias fossem mais eficazes para tais erros, o que verificamos ser, de fato. O exemplo (25), abaixo, representa tal preocupação por parte da P1. Ao corrigir uma atividade em que os alunos deveriam utilizar um adjetivo ou um substantivo para completar as frases, um aluno

comete um erro fonológico ao pronunciar a palavra “*employed*”. A professora, então, utiliza a correção explícita para mostrar ao aluno que sua produção precisa ser melhorada.

(25)

P1: And the person? The person is...?

A3: **Employed /ɪm'plɔɪd/**. (erro fonológico)

P1: **Remember it's not necessary to pronounce this 'e', right? Repeat: employed /ɪm'plɔɪd/** (*feedback* – correção explícita)

Alunos: **Employed /ɪm'plɔɪd/**. (*uptake* com reparo - repetição)

Podemos concluir, então, que, em relação a erros fonológicos, as estratégias mais eficazes são correção explícita e *recast*.

A tabela 4, abaixo, apresenta as respostas aos diferentes tipos de *feedback* corretivo oferecidos pela P1 a erros lexicais.

Tabela 4 - Respostas aos diferentes tipos de *feedback* corretivo oferecidos pela P1 a erros lexicais

Erros lexicais			
	<i>Uptake</i> com reparo	<i>Uptake</i> que necessita de reparo	Sem <i>uptake</i>
Correção explícita:	1	-	-
<i>Recast</i> :	5	-	-
Pedido de esclarecimento:	2	2	-
<i>Feedback</i> metalinguístico:	-	-	-
Elicitação:	2	-	-
Repetição:	-	-	-

Fonte: Elaborada pela autora desta dissertação, 2018.

Em relação aos erros lexicais, *recast*, correção explícita e elicitação geraram *uptake* com reparo, sendo, com isso, as estratégias mais eficazes utilizadas pela P1 para a correção de tais erros. Entretanto, pedido de esclarecimento gerou *uptake* que ainda necessita de reparo em dois casos, um deles exemplificado abaixo, no exemplo (26). A professora utiliza a estratégia de pedido de esclarecimento para corrigir um erro lexical cometido por um aluno, porém, o aluno comete o mesmo erro. A partir daí, a professora utiliza *feedback* corretivo na forma de *recast*, que faz com que o aluno corrija seu erro.

(26)

P1: Public transport. When we talk about public transport in Rio de Janeiro, what comes to your mind?

A5: **Terrible** /'tehibəl/ (erro fonológico)

P1: (Professora ri). Ok. Other words.

A2: I'm feel like... I feel like **sardinhas**. (erro lexical)

P1: **Like what?** (*feedback* – pedido de esclarecimento)

A2: **Sardinha**. (*uptake* que ainda precisa de reparo – mesmo erro)

P1: Sardinha... ok, sardine, all right

A5: Little fish.

P1: **Sardine** (*feedback* – *recast*)

A2: **Sardine** (*uptake* com reparo - repetição)

Porém, em dois outros casos, pedido de esclarecimento foi eficaz na correção de erros lexicais, como no exemplo (27) abaixo, em que os alunos estavam comentando sobre os meios de transporte mais eficientes em sua cidade e uma aluna cometeu um erro lexical.

(27)

A3: Because **metrô** (erro lexical) is...

P1: **Because what?** (*feedback* - pedido de esclarecimento)

A3: **Subway**. (*uptake* com reparo – auto-correção)

Portanto, não podemos afirmar que pedido de esclarecimento não seja uma estratégia eficaz para corrigir erros lexicais com base em quatro casos somente. Precisaríamos de uma análise mais aprofundada do uso de tal movimento corretivo e mais casos que contenham tal estratégia. Entretanto, tendo como base os dados da presente pesquisa, podemos dizer que correção explícita, *recast* e elicitación foram estratégias eficazes utilizadas pela P1 para corrigir erros lexicais.

Podemos entender os resultados na turma 1 a partir da natureza dos erros. Erros gramaticais, que envolvem uso inapropriado de verbos, pronomes, preposições, artigos,

adjetivos, por exemplo, se beneficiam com tipos de *feedback* corretivo mais elicitativos, na forma de *prompts*. Tais movimentos corretivos forçam o aluno a identificar seu erro e a se autocorrigir e, como o aluno não recebe a forma correta diretamente da professora, *uptake* com reparo ocorre na maioria dos casos. Como erros fonológicos envolvem a pronúncia inadequada de palavras ou expressões, dificilmente haveria *uptake* com reparo após o uso de estratégias mais elicitativas, o que foi demonstrado acima. E, por fim, erros lexicais, na turma 1, apresentaram *uptake* com reparo a uma gama maior de estratégias de correção, sendo difícil identificarmos qual a estratégia mais eficaz a esse tipo de erro.

### 3.4.2 Turma 2

Na turma 2, o movimento corretivo que se mostrou mais eficaz na correção de erros gramaticais foi o *feedback* metalinguístico. Tal estratégia foi pouco usada pela P2, porém resultou em *uptake* com reparo em todos os casos em que foi utilizado. Já em relação a erros fonológicos, correção explícita, assim como ocorreu com a turma 1, também foi a estratégia mais eficaz para corrigir tais erros. E por fim, assim também como ocorreu com a turma 1, correção explícita, *recast* e elicitación se mostraram eficientes na correção de erros lexicais.

A tabela 5, a seguir, apresenta as respostas aos diferentes tipos de *feedback* corretivo oferecidos pela P2 a erros gramaticais.

Tabela 5 - Respostas aos diferentes tipos de *feedback* corretivo oferecidos pela P2 a erros gramaticais

Erros gramaticais			
	<i>Uptake</i> com reparo	<i>Uptake</i> que necessita de reparo	Sem <i>uptake</i>
Correção explícita:	-	1	2
<i>Recast</i> :	7	3	10
Pedido de esclarecimento:	-	-	-
<i>Feedback</i> metalinguístico:	3	-	-
Elicitación:	2	1	-
Repetição:	-	1	-

Fonte: Elaborada pela autora desta dissertação, 2018.

*Recast* foi o tipo de *feedback* corretivo preferido pela P2 para corrigir erros gramaticais. Porém, tal movimento corretivo não se mostrou eficaz com esses tipos de erros, pois gerou *uptake* com reparo em menos da metade dos casos. Na maioria das vezes, tal

movimento corretivo foi seguido de continuação do tópico tanto pela professora quanto pelos alunos. No exemplo (28), a seguir, a professora estava explicando a primeira condicional no quadro e a diferença entre “*if*” e “*when*”, quando uma aluna pergunta se ambas as orações se referem ao futuro e comete um erro gramatical. A professora fornece a forma correta, porém, continua o tópico. No exemplo (29) é o próprio aluno que continua o tópico após receber *feedback* corretivo na forma de *recast* a um erro gramatical. A professora estava explicando que cada aluno deveria ler sobre uma determinada profissão e que depois deveriam compartilhar o que foi entendido com os demais colegas.

(28)

A3: Teacher, **both is in the future?** (erro gramatical)

P2: Yeah. **Both of them are talking about future possibilities** (*feedback – recast*).  
Now, look at this sentence here.

(29)

P2: Look, your responsibility is to read about your job and complete this table here. Ok? If you are responsible for job number one, you complete the table about job number one. And then, in groups of three you share the information with your friends.

A5: **According the number** (erro gramatical) we have?

P2: **According to the number** (*feedback – recast*) you have.

A5: This not... (sem *uptake* – continuação do tópico)

P2: You don't like this. But you will learn about the others.

Ao contrário do que ocorreu com *recasts*, *feedback* metalinguístico gerou *uptake* com reparo em todos os casos com erros gramaticais, apesar de ter sido pouco usado pela P2. No exemplo (30) a seguir, a professora chama a atenção de um aluno para o tempo verbal que deveria ser utilizado na frase.

(30)

A3: I will be very upset **if I will watch** (erro gramatical) a sad movie.



P2: Let's go again, A3. I will...

A3: I will be very upset if I...

P2: **If I present** (*feedback* metalinguístico)

A3: **If I watch a sad movie.** (*uptake* com reparo – auto-correção)

A tabela 6, a seguir, apresenta as respostas aos diferentes tipos de *feedback* corretivo oferecidos pela P2 a erros fonológicos.

Tabela 6 - Respostas aos diferentes tipos de *feedback* corretivo oferecidos pela P2 a erros fonológicos

	Erros fonológicos		
	<i>Uptake</i> com reparo	<i>Uptake</i> que necessita de reparo	Sem <i>uptake</i>
Correção explícita:	3	-	-
<i>Recast</i> :	5	2	1
Pedido de esclarecimento:	-	-	-
<i>Feedback</i> metalinguístico:	-	-	-
Elicitação:	2	2	-
Repetição:	-	-	-

Fonte: Elaborada pela autora desta dissertação, 2018.

Assim como ocorreu com a turma 1, correção explícita foi o tipo de *feedback* corretivo mais eficaz para corrigir erros fonológicos na turma 2. Como mencionado anteriormente, tal movimento corretivo parece ser mais eficaz, pois fornece a forma correta imediatamente após o erro. *Recast* também foi eficaz com esse tipo de erro, porém também gerou *uptake* que ainda necessita de reparo e continuação do tópico. No exemplo (31), abaixo, percebemos como a correção explícita é eficaz com erros fonológicos.

(31)

P2: Before the break we talked about condition. Three words to talk about condition:

A3: **Unless /'ɛnles/** (erro fonológico)

P2: **Unless. /ɛn'les/ Pronunciation.** (*feedback* – correção explícita)

Alunos: **Unless /ɛn'les/** (*uptake* com reparo - repetição)

Outro caso de *recast* com ênfase gerando *uptake* com reparo foi encontrado na turma 2, quando a professora corrigiu a pronúncia de uma aluna que, ao dizer que era estagiária, cometeu um erro fonológico, como podemos ver no exemplo (32), a seguir.

(32)

P2: In this class, who works?

A7: I work.

P2: Ok, A7 you work. A2, do you work?

A2: **I'm a trainee** /'treɪni/ (erro fonológico)

P2: **ok, TRAINEE?** /trɛɪ'ni/ (*feedback* – *recast* com ênfase)

A2: **Yeah, trainee** /trɛɪ'ni/ (*uptake* com reparo)

A elicitación não pareceu ser uma estratégia eficaz para a correção de erros fonológicos para alguns alunos, pois, para que um aluno pudesse reproduzir a forma aceitável, um colega precisou corrigi-lo, como podemos observar no exemplo (33), abaixo, em que a P2 pede aos alunos que reproduzam o que haviam ouvido na atividade de compreensão oral.

(33)

P2: And what do you think are the woman's words? Literally, what did she say?

A3: Don't **quit** /kɪt/ (erro fonológico) the job.

P2: **Don't...** (*feedback* – elicitación)

A3: Don't **quit** /kɪt/ (*uptake* que ainda necessita de reparo – mesmo erro) the job.

P2: **Pronunciation** (*feedback* - elicitación)

A5: Don't quit the job.

A3: Quit. Don't **quit**. /kwɪt/ (*uptake* com reparo – correção feita pelo colega)

P2: Don't quit the job, ok. (reforço)

Portanto, assim como ocorreu com a turma 1, na turma 2, correção explícita e *recast* parecem ser as estratégias mais eficazes para a correção de erros fonológicos.

A tabela 7, a seguir, apresenta as respostas aos diferentes tipos de *feedback* corretivo oferecidos pela P2 a erros lexicais.

Tabela 7 - Respostas aos diferentes tipos de *feedback* corretivo oferecidos pela P2 a erros lexicais

Erros lexicais			
	<i>Uptake</i> com reparo	<i>Uptake</i> que necessita de reparo	Sem <i>uptake</i>
Correção explícita:	2	-	-
<i>Recast</i> :	17	2	5
Pedido de esclarecimento:	-	1	-
<i>Feedback</i> metalinguístico:	-	-	-
Elicitação:	3	-	-
Repetição:	-	-	-

Fonte: Elaborada pela autora desta dissertação, 2018.

Apesar da preferência da P2 em corrigir erros lexicais com *recast*, três movimentos corretivos foram eficazes na correção desses erros, são eles: correção explícita, *recast* e elicitação. No exemplo (34), os alunos estavam falando sobre alguns benefícios que os empregados possuem e receberam *feedback* corretivo na forma de correção explícita, que gerou *uptake* com reparo.

(34)

P2: Can you mention two or three benefits employees usually have?

A8: **Health plan, dental plan** (erro lexical).

P2: **We call insurance. Health insurance.** (*feedback* – correção explícita)

A8: **Insurance** (*uptake* com reparo - repetição)

No exemplo (35), a professora pergunta aos alunos se o trabalho seria uma fonte de prazer para eles. Um aluno comete um erro lexical e recebe *feedback* corretivo na forma de *recast*.

(35)

P2: Does work mean a source of pleasure for anybody?

A7: Me.

P2: A7, really? Explain that.

A7: Because sometimes I **conclude**... conclude? Projects. (erro lexical)

P2: **I finish.** (*feedback - recast*)

A7: **I finish some projects** (*uptake com reparo - incorporação*)

E, por fim, no exemplo (36), a professora pergunta aos alunos o que fariam a alguém que gostaria de pedir demissão. Um aluno comete um erro lexical e a professora o corrige utilizando a elicitación.

(36)

P2: What would you say to a person who wants to leave the job?

A5: **Don't decide in a express** (erro lexical)

P2: **So what's the expression for this?** (*feedback – elicitación*)

A2: **Sleep on it.**

A5: **Sleep on it.** (*uptake com reparo – correção feita pelo colega*)

Neste exemplo, verificamos que a correção foi feita pelo colega, o que caracteriza a teoria sociointeracionista, escolhida como suporte teórico para este estudo em que o conhecimento é construído através da interação significativa.

Com isso, após a análise da eficácia dos movimentos corretivos oferecidos pela P2, podemos observar que, a natureza dos erros interfere no tipo de *feedback* corretivo utilizado e em sua eficácia. A correção de erros gramaticais foi mais eficaz na turma 2 com o uso de *feedback* metalinguístico, um movimento corretivo que faz com que o aluno pense no uso que faz da língua através da metalinguagem. Já erros fonológicos, pela sua natureza, se beneficiam de movimentos corretivos mais explícitos. E, por fim, para erros lexicais parece não haver um tipo de *feedback* corretivo somente que leve a *uptake* com reparo.

### 3.4.3 Eficácia dos tipos de *feedback* corretivo neste estudo

Podemos concluir, a partir da análise da eficácia dos diferentes tipos de *feedback* corretivo oferecidos pelas duas professoras participantes desta pesquisa que, para erros gramaticais, *recasts* não são facilmente reconhecidos pelos alunos, e, portanto, não seriam uma boa estratégia de correção. Por outro lado, movimentos corretivos na forma de *prompts* parecem ser mais eficazes, pois geram um maior número de *uptake* com reparo. Os resultados desta pesquisa apontam para a eficácia no uso de *feedback* metalinguístico e elicitación para erros gramaticais. O mesmo resultado foi encontrado em Lyster (1998). Em sua pesquisa, o autor defendeu que os professores deveriam usar o que ele chamou de negociação da forma (pedido de esclarecimento, *feedback* metalinguístico, elicitación e repetição) ao invés de *recasts* para corrigir os erros gramaticais já que a negociação da forma força o aluno a produzir na L2.

Em relação aos erros fonológicos, correção explícita foi o movimento corretivo mais eficaz, seguido de *recast*, ou seja, movimentos corretivos relacionados a reformulações do enunciado por parte do professor são mais eficazes com esse tipo de erro.

Já com erros lexicais, os resultados encontrados aqui apontam para uma variedade nos tipos de *feedback* corretivo que geram *uptake* com reparo. Correção explícita, *recast* e elicitación são estratégias eficazes para a correção desses erros.

A tabela 8, a seguir, apresenta a eficácia dos tipos de *feedback* corretivo em relação aos tipos de erro a partir dos dados obtidos em nosso estudo.

Tabela 8 – Eficácia dos tipos de *feedback* corretivo em relação aos tipos de erro

	<b>Turma 1</b>	<b>Turma 2</b>
<b>Erros gramaticais</b>	<i>feedback</i> metalinguístico e elicitación	<i>feedback</i> metalinguístico
<b>Erros fonológicos</b>	correção explícita e <i>recast</i>	correção explícita
<b>Erros lexicais</b>	correção explícita, <i>recast</i> e elicitación	correção explícita, <i>recast</i> e elicitación

Fonte: Elaborada pela autora desta dissertação, 2018.

Na pesquisa feita por Ohta (2000), mencionada no capítulo 1, a pesquisadora notou que os *recasts* podiam ser percebidos pelos alunos na interação em sala de aula mesmo quando eles não levavam ao reparo do aluno (*uptake*), isto é, para ela, *recasts* são úteis para aprendizes de línguas. Nos dados encontrados na nossa pesquisa, *recasts* originaram *uptake* que ainda necessita de reparo e continuação do tópico tanto pelo aluno quanto pelas professoras com todos os tipos de erro. Como o foco da nossa pesquisa não foi a fala particular dos alunos, não podemos afirmar que nossos resultados diferem dos encontrados por Ohta (2000) já que a natureza das pesquisas é diferente.

Podemos também dizer que, assim como ocorreu em Lyster e Ranta (1997), *recast* foi o tipo de *feedback* corretivo mais utilizado pelos professores porém, também não foi o mais eficaz. Em sua pesquisa, feita com alunos de imersão no Canadá, a elicitación foi a estratégia que apresentou maior sucesso em relação à correção dos erros. Percebemos aqui que a elicitación também se mostrou uma estratégia eficaz no tratamento dos erros, em nosso estudo, com erros gramaticais e lexicais, embora a frequência desse movimento corretivo não tenha sido alta, o que também ocorreu em Lima (2002).

Na próxima seção analisaremos as respostas dadas pelas professoras durante as entrevistas feitas após as gravações das aulas e tentaremos fazer uma comparação entre suas falas e suas práticas em sala de aula.

### 3.5 **Análise das entrevistas com as professoras**

As entrevistas com as professoras foram feitas alguns dias após as gravações das aulas, momento em que ambas tomaram ciência do objetivo desta pesquisa. O propósito das entrevistas, como mencionado anteriormente, no capítulo 2, era verificar se as professoras estão conscientes de suas escolhas corretivas. Começaremos nossa análise pela entrevista feita com a P1 e, então, passaremos para a análise da entrevista feita com a P2.

As primeiras perguntas da entrevista tinham como objetivo verificar se a formação e experiência das professoras teriam alguma influência sobre o tipo de correção que oferecem aos seus alunos. P1 afirmou não ter recebido instrução formal em cursos de inglês, pois aprendeu a língua através de séries de televisão e filmes. Isso pode justificar sua tolerância aos erros dos seus alunos. Ao responder a pergunta sobre a possibilidade de haver

aprendizagem de uma língua sem correção, P1 deixa clara sua ideia de que é possível, sim, que haja aprendizagem sem correção:

Sim, claro, até porque eu acho que eu sou um exemplo disso. Eu não fui formada com alguém me guiando. A minha... o jeito como eu aprendi a língua inglesa foi muito sozinha. Eu vejo hoje, às vezes nos bilhetes que eu escrevia, ou as cartas que eu escrevia... os posts que eu fazia na internet tava cheio de erro, eu não precisei de alguém ali me apontando aquilo porque eu fui, é... ao ouvir a língua depois, percebendo o que eu tava... tinha errado.

Porém, ao ser indagada sobre a sua opinião em relação à correção de erros na sala de aula, ela apresentou uma ideia contrária à exemplificada acima:

Então erro é uma coisa essencial, trabalhar em cima deles mais ainda ou tanto porque se a gente não fizer isso de que adianta você tá aqui?

Podemos entender que P1 entende que seu papel como professora é fornecer *input* aos seus alunos e, além disso, fornecer *feedback* corretivo quando for necessário, porém, como ela não vivenciou essa prática quando era aluna, talvez seja mais difícil para ela, agora, corrigir seus alunos.

Percebemos, durante as observações das aulas, que P1 tende a deixar os alunos produzirem livremente na L2, sem interrompê-los durante sua produção e a oferecer *feedback* corretivo somente na *delayed correction*. Esta estratégia é reconhecida por ela, durante a entrevista:

vejo também em adultos que eles são muito inseguros, eles precisam muito da sua aprovação o tempo todo. Então eles ficam: 'isso tá certo?', 'isso tá certo?' 'isso tá certo?' e aí é até bom a gente evitar de corrigir na hora para que eles possam se sentir seguros de terminar o que estão falando pra depois eles refletirem sobre aquilo que produziram.

Em relação aos tipos de *feedback* corretivos, P1 afirma não utilizar *feedback* metalinguístico com seus alunos diretamente, somente quando estiver explicando algo no quadro, o que foi verificado em nossa análise. Ela usou esse movimento corretivo em somente três casos.

Em relação à repetição, P1 também afirma não utilizar esse movimento corretivo, o que também verificamos em nossa análise. Tal estratégia foi usada em somente um caso.

Quanto à estratégia de pedido de esclarecimento, P1 afirma utilizar várias vezes. Porém, esse movimento corretivo não foi muito utilizado por ela, somente em oito casos. Além disso, ela acredita que os alunos percebem a correção e se corrigem, fato que também

não foi observado em nossa análise. Dos oito movimentos corretivos com uso de pedido de esclarecimento, somente três geraram *uptake* com reparo.

P1 também afirma usar bastante a eliciação, porém, tal movimento corretivo só ocorreu em sete casos. Entretanto, ela afirma que usa tal estratégia quando está corrigindo algo no quadro na *delayed correction*, o que foi também observado em nossa análise.

Em relação ao uso de *recasts*, a professora afirma não utilizar tal estratégia de correção, o que não acontece em sua prática, já que *recast* foi a estratégia mais utilizada por ela para corrigir erros gramaticais e lexicais.

