



Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Centro de Educação e Humanidades  
Instituto de Letras

Miliane Moreira Cardoso Vieira

**Corrigir ou não: amor e ódio em relação à correção de erros na sala de aula  
de língua estrangeira.**

Rio de Janeiro  
2008

Miliane Moreira Cardoso Vieira

**Corrigir ou não: amor e ódio em relação à correção de erros na sala de aula de língua estrangeira.**

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: Lingüística.

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Tania Maria Granja Shepherd**

Rio de Janeiro  
2008

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

V658      Vieira, Miliane Moreira Cardoso.  
            Corrigir ou não: amor e ódio em relação à correção de erros na  
            sala de aula de língua estrangeira / Miliane Moreira Cardoso Vieira –  
            2008.  
            170 f.

            Orientadora: Tania Maria Granja Sheperd.  
            Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de  
            Janeiro, Instituto de Letras.

            1. Linguística aplicada – Teses. 2. Linguagem e educação – Teses.  
            3. Línguas modernas – Métodos de ensino – Teses. I. Shepherd, Tania  
            Maria Granja. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto  
            de Letras. III. Título.

CDU 800.6:37.02

Miliane Moreira Cardoso Vieira

**Corrigir ou não: Amor e ódio em relação à correção de erros na sala de aula de língua estrangeira.**

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

Aprovada em

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tania Maria Granja Shepherd (Orientadora)  
Instituto de Letras da UERJ

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Anna Elizabeth Balocco  
Instituto de Letras da UERJ

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Selma Borges Barros de Faria  
Faculdade de Letras da UFRJ

Rio de Janeiro  
2008

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus pais, ao meu marido e as minhas duas filhas, pelo incentivo, apoio e compreensão.

## **AGRADECIMENTOS**

À Professora Dra. Tania Maria Granja Shepherd pela orientação sempre precisa, competência inenarrável e dedicação absoluta, minha eterna gratidão.

Às Professoras Dra. Selma Borges Barros de Faria e Dra. Anna Elisabeth Balocco por aceitarem fazer parte da Comissão Examinadora.

Aos meus pais, Getúlio e Rosa, pelo carinho, apoio, estímulo, compreensão e por terem sido os segundos pais de minhas filhas na minha ausência.

Ao meu querido marido que acompanhou minha luta para ingressar no mestrado e incentivo constante ao longo destes dois anos.

Às minhas filhas, Beatrice e Cecília Camilly, que apesar de tão pequenas compreenderam minhas ausências e respeitaram as horas que passei me dedicando a esta dissertação em meu computador em casa.

Às minhas irmãs, Rosilângela, Loandra e Helenilda, pelo incentivo e admiração.

Aos meus professores de Mestrado: Dra. Anna Elisabeth Balocco, Dr. Décio Rocha, Dra. Del Carmen Daher, Dra. Gisele de Carvalho, Dr. Paulo Cortes Gago, Dra. Tania Shepherd, Dra. Vera Sant'Anna que através de suas aulas enriquecedoras me tornaram capaz e academicamente madura para que pudesse chegar até o fim desta dissertação.

Aos meus colegas de mestrado na UERJ e do Trabalho que sempre me ajudaram com suas palavras de incentivo e coragem.

A todos os alunos, futuros professores e professores que contribuíram para a realização deste estudo.

Se cheguei tão longe, é porque subi em ombros de gigantes.

Isaac Newton

## RESUMO

VIEIRA, Miliane Moreira Cardoso. *Corrigir ou não: amor e ódio em relação à correção de erros na sala de aula de língua estrangeira*. Brasil. 2008. 170f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

O presente estudo tem por objetivo compilar e analisar percepções sobre a correção de erros que ocorrem em sala de aula de língua estrangeira. O assunto parece não estar resolvido nem teórica nem pedagogicamente, haja vista que alguns teóricos, como Dulay e Burt (1974), Krashen (1982), Dekeyser (1993) e Truscott (1999) não vêem a correção de erros de forma positiva, enquanto que outros, como Selinker (1992), Lyster e Ranta (1997), Lyster, Lightbown e Spada (1999) e mais recentemente Brandt (2008), defendem uma dose ‘saudável’ de correção. Neste trabalho decidiu-se pela compilação da opinião de alunos, futuros professores (alunos de Letras) e professores de inglês como língua estrangeira. Foram utilizados como instrumentos de coleta dos dados grupos focais questionários abertos e entrevistas semi-estruturadas. A razão por se trabalhar com três grupos distintos de sujeitos teve o objetivo de obter informações em três diferentes estágios da formação de um possível professor de inglês como língua estrangeira, informações essas que pudessem ser trianguladas. Tal abordagem reveste esta pesquisa de um possível ineditismo, pelo menos no caso de erros orais cometidos por brasileiros em sala de aula de língua estrangeira. A análise dos dados mostrou que há uma unanimidade sobre a necessidade e importância da correção de erros em sala de aula, fato apontado pelos três públicos estudados. Entretanto, a forma de **como** se deve corrigir dividiu os alunos, os futuros professores e os professores, que apontaram desde o cuidado com o constrangimento até a conscientização sobre o aspecto que esteja sendo corrigido. Conclui-se, portanto, que embora todos os participantes desta pesquisa tenham a correção de erros como algo muito importante em sala de aula, alguns procedimentos e ajustes ainda devem ser feitos para que a correção não se torne um momento constrangedor nem para o aluno nem para o professor, mas que seja uma colaboradora para a aquisição do idioma.

**Palavras-chave:** Correção de erros, Percepção do erro, Atitude, Inglês como língua estrangeira.



## ABSTRACT

This study aims to compile and analyze the perceptions about the correction of errors which occur in the classroom. This topic does not appear to be solved either theoretically or pedagogically, witnessed in the fact that certain theorists, namely, Dulay and Burt (1974), Krashen (1982), Dekeyser (1993) and Truscott (1999) do not see the correction of errors in a positive way, while others, namely Selinker (1992), Lyster and Ranta (1997), Lyster, Lightbown and Spada (1999) and most recently Brandt (2008) advocate a 'healthy' dose of correction. In this work it was decided to compile the opinions of students, future teachers (language students) and teachers of English as a foreign language. Data was collected through focus groups, open questionnaires and semi-structured interviews. The reason behind the decision to work with these three different groups was to collect information at three different stages in the qualification of a possible teacher of English as a foreign language, which could be crossed-checked at a later stage. This may contribute towards novelty in this research, at least in analyzing oral errors made by Brazilians in a foreign language classroom. Data analysis showed that there is unanimity on the need and importance of the correction of errors in the classroom, a fact highlighted by the three groups studied. However, the manner in which errors ought to be corrected divided both the students, the undergraduates and the practitioners who pointed out a number of factors ranging from possible embarrassment at the correction to the awareness of what is being corrected. It follows, therefore, that although all participants of this research see the correction of errors in the classroom as important, some procedures and adjustments should also be made so that the correction does not become an embarrassing moment for the student or for the teacher, but a contributing factor to language acquisition.

**Key words:** Error Correction, Error Perception, Attitude, English as a Foreign Language.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Classificações de erros.....	29
Quadro 2: Sugestão de anotação de correção de erros.....	41
Figura 1- Visão diagramática da triangulação dos três diferentes tipos de instrumentos utilizados na pesquisa.....	47
Quadro 3: Quantidade de turnos do grupo piloto.....	64
Quadro 4: Quantidade de turnos do grupo focal definitivo.....	73
Quadro 5: Resultado das classificações de erros do grupo focal definitivo.....	74
Quadro 6: Resumo de tipos de correção.....	78
Quadro 7: Preferência de tipo de correção.....	79
Quadro 8: Respostas à primeira pergunta do questionário.....	82
Quadro 9: Conjunto A de respostas da primeira pergunta.....	83
Quadro 10: Conjunto B de respostas da primeira pergunta.....	83
Quadro 11: Conjunto C de respostas da primeira pergunta.....	84
Quadro 12: Frases que comparam correção com constrangimento.....	84
Quadro 13: Respostas gerais da segunda parte da primeira pergunta.....	85

Quadro 14: Respostas gerais a segunda pergunta do questionário.....	86
Quadro 15: Subconjunto do tópico A.....	87
Quadro 16: Frases utilizadas como resposta à segunda pergunta (Grupo A).....	87
Quadro 17: Respostas do Grupo (B) da segunda pergunta.....	88
Quadro 18: Respostas gerais à terceira pergunta do questionário.....	89
Quadro 19: Sugestões de estratégias de como corrigir.....	90
Quadro 20: Correções comparadas a humilhação.....	90
Quadro 21: Formas de correção de erro.....	91
Quadro 22: Estratégias de correção.....	92
Quadro 23: Tipos de correções.....	93
Quadro 24: Respostas da sexta pergunta.....	94
Quadro 25: Razões para não corrigir erros.....	95
Quadro 26: Questões em que constrangimento é mencionado.....	96