O mesmo aconteceu com a correção explícita. P1 afirmou não utilizar esse movimento corretivo, que, na prática, foi o segundo mais usado e o primeiro em relação aos erros fonológicos.

Percebemos, então, que em relação a movimentos corretivos que reformulam a produção do aluno, como a correção explícita e o *recast*, a professora não admite utilizá-los, talvez pela ideia de que tais movimentos corretivos não fossem apropriados à abordagem comunicativa, como a eliciação parece ser para ela.

Ao final da entrevista, a pesquisadora pede para a P1 analisar sua própria prática, isto é, como seria a P1 corrigindo os erros orais dos alunos. Neste momento, a professora, mais uma vez, afirma que acredita que deveria haver menos correção durante as aulas:

depois da nossa conversa e tendo dito claramente que eu não precisei ser corrigida ao longo da minha aprendizagem de inglês, eu gostaria que eu fosse menos chata corrigindo erros mas... é... eu gostaria de ser mais de boa assim, deixar eles mais livres e talvez agora eu tente ser mais mas é... acho que eu sou de 0 a 1, 0 sendo totalmente de boa e, de 0 a 10, desculpa, 0 sendo totalmente de boa e 10 sendo muito chata e corrigindo o tempo todo, eu acho que tô no 5 aí. Eu acho que eu tô no caminho pra ser mais livre e eu não acho que a gente tem como chegar no 0 porque o nosso papel aqui, como professora, inclui corrigir os erros de maneiras diferentes. Então eu não acho que eu vou me livrar disso completamente, a não ser que seja com meus alunos particulares mas... acho que eu poderia chegar num 3, 2.5 talvez.

Passamos, agora, para a análise da entrevista de P2.

Diferentemente de P1, P2 demonstra uma preocupação em corrigir os erros orais de seus alunos, o que observamos nas duas aulas analisadas. Para ela, é papel do professor oferecer *feedback* corretivo, e os erros cometidos pelos alunos precisam ser corrigidos. Sua formação é diferente de P1, ela frequentou diversos cursos de inglês e, talvez por isso, ela tenha outra visão em relação à correção de erros:



Os erros, eles precisam ser corrigidos para sinalizar o caminho. Sempre que possível, durante o monitoramento, eu acho que vale à pena. Técnicas são as diversas, mas eles precisam ser acessados, precisam ser corrigidos.

Em relação à pergunta sobre as vantagens ou desvantagens da correção dos erros em aulas de inglês como L2, P2, mais uma vez, demonstra que tem consciência da importância do papel do professor de fornecer *feedback* corretivo aos seus alunos:

Eu creio que existem mais vantagens. Eu acho que é você jogar aberto com a pessoa. É um serviço que você tá prestando pra pessoa e acho que a transparência vale à pena.

Uma estratégia bastante utilizada por P2 durante as aulas observadas foi *on the spot correction*. A professora tem consciência do uso desta estratégia de correção, como percebemos em sua fala abaixo:

Mas uma coisa que eu faço muito, acho que inconsciente, não sei se é consciente é *on the spot*. Não sei, a gente acaba ficando um pouco intolerante com erros que são recorrentes. Se o aluno tá falando e tá havendo comunicação, eu geralmente não paro mas se é um erro recorrente e que tá travando, tá truncando a conversa, eu geralmente paro, corrijo ali aquela dupla e assim que eu faço.

Em relação aos tipos de *feedback* corretivos, a P2 afirma utilizar *feedback* metalinguístico somente com determinadas turmas, pois acredita que alguns alunos podem não se beneficiar com tal correção, isto é, ela não demonstra acreditar que tal movimento corretivo seja eficaz para todos os alunos. Em sua prática, nas aulas observadas, a professora ofereceu este tipo de movimento corretivo em somente três casos de erros gramaticais e em todos os casos houve *uptake* com reparo.

Quanto à estratégia de repetição, a P2 afirmou não usar. De fato, encontramos somente um caso de repetição durante as duas aulas analisadas. Esta estratégia foi usada com um erro gramatical e gerou *uptake* que ainda necessita de reparo.

Em relação à estratégia de pedido de esclarecimento, a P2 afirmou usá-la, porém, em sua prática encontramos apenas um caso em que esse movimento corretivo foi usado.

P2 acredita que o uso de elicitación depende do tipo de interação que estiver acontecendo na turma e, afirma que não tem seu uso muito sistematizado, ou seja, ela acredita que não utiliza essa estratégia conscientemente. Na análise dos dados, encontrados em nossa pesquisa, verificamos que este movimento corretivo foi o segundo mais utilizado pela P2, mesmo de forma inconsciente.

*Recast* foi o tipo de correção preferido pela P2 para corrigir todos os tipos de erros de seus alunos. Ela acredita que faz uso deste tipo de estratégia corretiva, porém, após elicitare a forma correta. Segundo ela, somente oferecer a forma correta não fará o aluno ter consciência do que errou. Apesar de acreditar que *recast* sozinho não seria uma estratégia eficaz para corrigir os erros dos seus alunos, a P2 utilizou este movimento corretivo em 69.3% dos turnos contendo *feedback* corretivo.

Em relação à correção explícita, a P2 afirma que se estiver perto do aluno no momento do erro, e não for constrangê-lo, ela oferece sim a forma correta.

Ao final da entrevista, a pesquisadora pergunta mais uma vez qual a opinião da P2 em relação à correção de erros para que ela possa expressar, de maneira geral, sua concepção sobre o tema. Neste momento, a professora admite não interromper o aluno caso ele esteja conseguindo se comunicar. Na seção 3.1 apresentamos um exemplo (4) correspondente a esta ideia da P2. Além disso, ela reafirma a importância da correção dos erros ao ensino/aprendizagem de inglês como L2:

Ela é fundamental pra dar andamento ao processo. Tem que ter. tem que ter correção. E o que é erro pra um, não é erro pra outro. O nosso foco aqui é comunicação, então se houver comunicação, é... no macro, o erro vai passar porque a gente fala até em português, a gente fala errado a nossa própria língua. Mas se for uma coisa que tá truncando, eu me sinto na responsabilidade, ética inclusive, de parar e mostrar para aquele aluno que a forma correta é essa. Se ele quiser continuar, permanecer daquela forma, ok, ele vai ser entendido mas não é a forma, gramaticalmente ou não é a pronúncia correta, não é a forma que um nativo talvez falaria e pode gerar um entendimento confuso. Mas eu acho que eu tenho que falar pra ele sim, como professora.

Percebemos, então, que a P2 parece estar consciente das estratégias de reformulação (correção explícita e *recast*) que usa com seus alunos e, acredita fazer uso de elicitare inconscientemente. Porém, como os seis tipos de *feedback* corretivo utilizados nesta pesquisa parecem não ser conhecidos pelas professoras participantes deste estudo, torna-se difícil afirmar que elas não tem consciência da escolha corretiva que fazem.

Nos treinamentos oferecidos pela instituição onde as professoras trabalham, fala-se bastante em elicitare do aluno, pedir para que ele corrija seu erro, prática que a instituição relaciona à abordagem comunicativa. Os seis diferentes tipos de *feedback* corretivo apresentados por Lyster e Ranta (1997) não são apresentados aos professores como estratégias de correção.

Além de não terem conhecimento dos diferentes tipos de *feedback* corretivo através dos treinamentos oferecidos pela instituição onde trabalham, percebemos também que este

tópico não é abordado em cursos de graduação de formação de professores de inglês como L2. As duas professoras tem formação acadêmica na área, porém, nunca tiveram acesso a este tema.

Esperamos que nossa pesquisa possa servir como um referencial teórico e prático de como o tratamento de erros orais pode ser abordado em cursos de formação de professores, por exemplo, para que as escolhas corretivas possam ser feitas de maneira mais consciente.

Na próxima seção, analisaremos as respostas dos alunos ao questionário aplicado após as aulas.

### 3.6 **Análise dos questionários respondidos pelos alunos**

Nesta seção, analisaremos as respostas dadas pelos alunos ao questionário aplicado após as aulas para verificar qual opinião possuem em relação à correção dos erros orais em sala de aula de inglês como L2 e como se sentem ao serem corrigidos.

Após as gravações das aulas, os alunos receberam o questionário e tiveram cerca de dez minutos para respondê-los. Como mencionado no capítulo 2, o questionário foi composto por dez perguntas, sendo cinco perguntas fechadas e cinco perguntas abertas para que pudéssemos dar voz ao aluno em nossa pesquisa.

Todos os alunos, das duas turmas, acreditam que o erro faz parte do processo de aprendizagem e a maioria acredita que aprende algo novo, que será usado futuramente após receber uma correção. Com isso, podemos verificar que todos os alunos que participaram desta pesquisa acreditam que a correção seja benéfica ao processo de ensino/aprendizagem de inglês e, portanto, esperam ser corrigidos durante as aulas.

Através da análise dos dados de nossa pesquisa e da observação feita pela pesquisadora durante as duas aulas da turma 1, percebemos que a P1 corrige menos os erros orais, se comparada com a professora da turma 2, porém, mesmo assim, dos oito alunos que participaram da pesquisa, cinco disseram que a professora sempre os corrige oralmente e três afirmaram que a professora quase sempre os corrige oralmente. Podemos entender essa resposta dos alunos da turma 1 pelo fato de que, por não serem corrigidos a todo momento, os alunos podem não perceber que estão errando e, com isso, acreditarem que quando ocorre um erro a professora sempre os corrige.

Já na turma 2, observamos, durante as aulas, que a P2 oferece mais momentos de *feedback* corretivo a seus alunos, porém, uma aluna afirmou que a professora geralmente a corrige oralmente, e não sempre. Ao observarmos as outras respostas desta aluna ao questionário, percebemos uma preocupação em ser corrigida, pois, como ela disse “caso contrário eu não estaria aprendendo corretamente”. Dos nove alunos restantes da turma 2, sete disseram que a professora sempre os corrige oralmente e dois afirmaram que a professora quase sempre os corrige.

Percebemos uma quase uniformidade nas respostas à pergunta sobre porque os erros orais devem ser corrigidos pelo professor. A maioria dos alunos, tanto da turma 1 quanto da turma 2, acredita que a correção dos erros os ajuda a perceber a lacuna existente em suas falas. Reproduzimos, abaixo, algumas respostas dos alunos a essa pergunta:

“Só com a correção dos erros será possível haver o aprimoramento da língua”. (Aluno da turma 2)

“Porque ajuda a desenvolver e não cometer o mesmo erro”. (Aluna da turma 1)

“Porque ajuda a compreender a forma correta”. (Aluno da turma 1)

“Porque caso não ocorra a correção, o aprendizado não ocorrerá de fato, pois continuaremos a falar errado”. (Aluna da turma 2)

“Porque geralmente o aluno não percebe o erro”. (Aluna da turma 2)

Porém, um aluno da turma 1 acredita que os erros orais devem ser geralmente corrigidos pelo professor, e não sempre. Segundo ele: “Porque os alunos precisam forçar a falar mesmo errado para perderem o medo. Quando o professor corrige todo momento, o aluno tende a falar menos”.

Ao responderem a pergunta sobre em que momentos os erros orais deveriam ser corrigidos pelo professor, metade dos alunos respondeu que imediatamente após o erro ser cometido e a outra metade respondeu que os erros orais deveriam ser corrigidos após algum tempo para que sua fala não fosse interrompida. Abaixo, algumas justificativas para o primeiro caso:

“Para que o tempo não passe e não perca o momento. Pois um tempo depois, você pode não lembrar mais o que disse e corrigir não fará mais sentido” (Aluna da turma 1)

“Acredito que sendo assim não esqueceremos” (Aluno da turma 1)

“Porque podemos concluir a frase certa para que os outros entendam” (Aluna da turma 2)

Ao justificarem a correção após algum tempo para que suas falas não fossem interrompidas, alguns alunos pontuaram a importância de uma correção tardia para que não perdessem suas ideias, seu raciocínio. Abaixo, algumas justificativas para o uso de correção tardia:

“Quando o professor interrompe a ideia do aluno, o mesmo pode ter dificuldade em retomá-la” (Aluno da turma 1)

“Deve-se respeitar a fala do outro e esperar sua conclusão antes de corrigir porque isso pode fazer com que ele se perca nas suas ideias” (Aluna da turma 2)

“Se eu for interrompida imediatamente, isso pode interromper meu raciocínio” (Aluna da turma 2)

Entendemos que os alunos não estão conscientes dos termos “*on the spot correction*” e “*delayed correction*” e, por isso, interpretaram a pergunta em relação à correção após algum tempo como a não interrupção de sua fala e de seu pensamento. Sabemos que a *delayed correction* pode ocorrer pouco tempo após a fala dos alunos ou bastante tempo após sua produção e, portanto, a percepção do erro pelo aluno pode depender deste tempo que a professora levará para apontar o erro. Como uma aluna mencionou em seu comentário, apresentado acima, caso passe muito tempo após o erro, alguns alunos podem não perceber a correção. Entretanto, a percepção do aluno em relação à correção tardia de seu erro não é o objetivo deste trabalho. Portanto, pesquisas futuras poderiam investigar como se dá a percepção do aluno ao erro em correções tardias, com entrevistas individuais com os alunos após as aulas, por exemplo, ou sessões de visionamento, como fizeram Battistella e Lima (2017).

Em relação à pergunta sobre como a professora faz a correção dos erros orais, notamos que alguns alunos da turma 1 percebem a preocupação que a P1 demonstrou em sua entrevista em não ser rude com os alunos no momento da correção dos erros. Reproduzimos, abaixo, algumas dessas falas:

“Explica que disse errado e concerta. Imediatamente, mas de forma particular. Às vezes não imediatamente, por forma de um bilhete”. (Aluna da turma 1)

“De forma muito gentil”. (Aluno da turma 1)

“Chama atenção gentilmente”. (Aluna da turma 1)

Em relação à mesma pergunta, alguns alunos da turma 2 também reproduziram em suas falas a maneira como a P2 acredita ser uma boa estratégia de correção. Segundo ela, uma boa estratégia de correção seria colocar os exemplos contendo erro no quadro e chamar a atenção da turma. As falas reproduzidas abaixo representam as visões dos alunos da turma 2 em relação à forma como a professora faz a correção dos erros orais:

“Após os exercícios de conversação, permitindo que todos aprendam com os erros detectados”. (Aluno da turma 2)

“Durante o momento de conversação ela nos observa e depois comenta nossa fala. Então, faz correção coletiva através da repetição” (Aluna da turma 2)

“Ela espera eu terminar de falar para me corrigir e às vezes escreve a palavra no quadro para tentar nos ajudar a entender a pronúncia”. (Aluna da turma 2)

Nenhum aluno, das duas turmas, gostaria de ser corrigido de maneira diferente, o que demonstra que todos estão satisfeitos com os tipos de correção que recebem de suas professoras, assim como com as maneiras pelas quais são corrigidos.

Por fim, em relação à pergunta sobre como os alunos se sentem ao serem corrigidos, percebemos que muitos dizem que sentem que ficam mais atentos ao serem corrigidos, que se sentem bem, pois estão aprendendo da forma correta. Reproduzimos, abaixo, algumas dessas falas:

“Sinto que fico mais atenta na minha fala e da professora”. (Aluna da turma 2)

“Como alguém que está sendo ajudado” (Aluno da turma 1)

“Sinto que estou aprimorando meu aprendizado”. (Aluna da turma 1)

Porém, duas alunas da turma 1 afirmaram se sentirem envergonhadas e constrangidas ao serem corrigidas. Por isso, é importante que o professor conheça seus alunos e crie um ambiente de aprendizagem agradável, pois sempre pode haver alunos assim em qualquer sala de aula (alunos que se sentem constrangidos ao serem corrigidos mesmo estando em uma sala de aula em que a professora se esforça para ser gentil ao corrigir seus alunos).

Portanto, podemos concluir, após a análise das respostas dos alunos participantes da nossa pesquisa que, a correção dos erros é um elemento fundamental nas aulas de inglês como L2 para que o aluno possa perceber a lacuna existente entre sua fala e uma mais aceitável. É papel do professor, fornecer *feedback* corretivo para que o aluno possa se desenvolver. E é isso que os alunos esperam dos seus professores, que os seus erros sejam apontados e corrigidos.

Assim como ocorreu na pesquisa de Rauber e Gil (2004), apresentada no capítulo 1, observamos que os alunos participantes da nossa pesquisa também apresentaram uma preocupação em receber a correção das professoras.

Na próxima seção, apresentaremos a discussão dos resultados obtidos em nossa pesquisa com base nas asserções que foram feitas na introdução.

### 3.7 Discussão dos resultados

Nesta seção, retomaremos nossas asserções para que possamos fazer uma breve análise e discussão dos resultados obtidos em nosso estudo.

#### 3.7.1 Asserção 1: Recast seria o tipo de *feedback* corretivo mais utilizado

Em nossa primeira asserção, acreditávamos que *recast* seria o tipo de *feedback* corretivo mais utilizado pelas professoras participantes deste estudo. Assim como diversas pesquisas sobre *feedback* corretivo (LYSTER; RANTA, 1997, LYSTER, 1998, PANOVA; LYSTER, 2002; LIMA, 2002; BATTISTELLA; LIMA, 2017), *recast* foi, de fato, o tipo de movimento corretivo preferido pelas duas professoras. Com isso, confirmamos nossa asserção inicial.

Os resultados obtidos aqui em relação ao tipo de *feedback* corretivo mais utilizado em nosso estudo, apresentados na seção 3.1, nos fazem entender o porquê de encontrarmos tantas pesquisas feitas na área de aquisição de L2 sobre o uso de *recasts*. Este movimento corretivo é o mais usado por professores de línguas em diversos contextos de ensino e, por isso,

pesquisadores têm buscado entender como esta estratégia de correção pode ser benéfica aos alunos, já que é tão usada pelos professores.

*Recasts* são geralmente considerados estratégias de correção mais implícitas que não interrompem o fluxo da fala dos alunos em interações significativas e, por esse motivo, os professores tendem a preferir esta estratégia de correção já que ela não diminui o fluxo de comunicação, se comparado com outros tipos de *feedback* corretivo.

No exemplo (37), a seguir, observamos que a estratégia de correção escolhida pela P1 – *recast* – não interrompeu a fala do aluno, porém, não gerou *uptake* já que houve a continuação do tópico pela professora, fazendo com que *recast* não fosse eficaz nesse momento. Após uma discussão em duplas, a P1 pergunta aos alunos se suas opiniões eram iguais ou diferentes. Ao cometer um erro gramatical, o aluno recebe da professora a correção na forma de *recast*, que pode ter sido entendida por ele como uma confirmação de que seu enunciado foi entendido e não como um tipo de correção.

(37) (P2)

P1: Do you have similar opinions or different opinions?

A2: Similar.

P1: Really? You were discussing so... having such an argument. But you have similar opinion?

A2: Imagine the argument.

P1: Imagine what?

A2: The argument.

A3: After my argument, **the similar.** (erro grammatical)

P1: **Ahhh so he changed his mind because of... ok, got it.** (*feedback – recast*)

What about you? (sem uptake – continuação do tópico pela professora)

Muitos estudos ainda precisam ser feitos para que se possa atestar a eficácia do uso de *recast* como uma estratégia de correção, pois, como mencionado anteriormente, esta



estratégia é amplamente utilizada por professores de inglês como L2 e, por isso, merece atenção especial.

### 3.7.2 Asserção 2: A elicitación seria o tipo de *feedback* corretivo mais eficaz

Em nossa segunda asserção, acreditávamos que a elicitación seria o *feedback* corretivo mais eficaz, independente do tipo de erro cometido. Porém, através da análise dos resultados de nossa pesquisa, percebemos que a eficácia de um determinado tipo de *feedback* corretivo depende do tipo de erro.

Para erros gramaticais, *feedback* metalinguístico e elicitación foram os movimentos corretivos mais eficazes. Podemos entender este resultado pelo fato de que, tais movimentos corretivos, quando usados com erros gramaticais, levam o aluno a perceber sua fala, a modificar sua produção levando-se em consideração aspectos estruturais da língua, como ocorreu no exemplo (30) apresentado na subseção 3.4.2 e replicado aqui como exemplo (38). Neste exemplo, a professora chama a atenção de um aluno para o tempo verbal que deveria ser utilizado na frase.

(38) (P2)

A3: I will be very upset **if I will watch** (erro gramatical) a sad movie.

P2: Let's go again, A3. I will...

A3: I will be very upset if I...

P2: **If I present** (*feedback* metalinguístico)

A3: **If I watch a sad movie.** (*uptake* com reparo – auto-correção)

Com erros fonológicos, movimentos em que o professor reformula a fala do aluno, como correção explícita e *recast*, foram os mais eficazes. Quando um aluno pronuncia uma palavra de maneira inadequada, provavelmente movimentos corretivos em forma de *prompts* (pedido de esclarecimento, *feedback* metalinguístico, elicitación e repetição) não sejam eficientes pois, caso seja uma palavra que o aluno não tenha ouvido antes, provavelmente ele

não seria capaz de se autocorriger. Talvez, por esse motivo, as professoras tenham preferido movimentos corretivos mais reformuladores aos elicitadores.

Já para erros lexicais, em nossa pesquisa, observamos que correção explícita, *recast* e elicitação foram os tipos de *feedback* corretivo mais eficazes. Para esse tipo de erro, percebemos que somente a elicitação foi o tipo de movimento corretivo em forma de *prompt* que gerou maior percepção e correção por parte dos alunos. Portanto, podemos dizer que *feedback* corretivo que reformula a fala inadequada do aluno parece ser mais eficaz também com erros lexicais.

Nossa ideia inicial era que a elicitação seria o movimento corretivo mais eficaz para todos os tipos de erro, pois ela funciona como uma negociação da forma, que faz o aluno pensar no erro e se autocorriger. Como algumas pesquisas feitas na área apontaram para a não eficácia no uso de *recasts* (LYSTER; RANTA, 1997; PANOVA; LYSTER, 2002; RAUBER; GIL, 2004), acreditávamos que esta estratégia também não seria eficaz no contexto em que nossa pesquisa foi feita. Entretanto, observamos que os alunos podem sim se beneficiar com este tipo de movimento corretivo, porém não em todos os casos.