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
1.1. <b>Histórico.....</b>	<b>17</b>
1.2. <b>Justificativa e relevância da pesquisa.....</b>	<b>18</b>
1.3. <b>Objetivos e perguntas de pesquisa.....</b>	<b>21</b>
1.4. <b>Estrutura do trabalho.....</b>	<b>22</b>
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>24</b>
2.1. <b>‘Feedback’ e erro.....</b>	<b>24</b>
2.2. <b>O que são erros.....</b>	<b>26</b>
2.3. <b>Alguns autores e teorias sobre erros.....</b>	<b>30</b>
2.4. <b>Correção de erros em diferentes décadas.....</b>	<b>33</b>
2.5. <b>Por que erros e suas correções.....</b>	<b>34</b>
2.6. <b>Correção: o que corrigir.....</b>	<b>37</b>
2.7. <b>Correção: tipos e alternativas.....</b>	<b>40</b>
2.8. <b>Erros e correções: o que os aprendizes aprendem com eles.....</b>	<b>42</b>

<b>3. ASPECTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>45</b>
3.1. <b>A pesquisa.....</b>	<b>45</b>
3.2. <b>A coleta de dados.....</b>	<b>48</b>
3.2.1. <u>Instrumentos de pesquisa.....</u>	48
3.2.1.1. Os grupos focais.....	49
3.2.1.2. Os questionários.....	52
3.2.1.3. As entrevistas.....	53
3.2.2. <u>Os participantes.....</u>	54
3.2.2.1. Os participantes dos grupos focais.....	55
3.2.2.2. Os participantes dos questionários.....	56
3.2.2.3. Os participantes das entrevistas.....	56
3.2.3. <u>Os locais.....</u>	57
3.3. <b>Registros, transcrições e percalços.....</b>	<b>58</b>
3.3.1. <u>Os registros.....</u>	58
3.3.2. <u>As transcrições.....</u>	59
3.3.3. <u>Percalços do grupo focal piloto.....</u>	60

<b>4. ANÁLISE DE DADOS</b> .....	62
<b>4.1. Análise dos grupos focais: Olhando o aluno enquanto aluno</b> .....	62
4.1.1. <u>Grupo Piloto</u> .....	63
4.1.1.1. Análise detalhada do grupo piloto.....	65
A. Visão de correção: Os alunos devem ser corrigidos ou não?.....	66
B. Quem deve corrigir – professores ou alunos?.....	66
C. Como o professor deve corrigir? Ou técnicas usadas para correção.....	67
D. Como os alunos se sentem ao serem corrigidos?.....	69
4.1.1.2. A moderação do grupo piloto.....	70
4.1.2. <u>Grupo focal definitivo</u> .....	72
4.1.2.1. Análise detalhada do grupo focal definitivo.....	76
A. Quem deve corrigir: os alunos ou o professor?.....	76
B. Como os professores devem corrigir.....	78
<b>4.2. Análise dos questionários: Olhando o aluno enquanto futuro professor</b> .....	81
4.2.1. <u>Primeira pergunta: “Os erros cometidos durante a aula de língua estrangeira devem ser corrigidos? Qual a importância dessa correção?”</u> .....	82

4.2.2. <u>Segunda pergunta: “Quando o professor corrige erros durante a aula de língua estrangeira, qual é, em sua opinião, o objetivo desse professor?”</u> .....	86
4.2.3. <u>Terceira pergunta: “Se a correção dos erros pode/deve ser feita durante a aula de língua estrangeira, de que forma ela deve ser feita?”</u> .....	89
4.2.4. <u>Quarta pergunta: “O que os professores de língua estrangeira devem fazer quando os alunos cometem o mesmo tipo de erro de forma repetida, aula após aula?”</u> .....	91
4.2.5. <u>Quinta pergunta: “Levando em conta sua experiência de aluno de língua estrangeira, que estratégias para correção foram as mais eficientes para o seu aprendizado da língua?”</u> .....	92
4.2.6. <u>Sexta pergunta: “Que tipo de erro não deveria jamais ser corrigido e por quê?”</u> .....	94
<b>4.3. Análise das entrevistas: Olhando o profissional de língua estrangeira</b> .....	96
4.3.1. <u>Primeira entrevista</u> .....	97
4.3.2. <u>Segunda entrevista</u> .....	99
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	102
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	113
<b>ANEXOS</b> .....	118

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1. Histórico

A vontade de estudar correção de erros mais a fundo surgiu a partir de uma oficina (*workshop*) que eu organizei em 2003, para os professores na escola de idiomas onde eu lecionava. Nesta oficina solicitei que os professores escrevessem acerca de três aspectos relevantes à questão de correção de erros, a saber: porque corrigir (motivo da correção), o que corrigir (que tipos de erros) e como corrigir (sugestões e idéias para correção).

Em relação ao ‘porque corrigir’, notei que mesmo tendo motivos diversos, a maioria dos professores escreveu quase o mesmo, ou seja, que a correção tinha como objetivo ensinar o aluno. Já no que diz respeito ao ‘que corrigir’, um grupo de professores priorizou correções de pronúncia, gramática, ordem de palavras e colocações, enquanto que outro grupo mencionou entonação, significado, aspectos relevantes à cultura, entre outros.