Lyster (1998) sugere que os *recasts* não levam a *uptake* com reparo porque os alunos podem entendê-los como uma confirmação do significado pretendido e não como uma correção. O exemplo (39), a seguir, evidencia este fato. A P2 havia perguntado aos alunos qual a importância do trabalho em suas vidas. Uma aluna comete vários erros, gramaticais e lexicais e, no final de sua fala, comete um erro lexical que é corrigido pela professora em forma de elicitação, que gera *uptake* com reparo. Porém, quando a professora utiliza o *recast* para corrigir seus erros gramaticais, a aluna utiliza a expressão “*Yeah*”, o que pode evidenciar que ela pode ter entendido tal movimento corretivo como uma confirmação do significado pretendido e não como uma correção.

(39) (P2)

A1: Work for me is important because in the future I will start university... [1] **engineer** (erro lexical) and... studying... [2] **engineer** (erro lexical)... [3] **start a engineer in my work is** (erro gramatical) [4] ‘**satisfatice**’ (erro lexical)

P2: **Is...** (apontando para a palavra no quadro) (*feedback* ao erro [4] – elicitação)

A1: **Pleasure** (*uptake* com reparo – auto-correção)

P2: **So, you were saying that you have already started working with what you intend to do in the future? This is pleasure?** (*feedback* ao erro [3] - *recast*)

A1: **Yeah.** (*uptake* que ainda precisa de reparo - reconhecimento)

Long (2006) acredita que, para o aluno se beneficiar do *recast*, é necessário que ele esteja consciente de sua produção oral, a fim de compará-la com a produção do interlocutor, levando-o a perceber as estruturas no *input* linguístico. Por isso, acreditamos na importância dos estudos feitos em relação a este tipo de movimento corretivo para que possam mostrar como esta estratégia pode ser eficaz, uma vez que sabemos que ele é bastante utilizado em salas de aula em diversos contextos de ensino.

### 3.7.3 Asserção 3: O tipo de erro cometido influencia no tipo de *feedback* corretivo

Em nossa terceira asserção, acreditávamos que o tipo de erro cometido influenciaria no tipo de *feedback* corretivo oferecido pelas professoras. Tal asserção também foi confirmada após a análise dos resultados. Gostaríamos de verificar quais os tipos de movimento corretivo seriam utilizados com os três tipos de erros e encontramos resultados diferentes entre as duas professoras, porém, que demonstraram a preferência de cada uma para a correção de determinado tipo de erro.

Para erros gramaticais, percebemos um uso equilibrado pela P1 tanto de reformulações (correção explícita e *recast*), quanto de *prompts* (elicitação, pedido de esclarecimento, *feedback* metalinguístico e repetição). Já a P2 preferiu *recast* para corrigir esses erros.

Erros fonológicos foram preferencialmente corrigidos pela P1 com reformulações (correção explícita e *recast*), já a P2 preferiu o uso de *recast*, correção explícita e elicitação, que foram usados na mesma proporção.

Quanto aos erros lexicais, a P1 também demonstrou um uso equilibrado tanto de reformulações (correção explícita e *recasts*), quanto de *prompts* (elicitação, pedido de esclarecimento, *feedback* metalinguístico e repetição). Já a P2 apresentou uma ampla preferência pelo uso de *recast*.

Concordamos com Lyster (1998), que sugere que os professores deveriam utilizar a negociação da forma, com o uso de movimentos corretivos mais elicitativos, ao invés de *recasts* para a correção de erros gramaticais já que tais estratégias forcem o aluno a produzir “*output*”. Como percebemos em nossos dados, movimentos corretivos mais elicitativos levam a um número maior de *uptake* com reparo a erros gramaticais por parte dos alunos.

#### 3.7.4 Asserção 4: As professoras não estariam conscientes em relação às estratégias que utilizam para corrigir os erros dos alunos

Nossa quarta asserção foi em relação à percepção das professoras em relação à correção de erros. Acreditávamos que as professoras não estariam conscientes em relação às estratégias que utilizam. Através da análise das entrevistas feitas com as professoras, percebemos que a P1, apesar de utilizar estratégias de correção com seus alunos, parece não acreditar na eficácia do uso de *feedback* corretivo, talvez por influência de sua experiência como aprendiz de inglês como L2. Por outro lado, a P2 demonstrou preocupação em fornecer *feedback* corretivo aos seus alunos, pois acredita que isto faz parte de seu papel como professora.

Quando as professoras evidenciam, nas entrevistas, que não corrigem todos os erros de seus alunos, elas demonstram uma preocupação com a comunicação, o que está relacionado à visão de Hymes (1972) sobre competência comunicativa, apresentada no capítulo 1. De acordo com a abordagem comunicativa, é importante que o aluno consiga estabelecer comunicação, mesmo que para isso cometa alguns erros. Alguns dados obtidos em nossa pesquisa e exemplificados no capítulo 3 evidenciam essa preocupação por parte das professoras.

Ambas as professoras, apesar de não conhecerem os seis tipos de *feedback* corretivo estabelecidos por Lyster e Ranta (1997), parecem estar cientes de algumas escolhas corretivas, o que nos faz acreditar que nossa asserção foi parcialmente confirmada, já que acreditávamos que elas não estariam conscientes em relação a nenhuma estratégia de correção. A P1 parece estar consciente das escolhas de estratégias como *feedback* metalinguístico e repetição, já a P2 parece estar consciente do uso de *feedback* metalinguístico, repetição, elicitación e correção explícita.

Um fato interessante que observamos em nossa análise foi que as duas professoras disseram não usar *recasts* em suas correções, porém, este tipo de *feedback* corretivo foi o mais utilizado por elas. Podemos entender esta “rejeição” por parte das professoras em relação ao uso de *recast* pelo fato de que este movimento corretivo não força o aluno a produzir por si só, como acontece com movimentos corretivos mais elicitativos. Nos treinamentos iniciais oferecidos pela instituição em que as professoras trabalham, fala-se muito em elicitación do aluno

e não fornecer a forma correta. Talvez por esse motivo as professoras acreditem não fazerem uso deste tipo de estratégia.

### 3.7.5 Asserção 5: Os alunos expressariam um desejo de terem seus erros corrigidos

Em relação às respostas dos alunos ao questionário aplicado após as aulas, acreditávamos que eles expressariam um desejo de terem seus erros corrigidos, o que foi observado nos resultados. A maioria acredita que aprende algo novo após receber a correção e dizem se sentir à vontade ao serem corrigidos.

Outro fator interessante que podemos observar ao analisar os dados de nosso estudo foi o fato de, em alguns casos, um aluno corrige a fala do outro, o que nos remete à teoria sociointeracionista, que foi usada como base para este estudo. Não estávamos analisando a interação e correção entre os alunos, porém, tal fato foi recorrente e merece ser mencionado em nossa análise. Ao corrigir o colega, o aluno está co-construindo conhecimento em colaboração com o outro. Ou seja, esta correção feita pelo colega é um exemplo claro da interação significativa que ocorre no processo de aprendizagem de uma L2, o que faz com que a aprendizagem dessa L2 seja o resultado da participação do aprendiz em atividades socioculturais.

No próximo capítulo, apresentaremos nossa conclusão, procurando responder às perguntas que motivaram este estudo, assim como tecer algumas reflexões em relação ao uso do *feedback* corretivo oral em aulas de inglês como L2.

## CONCLUSÃO

A presente pesquisa buscou contribuir para a área de ensino/aprendizagem de inglês como L2 ao analisar o tratamento de erros orais tendo como base a teoria sociointeracionista. Segundo esta corrente teórica, o conhecimento é construído através da interação significativa. Os dados encontrados em nossa pesquisa exemplificam esta forma de entender a construção do conhecimento. É na negociação de sentido, na colaboração, na interação e comunicação entre alunos e professor, que o processo de aprendizagem pode ser facilitado, e uma das formas de se facilitar este processo é através do *feedback* corretivo.

Estudos feitos em sala de aula têm confirmado que o *feedback* corretivo é significativamente mais eficaz do que aulas em que a correção dos erros não seja utilizada. (LYSTER; SAITO; SATO, 2013) Em nosso estudo, percebemos que os alunos se beneficiaram com os movimentos corretivos que receberam e demonstraram interesse em terem seus erros corrigidos.

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar como se dá o processo de correção no momento do erro oral produzido pelo aluno em um contexto de sala de aula de inglês como L2. Como objetivos específicos, buscamos responder às quatro perguntas apresentadas na introdução. Voltando a elas, podemos chegar à conclusão de que todas foram respondidas em nosso estudo. Retomamos, então, essas perguntas para que possamos fazer algumas considerações em relação à relevância deste estudo.

Nossa primeira pergunta foi em relação ao tipo de *feedback* corretivo mais utilizado por professores de inglês como L2 em aulas que utilizem a abordagem comunicativa. Percebemos que *recast*, assim como em outras pesquisas apresentadas no capítulo 1, foi o tipo de *feedback* corretivo mais utilizado pelas professoras. Nossa segunda pergunta foi em relação a qual tipo de *feedback* corretivo leva, na maior parte dos casos, à percepção e correção por parte do aluno. Os resultados obtidos em nosso estudo mostraram que, para erros gramaticais, *feedback* metalinguístico e elicitación foram os movimentos corretivos mais eficazes. Com erros fonológicos, movimentos em que o professor reformula a fala do aluno, como correção explícita e *recast*, foram os mais eficazes. Já para erros lexicais, em nossa pesquisa, observamos que correção explícita, *recast* e elicitación foram os tipos de *feedback* corretivo mais eficazes.

Nossa terceira pergunta também foi respondida, já que percebemos, em nosso estudo, que o tipo de erro influencia no tipo de *feedback* corretivo utilizado pelo professor. E, por fim,

nossa quarta pergunta também foi respondida, pois percebemos que as professoras, apesar de não estarem completamente conscientes sobre o tratamento que oferecem aos seus alunos em relação à correção de erros, entendem a importância da correção no processo de ensino/aprendizagem de uma L2. Já os alunos demonstraram um desejo em terem seus erros orais corrigidos por suas professoras.

Uma das limitações da presente pesquisa é o fato de que, ao analisar somente duas aulas das professoras não podemos fazer generalizações, entretanto, podemos perceber a importância do *feedback* corretivo para o ensino/aprendizagem de inglês como L2.

Uma segunda limitação deste estudo está no fato de termos analisado somente as respostas imediatas dos alunos à correção (*uptake*) e não termos feito sessões de visionamento com os alunos após as aulas para verificar se eles, de fato, perceberam a correção que receberam. Lima e Menti (2004) acreditam que “*uptake* bem sucedido não é garantia de aprendizagem” (LIMA; MENTI, 2004, p. 132). Long (2006) também critica o uso de *uptake* como forma de medir o aprendizado da L2. Portanto, pesquisas futuras são necessárias para estabelecer as relações entre *feedback* corretivo, *uptake* e aprendizagem.

Como desdobramento desta pesquisa, trabalhos futuros poderiam tentar replicar o estudo com um número maior de turmas e professores envolvidos ou talvez com outros contextos de aprendizagem, como aulas em escolas bilíngues, por exemplo. Ou até mesmo em escolas de idiomas que utilizem a abordagem comunicativa, porém com alunos de níveis mais avançados. Além disso, os professores envolvidos na pesquisa poderiam receber orientações em relação aos diferentes tipos de *feedback* corretivos disponíveis. Antes de terem suas aulas analisadas, eles poderiam tomar conhecimento das estratégias de correção que poderiam usar, bem como pesquisas sobre o tratamento de erros orais e seus resultados para que suas escolhas corretivas fossem mais conscientes. Outra opção, também, seria oferecer esta instrução em relação ao tratamento de erros a somente um professor, o que possibilitaria uma posterior comparação entre a eficácia dos tipos de *feedback* corretivo oferecidos pelo professor que recebeu instrução e o que não recebeu.

Outro desdobramento seria o estudo das reações dos alunos à correção. Sessões de visionamento poderiam ser feitas após as aulas com os alunos. Nestas seções, os alunos assistiriam ao vídeo das aulas e, no momento em que assistissem as partes em que recebessem a correção da professora, expressariam suas impressões sobre esta correção.

Sendo assim, em estudos futuros, pretendo realizar um estudo com futuros professores de inglês como L2 que estejam cursando a Licenciatura em Letras e que trabalhem em cursos de línguas oferecidos pelas universidades. Pretendo analisar as aulas desses futuros

professores e oferecer um treinamento sobre os tipos de *feedback* corretivo a alguns deles, porém não todos. Através da análise da eficácia do *feedback* corretivo oferecido, poderei observar se, nas turmas em que o professor recebeu instrução em relação aos tipos de *feedback* corretivo, os alunos perceberam e corrigiram seus erros mais facilmente em comparação com as turmas em que o professor não recebeu instrução. Além disso, pretendo analisar as respostas dos alunos à correção de forma mais subjetiva, dando voz ao aluno para que ele possa expressar suas percepções ao receber a correção do professor.

Nesta pesquisa, constatamos que o tratamento de erros orais é um mecanismo fundamental para facilitar a aprendizagem da L2. Alguns estudos demonstraram que os professores não lidam com todos os tipos de erros que seus alunos cometem e que, embora esses professores tenham uma grande variedade de técnicas de correção, eles simplesmente não usam todas elas, ou tendem a focar em somente uma alternativa para corrigir seus alunos. A partir dos resultados obtidos em nosso estudo, acreditamos que nossa pesquisa possa servir como uma contribuição teórica e prática sobre o tema para que professores de inglês como L2 possam refletir sobre suas práticas docentes no que se refere à correção dos erros orais.

Destacamos, portanto, a importância do *feedback* corretivo como um processo capaz de facilitar a aprendizagem da L2 e, por ser um evento social, é também importante para o desenvolvimento da autonomia do aluno.

Em 1978, Hendrickson propôs cinco perguntas em relação ao tratamento dos erros orais, apresentadas na seção 1.7, do capítulo 1 e replicadas aqui:

1. Os erros dos alunos devem ser corrigidos?
2. Quando os erros dos alunos devem ser corrigidos?
3. Que erro deve ser corrigido?
4. Como os erros devem ser corrigidos?
5. Quem deve fazer a correção?

(HENDRICKSON, 1978, p. 389)

Até hoje, quarenta anos depois, ainda tentamos responder a essas perguntas, o que demonstra que a área de estudos voltada para o tratamento de erros orais é um campo vasto e heterogêneo. Portanto, é importante que pesquisas relacionadas à aquisição de L2 através do *feedback* corretivo sejam feitas para que possamos tentar responder às perguntas propostas por Hendrickson (1978).



## REFERÊNCIAS

- ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- ANDRADE, M. M. de. *Introdução à Metodologia do Trabalho Científico: elaboração de trabalhos na graduação*. 10. ed. São Paulo, Atlas, 2010.
- BATTISTELLA, T. R.; LIMA, M. dos S. O processo de interação em torno do feedback corretivo oral e a teoria sociocultural no ensino de inglês como língua estrangeira. *Revista do GELNE*, v. 19, n. 1, p. 52–67, 2017.
- BATTISTELLA, T. R.; LIMA, M. dos S. A correção em língua estrangeira a partir de uma perspectiva sociocultural e as crenças de professores sobre o assunto. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 281–302, 2015.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S.K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Needham Heights, MA: Ally & Bacon, 1998.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRUMFIT, C. J. *Communicative methodology in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- BRUNER, J. *Actual Minds, Possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.
- CAMBRIDGE DICTIONARY. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/>. Acesso em: 27 out. 2018.
- CARDOSO, J. S. *Estratégias de aprendizagem: eficácia e autonomia na compreensão oral*. Novas Edições Acadêmicas, 2016.
- CELCE-MURCIA, M.; HILLES, S. *Techniques and resources in teaching grammar*. New York: Pergamon Press, 1988.
- CHAUDRON, C. *Second language classrooms*. New York: Cambridge University Press, 1988.
- CHOMSKY, N. A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*, v. 35, n. 1, p. 26–58, 1959
- CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.
- CORDER, S.P. The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics*, v. 4, p. 161–170, 1967.

CRESWELL, J. W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. 3. ed. Porto Alegre, Penso, 2014.

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

DAHER, M. C. Quando informar é gerenciar conflitos: a entrevista como estratégia metodológica. *The ESPecialist*, São Paulo, v. 19, esp., p. 287-303, 1998.

DOUGHTY, C.; VARELA, E. Communicative focus on form. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (ed.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. Issues and Terminology. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (ed.) *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998a.

DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. Pedagogical choices in focus on form. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (ed.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998b.

ELLIS, R. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

ELLIS, R. Teaching and Research: Options in Grammar Teaching. *TESOL Quarterly*, v. 32, n. 1, p. 39-60, 1998.

ELLIS, R.; BASTURKMEN, H.; LOEWEN, S. Preemptive Focus on Form in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, v. 35, n. 3, 2001.

ELLIS, R. The place of grammar instruction in the second/foreign language curriculum. In: HINKLE, E.; FOTOS, S. (ed.). *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum, 2002. p. 17-34.

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

ELLIS, R. The importance of focus on form in communicative language teaching. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2015.

FREITAS, M. S.; BARBIRATO, R.C. Perspectivas teóricas nas pesquisas sobre interação e aquisição de LE. In: BARBIRATO, R.C.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *Interação e aquisição na aula de língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2016. p.15-46.

GASS, S. M.; SELINKER, L. *Second language acquisition: an introductory course*. Hillsdale: NJ: Lawrence Erlbaum, 1994.

HENDRICKSON, J.M. Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research, and Practice. *The Modern Language Journal*, v. 62, n. 8, p. 387-398, 1978.

HINKEL, E.; FOTOS, S. *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002.

HOWATT, A. *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1984.

HYMES, D. H. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (ed.) *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293.

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

KRASHEN S. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LIMA, M. dos S. Corrective feedback and interaction: the negotiation of form in a Brazilian EFL classroom. In: CANADIAN ASSOCIATION OF APPLIED LINGUISTICS CONFERENCE, 2002, Toronto. *Paper...* Toronto: University of Toronto, 2002.

LIMA, M. dos S.; MENTI, M. de M. O tratamento corretivo da forma no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira. *Revista Letras*, Curitiba, n. 62, p. 119-136, 2004.

LIMA, M. dos S.; BARCELLOS, P. S. C. C.; SPADA, N. Paths in Applied Linguistics: A Conversation with Nina Spada. *Caleidoscópio*, São Leopoldo, v. 14, n. 1, p. 176-179, 2016.

LITTLEWOOD, W. *Communicative language teaching: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

LITTLEWOOD, W. *Foreign and second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

LONG, M. Native Speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, v. 4, n. 2, p. 126-141, 1983.

LONG, M. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In: DE BOT, K.; GINSBERG, R.; KRAMSCH, C. (ed.). *Foreign language research in cross-cultural perspective*, Amsterdam, John Benjamins, 1991. p. 39-52.

LONG, M. Focus on form in task-based language teaching. *Working Papers in ESL*, v. 16, n. 2, p. 35-49, 1998.

LONG, M. *Problems in SLA*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006.

- LONG, M. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: RITCHIE, W. C.; BHATIA, T. K. (ed.). *Handbook of language acquisition: vol. 2. Second language acquisition*. San Diego, CA: Academic Press, 1996. p. 413-478.
- LONG, M; ROBINSON, P. Focus on form: theory, research and practice. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (ed.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- LYSTER, R. Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning*, v. 48, n. 2, p. 183-218, 1998.
- LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 19, p. 37-66, 1997.
- LYSTER, R.; SAITO, K; SATO, M. Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, v. 46, n. 1, p. 1-40, 2013.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- NASSAJI, H.; SWAIN, M. A Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: the effect of random versus negotiated help on the learning of English articles. *Language Awareness*, v. 8, p. 34-51, 2000.
- NUNAN, D. *Second language teaching and learning*. Heinle: ELT, 1998.
- OHTA, A. S. Rethinking recasts: a learner-centered examination of corrective feedback in the Japanese language classroom. In: HALL, J. K.; VERPLAESTE, L. S. (ed.). *The construction of second and foreign language learning through classroom instruction*. Mahwah, NJ: Erlbaum, p. 47-71, 2000.
- PAIVA, V. L. M. O. *Aquisição de segunda língua*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- PANOVA, I.; LYSTER, R. Patterns of Corrective Feedback and Uptake in an Adult ESL Classroom. *Tesol Quarterly*, v. 36, n. 4, p. 573-595, 2002.
- PICA, T. The textual outcomes of native speaker – non-native speaker negotiation: What do they reveal about second language learning? In: KRAMSCH, C.; MCCONNELL-GINET, S. (ed.). *Text and context: Cross-disciplinary perspectives on language study*. Lexington, MA: D. C. Heath, 1992. p. 198-237.
- PRABHU, N. *Second Language Pedagogy*. Oxfor:, Oxford University Press, 1987.
- RANTA, L; LYSTER, R. A cognitive approach to improving immersion students' oral language abilities: The awareness-practice-feedback sequence. In: DEKEYSER, R. (ed.) *Practice in a second language: perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. New York: Cambridge University Press, 2007. p. 141-160.

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

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RUSSELL, V. Corrective feedback, over a decade of research since Lyster and Ranta (1997): Where do we stand today? *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, v. 16, n. 1, p. 21-31, 2009.

SCHULZ, R. A. Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback. *The Modern Language Journal*, Colombia, USA, v. 85, n. 2, p. 244-258, 2001.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SPADA, N. Form-Focused Instruction and Second Language Acquisition: A Review of Classroom and Laboratory Research. *Language Teaching*, Cambridge, v. 30, p. 73-87, 1997.