Em relação a ‘como corrigir’ houve algumas divergências, pois solicitei que os professores enumerassem os erros mais freqüentes de seus alunos. Depois disso, pedi que se dividissem em grupos e dissessem como corrigiriam tais erros. Cada grupo de professores sugeriu idéias diferentes. Talvez todas as soluções sugeridas fossem eficientes, mas nenhuma continha a estratégia de fazer com que o aluno percebesse o seu próprio erro.

Após este workshop, lembrei-me de dois episódios em que os meus professores na faculdade me corrigiram. Num destes episódios, pronunciei uma palavra erradamente e a professora, depois da atividade, lançou mão de um dicionário para me mostrar a pronúncia correta, dizendo que eu fizesse o mesmo com os meus futuros alunos porque eu iria ajudá-los



a gravar a pronúncia correta. Neste caso a professora apenas me corrigiu de maneira direta, como sugerido pelos professores no workshop descrito acima. Já no segundo episódio, após as apresentações de um seminário e baseado em anotações feitas, o professor de minha classe citou os erros que havia ocorrido. Consegui perceber e identificar que alguns daqueles erros haviam sido cometidos por mim e através desta percepção, procurei consertá-los para não os cometer novamente. A partir do ocorrido neste último episódio de correção, comecei a refletir e me questionar como alunos e professores percebem a correção de erros ocorridos em sala de aula, e por isso tive interesse em estudar mais a fundo este assunto.

Entretanto, estes são tão somente motivos pessoais, curiosidades minhas enquanto aluna de inglês. A seguir, apresentarei as justificativas teóricas e a relevância desta pesquisa.

## **1.2. Justificativa e relevância da pesquisa**

Antes de citar as perguntas desta pesquisa, gostaria de apresentar algumas justificativas teóricas do estudo sobre correção de erros, mostrando a importância desta área atualmente.

A correção de erros, sejam eles oriundos da fala, da escrita, de entendimento a partir da leitura ou a partir da interação oral é uma realidade que todo professor de língua estrangeira tem que enfrentar, e sobre a qual o professor é constantemente levado a tomar decisões, sempre que os mesmos surgem ou em sala de aula ou nas tarefas feitas fora da sala de aula.

Muito já foi escrito e pesquisado sobre correção de erros no que tange ao ensino de línguas estrangeiras, podendo ser citados vários autores ao longo de três décadas, como Corder (1971), Chaudron (1988), Allwright e Bailey (1991), além de Ellis (1997), entre outros. Entretanto, ainda hoje são vários os autores que continuam realizando pesquisas nesta área, pois a correção de erros é um assunto não resolvido nem teórica e nem pedagogicamente e que se alterna como muito importante e totalmente irrelevante nas diversas décadas de pesquisa em Lingüística Aplicada.

Durante o Estruturalismo, por exemplo, apregoava-se que aprender uma segunda língua seria diferente de aprender uma língua materna, pois ao aprender outro idioma, o aluno já possui uma língua como meio de comunicação, já sabendo usar funções comunicativas para

utilizá-la e tendo consciência da variabilidade da mesma para ser utilizada em cada situação que precisar (Corder, 1975). Segundo este mesmo autor, entretanto, utilizar a língua materna facilitaria a aprendizagem de uma segunda língua, pois as funções da linguagem, mesmo em culturas diferentes têm semelhanças, embora não sendo idênticas.

Vê-se então que durante o Estruturalismo, a principal ênfase da Lingüística Aplicada era contrastar as diversas línguas para apontar e prever que tipos de semelhanças havia entre elas (fonológicas, sintáticas, semânticas) e entre as diferenças, quais poderiam acarretar erros por parte do aprendiz. No famoso volume intitulado *Papers in Applied Linguistics: The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, escrito em 1975, vários autores como Corder, Ingram, Clark entre outros formularam os princípios dos estudos constrativos e os dividiam em três partes: inter-lingüístico, intralingüístico e análise de erros. Em outras palavras estudavam-se as línguas isoladamente, depois contrastivamente para numa terceira etapa especificar as áreas nevrálgicas para os alunos, pois Corder (op.cit.) afirmava que a comparação entre a forma produzida pelos aprendizes em qualquer ponto do seu aprendizado, com a língua-alvo nos daria informações sobre que partes da língua já teriam sido aprendidas ou não.

De acordo com Clark (1975) somente permitindo-se o erro é que se poderia notar se haveria alguma discrepância entre o que o aluno teria aprendido e o que os professores teriam ensinado. De acordo esta autora, entretanto, não se poderia assumir que tudo que fosse produzido em sala de aula fosse sempre correto, pois mesmo na vida real também acontecem erros. Além disso, na aquisição de uma língua materna, cometem-se também vários erros, pois isto faz parte do processo de aprendizagem, assim como afirma (Clark, 1975: 336), “É óbvio que uma criança aprende sua língua materna através do uso e que muitos erros fazem parte deste uso. Desta forma, não é lógico esperar-se que o aprendiz de uma segunda língua a utilize sem cometer algum erro.”<sup>1 2</sup>

Na mesma linha de pensamento, Ingram (1975) afirmava, à época dos anos setenta, que ao aprenderem a língua materna, as crianças recebem “feedback” imediato, ou seja, elas são corrigidas assim que cometem algum erro e isto as ajuda dando informações sobre o conteúdo e a forma como falaram. Por analogia, no aprendizado de uma segunda língua, as correções

---

<sup>1</sup> Todas as traduções, neste trabalho, são de minha inteira responsabilidade.

<sup>2</sup> Tradução livre de “It is clear that a child learns his first language by performing, and that many errors are included in the performance. This being so, it is perhaps unreasonable to require that the second language learner should perform entirely without errors on all occasions” (Clark, 1975: 336).

também ajudariam a compreender e produzir formas corretas; o problema segundo a autora é que, às vezes, não há condições para que haja uma correção imediata.

Entre a década de 70 e a época atual, o foco no erro, com aceitação de que errar faria parte da aprendizagem da L2, caiu em desuso. No método áudio-lingual, por exemplo, erros tinham que ser evitados a todo custo especialmente aqueles erros repetitivos. Por esta razão, os professores eram encorajados a corrigir qualquer erro imediatamente. Apesar de este método ter sido muito criticado, ele ainda é muito usado atualmente como método ou parte de outros métodos, como por exemplo, os estágios PPP, que significa ‘presentation, practice e production’ (apresentação, prática e uso do conteúdo) e os ‘drills’ (exercícios de repetição).<sup>3</sup>

No início dos anos 2000, com o advento do computador, mais uma vez os erros de aprendizes de línguas estrangeiras voltaram a receber a atenção de um grande número de pesquisadores. Enquanto que durante o Estruturalismo, previam-se as áreas difíceis para os aprendizes através de contrastes entre duas línguas, agora nos anos 2000, descobriu-se que os erros vão além da mera produção de uma forma inadequada. Granger (2003), por exemplo, enfatiza o fato de que ao comparar dois corpora eletrônicos, um produzido por aprendizes de uma língua estrangeira e outro produzido por usuários dessa mesma língua como língua materna, observam-se várias inadequações. Estas vão desde a produção de uma forma errônea (em termos de gramática ou de léxico), passando pela sub-utilização de formas que aparecem frequentemente no corpus de ‘nativos’ ou a super-utilização de outras. Portanto, ainda há estudos contrastivos, mas estes têm como objetivo estudar aquilo que a área de Aquisição da Linguagem chama de interlinguagem, ou linguagem do aprendiz.

A correção de erros ganhou tanta notoriedade agora no início do século XXI que congressos são organizados em torno dessa temática. Como exemplo podemos citar o simpósio que irá acontecer em março de 2008, em São Francisco na Califórnia, intitulado “Automatic Analysis of Learner Language: Bridging Foreign Language Teaching Needs”, cujo objetivo é congrega<sup>4</sup> “pesquisadores que analisam a linguagem do aprendiz em sentido amplo, incluindo-se aí pesquisa sobre anotação digital em corpora de aprendiz e técnicas digitais usadas para detectar erros de aprendizes”.

<sup>3</sup> Informações retiradas do site [http://www.philselfsupport.com/efl\\_history.htm](http://www.philselfsupport.com/efl_history.htm). A Short History of EFL (autor não informado).

<sup>4</sup> Tradução livre do trecho da homepage do evento em <https://calico.org/conference/index.php?id=6#nlp>: “researchers working on the analysis of learner language in the broad sense, including work on annotation schemes for learner corpora as well as NLP techniques used to detect learner errors”.

Nesta dissertação não me ocuparei em pesquisar a correção de erros que ocorrem em textos escritos por aprendizes, tais como redações ou exercícios de casa. Há inúmeros autores como Ferris (2002), entre outros, que já o fizeram. O problema a ser estudado, que não chegou a ser focado no âmbito do ensino de inglês no Brasil, é como as correções de erros que acontecem em sala de aula são vistas através das percepções de alunos, futuros professores e professores.