SPADA, N. Communicative Language Teaching: current status and future prospects. In: CUMMIS, J.; DAVIS, C. (ed.). *Kluwer Handbook of English Language Teaching*. Amsterdam: Kluwer Publications, 2006.

SPADA, N.; LIMA, M. dos S. Teacher and learner preferences for integrated and isolated form-focused instruction. In: CHRISTISON, M. A.; CHRISTIAN, D.; DUFF, P.; SPADA, N. (ed.). *Research on teaching and learning English grammar*. New York: Routledge, 2015.

SPADA, N.; JESSOP, L.; TOMITA, Y.; SUZUKI, W.; VALEO, A. Isolated and integrated form-focused instruction: effects on different types of L2 knowledge. *Language Teaching Research*, v. 18, n. 4, p. 453-473, 2014.

SPADA, N.; LIGHTBOWN, P. Form-focused instruction: Isolated or Integrated? *TESOL Quarterly*, v. 42, n. 2, p. 181-207, 2008.

SWAIN, M. Communicative Competence: some roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its development. In: GASS, S.; MADDEN, C. G. (ed.). *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1985.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (ed.). *Principles and practice in applied linguistics: studies in honor of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 1995. p. 125-144.

SWAIN, M. The Output Hypothesis and beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue. In: LANTOF, J.P. (ed.). *sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 97-114.

SWAIN, M. Languaging, Agency, and collaboration in advanced second language proficiency. In: BYRNES, H (ed.). *Advanced language learning: the contribution of Halliday and Vygotsky*, London: Continuum, 2006. p. 95-108.

VALEO, A.; SPADA, N. Is there a better time to focus on form? Teacher and Learner views. *TESOL Quarterly*, v. 50, n. 2, p. 314-339, 2015.

VIDAL, R. Instrução-focada-na-forma, lingualização e aprendizagem de ILE por aprendizes brasileiros. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 1, p. 179-205, 2010.

VYGOTSKY, L. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Massachusetts: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press, 1986.

WILKINS, D. *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press, 1976.

YIN, R. K. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Porto Alegre: Penso, 2016.

## APÊNDICE A - Termo de autorização da instituição

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

PESQUISA: O tratamento de erros orais em aulas de inglês como língua estrangeira: identificação do seu uso e análise da sua eficácia.

Responsáveis: Flávia Elisa Cardoso de Souza (mestranda em Estudos da Linguagem – UERJ); Janaina da Silva Cardoso (orientadora - UERJ).

Eu, \_\_\_\_\_ (*nome legível*),  
responsável pela Instituição \_\_\_\_\_

(*nome legível da instituição*), declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em autorizar a execução da mesma nesta instituição. Caso necessário, a qualquer momento como instituição co-participante desta pesquisa, podemos revogar esta autorização, se comprovadas atividades que causem algum prejuízo a esta instituição ou ao sigilo da participação dos integrantes desta instituição. Declaro, ainda, que não recebemos qualquer tipo de remuneração por esta autorização, bem como os participantes também não o receberão.

A pesquisa só terá início nesta instituição após apresentação do **Parecer de Aprovação por um Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos**.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_  
Responsável pela Instituição (*assinatura e carimbo*)

Agradecemos sua colaboração ao participar desta pesquisa. Se desejar qualquer informação adicional sobre este estudo, envie uma mensagem:

Flávia Elisa Cardoso de Souza – e-mail: xxxxxxxxxxxx

Janaina da Silva Cardoso – e-mail: xxxxxxxxxxxx

Após o início da pesquisa, caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: R. São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3 andar- Maracanã – Rio de Janeiro/RJ, e-mail: [etica@uerj.br](mailto:etica@uerj.br) – telefone: (021) 2334 2180.

**APÊNDICE B - Termo de consentimento do aluno****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa conduzida pelas pesquisadoras Flávia Elisa Cardoso de Souza (mestranda) e Janaina da Silva Cardoso (orientadora) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Aqui há todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração nesse estudo será de muita importância para nós. Você poderá desistir a qualquer momento, sem causar nenhum prejuízo direto.

Este estudo tem por objetivo identificar e analisar as interações entre professor e alunos em aulas de inglês como língua estrangeira. Muitas pesquisas já foram feitas em diferentes contextos de sala de aula, com alunos e professores de diferentes nacionalidades e em diversos países que ofereçam aulas de inglês como língua estrangeira. A partir dos dados coletados neste estudo, pretende-se fazer uma comparação com os dados encontrados em outras pesquisas, além de propor uma reflexão sobre o tema.

Você foi selecionado(a) por fazer parte da turma em que as aulas serão gravadas. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. Sua imagem não será exposta de forma alguma.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar das duas aulas da sua turma no(s) dia(s) em que as aulas serão gravadas e responder um questionário no final da última aula. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. Além disso, os dados coletados serão utilizados para fins de pesquisa, mas ressalto que NÃO utilizaremos em hipótese alguma nomes ou qualquer outro dado que possa revelar sua identidade.

Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com participação de seres humanos, você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação nesse estudo. Essa pesquisa não oferece risco algum aos participantes. O benefício gerado pela sua



participação será a produção de conhecimento sobre as interações entre professor/aluno em salas de aula de inglês como língua estrangeira.

Seus dados serão manuseados somente pelas pesquisadoras e não será permitido o acesso a outras pessoas. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável pela pesquisa.

A pesquisadora Flávia Elisa Cardoso de Souza poderá ser contatada através do telefone xxxxxxxx e do e-mail: xxxxxxxxxxxx; Janaina da Silva Cardoso poderá ser contatada através do e-mail: xxxxxxxxxxxx.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: [etica@uerj.br](mailto:etica@uerj.br) - Telefone: (021) 2334-2180.

### **Autorização para participação na pesquisa**

Eu,

\_\_\_\_\_

RG \_\_\_\_\_, após receber uma explicação completa dos objetivos da pesquisa e dos procedimentos envolvidos, concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

Assinatura do(a) participante:

\_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora:

\_\_\_\_\_

**APÊNDICE C - Termo de consentimento das professoras****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa conduzida pelas pesquisadoras Flávia Elisa Cardoso de Souza (mestranda) e Janaina da Silva Cardoso (orientadora) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Aqui há todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração nesse estudo será de muita importância para nós. Você poderá desistir a qualquer momento, sem causar nenhum prejuízo direto.

Este estudo tem por objetivo identificar e analisar as interações entre professor e alunos em aulas de inglês como língua estrangeira. Muitas pesquisas já foram feitas em diferentes contextos de sala de aula, com alunos e professores de diferentes nacionalidades e em diversos países que ofereçam aulas de inglês como língua estrangeira. A partir dos dados coletados neste estudo, pretende-se fazer uma comparação com os dados encontrados em outras pesquisas, além de propor uma reflexão sobre o tema.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em ministrar as duas aulas que serão gravadas e participar de uma entrevista ao final delas. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. Além disso, os dados coletados serão utilizados para fins de pesquisa, mas ressalto que NÃO utilizaremos em hipótese alguma nomes ou qualquer outro dado que possa revelar sua identidade.

Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com participação de seres humanos, você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação nesse estudo. Essa pesquisa não oferece risco algum aos participantes. O benefício gerado pela sua participação será a produção de conhecimento sobre as interações entre professor/aluno em salas de aula de inglês como língua estrangeira.

Seus dados serão manuseados somente pelas pesquisadoras e não será permitido o acesso a outras pessoas. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem

revelar seu nome, instituição ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável pela pesquisa.

A pesquisadora Flávia Elisa Cardoso de Souza poderá ser contatada através do telefone xxxxxxxxx e do e-mail: xxxxxxxxx; Janaina da Silva Cardoso poderá ser contatada através do e-mail: xxxxxxxxx.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: [etica@uerj.br](mailto:etica@uerj.br) - Telefone: (021) 2334-2180.

#### **Autorização para participação na pesquisa**

Eu, \_\_\_\_\_,  
RG \_\_\_\_\_, após receber uma explicação completa dos objetivos da pesquisa e dos procedimentos envolvidos, concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

Assinatura do(a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE D - Perguntas das entrevistas realizadas com as professoras**

- 1) Fale um pouco sobre sua formação acadêmica. Fez curso de inglês? Onde e por quanto tempo?
- 2) Há quanto tempo você leciona inglês? Há quanto tempo você trabalha com abordagem comunicativa?
- 3) Qual a sua opinião em relação à correção de erros em sala de aula? Você acha que os erros devem ser corrigidos? Quando? Como? Quem deve corrigir? Que erros devem ser corrigidos?
- 4) Como você acredita que os erros orais dos seus alunos devam ser corrigidos? De que maneira você os corrige?
- 5) Em sua opinião, existem mais vantagens ou desvantagens na correção dos erros? Quais são?
- 6) Que tipo de reação o aluno demonstra ao ser corrigido? Você consegue perceber facilmente?
- 7) Como os alunos se sentem em suas aulas em relação à correção dos erros orais?
- 8) Você acha que é possível que haja aprendizagem de uma língua (materna ou estrangeira) sem correção?
- 9) Quando um aluno comete um erro gramatical, você costuma corrigir explicando o porquê do erro usando palavras como ‘substantivo’, ‘adjetivo’, ‘advérbio’, etc?
- 10) Você acha que repetir a mesma frase ou palavra que o aluno falou de forma errada, mas com uma entonação diferente para que ele perceba que errou é uma boa forma de corrigir?
- 11) Ao perceber um erro de um aluno, você usa expressões do tipo “Can you say that again, please?” ou “Sorry?” para que o aluno repita o que disse?
- 12) Quando um aluno comete um erro, você sinaliza o erro e pergunta qual a forma correta para o próprio aluno que cometeu o erro?
- 13) Ou quando um aluno comete um erro, você o sinaliza e pergunta qual a forma correta para os outros colegas?
- 14) Você acha que repetir exatamente o que o aluno falou, mas de forma correta, ou seja, repetir o que o aluno disse, porém excluindo o erro e usando a forma correta é uma maneira eficiente de corrigir os erros?
- 15) Quando um aluno comete um erro você mesma apresenta na mesma hora a forma correta?

**APÊNDICE E - Códigos das transcrições das entrevistas**

FALANTES:	P1 (professora 1) P2 (professora 2) Pe (pesquisadora)
PAUSAS:	(+) = 1,0 segundo (++) = 1,5 segundo (tempo) = mais de 1,5 segundo
ÊNFASE:	LETRA MAIÚSCULA
DÚVIDAS E SOBREPOSIÇÕES:	(incompreensível)
COMENTÁRIOS DA PESQUISADORA:	((        ))
NOMES DE INSTITUIÇÕES:	Instituição X Instituição Y Instituição Z
NÍVEIS DAS TURMAS:	A2 (quinto período do nível básico) C1 (primeiro período do nível avançado) C2 (segundo período do nível avançado)

**APÊNDICE F - Transcrição das entrevistas realizadas com as professoras****Professora: P1****Pesquisadora: Pe**

Pe: Pra gente começar, só fala um pouquinho da sua formação acadêmica.

P1: Ok. É... Eu... fiz faculdade de Português/Inglês na... faculdade X.

Pe: E quando?

P1: Eu fiz de 2011 a 2014.

Pe: Entendi. E curso de inglês? Você fez... Instituição Z?

P1: Fiz Instituição Z... eu só fiz o último nível porque eu entrei nivelada. Fiz só o C1 e C2.

Pe: E antes disso você não tinha feito curso?

P1: Não.

Pe: Você é auto-didata.

P1: Eu aprendi assistindo High School Musical, pra ser bem específica, e eu sempre quis fazer curso de inglês mas o meu pai é muito mão de vaca, não queria pagar porque ele achava que eu sabia e que não precisava. Mas aí quando eu cheguei no terceiro ano na escola eu falei: Eu preciso ter um diploma, quando eu ficar mais velha vai ser difícil

Pe: Ahan.

P1: Porque eu vou ter que pagar sozinha. Aí eu fiz chantagem emocional e ele decidiu pagar mas eu queria que fosse Instituição Z. Então ele veio e me colocou na Instituição Z.

Pe: Aí você já ficou no C2?

P1: É, a gerente da época quando... quem era... ela disse que eu podia entrar no 2 ou no 1 porque como eu queria uma... uma base assim melhor pra escrever e tal... eu era muito insegura pra escrever porque eu não tinha estudado

Pe: Uhum

P1: Oficialmente. Aí ela disse: 'ah então você pode entrar no 1 aí você faz o ano inteiro'. E eu falei: 'tá bom.' Aí eu fiz o C1 e C2.

Pe: É... quanto tempo que você dá aula de inglês?

P1: Desde os 18 anos hoje eu tenho 24... são 6 anos...

Pe: 6 anos... é... e esse tempo todo com abordagem comunicativa ou não?

P1: Sim. Sim. O primeiro lugar que eu entrei foi no Y, eu fiz aquele treinamento de uma semana de... communicative approach e foi maravilhoso. Eu aprendi metade do que eu ia

aprender na faculdade eu aprendi naquela semana. Foi incrível. E aí depois é.. entrei em 2013 com... é eu não sei quantos anos eu tinha... eu entrei como trainee na Z

Pe: Ahan

P1: mas antes de... aí nesse meio tempo eu trabalhei também em escola daí não era tão comunicativo assim e também dei aula no... num pre-vest comunitário. Não era muito comunicativo porque a gente só tinha que é... passar textos é... trabalhar registro mas em curso sim

Pe: Na Instituição Z tem 3 anos? Como professora?

P1: Na Instituição Z eu entrei em 2013 como trainee e aí em 2015 eu virei professora. Então eu tenho 2 anos como professora.

Pe: Tá. É... fala pra mim que... é... qual a sua opinião em relação à correção de erros na sala de aula?

P1: Acho essencial porque... a gente até tava discutindo isso. Os alunos depois que terminaram de responder, eles falaram tipo: 'é claro que erro faz parte da aprendizagem, imagina se todo mundo que chega e sabe tudo, o que que tá fazendo aqui?' Então erro é uma coisa essencial, trabalhar em cima deles mais ainda ou tanto porque se a gente não fizer isso de que adianta você tá aqui?

Pe: E você acha que... quando os erros devem ser corrigidos e como?

P1: Tá. É... depende, existem muitos tipos de erros, né? A gente tem é... o mais clássico é quando você tá naquele input + 1, quando você tá tipo... passando pra uma área em que você não tá tão confortável... e a primeira vez que você tá vendo aquilo. Esse erro deve ser corrigido, se a gente tá no estágio de prática, imediatamente porque você não pode fixar aquilo, você não pode... como que é uma coisa que acontece com o osso, você não pode calcificar aquilo. Então tem que ser corrigido imediatamente pra que depois você possa produzir e caso haja algum erro ocasional... aí já numa parte mais... você já SABE aquilo você já sabe o certo, você só errou por falta de atenção ou por qualquer outro motivo, você não precisa corrigir na cara da pessoa naquele momento, você pode corrigir depois 'e aí, lembra que você falou isso?' ou dá uma oportunidade pra própria pessoa se corrigir.

Pe: E como você acha que os erros orais dos alunos devem ser corrigidos?

P1: Do mesmo jeito que esses que a gente tava falando. Eu tava pensando inclusive oralmente não escrito.

Pe: Sempre pensando no... oral

P1: Oralidade.

Pe: Tá. É... você acha que tem mais vantagens ou desvantagens na correção dos erros?

P1:... (3,0) acho que vantagens, acho que é... nunca vai... correção de erro é uma oportunidade pra você aprender, então não tem como ser negativo

Pe: Entendi. E você consegue perceber alguma reação dos alunos quando eles são corrigidos?

P1: Olha, depende muito. É eu... tem aquelas pessoas que não gostam de ser corrigidas mas também é... pelo jeito como vocês são corrigidos. Se você for corrigido on the spot, principalmente por alguém que não é a sua professora, porque às vezes eu vejo colegas se corrigindo. Você tá no meio de uma frase, alguém te corrige e fala 'hei, não é isso, é aquilo' é óbvio que a pessoa vai se sentir insegura, vai ficar com medo de continuar a frase e vai... pode até dar problemas até pro futuro da aprendizagem daquela pessoa. Mas... isso eu vejo muito em adolescentes, que eles ficam, eles ficam... eles tem muito essa coisa de 'eu sei mais do que você' e querem corrigir na hora pra mostrar que sabem mais. Isso é um lado muito negativo da correção. Existe sim um lado negativo da correção mas... é... vejo também em adultos que eles são muito inseguros, eles precisam muito da sua aprovação o tempo todo. Então eles ficam: 'isso tá certo?', 'isso tá certo?' 'isso tá certo?' e aí é até bom a gente evitar de corrigir na hora para que eles possam se sentir seguros de terminar o que estão falando pra depois eles refletirem sobre aquilo que produziram.

Pe: Entendi. É... e você acha que é possível que haja aprendizagem de uma língua, materna ou estrangeira, sem correção?

P1: Sim, claro, até porque eu acho que eu sou um exemplo disso. Eu não fui formada com alguém me guiando. A minha... o jeito como eu aprendi a língua inglesa foi muito sozinha. Eu vejo hoje, às vezes nos bilhetes que eu escrevia, ou as cartas que eu escrevia... os posts que eu fazia na internet tava cheio de erro, eu não precisei de alguém ali me apontando aquilo porque eu fui, é... ao ouvir a língua depois, percebendo o que eu tava... tinha errado.

Pe: ok. Você acha, assim, que quando um aluno comete um erro gramatical, você costuma corrigir o erro do aluno usando palavras do tipo substantivo, adjetivo, advérbio. Olha isso aqui não é assim porque isso aqui é um adjetivo... você usa essa nomenclatura? Essa metalinguagem?

P1: Não diretamente com o aluno. Nunca porque eu acho que, primeiro não precisa e segundo que nem todo mundo ali é estudante de língua, eles não estão... eles não estão aprendendo a... analisar a língua ou ensinar a língua. Eles só querem aprender a se comunicar nela. Então, eu evito ao máximo, eu não sei se eu faço isso sem perceber, porque é natural, né? Mas eu evito ao máximo, só que... quando eu vou... às vezes numa delayed correction no quadro pra dar uma base pro meu argumento, eu posso até mencionar. Na frente de todo mundo no quadro.



Mas não diretamente com a pessoa porque eu acho que vai passar batido e só vai... (incompreensível)

Pe: Entendi. Você acha que repetir a mesma frase ou palavra que o aluno falou de forma errada mas com uma entonação diferente pra que ele perceba que errou é uma boa forma de corrigir?

P1: Não.

Pe: Você repete exatamente o que ele falou mas muda a entonação.

P1: Como se eu tivesse questionando.

Pe: É.

P1: Acho que não.

Pe: Não?

P1: não muito.

Pe: Quando você percebe o erro de um aluno, você usa expressões do tipo “Can you say that again, please?” ou ‘sorry?’, pedir pro aluno...

P1: Sim, várias vezes. Eu gosto de... Eu entendo isso como uma forma de... lembrando que a gente tá naquele momento de prática, não num momento que eles estão conversando livremente, eu evito interromper. Mas se ele tá ali... tá olhando, tá se esforçando pra usar aquela expressão, ele usou de forma errada eu peço pra ele repetir pra ver se ele vai ter noção que ele usou errado. Caso não eu interfiro. Na maioria das vezes eles percebem. Aí eles se corrigem.

Pe: E quando algum outro aluno comete um erro, você sinaliza o erro e pergunta qual a forma correta pro próprio aluno que cometeu o erro? Do tipo, você sinaliza o erro, isso aqui tá errado e pede a forma correta pro próprio aluno?

P1: Sim, sim. Na maioria das vezes... na verdade na maioria das vezes eu faço isso no quadro, como uma forma de corrigir depois, e aí eu pergunto pra turma toda.

Pe: Então você pergunta pros colegas, não pro próprio aluno, normalmente?

P1: Pra todo mundo e aí às vezes eles próprios sabem.

Pe: Eles percebem?

P1: E aí acontece muito aquilo de a pessoa errar por falta de atenção. Então esse é, na maioria das vezes por falta de atenção, porque se for um erro que a pessoa realmente não entendeu, é fácil de identificar esses dois erros.

Pe: Entendi. É... você acha que repetir exatamente o que o aluno falou mas de forma correta, ou seja, repetir o que o aluno disse mas excluindo o erro, corrigindo. É... ‘the book is at the

table'. 'ok, the book is on the table'. Você acha que essa é uma maneira eficiente de corrigir os erros?

P1: Só se for uma coisa que ele sabe e errou por pura falta de atenção. Então eu não usaria isso pra corrigir algo que o aluno tá aprendendo naquele dia. Mas... um jeito leve de mostrar pra ele que é o que ele já sabe há muito tempo e foi um deslize.

Pe: E quando um aluno comete um erro, você mesma apresenta a forma correta na mesma hora?

P1: Não, eu prefiro antes dar uma chance dele perceber que errou e corrigir. Depois só eu explico o que que tá errado e porque.

Pe: Tá. Então só pra resumir, o que que você acha assim... voltando aquela pergunta, depois de todas essas detalhadas que eu fiz, a sua opinião em relação geral é... como que você se sente corrigindo os erros? Se você tivesse que analisar sua própria prática, assim como que é a P1 corrigindo os erros orais dos alunos?

P1: Ok. ((risos)) Eu gostaria de... como que eu vou dizer isso?... depois da nossa conversa e tendo dito claramente que eu não precisei ser corrigida ao longo da minha aprendizagem de inglês, eu gostaria que eu fosse menos chata corrigindo erros mas... é... eu gostaria de ser mais de boa assim, deixar eles mais livres e talvez agora eu tente ser mais mas é... acho que eu sou de 0 a 1, 0 sendo totalmente de boa e, de 0 a 10, desculpa, 0 sendo totalmente de boa e 10 sendo muito chata e corrigindo o tempo todo, eu acho que tô no 5 aí. Eu acho que eu tô no caminho pra ser mais livre e eu não acho que a gente tem como chegar no 0 porque o nosso papel aqui, como professora, inclui corrigir os erros de maneiras diferentes. Então eu não acho que eu vou me livrar disso completamente, a não ser que seja com meus alunos particulares mas... acho que eu poderia chegar num 3, 2.5 talvez.

Pe: Ok. É isso. Muito obrigada!

**Professora: P2**

**Pesquisadora: Pe**

Pe: Vamos lá. Fala, o que você queria desabafar?

P2: Que você foi injusta em não me passar critério nenhum. Eu não sabia o que que eu tava sendo avaliada naquela aula, eu não tive como é... dar um direcionamento ou pensar nas minhas práticas.

Pe: Tá, mas olha só, por que? A pesquisa ficaria mascarada. Se eu falo pra vc: 'P2, eu estou analisando, eu estou é... eu vou pesquisar a análise de erros orais, toda vez que um aluno cometesse um erro, você ia lembrar 'ih, a Pe tá pesquisando isso', você ia se monitorar.

P2: Eu entendo. Mas eu acho que depois da aula você poderia ter me falado e não hoje.

Pe: Ah desculpa.

P2: Depois você não falou. Mas tudo bem, vamos lá.

Pe: Tá, desculpa, depois da aula eu poderia ter falado. Mas você entende que antes não poderia?

P2: Sim, sim.

Pe: Se eu falo pra você assim, 'P2, eu vou trabalhar a análise de erros', toda vez que um aluno cometesse um erro, você poderia não saber o que que eu ia analisar, mas você ia ficar assim 'ah, ela tá pensando nisso, então eu vou... então ia mascarar, então não ia ter o resultado verdadeiro.

P2: Que você almejava.

Pe: É, entendeu? Pra gente começar, fala só um pouquinho da sua formação acadêmica.

P2: Tá. Eu me graduei em 2003 na Universidade de Brasília. Eu não tenho graduação em inglês, eu tenho Língua Portuguesa e Literatura e o que eu aprendi de inglês foi em cursos e cursos lá fora que eu fiz... e depois eu fiz uma pós graduação, outra pós graduação mas na área de educação especial, neuropsicopedagogia e estudando línguas o tempo todo, é o que eu gosto.

Pe: Você fez curso de inglês desde sempre? Desde pequena?

P2: Desde sempre. Aí eu passei por Instituição X, Instituição Y e me formei na Instituição Z. E depois eu fiz os certificados internacionais: Cambridge, Michigan, TKT, Trinity... e fui fazendo.

Pe: Beleza. E há quanto tempo você é professora de inglês?

P2: Desde 1998.

Pe: Há... 19 anos.

P2: 19 anos.

Pe: Há quanto tempo com a abordagem comunicativa?

P2: Desde de 2000.

Pe: Então...

P2: Há bastante tempo.

Pe: Há 17 anos, há bastante tempo. Qual a sua opinião em relação à correção de erros em sala de aula? Erros orais.

P2: Tá. Os erros, eles precisam ser corrigidos para sinalizar o caminho. Sempre que possível, durante o monitoramento, eu acho que vale à pena. Técnicas são as diversas, mas eles precisam ser acessados, precisam ser corrigidos.

Pe: Então você acha que eles devem ser corrigidos.

P2: Precisam.

Pe: Tá. Quando e como você acha que essa correção deve ser feita?

P2: É aí que entra uma questão difícil, né? Quando? Se o aluno tá numa parte de fluência, que ele tá produzindo algo, eu deixo o aluno livre pra ele pra ele falar e tento coletar erros e como, né? Como corrigir esses erros? Ou colocando no quadro, ou chamando atenção da turma, ou drilando, ou buscando exemplos, aí vai depender da turma, do nível de... de conhecimento que eles já tem também da língua. Mas uma coisa que eu faço muito, acho que inconsciente, não sei se é consciente é on the spot. Não sei, a gente acaba ficando um pouco intolerante com erros que são recorrentes. Se o aluno tá falando e tá havendo comunicação, eu geralmente não paro mas se é um erro recorrente e que tá travando, tá truncando a conversa, eu geralmente paro, corrijo ali aquela dupla e assim que eu faço.

Pe: E quais os erros você acha que devem ser corrigidos?

P2: É, por exemplo, a turma que foi observada, foi uma turma de A2, então se eles estão com erros de... algumas concordâncias, ou pronúncia errada, eu acho que vale à pena você parar e sinalizar 'olha, é dessa forma', 'ah, eu não sabia' ou então 'relembrei'. Agora se é uma coisa que eles tão adquirindo ali naquele momento, se a turma toda tiver repetindo aquele mesmo erro, eu acho que vale à pena parar e rerepresentar aquele tópico... fazer os concepts de novo, drilar, se for o caso, para dar sequência. Mas se for pontual, eu corrijo ali aquele aluno...

Pe: E de que maneira que você acha que esse erro deve ser corrigido?

P2: Esse erro? Do...

Pe: Do que ele tá vendo hoje, ele tava vendo o novo e ele precisa ser corrigido. Ou os erros...

P2: A gente tem os steps, né? Se tá numa parte de apresentação, você corrige on the spot. Falou ali, vamos de novo, 'assim' 'ah, gente, repete todo mundo', então você vai no individual, chorus repetition, é... faz os concepts até pra ver, porque às vezes a pessoa não internalizou a estrutura. Formaliza no quadro, porque às vezes o aluno pode ser mais visual... e parte de novo pra exemplos que venham dele pra ele usar aquela língua. Ele conseguiu usar e depois numa outra num outro momento apresentou o mesmo erro, aí você vai direto na pessoa, não precisa corrigir a turma toda.

Pe: Entendi. É... e você acha que existem mais vantagens ou desvantagens na correção dos erros?

P2: Eu creio que existem mais vantagens. Eu acho que é você jogar aberto com a pessoa. É um serviço que você tá prestando pra pessoa e acho que a transparência vale à pena.

Pe: E qual tipo de reação que você acha que seus alunos demonstram ao serem corrigidos?

P2: Hoje, a gente tá falando no final do semestre, hoje é o último dia do semestre, hoje é tranquilo. No início do semestre eu vejo muito desconforto.

Pe: Porque eles não te conhecem ainda?

P2: Talvez. Eu acho que a gente tá se ambientando. Mas aí você vai fazendo aquilo uma prática normal e hoje já não tem mais nariz torcido, ou a boquinha pro lado... Não, tranquilo. E eu vejo que alguns alunos pedem, ou eles se corrigem nas duplas. Eles observam e eu estimo isso também, que eles se corrijam. Percebeu alguma coisa, dá um feedback pra pessoa... Uma prática, Pe, que eu uso muito é o seguinte: eles tem um minuto pra descrever aquela figura, aí eu peço o student A vai descrever a figura em 1 minuto, o student B vai ter 30 segundos pra dar uma devolutiva, pra dar o feedback. Nesse feedback você vai falar do que foi positivo, do que foi negativo e os erros de pronúncia ou erros que você observou. Então eles já estão acostumados com isso. Isso é bem legal.

Pe: Então você usa também correção...

P2: Peer.

Pe: Peer correction? Entendi. Quando um aluno comete um erro gramatical, você costuma corrigir explicando o porquê do erro usando palavras como substantivo, adjetivo, usando metalinguagem?

P2: Depende da turma. Depende da turma. Tem turmas que não vai valer à pena porque eu vou tá dando uma explicação muito longa de uma coisa. Não vou sanar o problema. Se eu vejo que tem uma turma que tem uma um perfil mais acadêmico, que tem muita gente da pedagogia... vale à pena porque eu vou acessar de forma mais rápida. Mas se for uma turma de adolescente que não estão acostumados com a linguagem, não. Talvez eu possa até mencionar mas eu não vou focar naquilo não. 'Gente, isso aqui ó, é um adjetivo. Me dá exemplos de adjetivo: happy... papapa papapa Então é looks happy. Beautiful? Looks beautiful. Não é looks like beautiful. Eu acho que eu mencionaria o adjetivo se for trazer um sentido, só. Mencionaria classe gramatical, se for fazer sentido, senão...

Pe: Deixa passar. E você acha que repetir a mesma frase ou palavra que o aluno falou de forma errada, mas com uma entonação diferente pra que ele perceba que errou é uma boa forma de corrigir?

P2: Não sei dizer, Pe, não uso.

Pe: Não usa?

P2: Não uso.

Pe: Repetir o erro com outra entonação?

P2: Eu acho que eu vou tá reforçando o erro. Eu posso até parafrasear mas usando a palavra correta... a palavra no sentido, que a gente tá falando, gramatical, né?

Pe: E você costuma corrigir do tipo usando expressões do tipo ‘can you say that again, please?’

P2: Sim.

Pe: Ou então ‘sorry’? Pedindo pra que o aluno repita?

P2: Sim. ‘Can you repeat, please?’ ‘I couldn’t get that’ ‘Can you say that again?’ Porque aí eu levo o aluno a ouvir o que ele falou. Ou ele vai pensar, ele vai refletir ‘devo ter falado alguma coisa errada’ e vai se corrigir. E dali eu trago a reflexão.

Pe: E quando um aluno comete um erro você sinaliza o erro e pergunta qual a forma correta pro próprio aluno que cometeu o erro? Ou pra turma?

P2: Eu não tenho isso muito sistematizado não.

Pe: Vai do momento?

P2: Pode ser que sim. Posso usar isso, posso usar com ele, posso usar com a turma toda... Depende do tipo de interaction que tiver acontecendo. Eu não vou parar uma aula toda pra isso. Mas se eu achar aquilo ali relevante eu vou trazer pra aquele aluno ali na dupla... e se eu achar que a coisa tá tomando outros rumos eu levo pra turma.

Pe: E você acha que repetir exatamente o que o aluno falou mas de forma correta, ou seja, repetir o que o aluno disse mas excluindo o erro. Por exemplo, o aluno falou ‘the book is at the table’. ‘Ah ok the book is on the table’. Repetir o que o aluno falou mas corrigindo o erro sem deixar de forma clara, que ‘olha eu estou te corrigindo’. Você acha que isso é uma forma eficiente?

P2: Eu acho que é uma forma. Eficiente? Pode ser pra uns e não pra outros. Mas é uma modelagem. É uma modelagem.

Pe: Você acha que você usa?

P2: Eu uso. Eu uso. Não tô sistematizada, não tô refletindo sobre isso mas eu uso. Então ‘the book is at the table’ ou ‘the book is on the table’ talvez dando uma ênfase um pouco maior. Mas eu não vou falar errado porque ele falou errado. Mas eu não vejo isso como uma forma de correção. Se ele falou ‘the book is at the table’ e houve entendimento e a gente se se conversou e a gente não tá focando naquilo ali, não é o foco, prepositions... eu não sei se eu corrigiria dessa forma. Talvez eu faria assim, ‘the book is...?’ ‘the book is...?’ ‘at the table’, ‘on the table, ok’. ‘The book is on the table. Repeat: on the table, on the chair, ok? Que aí eu já sinalizo pra ele que houve algum erro ali.

Pe: Somente repetir a frase trocando o ‘at’ por ‘on’ você acha que não seria eficiente, que o aluno não perceberia?

P2: Eu acho que não vou trazer consciência pra ele. Eu acho que eu pararia ali ‘the book is...’ prompting pra que ele fale. Se ele falar ‘the book is at the table’ ‘ok, the book is on the table. Do you get it? On.’ Faço um gesto pra mostrar que é on e tal.

Pe: E quando um aluno comete um erro, é... você mesma apresenta a forma correta na mesma hora?

P2: (+++)

Pe: Deixando claro é... que você tá é...

P2: Pe, se eu tiver ali presente e não for uma coisa que vá constranger aquela pessoa, eu vou dar a forma correta. Mas, se não for o caso, se for uma conversa, por exemplo, faço uma pergunta, uma elicitation, a pessoa fala alguma coisa errada, ela não vai se expor de novo se eu ficar corrigindo, nesse momento. Então, nesse caso, eu não traria.

Pe: Então, no geral, assim, qual seria, voltando pra primeira pergunta: qual a sua opinião em relação à correção dos erros, no geral?

P2: Ela é fundamental pra dar andamento ao processo. Tem que ter. Tem que ter correção. E o que é erro pra um, não é erro pra outro. O nosso foco aqui é comunicação, então se houver comunicação, é... no macro, o erro vai passar porque a gente fala até em português, a gente fala errado a nossa própria língua. Mas se for uma coisa que tá truncando, eu me sinto na responsabilidade, ética inclusive, de parar e mostrar para aquele aluno que a forma correta é essa. Se ele quiser continuar, permanecer daquela forma, ok, ele vai ser entendido mas não é a forma, gramaticalmente ou não é a pronúncia correta, não é a forma que um nativo talvez falaria e pode gerar um entendimento confuso. Mas eu acho que eu tenho que falar pra ele sim, como professora.

Pe: Ok. Muito obrigada.

**APÊNDICE G - Questionário aplicado aos alunos**

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) F ( ) M

Há quanto tempo estuda inglês: \_\_\_\_\_

1) Você acha que o erro faz parte do processo de aprendizagem? ( ) Sim. ( ) Não.

2) Sua professora de inglês corrige você oralmente?

( ) Sempre. ( ) Quase sempre. ( ) Geralmente. ( ) Raramente. ( ) Nunca.

3) Você acha que os erros orais devem ser corrigidos pelo professor?

( ) Sempre. ( ) Quase sempre. ( ) Geralmente. ( ) Raramente. ( ) Nunca.

4) Por que?

---



---



---



---

5) Em que momentos você acha que os erros orais devem ser corrigidos?

( ) Imediatamente após o erro ser cometido.

( ) Após algum tempo para que a sua fala não seja interrompida.

6) Justifique sua resposta do número 5:

---



---



---



---

7) Como sua professora faz a correção de erros orais?

---



---



---



---

8) Você gostaria de ser corrigido de maneira diferente? Como?

---



---



---



---

9) Como você se sente ao ser corrigido?

---



---



---



---

10) Você sente que aprende algo novo e que usará futuramente após receber uma correção?

( ) Sempre. ( ) Quase sempre. ( ) Geralmente. ( ) Raramente. ( ) Nunca.



## APÊNDICE H - Transcrição fonética do inglês

### Símbolos fonéticos:

O sinal [ ' ] indica que a sílaba seguinte é acentuada.

### Vogais:

Vogais	Exemplos
ɑ:	star
æ	bad
ʌ	love
ɪ	sit
ɛ	bed
ɔ	not
ʊ	put
u:	soon
ə	about

### Ditongos:

Ditongos	Exemplos
eɪ	day
aɪ	my
ɔɪ	boy
əʊ	no
aʊ	now
ɪə	near
ɛə	hair
ʊə	tour
ju:	pupil

**Consoantes:**

Consoantes	Exemplos
p	<b>pen</b>
b	<b>but</b>
t	<b>bet</b>
d	<b>do</b>
tʃ	<b>chair</b>
dʒ	<b>joy</b>
k	<b>cat</b>
g	<b>go</b>
f	<b>leaf</b>
v	<b>voice</b>
θ	<b>thing</b>
s	<b>see</b>
z	<b>zoo</b>
ʃ	<b>she</b>
ʒ	<b>pleasure</b>
h	<b>ham</b>
m	<b>man</b>
n	<b>no</b>
ŋ	<b>singer</b>
l	<b>left</b>
r	<b>run</b>
w	<b>we</b>
j	<b>yes</b>

## APÊNDICE I - Transcrição dos erros – Turma 1

[1] Erro gramatical / pedido de esclarecimento / *uptake* que ainda precisa de reparo – mesmo erro

[2] Erro gramatical / *recast* / *uptake* que ainda precisa de reparo - reconhecimento

P1: Why didn't you do the homework?

A1: [1] **Absence** (erro grammatical).

P1: **Sorry, I don't understand.** (*feedback* – pedido de esclarecimento)

A1: [2] **I absence?** (*uptake* que ainda precisa de reparo – mesmo erro)

P1: **I was absent.** (*feedback*)

A1: **É** (*uptake* que ainda precisa de reparo)

[3] Erro gramatical / sem correção

[4] Erro gramatical / sem correção

[5] Erro gramatical / sem correção

[6] Erro fonológico / sem correção

A2: Last Tuesday I go to the... I was... [3] **I was go to the X restaurant** (erro gramatical) and the waiter, [4] **the attendant is very bad** (erro gramatical)

P1: I told you.

A2: I... é... please! Ahn... Food! [5] **I wait hours for my food.** (erro gramatical) I will never go back there.

A3: And the X restaurant is very [6] **expensive /ɪ'pensɪv/** (erro fonológico). The bill... Oh my God!

P1: Ok. What about your story, guys?

[7] Erro gramatical / sem correção

[8] Erro fonológico / sem correção

[9] Erro fonológico / sem correção

[10] Erro lexical / sem correção

P1: Ok. What about your stories, guys?

A4: We went [7] **to steakhouse** yesterday (erro gramatical) and we were so [8] **angry /'ɒŋɡri/** (erro fonológico) because the [9] **service /'sɜːvɪs/** (erro fonológico) was very bad and we will never go back [10] **then** (erro lexical)

P1: Alright. Thank you.

[11] Erro gramatical / *recast* com ênfase / *uptake* com reparo – repetição / reforço

P1: The world isn't a better place because... Repeat, please. (alunos repetiram a frase) Can you complete using because?

A5:[11] **Because there are many war** (erro gramatical)

P1: **Because there are many wars, right?** (*feedback - recast*)

A5: **Wars.** (*uptake* com reparo - repetição)

P1: Ok. This is using a sentence or a noun? Because there are many wars. This is a sentence or a noun? (reforço)

A3: A sentence.

P1: A sentence. Ok.

**[12] Erro fonológico / elicitación / uptake com reparo – auto-correção**

A3: There is global warming because [12] **humans /'ju:məns/** (erro fonológico) are doing.

P1: Guys, take a look at the board here. Two examples: because of the pollution. Right? And another example: because... **how do I pronounce this word here?** (*feedback - elicitación*)

Alunos: **Humans. /'hju:məns/** (*uptake* com reparo – auto-correção)

P1: Humans. Right? With /h/ Repeat: humans /'hju:məns/ (reforço)

Alunos: Humans.

**[13] Erro lexical / recast / uptake com reparo - repetição**

A4: There is global warming because of [13] **climates change** (erro lexical)

P1: **Climate changes** (*feedback - recast*)

A4: **Climate changes** (*uptake - repetição*)

**[14] Erro fonológico / sem correção**

**[15] Erro fonológico / sem correção**

**[16] Erro fonológico / sem correção**

**[17] Erro gramatical / sem correção**

**[18] Erro lexical / sem correção**

**[19] Erro lexical / sem correção**

**[20] Erro fonológico / recast / uptake com reparo – repetição / reforço**

A6: There are many poor people in developing [14] **countries /'kauntris/** (erro fonológico) because they need to work.

A7: What's developing?

A6: Developing é desenvolvido. There are many poor people in developing [15] **countries** /'kauntris/ (erro fonológico) because they need to work. Melhor falar da desigualdade. There are many poor people in developing [16] **countries** /'kauntris/ (erro fonológico) because...

A8: [17] **Because** (erro gramatical) [18] **disequality**. (erro lexical)

A6: Because of [19] **disequality**. (erro lexical). Disequality?

A7: I don't know.

Depois de algum tempo o aluno pesquisou a palavra em seu celular.

A7: [20] **Inequality**. /ine'kwelɪti/ (erro fonológico)

P1: **Inequality**. /ɪnr'kwələti/ (*feedback - recast*)

A7: **Inequality?** /ɪnr'kwələti/ (uptake com reparo - repetição)

P1: Yeah.

[21] Erro fonológico / sem correção

[22] Erro lexical / correção explícita / *uptake* com reparo - repetição

[23] Erro lexical / *recast* / *uptake* com reparo - repetição

P1: What's the biggest difference between the pictures?

A6: [21] **Construction** /kɒns'trukʃən/ (erro fonológico)

A2: [22] **International...** uhm... (erro lexical)

P1: **Environment. Repeat: natural environment.** (*feedback* – correção explícita)

Alunos: **Environment.** (*uptake* com reparo - repetição)

P1: And?

A1: [23] **City** (erro lexical)

P1: **Urban environment** (*feedback - recast*)

Alunos: **Urban environment** (*uptake* com reparo - repetição)

[24] Erro fonológico / sem correção / Desconsiderado

[25] Erro gramatical / sem correção / Desconsiderado

[26] Erro gramatical / sem correção / Desconsiderado

[27] Erro gramatical / sem correção / Desconsiderado

[28] Erro gramatical / sem correção / Desconsiderado

A6: I prefer natural [24] **environment /en'vairɒmənt/** (erro fonológico) because [25] **in front it** (erro gramatical) [26] **it's possible make a** urban environment (erro gramatical) but from urban environment is very hard to make... [27] **to return a natural environment** (erro gramatical)

A7: [28] **Neither do I.** (erro gramatical)

**[29] Erro fonológico / recast / uptake com reparo - incorporação**

P1: What's the title of the article?

A1: [29] **A compatibility... /'kɒmpetɪbɪlɪti/** (erro fonológico)

P1: **A compatibility /kɒmpetə'bi:ləti/** (*feedback - recast*)

A1: **A compatibility /kɒmpetə'bi:ləti/** problem: true or false (*uptake com reparo - incorporação*)

**[30] Erro fonológico / sem correção**

**[31] Erro fonológico / sem correção**

**[32] Erro gramatical / recast / uptake que ainda precisa de reparo – reparo parcial**

P1: What does the article say about the dilemma?

A6: The dilemma is: stop [30] **climate /klɪ'meɪt/** (erro fonológico) change and at the same time produce all the food.

P1? Does the article say that it is true?

A6: It's [31] **necessary /nese'səri/** (erro fonológico)

P1: Where is it? Where is this information in the text? Can you show me?

A2: [32] **The people a little consume real things** (erro gramatical) .... Ah teacher não sei explicar.