### **1.3. Objetivos e perguntas de pesquisa**

Este trabalho tem por objetivo analisar os depoimentos dados por alunos de inglês, futuros professores de inglês e professores de inglês já formados, em relação a sua percepção do ato corrigir erros e ser corrigido em sala de aula. Com base na justificativa da importância da correção de erros para o aprendizado e numa possível integração do que diz a teoria com as atitudes de aprendizes e professores sobre a correção, cabe agora apresentar as perguntas que norteiam esta pesquisa:

1. Será que os alunos de nível avançado percebem a correção de erros em sala de aula? Em caso afirmativo, como percebem?
2. Como será que os alunos que se preparam para ser professores vêm a questão da correção de erros? Será que suas percepções coincidem com a de alunos?
3. Será que a prática dos professores já formados corresponde às percepções de alunos e de futuros professores? Existe alguma discrepância de opiniões de como corrigir os erros dentro deste grupo?
4. Como a análise dessas percepções pode ajudar pedagogicamente a alunos, futuros professores e professores de língua estrangeira nas suas respectivas práticas?

Para responder a estas perguntas, será feito um estudo empírico, envolvendo alunos, futuros professores e professores de inglês como língua estrangeira. Apesar de este trabalho considerar apenas um grupo pequeno de participantes, ele se torna relevante, pois não enfatiza apenas um segmento envolvido no ensino-aprendizado de um idioma, mas sim o aluno, o

professorando e o professor atuante, obtendo assim a percepção de três segmentos e não de um grupo somente.

Espera-se que este trabalho acrescente dados e análises relevantes sobre a correção de erros em sala de aula que possam colaborar para um maior entendimento sobre as disparidades e semelhanças sobre o que acontece em sala de aula, aquilo que deixa de acontecer e aquilo que é esperado pelos grupos acima citados.

#### **1.4. Estrutura do trabalho**

Este trabalho possui cinco capítulos. Neste capítulo introdutório, apresento como surgiu o interesse pelo tema, a justificativa, a sua relevância, os objetivos e as perguntas de pesquisa.

No segundo capítulo, apresento os principais autores e teorias que fundamentam este trabalho. Entre estas teorias, abordo questões relacionadas à interação em sala de aula, conceitos de erros, a abrangência do termo ‘feedback’, um breve histórico da correção de erros, as pesquisas sobre atitudes em relação ao erro e outros assuntos relacionados.

No terceiro capítulo, descrevo a metodologia utilizada para conduzir a pesquisa. Inseridos neste capítulo, estão a pesquisa em si, incluindo a coleta de dados e os instrumentos de pesquisa. Como instrumentos de pesquisa, descrevo os grupos focais, os questionários e as entrevistas. Como parte dos dados, descrevo, também, os participantes (alunos, futuros professores e professores) e os locais destas coletas de dados. Depois, descrevo o procedimento para análise de dados que inclui o tratamento dos dados e as transcrições dos grupos focais e das entrevistas.

No quarto capítulo, analiso os dados que são compostos por dois grupos focais, dezesseis questionários e duas entrevistas.

No quinto capítulo, faço as considerações finais que têm como objetivo retomar temas discutidos ao longo da pesquisa e relacioná-los à análise. Neste capítulo, apresento também as implicações desta pesquisa, assim como as sugestões para futuros estudos relacionados a ela.

Após a descrição da estrutura deste trabalho, segue, então, a sua fundamentação teórica.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentarei e discutirei questões que compõem o embasamento teórico desta pesquisa. A intenção é apresentar primeiramente alguns conceitos relativos ao que seja ‘erro’ na aprendizagem de uma segunda língua, estabelecendo uma diferença entre ‘feedback’ e erro propriamente dito, além das discussões sobre a correção do erro em sala de aula e finalmente as pesquisas existentes sobre a percepção de erro por parte de aprendizes e professores.

### 2.1. ‘Feedback’ e erro

O ‘feedback’ exerce um papel importante nas relações humanas, seja na conversa espontânea, ou seja, na interação em sala de aula. Quando interagimos é importante que o outro demonstre estar prestando atenção à nossa fala e, para tanto, precisa nos enviar algum sinal: um olhar, uma expressão facial, um gesto, uma fala, um sinal para-lingüístico. Essa sinalização pode ser de natureza avaliativa – concordância, apoio, desaprovação, dúvida, desconfiança, ou mesmo correção – ou interativa em que nosso interlocutor demonstre estar atento à nossa fala ou desejoso de que ela aconteça. A ausência de ‘feedback’ na conversação face a face, geralmente, causa certo desconforto no interlocutor (Paiva, 2003: 220).

O termo ‘feedback’ teve sua origem na biologia e refere-se à mensagem que retorna a um organismo após sua ação no ambiente (Rinvoluceri, 1994: 287; apud Paiva 2003). No entanto, de Beaugrande, citado por Paiva (op cit), assegura que o termo foi primeiramente usado na engenharia elétrica, o que é corroborado pela segunda edição do Oxford English Dictionary ao registrar que o termo teve origem, em 1920, naquela área. ‘Feedback’ seria o retorno de uma fração do sinal de *output* de um estágio de um circuito ao *input* do mesmo estágio ou do precedente (...), ou em termos mais simples, o retorno de parte do *output* de uma

máquina, sistema, de forma a afetar sua performance, conforme a Enciclopédia eletrônica Encarta.

A mesma Encarta registra outro significado mais compatível com a maneira em que a palavra ‘feedback’ é usada na Lingüística Aplicada: ‘feedback’ seria uma resposta, ou seja, um comentário na forma de opiniões e reações a algo com o propósito de fornecer informação útil para futuras decisões e desenvolvimento. Essa idéia de reação está também presente no Longman Dictionary of Applied Linguistics, que considera ‘feedback’ como qualquer informação sobre o resultado de um comportamento e no dicionário American Heritage que define ‘feedback’ como o retorno de informação sobre o resultado de um processo ou atividade, ou seja, uma resposta avaliativa (Paiva, 2003: 219).

Há outras tentativas de sub-categorizar o que seja ‘feedback’. Vigil e Oller (1976) (apud Allwright e Bailey, 1991: 92-93), falam em dois tipos de ‘feedback’: o feedback cognitivo, que informa alguém sobre o uso da linguagem e o ‘feedback’ afetivo, que está relacionado às reações emocionais como resposta à própria interação.

O ‘feedback’ pode ser, portanto, uma informação que é dada ao aprendiz sobre seu desempenho em uma tarefa de aprendizagem, geralmente com o objetivo de melhorá-lo (Ur, 1996: 242). ‘Feedback’ pode ser uma resposta aos esforços do aprendiz para se comunicar (Ellis, 1985: 296). De qualquer forma, feedback pode envolver funções tais como reconhecimento, pedidos de esclarecimento e pistas paralingüísticas como ‘Mmm’ e correções. ‘Feedback’ é portanto um termo guarda-chuva que abrange correções. Toda correção é uma forma de ‘feedback’, mas nem todo ‘feedback’ tem o objetivo de corrigir.

As definições de Ur e Ellis citadas acima são as que mais se encaixam no contexto desta pesquisa. Apesar disso, neste trabalho usarei o termo correção de erros propriamente dito, para que o entendimento seja facilitado. Na próxima seção veremos algumas discussões sobre o que vem a ser erro, alguns autores e suas teorias sobre o tema de correção de erros.



## 2.2. O que são erros

O ensino de uma segunda língua, independentemente do método adotado, é um processo interativo. Um tempo considerável é utilizado para interação entre professor/aluno e aluno/aluno, e a qualidade dessas interações pode ter grande influência no aprendizado (Ellis, 1985).

Embora uma quantidade expressiva de estudos tenha sido feita no sentido de entender *se e como* esta interação contribui para o desenvolvimento da interlíngua (‘interlanguage’)<sup>5</sup>, respostas definitivas ainda não foram encontradas para tais questionamentos (Ellis, 1994:565).

As teorias interacionistas afirmam que a aquisição da L2 acontece como resultado de uma interação complexa entre o ambiente lingüístico e os mecanismos internos do aprendiz (Ellis, 1997:44). Desta forma, quando nos referimos ao ambiente lingüístico em que o aprendiz está inserido, devem ser considerados aspectos diretamente ligados à interação da sala de aula tais como o discurso produzido pelo professor, a participação do aprendiz, as perguntas feitas pelo professor, o trabalho em grupo, ‘task-based work’<sup>6</sup> e no caso desta pesquisa, a correção de erros (Ellis, 1994:566).

Entretanto, não há um consenso aparente entre os teóricos sobre o que consiste um erro em sala de aula de segunda língua. James (1998), por exemplo, divide os erros em quatro tipos. O primeiro é o lapso (‘slip’), que são erros que o próprio falante identifica e corrige por si só. O segundo é o equívoco (‘mistake’), que são erros que só são corrigidos se apontados, caso contrário o próprio falante não os identifica. O terceiro tipo são os erros propriamente ditos, um tipo de erro que o aluno não consegue corrigir, até que lhe seja explicado o que está errado e seja ensinado o correto. E por último há o solecismo, que são os erros de natureza gramatical, que tanto os próprios usuários nativos ou aprendizes cometem, pois rejeitam a fala totalmente correta. Um exemplo de solecismo pode ser visto no uso de ‘tag questions’, onde o ‘tag’ (isn’t it) é utilizado como o único existente em inglês por alunos de Gana na África, que

---

<sup>5</sup> O termo ‘interlanguage’ foi usado pela primeira vez pelo lingüista americano Larry Selinker (1972) e se refere ao sistema lingüístico intermediário entre a L1 e a L2, que alguns especialistas em aquisição de segunda língua acreditam que os aprendizes de uma L2 desenvolvem (Ellis 1994: 565).