P1: You can! Come on! Try! **People consume a little.** (*feedback - recast*)

A2: **A little.** (*uptake que ainda precisa de reparo – reparo parcial*)

**[33] Erro fonológico / pedido de esclarecimento / sem uptake – continuação do tópico pelo aluno**

**[34] Erro fonológico / sem correção**

P1: Where does it say so in the article? What part of the article says this?

A5: The second part. A great part of the environment [33] **destruction /dɪs'tru:kʃən/** (erro fonológico)

P1: **Here? Hã?** (*feedback – pedido de esclarecimento*)

A5: Result of a [34] **minority /'mɪnɔ:rti/** (erro fonológico) who consume much more than they actually need.

P1: Ok.

**[35] Erro fonológico / sem correção****[36] Erro fonológico / recast / sem uptake – continuação do tópico pelo aluno**

A5: Promoting social justice and protecting the [35] **environment /ɪn'verəmənt/** (erro fonológico) are not only [36] **compatible /kəm'pætəbəl/** (erro fonológico).

P1: **Not only compatible /kəm'pætəbəl/** (*feedback - recast*)

A5: **is a dilemma?** (sem uptake)

**[37] Erro fonológico / correção explícita / uptake com reparo - repetição**

P1: Here I am talking about money basically, ok? Being rich or richness, right?. How can I translate the first sentence?

A5, A6: Jack was born into a very [37] **healthy /'heɪli/** family (erro fonológico - porque os alunos estavam lendo a palavra)

P1: **Not talknig about health, I'm talking about wealth. Repeat: wealthy /'weɪli/** (feedback – correção explícita)

Alunos: **wealthy. /'weɪli/** (uptake com reparo)

P1: Ok? Health is what you consider when you go to the doctor. Remember? This is when I go to the bank, right?

**[38] Erro fonológico / sem correção**

P1: So, the first one...

A6: I was [38] **unemployed /ʌnəm'plɔɪd/** (erro fonológico)

P1: because of the economic crises...

**[39] Erro gramatical / feedback metalinguístico / uptake com reparo – auto-correção****[40] Erro fonológico / recast / sem uptake - continuação do tópico pela professora**

P1: Which one is the thing?

A1: [39] **Equal.** (erro gramatical)

P1: Which one is the thing I am discussing?

A5: Equality.

P1: Equality or equal? ok. Let's consider qualifying two people. Ok? We're comparing A1 and me. **What is the adjective you can use?** (feedback metalinguístico) We are?

A6: **Equal.** (*uptake* com reparo)

P1: Ok. So this is the adjective or the noun?

A7: [40] **Adjective. /ɑ'dʒektɪv/** (erro fonológico)

P1: **Adjective. /'ædʒektɪv/** (*feedback – recast*). That's right. Because I am qualifying two people. (sem *uptake* – continuação do tópico pela professora)

**[41] Erro fonológico / correção explícita / uptake com reparo**

P1: The organization aims at promoting social...

Alunos: [41] **Equality. /e'kwəlɪti/** (erro fonológico)

P1: **Equality. /i'kwələti/ Repeat: equality** (*feedback – correção explícita*)

Alunos: **Equality /i'kwələti/** (*uptake com reparo*)

**[42] Erro fonológico / correção explícita / uptake com reparo - repetição**

P1: What is the thing? The problem. The social problem?

A4: [42] **Poverty. /'pɔ:verti/** (erro fonológico)

P1: **Poverty. /'pɔ:vəti/ Repeat: poverty.** (*feedback – correção explícita*)

Alunos: **Poverty. /'pɔ:vəti/** (*uptake com reparo*)

**[43] Erro fonológico / correção explícita / uptake com reparo - repetição**

P1: Then we have: to deny equality. Repeat.

Alunos: to deny [43] **equality /i'kweləti/** (erro fonológico)

P1: **Not equality /i'kweləti/, equality /i'kwələti/.** (*feedback – correção explícita*) Again.

Alunos: **to deny equality /i'kwələti/.** (*uptake com reparo*)

**[44] Erro fonológico / elicitación / uptake que ainda precisa de reparo – mesmo erro**

**[45\*] Erro fonológico / correção explícita / uptake com reparo - repetição**

A3: To get [44] **wealthy /'welɪ/** (erro fonológico)

P1: To get...? (*feedback – elicitación*)

A3: [45\*] **Wealth /'welɪ/** (*uptake que ainda precisa de reparo – mesmo erro*)

P1: **Wealthy /'weləi/. Repeat: wealthy.** (*feedback – correção explícita*)

A3: **Wealthy /'weləi/** (*uptake com reparo*)



**[46] Erro lexical / recast / uptake com reparo – repetição / reforço**

P1: I'm going to give you a piece of paper and I'd like you to complete with the right collocations, ok?

A4: [46] **It's the true hour.** (erro lexical)

A3: True hour what?

A4: A hora da verdade.

P1: **The hour of the truth.** (*feedback - recast*)

A4: **The hour of the truth.** (*uptake com reparo*)

P1: Yes.

**[47] Erro fonológico / pedido de esclarecimento / uptake que ainda precisa de reparo – mesmo erro**

**[48] Erro fonológico / correção explícita / uptake com reparo - repetição**

P1: Number 7?

A7: [47] **Equality.** /ɪkwɒlɪ/ (erro fonológico)

P1: **Hã?** (*feedback – pedido de esclarecimento*)

A7: [48] **Equality** /ɪkwɒlɪ/. (*uptake que ainda precisa de reparo – mesmo erro*)

P1: **Equality** /ɪ'kwɒlətɪ/. **Repeat: equality.** (*feedback – correção explícita*)

Alunos: **Equality** /ɪ'kwɒlətɪ/. (*uptake com reparo*)

**[49] Erro gramatical / elicitación / uptake com reparo – auto-correção**

P1: Number 9...?

A6: [49] **Employed.** (erro gramatical)

P1: No no no. The condition of having a job. It's not the person. **What is it?** (*feedback – elicitación*)

Alunos: **Employment.** (*uptake com reparo – auto-correção*)

**[50] Erro fonológico / correção explícita / uptake com reparo - repetição**

P1: And the person? The person is...?

A3: [50] **Employed** /ɪm'plɔɪd/. (erro fonológico)

P1: **Remember it's not necessary to pronounce this 'e', right? Repeat: employed** /ɪm'plɔɪd/ (*feedback – correção explícita*)

Alunos: **Employed** /ɪm'plɔɪd/. (*uptake com reparo*)

**[51] Erro fonológico / pedido de esclarecimento / uptake com reparo - correção feita pelo colega**

P1: The natural world. What is it?

A5: [51] **Environment** /en'vɪrment/ (erro fonológico)

P1: **Hã?** (feedback – pedido de esclarecimento)

A4, A7, A8: **Environment.** /ɪn'vaɪrənmənt/

A5: **Environment.** /ɪn'vaɪrənmənt/ (uptake com reparo – correção feita pelo colega)

**[52] Erro fonológico / sem correção**

P1: To promote. Repeat. To promote. What does it mean?

Alunos: To promote.

A7: [52] **To encourage** /ɪnko'rɑdʒ/ (erro fonológico)

P1: Ok. And to relieve?

**[53] Erro fonológico / correção explícita / uptake com reparo - repetição**

P1: Ok, so, pronunciation of these verbs again, please.

A1: [53] **To deny** /'deni/ (erro fonológico)

P1: **To deny** /dr'nɑɪ/, not deny /'deni/. My friend is **Dani**. (feedback – correção explícita)

Alunos: **To deny** /dr'nɑɪ/. (uptake com reparo)

**[54] Erro fonológico / recast / uptake com reparo - repetição**

A5: [54] **Severe** /se'veri/ (erro fonológico)

P1: **Severe** /sə'vɪr/ (feedback – recast)

Alunos: **Severe** /sə'vɪr/. (uptake com reparo)

**[55] Erro fonológico / sem correção**

P1: This one?

Alunos: To promote.

P1: Which is similar to...?

A2: [55] **Encourage** /ɪnko'rɑdʒ/. (erro fonológico)

P1: All right.

**[56] Erro gramatical / recast / uptake que ainda precisa de reparo – desvio de foco**

P1: Were you correct?

A1: Yes.

P1: Ahh There you go!

A5: [56] **You can make ENEM.** (erro gramatical)

P1: **Now you can take ENEM,** there you go. (*feedback – recast*)

Alunos riem (*uptake que ainda precisa de reparo – desvio de foco*)

**[57] Erro fonológico / recast / uptake com reparo - repetição**

A6: [57] **Severe /seve'rial/** (erro fonológico porque o aluno estava lendo a palavra) poverty.

P1: Thank you. **Severe /sə'veri/.** (*feedback – recast*) poverty. So, that's it. You have to use one of these expressions.

A6: **Severe /sə'veri/.** (*uptake com reparo*) poverty.

**[58] Erro fonológico / sem correção**

**[59] Erro fonológico / sem correção**

**[60] Erro gramatical / sem correção**

**[61] Erro lexical / elicitación / uptake com reparo – auto-correção**

A3: I [58] **think /'tɪnk/** (erro fonológico) people should pay more é... taxa

A4: [59] **Taxes /'teɪsɪs/** (erro fonológico)

A3: Taxes because... only 10% of the rich [60] **peoples** (erro gramatical) is the... responsible for... produced... how do you say [61] **riqueza?** (erro lexical)

P1: na delayed correction: **How do you say “riqueza” in English?** Come on. We learned today. (*feedback – elicitación*)

Alunos: **wealth** (*uptake com reparo*)

[62] Erro gramatical / sem correção / Desconsiderado

[63] Erro gramatical / sem correção / Desconsiderado

[64] Erro fonológico / sem correção / Desconsiderado

A5: I think [62] **when exist** (erro gramatical)... [63] **when have to people be more patient** (erro gramatical) they reduce the [64] **severe /se'veri/** (erro fonológico) poverty

[65] Erro fonológico / *feedback* metalinguístico / *uptake* que ainda precisa de reparo – mesmo erro

[66] Erro fonológico / correção explícita / *uptake* com reparo

P1: Sorry to interrupt you. Take a look at the board here. How do I pronounce this?

Alunos: [65] **Environmental** /ɪn'vaɪrənməntəl/ (erro fonológico)

P1: **Where is the stressed syllable?** (*feedback* metalinguístico)

A4: [66\*] **Environmental** /ɪn'vaɪrənməntəl/ (*uptake* que ainda precisa de reparo – mesmo erro)

P1: This is the stressed syllable in environment. The thing, right? In the adjective it's mental. **Repeat: environmental** /ɪnvaɪrən'mentəl/ (*feedback* - correção explícita)

Alunos: **Envirmental** /ɪnvaɪrən'mentəl/ (*uptake* com reparo)

[67] Erro gramatical / *recast* / sem *uptake* – continuação do tópico

P1: How do you say “os dois” in English?

A2: [67] **The both?** (erro gramatical)

P1: **Both** (*feedback* – *recast*) How do you say “riqueza” in English? (sem *uptake* – continuação do tópico pela professora)

[68] Erro fonológico / sem correção

A7: In my [68] **country** /'kaʊntri/ (erro fonológico) there isn't social equality.

[69] Erro fonológico / sem correção / Desconsiderado

[70] Erro gramatical / sem correção / Desconsiderado

A6: In the north... [69] **northeast** /nɔr'eɪst/ (erro fonológico) [70] **there are many poverty** (erro gramatical), extreme poverty.

[71] Erro gramatical / sem correção / Desconsiderado

[72] Erro gramatical / sem correção / Desconsiderado

A2: [71] **A long times ago** (erro gramatical) my country... [72] **it was worst.** (erro gramatical)

[73] Erro gramatical / *feedback* metalinguístico / *uptake* com reparo – auto-correção

P1: Take a look at these sentences here on the board. I heard these two sentences from two different people. Which one is the correct one? What's the problem with one of the sentences?

A3: Wealthy people.

P1: Wealthy people is the problem?

A5: [73] **People wealthy.** (erro gramatical)

P1: **So, what is the correct one: people wealthy or wealthy people? In English the adjectives come before the noun or after the noun?** (*feedback* metalinguístico)

Alunos: Before.

P1: Do I say 'a black T-shirt' or 'a T-shirt black'?

Alunos: A black T-shirt.

P1: So, is it 'people wealthy' or 'wealthy people'?

Alunos: **Wealthy people.** (*uptake* com reparo)

#### [74] Erro gramatical / sem correção

P1: Guys, I'm going to give you a piece of paper and you're going to write a question here, ok? Any question you would like to ask, ok?

A1: About anything?

P1: About anything.

A1: Any question about anything? [74] **There is life in Mars?** (erro gramatical)

P1: But it's a secret question.

#### [75] Erro fonológico / sem correção

#### [76] Erro gramatical / sem correção

A5: How are you?

A6: I'm fine, thanks. And you?

A5: I'm fine too.

A6: I am [75] **hungry /'hengri/** (erro fonológico) today. Do you like lasagna?

A5: Yes, I like lasagna and rice. [76] **It's a very taste for me.** (erro gramatical)

#### [77] Erro gramatical / recast / uptake que ainda precisa de reparo - reconhecimento

A3: Is there life [77] **about** (erro gramatical) Earth?

A1: I do not understand.

A3: Is there life about Earth?

P1: **Life out of the planet.** (*feedback* – *recast*)

A1: Ok, ok. Yes, I agree. (*uptake* que ainda precisa de reparo - reconhecimento)

[78] Erro fonológico / sem correção / Desconsiderado

[79] Erro fonológico / sem correção / Desconsiderado

[80] Erro lexical / sem correção / Desconsiderado

A5: What [78] **country** /'kauntri/ (erro fonológico) would you like to visit in your next [79] **vacation** /va'keɪʃən/ ? (erro fonológico)

A2: I'd like to visit [80] **anything**. (erro lexical)

**[81] Erro gramatical / sem correção**

P1: Did you have any problems doing the homework?

A2: Yes, I have. [81] **I not understand this exercise**. (erro gramatical)

P1: It's the strange one, the one that is different.

**[82] Erro fonológico / correção explícita / uptake com reparo – repetição**

P1: What did we talk about last class, remember?

A3: Global warming.

A6: [82] **The environment**. /ɪn'vaɪrən'ment/ (erro fonológico)

P1: **What's the pronunciation? Environment**. /ɪn'vaɪrən'mənt/ **Repeat** (*feedback* – correção explícita)

Alunos: **Environment**. /ɪn'vaɪrən'mənt/ (*uptake* com reparo)

**[83] Erro fonológico / sem correção**

**[84] Erro gramatical / sem correção**

P1: And you gave your opinion about some things, right? What, for example?

A2: [83] **Climate** /'klɪmət/ (erro fonológico) changes.

A5: [84] **Hungry** (erro gramatical)

P1: So, you will talk a little bit more about this now.

**[85] Erro gramatical / elicitación / uptake que ainda precisa de reparo – mesmo erro**

**[86] Erro gramatical / correção explícita / uptake com reparo**

P1: Take a look here: men and women have equal or equality opportunities where I work or study?

A3: [85] **Equality**. (erro gramatical)

P1: In this case here, **am I talking about something or am I qualifying something?** (*feedback* – elicitación)

A4: Qualifying.

P1: Qualifying what?

A4: Opportunities.

P1: Opportunities. So, is it equal opportunities or equality opportunities?

A3: [86] **Equality.** (uptake que ainda precisa de reparo)

P1: **Fazendo gesto de reprovação. I'm saying the opportunities are equal. Right? Repeat with me: equal opportunities.** (*feedback* – correção explícita)

Alunos: **Equal opportunities.** (uptake com reparo)

[87] Erro gramatical / sem correção / Desconsiderado

[88] Erro gramatical / sem correção / Desconsiderado

[89] Erro gramatical / sem correção / Desconsiderado

A2: I agree because now [87] **have very opportunities the job.** (erro gramatical) [88] **In the past, not opportunity.** (erro gramatical) [89] **womens....** (erro gramatical)

**[90] Erro gramatical / recast / sem uptake - continuação do tópico pela professora**

P1: Do you have similar opinions or different opinions?

A2: Similar.

P1: Really? You were discussing so... having such an argument. But you have similar opinion?

A2: Imagine the argument.

P1: Imagine what?

A2: The argument.

A3: After my argument, [90] **the similar.** (erro grammatical)

P1: **Ahhh so he changed his mind because of... ok, got it.** (*feedback* – recast) What about you? (sem uptake – continuação do tópico pela professora)

**[91] Erro fonológico / sem correção**

**[92] Erro lexical / pedido de esclarecimento / uptake que ainda precisa de reparo – mesmo erro**

**[93] Erro lexical / recast / uptake com reparo - repetição**

P1: Public transport. When we talk about public transport in Rio de Janeiro, what comes to your mind?

A5: [91] **Terrible /'tehibel/** (erro fonológico)

P1: (Professora ri). Ok. Other words.

A2: I'm feel like... I feel like [92] **sardinhas.** (erro lexical)

P1: **Like what?** (*feedback* – pedido de esclarecimento)

A2: [93] **Sardinha**. (*uptake* que ainda precisa de reparo)

P1: Sardinha... ok, sardine, all right

A5: Little fish.

P1: **Sardine** (*feedback* – *recast*)

A2: **Sardine** (*uptake* com reparo)

#### [94] Erro fonológico / sem correção

A6: Posso falar the most and [94] **least** /læst/ (erro fonológico) efficient ways of going to places in your city?

P1: Yeah.

#### [95] Erro lexical / pedido de esclarecimento / uptake com reparo – auto-correção

A3: Because [95] **metrô** (erro lexical) is...

P1: **Because what?** (*feedback* - pedido de esclarecimento)

A3: **Subway**. (*uptake* com reparo)

#### [96] Erro gramatical / sem correção

A1: In general I use my car. Sometimes I go [96] **by foot**. (erro gramatical)

A4: Oh, by foot, very efficient.

#### [97] Erro gramatical / recast / uptake com reparo - repetição

A7: Japan is making the [97] **flight car**. (erro gramatical)

P1: **A flying car?** (*feedback* – *recast*)

A7: **Flying?** (*uptake* com reparo) F – L – E

P1: F – L – Y – I – N – G.

A7: Flying.

#### [98] Erro fonológico / recast / uptake com reparo - repetição

P1: Did you read the introduction? What's the article about?

A5: [98] **Mobility** /məʊ'baɪlɪti/ (erro fonológico)

P1: **Mobility** /məʊ'brɪləti/ (*feedback* – *recast*)



A5: **Mobility**. /məʊ'biləti/ (*uptake* com reparo)

P1: In the present?

[99] Erro gramatical / sem correção

[100] Erro gramatical / sem correção

[101] Erro gramatical / sem correção

[102] Erro fonológico / sem correção

[103] Erro fonológico / sem correção

[104] Erro gramatical / sem correção

[105] Erro gramatical / sem correção

[106] Erro gramatical / sem correção

[107] Erro gramatical / sem correção

[108] Erro gramatical / sem correção

[109] Erro gramatical / sem correção

P1: Ok? Can you share with the other groups what you understand from your paragraphs, please? So, people who read paragraph one, explain to the others.

A1: In the future [99] **will not exist** (erro gramatical) many cars and [100] **people don't have cars** (erro gramatical) and...

A2: [101] **The people don't...** (erro gramatical) é... many people... with driving [102] **license /'lɪsəns/** (erro fonológico)... people use more other types of transport and people won't see the car as a [103] **status /'stætəs/** (erro fonológico) symbol... [104] **The car use connect the internet** (erro gramatical) and [105] **control by a computer programme** (erro gramatical). [106, 107, 108, 109] **The people not drive in your own car** (erro gramatical). I think it is.

P1: Thank you.

[110] Erro lexical / sem correção

[111] Erro gramatical / sem correção

[112] Erro gramatical / sem correção

[113] Erro lexical / sem correção

[114] Erro gramatical / sem correção

P1: Ok. Paragraph two.

A3: [110] **The text speak about** the high density and... (erro lexical)

A4: [111] **There are many downtown in the future** (erro gramatical) because [112] **today we have only** (erro gramatical) [113] **center city** (erro lexical). [114] **In the future there are many downtown** (erro gramatical) and the people will live, work, play in the same place.

P1? Ok?

[115] Erro fonológico / sem correção

[116] Erro gramatical / sem correção

[117] Erro gramatical / sem correção

[118] Erro fonológico / sem correção

[119] Erro fonológico / sem correção

[120] Erro fonológico / sem correção

A5: On paragraph... the third paragraph is about bike [115] **sharing /'ʃarin/** (erro fonológico) schemes and to be honest in 2007, [116] **it was a idea** (erro gramatical) for the future. In 2017, it's real bike sharing schemes. [117] **Nowadays, bike sharing there isn't everywhere yet**, (erro gramatical) in my opinion.

A6: The bike sharing [118] **schemes /skeimis/** (erro fonológico) started in Paris and they will be... as common... in Brazil. For example, in Barra, zona sul, [119] **South /sout/** (erro fonológico) zone...

P1: Uhum

A5: [120] **Developing /deve'lopín/** areas

A6: Yes.

P1: Thank you.

[121] Erro gramatical / sem correção

[122] Erro gramatical / sem correção

[123] Erro gramatical / sem correção

A7: Four. It's very important [121] **because not pollute** (erro gramatical) the city but in Brazil [122] **people haven't money** to buy new electric [123] **car**. (erro gramatical)

P1: So, is it talking about electric cars?

A7: Yes.

P1: Ok. Thanks.

[124] Erro gramatical / sem correção

[125] Erro gramatical / sem correção

[126] Erro lexical / sem correção

A8: This text is about people in the future. The people will... will be... will use? Will use smartphone to mobility with [124] **the information of traffic** (erro gramatical) and... and... [125] **discover place that share bikes** (erro gramatical) and call uber or similar... similar services and ride share in general. All... everything will be interconnected, [126] **all service** (erro lexical) about... mobility.

P1: All right, guys? Thank you so much.

**[127] Erro fonológico / sem correção**

P1: The text talks about lots of ideas, right? Lots of terms. They are these terms here: bike sharing scheme. Repeat with me: bike sharing scheme.

Alunos: Bike sharing scheme.

P1: Or bike sharing system

Alunos: Bike sharing system

P1: We have this in Brazil, don't we? In Rio?

Alunos: Yes.

P1: Where?

A4: Itau.

P1: Ok, but where?

A6: [127] **South /sout/** (erro fonológico) zone.

A4: Madureira Parque.

P1: Really? I didn't know about that.

**[128] Erro lexical / sem correção****[129] Erro fonológico / sem correção**

A7: Avenida Brasil.

P1: Yes. Avenida Brasil too for normal buses not only BRT.

A2: [128] **Central city** (erro lexical) and zona sul é... [129] **South /sout/** (erro fonológico) zone. É... BRS.

P1: BRS, BRT, but ok.

**[130] Erro lexical / pedido de esclarecimento / uptake que ainda precisa de reparo – reparo parcial**

A7: [130] **Aquela mulher que morreu num carro partilhado** (erro lexical)

P1: **Sorry, I don't understand this language.** (*feedback* – pedido de esclarecimento)

A7: **The woman died.** (*uptake* que ainda precisa de reparo)

P1: That's not a car sharing system. It's a whatsapp group.

A7: Sorry.

P1: No, it's fine.

**[131] Erro fonológico / recast / uptake com reparo - repetição**

A6, A4: [131] A **private** /pri'veiti/ car (erro fonológico)

P1: A **private** /'praivət/ car. (*feedback – recast*)

Alunos: A **private** /'praivət/ car. (*uptake* com reparo)

**[132] Erro gramatical / sem correção**

**[133] Erro gramatical / sem correção**

**[134] Erro gramatical / sem correção**

P1: Car free: a neighborhood without cars, like Paraty. You can't go there with a car. It's prohibited to drive a car in these cities.

A6: Ilha Grande.

P1: Ilha Grande, too? I had no idea.

A1: [132] **No have car** (erro gramatical), **no have space** [133] (erro gramatical) [134] **for drive car** (erro gramatical).

P1: So, that's why it's car free.

**[135] Erro gramatical / correção explícita / uptake que ainda precisa de reparo - reconhecimento**

P1: What about the last one? There is going to be. Am I certain about it too?

A2: [135] **It's possible.** (erro gramatical)

P1: **No, I'm certain about it too.** (*feedback – correção explícita*)

A2: **Ah, ok** (*uptake* que ainda precisa de reparo)

**[136] Erro gramatical / elicitación / uptake com reparo – auto-correção / Reforço**

P1: I can say 'there will be'. Repeat: 'there will be something'.

Alunos: there will be something

P1: I can say: there is going to be

Alunos: There is going to be.

P1: And what about here?

A2: [136] **There might to be.** (erro gramatical)

P1: **There might to be or there might be?** (*feedback – elicitación*)

Alunos: **There might be** (*uptake* com reparo)

P1: **Because with might I don't use to.** (reforço)

**[137] Erro fonológico / recast / uptake com reparo - repetição**

A3: Mobile services is plural?

P1: What? Which one?

A3: Mobile [137] **services**. /**servisis**/ (erro fonológico)

P1: **Services**. /**s3:visis**/ (*feedback – recast*) Plural.

A3: **Services**. /**s3:visis**/ (*uptake com reparo*)

#### [138] Erro fonológico / correção explícita / uptake com reparo - repetição

P1: Number 3?

Alunos: There are going to be mobile [138] **services** /**servisis**/ (erro fonológico) that you pay every month.

P1: **Repeat with me services** /**s3:visis**/ (*feedback – correção explícita*)

Alunos: **Services**. /**s3:visis**/ (*uptake com reparo*)

P1: Complete sentence.

Alunos: There are going to be mobile services that you pay every month.

#### [139] Erro lexical / recast / uptake com reparo - repetição

A6: There might be... [139] **sustainable** (erro lexical) house, teacher? Casa sustentável.

P1: **Sustainable house** (*feedback – recast*)

A6: **Sustainable house**. (*uptake com reparo*)

#### [140] Erro fonológico / repetição / uptake com reparo – correção feita pelo colega

P1: What vocabulary did we learn today?

A7: Bike [140] **lane**. /**leni**/ (erro fonológico).

P1: **Lane?** /**leni**/ (*feedback – repetição*)

A6: Bus lane.

A7: **Lane**. /**lein**/ (*uptake com reparo*)

#### [141] Erro lexical / pedido de esclarecimento / uptake com reparo – auto-correção

P1: What else?

A3: [141] **Free car**. (erro lexical)

P1: **What?** (*feedback – pedido de esclarecimento*)

A3: **Car free** (*uptake* com reparo)

**[142] Erro lexical / elicitación / *upake* com reparo – correção feita pelo colega**

A4: [142] **Self car.** (erro lexical)

P1: **Self car, no. Self...?** (*feedback* – elicitación)

A7: **Self-driving car** (*uptake* com reparo)

P1: Self-driving car.

## APÊNDICE J - Transcrição dos erros – Turma 2

### [1] Erro lexical / *recast* / *uptake* com reparo - incorporação

P2: How are you today?

A3: Fine.

P2: Fine? Hot? Because it's cold, you're hot...

A3: Because I come here [1] **on feet** (erro lexical)

P2: **On foot.** (*feedback* - *recast*)

A3: **I come on foot.** (*uptake* com reparo)

### [2] Erro gramatical / sem correção

P2: Let's try. I'm keen on chocolate. Question 1.

A1: What chocolate?

P2: I like milk chocolate.

A1: [2] **When you eat?** (erro gramatical)

P2? I don't eat chocolate very often. Maybe, once a week.

[3] Erro lexical – sem correção / Desconsiderado

[4] Erro gramatical – sem correção / Desconsiderado

[5] Erro gramatical – sem correção / Desconsiderado

A1: I'm keen on Paris. Paris, the city in [3] **French** (erro lexical)

A2: [4] **When you eat?** (erro gramatical e erro de significado)

A1: French is país. Paris.

A2: Translate, please.

A1: Paris, a cidade na França.

A2: Ah, ok. [5] **When you go?** (erro gramatical)

A1: Last year.

### [6] Erro gramatical / sem correção

### [7] Erro gramatical / *recast* / sem *uptake* – continuação do tópico pelos alunos

A2: What did you do?

A1: Here?

A2: No. Near.

A1: Because... I like... and [6] **my brother like too** (erro gramatical) but we not... A gente pode falar tipo: discover knowledge, tipo: [7] **we don't visit** (erro gramatical).

P2: **We haven't visited.** (*feedback - recast*)

A2: (no uptake) topic cont I'm keen on food trucks.

**[8] Erro gramatical / sem correção**

**[9] Erro fonológico / sem correção**

**[10] Erro lexical / sem correção**

**[11] Erro gramatical / sem correção**

**[12] Erro fonológico / sem correção**

A1: [8] **What type the film you like?** (erro gramatical)

A2: [9] **Documetary.** /*dɒkjəmen'teri/* (erro fonológico)

A1: [10] [11] [12] **What's the duration this documentary?** /*dɒkjəmen'teri/* (erro lexical - duration, gramatical e fonológico – pronúncia de documentary)

A2: I don't know.

**[13] Erro lexical / recast / uptake com reparo - repetição**

A4: I can't stand Domingão do Faustão.

A5: Why you can't stand Domingão do Faustão?

A4: Because he is ridiculous. How can I say? [13] **Unpolite?** (erro lexical) Mal educado.

P2: **Impolite.** (*feedback - recast*)

A4: **Impolite.** (*uptake com reparo*)

**[14] Erro lexical / elicitación / uptake com reparo – auto-correção / reforço**

P2: You also used the word polite. **What's the opposite for polite?** (*feedback - elicitación*)

A3: **Impolite?** (*uptake com reparo*)

P2: **Yes, great** (reforço)

**[15] Erro gramatical / recast / uptake que ainda precisa de reparo – desvio do foco**

**[16] Erro lexical / sem correção**

P2: A3, can you drive?

A3: Yes.



P2: How did you learn to drive?

A3: I learned [15] **by practice**. (erro gramatical)

P2: Ok. **By practicing**. (*feedback – recast*)

A3: [16] **In a drive school**. (*uptake* que ainda precisa de reparo – desvio do foco)

P2: Ok.

[17] **Erro gramatical / sem correção**

[18] **Erro gramatical / repetição / uptake** que ainda precisa de reparo – mesmo erro

[19] **Erro gramatical / elicitación / uptake com reparo – auto-correção / reforço**

P2: Can you speak English, A1?

A1: Yes.

P2: How did you learn to speak English?

A1: [17] **I'm learn in...**(erro grammatical)

P2: But how?

A1: Ah how.

P2: How? Not where but how.

A2: [18] **By English course**. (erro gramatical)

P2: **By?** (*feedback – repetição*)

A2 [19\*]: **English course**. (*uptake* que ainda precisa de reparo – mesmo erro)

P2: **By English course or through English course?** (*feedback – elicitación*)

A3: **Through English course**. (*uptake com reparo*)

P2: ok. Through. **What's the difference between by and through?** (reforço)

A4: By. By myself.

P2: Ok. By we have...

A1: ing

P2: A verb with –ing..... **We use though and a noun, by and a verb**. (reforço)

[20] **Erro fonológico / recast / uptake com reparo - repetição**

A1: I learned how to cook [20] **through /əɔ/** (erro fonológico) practice.

P2: **Through practice /əru:/** (*feedback - recast*).

A1: **Through practice /əru:/** (*uptake com reparo*)

**[21] Erro gramatical / elicitación / uptake que ainda precisa de reparo – hesitação**

**[22] Erro gramatical / recast / uptake com reparo - repetição**

A5: I learned how to cook by [21] **basic dishes**. (erro gramatical)

P2? **By...** (*feedback* – elicitación)

A7: By practicing.

A5: [22] **By ...** (*uptake* que ainda precisa de reparo)

P2: **By cooking. By trying. By observing my mother.** (*feedback* – *recast*)

A5: **By cooking.** (*uptake* com reparo)

P2: Ok. That's it.

**[23] Erro lexical / recast / uptake com reparo – repetição**

A1: How can I say... can I ask you...

P2: I don't know. What's the question?

A1: [23] **Como que escreve?** (erro lexical)

P1: **How do you write?** (*feedback* – *recast*)

A1: Ah. **How do you write?** (*uptake* com reparo)

**[24] Erro fonológico / sem correção**

A4: I learned how to dance by [24] **listening. /lɪstənin/** (erro fonológico)

[25] Erro gramatical / sem correção / Desconsiderado

[26] Erro gramatical / sem correção / Desconsiderado

A4: I learned how to speak [25] **other** (erro gramatical) language [26] **by using study** (erro gramatical).

**[27] Erro lexical / recast / uptake com reparo - incorporação**

A6: I'm good at making presentations... how can I say? by using [27] **data show** (erro lexical)

P2: **Projector.** (*feedback* - *recast*)

A6: **By using projector.** (*uptake* com reparo)

**[28] Erro gramatical / sem correção**

**[29] Erro gramatical / sem correção**

**[30] Erro fonológico / recast / uptake que ainda precisa de reparo - reconhecimento**

A4: Teacher, [28] **is the same**, (erro gramatical) [29] **speak other language** (erro gramatical) or speak [30] **foreign /'fɔɪrɪnd/** (erro fonológico) language?

P2: **A foreign /'fɔɪrən/** (*feedback – recast*) language.

A4: **Uhm.** (*uptake* que ainda precisa de reparo)

### [31] Erro fonológico / *recast* / *uptake* com reparo - repetição

P2: What are you good at? Cooking? Dancing?

A3: Teacher, how can I say 'miojo'?

P2: How do you say 'miojo'?

A1: [31] **Noodles /'nɒdəls/** (erro fonológico)

P2: **Noodles /'nu:dəls/** (*feedback – recast*)

A1: **Noodles** (*uptake* com reparo)

A4: Cup noodles.

P2: Cup noodles, yeah. I got good at...

A3: Making noddles by suffering.

### [32] Erro lexical / *recast* / *uptake* com reparo - repetição

P2: What's he or she doing?

A7: Working.

P2: What kind of work?

A6: This is [32] **artesanatos** (erro lexical)

P2: **Handicraft** (*feedback - recast*)

A6: **Handicraft** (*uptake* com reparo)

### [33] Erro gramatical / sem correção

[34] Erro fonológico / sem correção / Desconsiderado

[35] Erro gramatical / sem correção / Desconsiderado

A6: Similarities: [33] **the both pictures** (erro gramatical) are handwork. Difference: first picture ahm a human and the second is a [34] **robot. /rəʊ'bot/** (erro fonológico) And [35] **a robot work a technology.** (erro gramatical)

### [36] Erro lexical / *recast* / *uptake* com reparo – repetição

### [37] Erro lexical / *recast* / *uptake* com reparo - repetição

A6: Is it correct [36] **manual work**? (erro lexical)

P2: **Hand work.** (*feedback – recast*)

A6: **Hand work.** (*uptake com reparo*) It's a hand work.

A7: [37] **Artesanatus.** (erro lexical)

P2: **Handcraft.** (*feedback – recast*)

A7: **Handcraft.** (*uptake com reparo*)

P2: Do handcrafts, ok?

**[38] Erro fonológico / recast com ênfase / uptake com reparo - repetição**

P2: In this class, who works?

A7: I work.

P2: Ok, A7 you work. A2, do you work?

A2: [38] **I'm a trainee /'treɪni/** (erro fonológico)

P2: **ok, trainee? /trɛr'ni/** (*feedback - recast*)

A2: **Yeah, trainee /trɛr'ni/** (*uptake com reparo*)

**[39] Erro lexical / recast / uptake com reparo - repetição**

P2: A3 not yet?

A3: [39] **Estágios** at work (erro lexical)

P2: **Intern** (*feedback – recast*)

A3: **Intern** (*uptake com reparo*)

P2: Internship, intern. So, you work.

**[40] Erro lexical / correção explícita / uptake com reparo – correção feita pelo colega**

P2: Do you understand 'a means to an end'?

A7: Yes.

P2: Can you explain, A7?

A7: You make a... it's difficult to explain.

P2: It's difficult. Translate to Portuguese.

A3: [40] **Caminhos para a morte.** (erro lexical)

P2: **No. É um meio... Pra você alcançar um fim.** (*feedback – correção explícita*)

A7: **Um objetivo. Um caminho pra você chegar ao que você quer fazer.** (*uptake com reparo*)

**[41] Erro fonológico / recast / sem uptake – continuação do tópico pela professora**

P2: A source of pleasure. Satisfaction, pleasure.

A4: [41] **Source? /sɔ:rs/** (erro fonológico)

P2: A **source /sɔ:rs/** (*feedback – recast*) is where you obtain, is the place where you obtain pleasure. This one? (sem uptake – continuação do tópico pela professora)

**[42] Erro fonológico / recast / uptake com reparo – repetição**

**[43] Erro fonológico / sem correção**

A3: I think it's very important to my future and my [42] **financial /fɪ'nenʃəl/** (erro fonológico)

P2: **Financial /fɪ'r'nɛnʃəl/** (*feedback - recast*)

A3: **Financial /fɪ'r'nɛnʃəl/** independence. (*uptake com reparo*)

A3: And sometimes it is a limit... [43] **limitation /lɪ'mɪtɪʃən/** (erro fonológico) to my freedom.

**[44] Erro lexical / recast / uptake com reparo - incorporação**

P2: Does work mean a source of pleasure for anybody?

A7: Me.

P2: A7, really? Explain that.

A7: Because sometimes I [44] **conclude**... conclude? Projects. (erro lexical)

P2: **I finish.** (*feedback - recast*)

A7: **I finish some projects** (*uptake com reparo*)

**[45] Erro lexical / sem correção**

**[46] Erro lexical / sem correção**

**[47] Erro gramatical / recast / uptake que ainda precisa de reparo - reconhecimento**

**[48] Erro lexical / elicitación / uptake com reparo – auto-correção**

A1: Work for me is important because in the future I will start university... [45] **engineer** (erro lexical) and... studying... [46] **engineer** (erro lexical)... [47] **start a engineer in my work is** (erro gramatical) [48] 'satisfatice' (erro lexical)

P2: **Is...** (apontando para a palavra no quadro) (*feedback ao erro [48] – elicitación*)

A1: **Pleasure** (*uptake com reparo*)

P2: **So, you were saying that you have already started working with what you intend to do in the future? This is pleasure?** (*feedback ao erro [47] - recast*)

A1: **Yeah.** (*uptake* que ainda precisa de reparo - reconhecimento)

**[49] Erro gramatical / recast / uptake com reparo - repetição**

P2: A5, pleasure?

A5: [49] **Nowadays no** (erro gramatical)

P2: **Not now.** (*feedback* - *recast*)

A5: **Not now** (*uptake* com reparo)

**[50] Erro lexical / sem correção**

**[51] Erro gramatical / sem correção**

**[52] Erro lexical / sem correção**

**[53] Erro gramatical / sem correção**

**[54] Erro gramatical / sem correção**

A3: Why do [50] **employers** (erro lexical) leave their job?

A4: Sometimes [51] **the employee not happy** (erro gramatical) and...

A5: Because you don't pay or...

A4: [52] **You don't pay sufficient** (erro lexical) or... maybe [53] **the employee don't like the employer** (erro gramatical).

A5: Problems [54] **in the job** (erro gramatical).

A4: Problems with the boss.

**[55] Erro fonológico / sem correção**

[56] Erro gramatical / sem correção / Desconsiderado

[57] Erro lexical / sem correção / Desconsiderado

A3: What advice would you give to someone who wanted to [55] **quit /kɪt/** (erro fonológico) their job?

A4: Keep studying or take your time.

A5: I think [56] **the people go to home** (erro gramatical) after work and [57] **take a good sleep** (erro lexical) and the next day decide, think about the problem.

**[58] Erro fonológico / elicitación / uptake que ainda precisa de reparo – erro diferente**

**[59] Erro fonológico / recast / uptake que ainda precisa de reparo - reconhecimento**

P2: A4, you have a different piece of advice.

A4: Keep [58] **smiling /smelin/** (erro fonológico).

P2: **Sorry? Keep...** (*feedback* - elicitación)

A4: Keep [59] **smiling /smɪlɪn/** (*uptake* que ainda precisa de reparo)

P2: **Smiling? /smɑːlɪŋ/** (*feedback* – *recast*)

A4: **É.** (*uptake* que ainda precisa de reparo)

**[60] Erro lexical / elicitación / uptake com reparo – correção feita pelo colega**

P2: What would you say to a person who wants to leave the job?

A5: [60] **Don't decide in a express** (erro lexical)

P2: **So what's the expression for this?** (*feedback* – elicitación)

A2: **Sleep on it.**

A5: **Sleep on it.** (*uptake* com reparo – correção feita pelo colega)

**[61] Erro lexical / sem correção**

**[62] Erro gramatical / recast / sem uptake – continuação do tópico pela professora**

**[63] Erro gramatical / sem correção**

**[64] Erro gramatical / sem correção**

**[65] Erro gramatical / sem correção**

**[66] Erro gramatical / sem correção**

**[67] Erro gramatical / sem correção**

**[68] Erro gramatical / sem correção**

**[69] Erro gramatical / sem correção**

**[70] Erro gramatical / sem correção**

**[71] Erro gramatical / sem correção**

P2: A5, have you ever left a job?

A5: Yes, [61] **two times** (erro lexical).

P2: Why?

A5: Because the first job [62] **I'm stressed** (erro gramatical), [63] **I don't happy** (erro gramatical) or...

P2: And this is one of the reasons people leave the job? They're stressed? And you just stopped going? Or did you tell people?

A5: [64] **I'm tell the people** (erro gramatical). [65] **I ask permission** (erro gramatical) to quit the job.

P2: So, **the first one because you were stressed** (*feedback* ao erro [62] – *recast*), and the second? (sem *uptake* – continuação do tópico pela professora)

A5: Because [66] **I don't happy** (erro gramatical) in the place and the employer and [67] **I need change** (erro gramatical) my career.

P2: And did you change your career?

A5: [68] **I change.** (erro gramatical)

P2: Are you happy now?

A5: [69] **I leave IT and start working** (erro gramatical) with telecommunication.

P2: Ok. Are you happier now?

A5: Yeah, I'm happy but I [70] **come back** (erro gramatical) to IT.

P2: Why?

A5: Because I... we... because [71] **I saw the telecommunication is not for me.** (erro gramatical) I prefer IT.

**[72] Erro gramatical / recast / sem uptake – continuação do tópico pela professora**

**[73] Erro gramatical / correção explícita / uptake que ainda precisa de reparo – erro diferente**

**[74\*] Erro gramatical / elicitación / uptake com reparo – auto-correção**

P2: How many people do you see?

Alunos: Two.

P2: Ok. And what are they doing?

A3: [72] **The man cry?** (erro gramatical)

P2: **The man is crying?** (*feedback – recast*). They're talking. (sem uptake – continuação do tópico)

A6: About... a sad situation

A5: [73] **She gives the man a advice.** (erro gramatical)

P2: **A advice is not possible.** (*feedback – correção explícita*)

A5: [74\*] **One advice.** (*uptake que ainda precisa de reparo – erro diferente*)

P2: **A...** (*feedback – elicitación*)

A5: **Piece of advice.** (*uptake com reparo – auto-correção*)

P2: Ok.

**[75] Erro fonológico / elicitación / uptake que ainda precisa de reparo – mesmo erro**

**[76] Erro fonológico / elicitación / uptake com reparo – correção feita pelo colega**

P2: And what do you think are the woman's words? Literally, what did she say?

A3: Don't [75] **quit /krt/** (erro fonológico) the job.

P2: **Don't...** (*feedback – elicitación*)



A3: Don't [76\*] **quit /kɪt/** (*uptake* que ainda precisa de reparo) the job.

P2: **Pronunciation** (*feedback* - elicitação)

A5: Don't quit the job.

A3: Quit. Don't **quit. /kwɪt/** (*uptake* com reparo – correção feita pelo colega)

P2: Don't quit the job, ok. (reforço)

[77] **Erro gramatical / sem correção**

[78] **Erro gramatical / sem correção**

[79] **Erro fonológico / recast / uptake com reparo – repetição**

[80] **Erro gramatical / sem correção**

A3: Teacher, for me [77] **Magie advised to not** (erro gramatical) ahm... one thing. Advised two or more things because [78] **she say** (erro gramatical) don't [79] **quit /kɪt/** the job

P2: **Quit. /kwɪt/** (*feedback* – *recast*)

A3: **É, quit /kwɪt/ the job** (*uptake* com reparo – repetição), [80] **conversation with your boss** (erro gramatical).

P2: Ok, talk to her. You probably understand a lot.

[81] **Erro gramatical / feedback metalinguístico / uptake com reparo – correção feita pelo colega**

P2: What does Maggie advise him to do?

A6: [81] **Conversation with** (erro gramatical)

P2: **Conversation is not a verb.** (*feedback* metalinguístico)

A5: Talk to.

A6: **Talk to his boss.** (*uptake* com reparo – correção feita pelo colega)

[82] **Erro lexical / recast / uptake com reparo - repetição**

P2: How many times has he resigned before?

A5: [82] **Two times** (erro lexical).

P2: **Twice.** (*feedback* – *recast*)

A5: **Twice.** (*uptake* com reparo)

[83] **Erro lexical / pedido de esclarecimento / uptake que ainda precisa de reparo – mesmo erro**

[84] **Erro lexical / recast / uptake que ainda precisa de reparo - reconhecimento**

A4: I think the [83] **fellows** (erro lexical) Jobs.

P2: **I'm sorry?** (*feedback* – pedido de esclarecimento)

A4: [84] **Fellows.** (*uptake* que ainda precisa de reparo – mesmo erro)

P2: What's 'fellows'?

A4: I don't know.

P2: Me neither.

A7: Follow?

A4: No... forget.

P2: Are you sure? Do you want me to play this part again?

A4: Yes, because I...

P2: **Following job.** (*feedback* – *recast*) Not the following job? Following is next.

A4: **Ah ok.** (*uptake* que ainda precisa de reparo - reconhecimento)

#### [85] Erro lexical / correção explícita / uptake com reparo - repetição

P2: Can you mention two or three benefits employees usually have?

A8: [85] **Health plan, dental plan** (erro lexical).

P2: **We call insurance. Health insurance.** (*feedback* – correção explícita)

A8: **Insurance** (*uptake* com reparo)

#### [86] Erro lexical / recast / sem uptake - continuação do tópico pela professora

P2: What else?

A1: [86] **Aliment food.** (erro lexical)

P2: **Food benefits** (*feedback* – *recast*). What else? (sem *uptake* – continuação do tópico pela professora)

#### [87] Erro lexical / recast / uptake com reparo - repetição

P2: Let's see some benefits here.

A8: [87] **Medicament** (erro lexical).

P2: **Medication?** (*feedback* – *recast*) Discount.

A8: **Medication.** (*uptake* com reparo - repetição)

#### [88] Erro fonológico / correção explícita / uptake com reparo - repetição

P2: Next one?

Alunos: [88] **Pension /'pensien/** (erro fonológico) plan.

P2: **Pronunciation: pension /'penʃən/** (*feedback* – correção explícita)

Alunos: **Pension /'penʃən/** (*uptake* com reparo - repetição)

[89] Erro gramatical / sem correção / Desconsiderado

[90] Erro fonológico / sem correção / Desconsiderado

A9: Teacher, how can I say 'supervisora'?

P2: Supervisor.

A9: [89] **My supervisor have** (erro gramatical) health insurance, life insurance, bonus, extra holidays on-site

[90] **childcare /'ʃɪldkeə/** (erro fonológico).

A5: Extra benefits? Oh I need this job.

**[91] Erro gramatical / sem correção**

**[92] Erro gramatical / sem correção**

**[93] Erro lexical / recast / uptake com reparo - repetição**

A9: [91] **My supervisor's job is Tribunal de Justiça** (erro gramatical) and [92] **have more benefits to talk** (erro gramatical).

A5: [93] **Easier.** (erro lexical)

P2: **Piece of cake.** (*feedback* – recast)

A5: **Piece of cake.** (*uptake* com reparo - repetição)

**[94] Erro gramatical / recast / sem uptake - continuação do tópico pela professora**

**[95] Erro lexical / recast / sem uptake - continuação do tópico pela professora**

P2: If I work hard, I will...

A5: [94] **I will stress.** (erro gramatical)

P2: **I will get stressed** (*feedback* – recast). I will...

A7: [95] **I will search a pleasure.** (erro lexical)

P2: **I will find pleasure,** (*feedback* – recast) A7 is inspired.

A8: I went to the show.

**[96] Erro lexical / recast / uptake que ainda precisa de reparo – erro diferente**

**[97] Erro gramatical / recast / uptake com reparo - repetição**

P2: Do you understand the difference between when and if?

A7: No.

P2: No? Ok, let's help A7.

A10: The possibility is to talk with him because [96] **he will stay at the party.** (erro lexical)

P2: **He will be.** (*feedback – recast*)

A10: [97] **He will be stay in the party.** (*uptake* que ainda precisa de reparo) (erro gramatical)

P2: **He will be at the party.** (*feedback – recast*)

A10: **He will be at the party.** (*uptake* com reparo - repetição)

**[98] Erro fonológico / sem correção**

**[99] Erro gramatical / recast / uptake com reparo - repetição**

P2: Let's go for simple circumstances. If I have money...

A3: I will buy [98] **clothes. /klautz/** (erro fonológico)

P2: Ok.

A6: [99] **I will go to travel.** (erro gramatical)

P2: **I will travel.** (*feedback – recast*)

A6: **I will travel.** (*uptake* com reparo)

**[100] Erro gramatical / correção explícita / sem uptake – continuação do tópico pela professora**

P2: And when I have money...

A9: I will travel to Maldivas.

P2: What changes now? When I have money...

A8: I will have... [100] **I will be have moments** (erro gramatical). I will be...

P2: **No be. I will certainly have moments or moment** (*feedback – correção explícita*). The moment I have money I will buy... a yacht.

**[101] Erro gramatical / recast / sem uptake – continuação do tópico pela professora**

A3: Teacher, [99] **both is in the future?** (erro gramatical)

P2: Yeah. **Both of them are talking about future possibilities** (*feedback – recast*). Now, look at this sentence here.

**[102] Erro gramatical / recast / sem uptake – continuação do tópico por um aluno**

**[103] Erro gramatical / recast / sem uptake – continuação do tópico pela professora**

Alunos lendo uma frase no quadro: I won't go to the party, unless Paula invites me.

P2: What's the new element now?

Alunos: Unless.

P2: Ok. I will translate unless for you. (professora troca a frase no quadro com unless para if not)

Alunos: I won't go to the party, if Paula doesn't invite me.

P2: Is this a condition?

Alunos: Yes.

P2: Ok. What is the condition?

A5: Paula...

P2? Paula invites me or... not. So, unless is equal 'if not'. This is unless. If Paula doesn't invite me, I won't go to the party. Or I won't go to the party, unless Paula invites me. Look, A3, it's implicit, unless is if not. So I cannot put 'unless Paula doesn't invite me' because unless is negative.

A3: You don't say [102] **if not Paula invite me?** (erro gramatical)

P2: It's possible. **If Paula doesn't invite me** (*feedback – recast*)... but we are sophisticating. Let's go again: I won't go to the party, unless Paula invites me.

A4: Unless I have money, [103] **I will buy the yacht.** (erro gramatical)

P2: Ok. What does it mean? **If I don't have money, I won't buy the yacht.** (*feedback – recast*) What's the condition? I buy the yacht if I have money. If I don't have money...?

A2: I won't buy the yacht.

#### [104] Erro lexical / *recast* / *uptake* com reparo – repetição

#### [105] Erro lexical / sem correção

#### [106] Erro lexical / *recast* / sem *uptake* – continuação do tópico pela professora

#### [107] Erro gramatical / sem correção

A9: Teacher, in my university people... how can I say 'divulgar'?

P2: Promote.

A9: Promote [104] **trabalho** (erro lexical)... no...

P2: **Work.** (*feedback – recast*)

A9: [105] **Work voluntary** (erro lexical) in [106] **are** (erro lexical) country.

P2: **In another country** (*feedback – recast*). And then you work in another country and you get paid.

A9: No. [107] **is free.** (erro gramatical)

P2: Some work you can get paid.

#### [108] Erro lexical / *recast* / *uptake* com reparo - repetição

A5: Teacher, you justified my [108] **faults** (erro lexical)?

P2: Yes, I did. **Absences.** (*feedback – recast*)

A5: **Absences.** (*uptake* com reparo)

**[109] Erro fonológico / correção explícita / uptake com reparo - repetição**

P2: Before the break we talked about condition. Three words to talk about condition:

A3: [109] **Unless /'enles/** (erro fonológico)

P2: **Unless. /en'les/ Pronunciation.** (*feedback* – correção explícita)

Alunos: **Unless /en'les/** (*uptake* com reparo - repetição)

**[110] Erro lexical / recast / uptake com reparo – incorporação**

**[111] Erro fonológico / elicitación / uptake com reparo - repetição**

A5: I'll be very upset if I don't [110] **gain** (erro lexical) money.

P2: **Earn.** (*feedback* – *recast*)

A5: **Earn money.** (*uptake* com reparo - incorporação) Sorry. I will not earn money unless I work [111] **hard /hɔ:d/** (erro fonológico).

P2: **Hot or hard?** (*feedback* – elicitación)

A5: **Hard.** (*uptake* com reparo - repetição)

P2: Ok, I listened hot.

[112] Erro gramatical / sem correção / Desconsiderado

[113] Erro lexical / sem correção / Desconsiderado

**[114] Erro gramatical / sem correção**

**[115] Erro lexical / recast / uptake com reparo - repetição**

A5: I like some things, some religions but I don't follow [112] **anyone** (erro gramatical). I try to [113] **combine** (erro lexical) some things.

A7: But... como que fala rezar? Você reza?

A5: Pray. No, never.

A7: [114] **But you believe of God?** (erro gramatical)

A5: Generally not.

A2: You are [115] **ateu?** (erro lexical)

P2: **Atheist.** (*feedback* – *recast*)

A2: **Atheist.** (*uptake* com reparo – repetição)

A5: I don't think atheist but not in God as usually... explain.

**[116] Erro gramatical / *feedback* metalinguístico / *uptake* com reparo – auto-correção**

A3: I will be very upset [116] **if I will watch** (erro gramatical) a sad movie.

P2: Let's go again, A3. I will...

A3: I will be very upset if I...

P2: **If I present** (*feedback* metalinguístico)

A3: **If I watch a sad movie.** (*uptake* com reparo)

**[117] Erro gramatical / correção explícita / sem *uptake* – continuação do tópico pela professora**

P2: We have been talking about possibilities. Can you tell me something that may happen? Today maybe I...

A1: [117] **I will go to the restaurant** (erro gramatical).

P2: **Let's put a restaurant** (*feedback* – correção explícita). Maybe I will go to a restaurant. Is this certainty or possibility? (sem *uptake* – continuação do tópico)

A3: Possibility.

**[118] Erro gramatical / *recast* / *uptake* que ainda precisa de reparo - reconhecimento**

P2: Who starts?

A9: Me.

P2: So, you say maybe...

A9: [118] **Maybe I will be study** (erro gramatical)

P2: **Maybe I will study.** (*feedback* – *recast*)

A9: **Yeah.** (*uptake* que ainda precisa de reparo - reconhecimento)

P2: And then, A5. If I study...

[119] Erro gramatical / sem correção / Desconsiderado

[120] Erro gramatical / sem correção / Desconsiderado

[121] Erro gramatical / sem correção / Desconsiderado

[122] Erro gramatical / sem correção / Desconsiderado

[123] Erro gramatical / sem correção / Desconsiderado

**[124] Erro gramatical / *recast* / *uptake* com reparo - incorporação**

[125] Erro gramatical / sem correção / Desconsiderado

A1: Maybe I will travel abroad.

A4: If I travel abroad, I will go to New York.

A3: [119] **If I will go to New York** (erro gramatical), [120] **I will... Tiffany store** (erro gramatical).

A1: [121] **If I will a Tiffany store** (erro gramatical), I will buy a bag.

A4: If I buy a bag, I will bring to “nome da instituição”

A3: [122] **If I bring at “nome da instituição”** (erro gramatical), I will pass the test.

A1: [123] **If I will pass the test** (erro gramatical), I will be rich.

A4: [124] **If I will rich** (erro gramatical)

P2: **If I am** (*feedback – recast*)

A4: **If I am rich** (*uptake* com reparo), I will travel around the world.

A3: If I travel around the world, I will meet my boyfriend.

A1: If I meet my boyfriend, I will get married.

A4: If I get married, I will be happy.

A3: [125] **If I will be happy** (erro gramatical), I will be rich.

#### [126] Erro lexical / *recast* / sem *uptake* – continuação do tópico pela professora

A6: Finish.

P2: Finish? How many rounds?

A3: Four.

P2: Four rounds? What was the chance? Three rounds.

A8: [126] **Eu tô no segundo round agora.** (erro lexical)

P2: **Second round?** (*feedback – recast*) You are the Champion. (falando para o grupo que ganhou a competição) sem *uptake* – continuação do tópico

#### [127] Erro gramatical / *feedback* metalinguístico / *uptake* com reparo – correção feita pelo colega

P2: What we cannot forget? If + present. If I will study, is it correct?

A7: Future.

P2: If I...?

A3: If I study, I will pass.

P2: And then. If I...

A7: If I pass, I will be rich.

P2: Present. If I...

A2: [127] **be rich** (erro gramatical)

P2: **Present. I...** (*feedback* metalinguístico)

A3: **If I am?** (*uptake* com reparo – correção feita pelo colega)



P2: If I am rich, I...

A4: I will travel abroad.

**[128] Erro gramatical / recast / uptake com reparo - repetição**

A5: If I study tonight, I will pass the test.

A7: If I pass the test, [126] **I will be.... drinking** (erro gramatical).

P2: **I will drink.** (*feedback – recast*)

A7: **I will drink.** (*uptake com reparo*)

**[129] Erro gramatical / sem correção**

**[130] Erro gramatical / sem correção**

**[131] Erro lexical / sem correção**

**[132] Erro gramatical / sem correção**

P2: What is the most important factor? Everybody will say together. Let me see if I can hear the most important. What is the most important factor for employees' happiness?

Alunos: Appreciation for the work.

P2: Who voted for 'appreciation for the work'? Why?

A2: Because [129] **when you work happy** (erro gramatical)... [130] **when you appreciation your work** (erro gramatical), you [131] **stay** (erro lexical) every time [132] **in** (erro gramatical) vacation.

P2: Uhh philosopher!

**[133] Erro gramatical / recast / sem uptake – continuação do tópico pelo aluno**

P2: Look, your responsibility is to read about your job and complete this table here. Ok? If you are responsible for job number one, you complete the table about job number one. And then, in groups of three you share the information with your friends.

A5: [133] **According the number** (erro gramatical) we have?

P2: **According to the number** (*feedback – recast*) you have.

A5: This not... (sem *uptake* – continuação do tópico)

P2: You don't like this. But you will learn about the others.

**[134] Erro gramatical / sem correção**

A2: Nowadays you can buy from internet

P2: Shop online.

A2: I don't understand why that a...

P2: Person

A2: [134] **a person who buy** (erro gramatical)... is strange. If you buy a T-shirt, for example, for another person...

P2: It doesn't make sense for you?

[135] Erro lexical / sem correção / Desconsiderado

A3: It's the best job but in my opinion I don't agree because you sleep for hours and seven hours you sleep, you [135] **lose** (erro lexical) your time.

[136] Erro fonológico / sem correção / Desconsiderado

[137] Erro gramatical / sem correção / Desconsiderado

[138] Erro gramatical / sem correção / Desconsiderado

[139] Erro gramatical / sem correção / Desconsiderado

A8: The job is very nice. And [136] **duties /dətis/** (erro fonológico) I shop for people [137] **who have time for do it** (erro gramatical). [138] **I go to shopping all time** (erro gramatical) and [139] **help shopping** (erro gramatical).

[140] Erro gramatical / sem correção / Desconsiderado

[141] Erro gramatical / sem correção / Desconsiderado

[142] Erro gramatical / sem correção / Desconsiderado

A5: This work is [140] **to find someone not have to buy something** (erro gramatical) and [141] **she buy** (erro gramatical) object, clothes, everything with the money, [142] **others person's money** (erro gramatical).

**[143] Erro gramatical / sem correção**

**[144] Erro gramatical / sem correção**

P2: What about the second job? Chocolate taster. Simple words.

A1: She's Ana Martins and [143] **she taste** (erro gramatical) about 130 pieces of chocolate a week. And she needs to have more time at the gym.

P2: Does she mention here?

A1: Yes. And she mentions she is the... negative side in her job because she has less time with her friends because [144] **she needs stay** (erro gramatical) more time in the gym.

P2: And how much does she make?

**[145] Erro gramatical / sem correção**

**[146] Erro gramatical / sem correção**

**[147] Erro gramatical / sem correção**

P2: What does a personal shopper do?

A5: She looks someone...

A9: Buy objects

P2: For...

A9: Other people.

P2: But does she use her money?

A5: No. Someone needs help to buy something and [145] **she buy** (erro gramatical) something to this person.

P2: And does she get money for that?

A9: She shops for [146] **people don't have** (erro gramatical) time [147] **for do it.** (erro gramatical)

P2: Ah ok. That's why she is a personal shopper.

[148] Erro gramatical / sem correção

[149] Erro gramatical / sem correção

[150] Erro lexical / sem correção

[151] Erro gramatical / sem correção

[152] Erro gramatical / sem correção

[153] Erro gramatical / sem correção

[154] Erro gramatical / *recast* / sem *uptake* – continuação do tópico

A7: Teacher, about personal shopper, [148] **in USA** (erro gramatical) there are personal baby, [149] **buy a things of** (erro gramatical) é... [150] **enxoval.** (erro lexical) [151] **Things of baby.** (erro gramatical) When a woman is pregnant, [152] **go to the Orlando and Miami** (erro gramatical) [153] **buy many things...** (erro gramatical)

P2: For this baby?

A7: Personal baby. [154] **The type of personal shopper.** (erro gramatical)

P2: **OK, it's a type of personal shopper.** (*feedback – recast*)

[155] Erro gramatical / sem correção

[156] Erro lexical / *recast* / *uptake com reparo - repetição*

[157] Erro gramatical / sem correção

P2: Would you like to have one of these three jobs? Discuss in pairs.

A5: Maybe the first.

A6: Maybe... [155] **If I extra job** (erro gramatical)... maybe if I... extra job. For example, I have my job and... [156] **horas vagas...** (erro lexical)

P2: **Free time or spare time** (*feedback – recast*)

A5: Free time.

A6: **Free time** (*uptake* com reparo) [157] **I'm** (erro gramatical) a personal sleeper or a personal shopper.

[158] Erro gramatical / sem correção / Desconsiderado

[159] Erro gramatical / sem correção / Desconsiderado

[160] Erro lexical / sem correção / Desconsiderado

[161] Erro lexical / sem correção / Desconsiderado

[162] Erro lexical / sem correção / Desconsiderado

[163] Erro gramatical / sem correção / Desconsiderado

[164] Erro gramatical / sem correção / Desconsiderado

**[165] Erro gramatical / recast / uptake com reparo - repetição**

A5: And personal shopper... I don't like to walk in shopping center [158] **to look something** (erro gramatical) to buy. I don't like this.

A6: [159] **I like buy** (erro gramatical) things for me.

A5: Yeah. But sometimes I don't have patience to buy for me.

A6: I prefer walk in the shopping mall...como posso dizer? [160] **Sem compromisso.** (erro lexical)

A5: [161] **Without compromise** (erro lexical)

A6: Tipo assim... I always buy things [162] **when I stay in free time** (erro lexical), I walk... ah very nice I buy. When I go to the shopping with obligation to buy

A5: You don't like.

A6: I don't like.

A5: I understand you.

A6: For example, [163] **I have the party** (erro gramatical) today, [164] **I need buy** (erro gramatical) a dress...

A5: You don't like.

A6: I prefer...

A5: I need this

A6: [165] **Is more easy** (erro gramatical)

P2: **Easier.** (*feedback – recast*)

A6: **Is easier** (*uptake* com reparo)

**[166] Erro gramatical / recast / sem uptake – continuação do tópico pela aluna**

A6: Teacher, in Portuguese can be 'comissão', né?

P2: No. It's not related to...

A6: [166] **Depends of...** (erro gramatical)

P2: **It depends on** (*feedback – recast*)

A6: **the quantity...** (sem uptake – continuação do tópico pela aluna)

P2: The quantity.

A9: And ‘comissão’ the person pay for you?

P2: ‘Comissão’ is a bonus.

**[167] Erro lexical / recast / sem uptake – continuação do tópico pela professora**

A4: The [167] **estado** (erro lexical) pays you?

P2: **The state pays me.** (*feedback – recast*) I train teachers to work in public schools.

**[168] Erro fonológico / correção explícita / uptake com reparo - repetição**

Explicando as palavras do vocabulário

P2: I was dismissed. I was sacked. I got the sack

A3: [168] **Quit /kɪt/** (erro fonológico)

P2: **No quit /kɪt/. Quit /kwɪt/** (*feedback – correção explícita*)

A3: **Quit /kwɪt/** (uptake com reparo - repetição) and resign when you make a decision.

P2: I decide to leave the job.