<sup>6</sup> No ensino de inglês como segunda língua ou como língua estrangeira, “task-based work” é definido como uma tarefa através da qual os aprendizes devem interagir e negociar a fim de solucionar problemas ou chegar a um consenso de forma colaborativa (c.f. Richards e Schmidt, 1983).

utilizam o inglês como segunda língua ao dizerem: ‘You’ve got our exercise books, isn’t it?’ (Você trouxe nossos livros de exercício, não é?) ao invés de ‘You’ve got our exercise books, haven’t you?’ (Você trouxe nossos livros de exercício, não é?) (Willis, 2003:4).

Segundo James (op.cit.), os professores não deveriam se preocupar com os lapsos, os equívocos ou mesmo com os solecismos. Os lapsos podem ser corrigidos pelos próprios aprendizes; os equívocos são cometidos em cima de conteúdos já aprendidos, mas que ainda não puderam ser internalizados, e os solecismos fazem com que os aprendizes pareçam usuários de língua materna ao se comunicarem. O que deve ser observado pelos professores são os erros, pois estes precisam ser corrigidos.

Assim como James, Edge (1989) também tem uma classificação para erros, entretanto Edge aponta cinco tipos diferentes de erros. Ele classifica os erros em lapsos (‘slips’), erros propriamente ditos (‘erros’), e acrescenta um terceiro tipo de erro, que não é apontado por James: as tentativas (‘attempts’). Segundo Edge, os lapsos são erros que podem ser corrigidos pelos próprios aprendizes, pois são oriundos apenas de falta de atenção. Quanto aos erros, os aprendizes por si só não conseguem corrigi-los, já que precisam do auxílio do professor. Já os erros por tentativas acontecem quando os aprendizes estão experimentando algo que ainda não viram ou não aprenderam.

Além destes três tipos de erros, Edge (op.cit.) ainda apresenta mais dois: o primeiro tipo acontece quando o aluno usa uma frase gramaticalmente correta, mas que não significa o que ele quer dizer. Já o segundo tipo de erro ocorre quando os aprendizes usam a forma lingüística corretamente, mas o que é dito é socialmente inaceitável, pois pode haver um problema de polidez, por exemplo.

Outro teórico que tem inúmeras obras sobre aquisição de L2, Ellis (1997) diz que classificar erros torna mais fácil o diagnóstico dos problemas dos aprendizes em qualquer estágio do aprendizado. Ele classifica os erros em sistemáticos ou universais. Os erros universais são aqueles que todos os aprendizes cometem independentemente da língua materna que falam. Estes erros podem ser de omissão como, por exemplo, não colocar artigos antes de substantivos ou esquecer o –s do plural; neste grupo também se encaixam erros de generalização de regras como, por exemplo, tratar os verbos irregulares como regulares usando, por exemplo, o sufixo *ed* para toda e qualquer forma do passado em inglês. Já os erros

chamados de sistemáticos são aqueles nos quais os aprendizes fazem transferências da língua materna para a segunda língua. Estes erros irão variar de acordo com a L1 dos aprendizes.

Ellis (op.cit.) também vê os erros em termos de gravidade, dizendo que alguns erros são mais sérios que outros, pois violam a estrutura e o contexto do que se pretende falar. Já outros só afetam uma parte da estrutura, mas não comprometem o sentido do que pretende ser dito.

Este autor também faz uma diferença entre lapso e erros assim como James (1998) e Edge (1989). Segundo Ellis (op.cit.), entretanto, um problema que permeia a questão de erros é o fato de não se ter certeza se algo errôneo que um aluno produz é realmente um erro ou um lapso, pois há uma diferença marcante entre erros e lapsos. Erros refletem uma falha no aprendizado, eles acontecem porque o aluno não sabe o que é o correto. Já os lapsos refletem uma ‘escorregadela’ e acontecem porque, em uma determinada situação, o aluno está impossibilitado de produzir o que sabe. Quando acontece, a auto-correção é uma maneira de se detectar se o que os aprendizes produziram foi um erro ou lapso. Quando eles não conseguirem se corrigir é porque ocorreu realmente um erro; quando eles conseguirem é porque houve um mero lapso.

Embora esta diferenciação pareça simples, se a variabilidade<sup>7</sup> na linguagem dos aprendizes for examinada, pode se notar que esta questão não é tão simples de ser definida, pois eles podem não cometer erros em certas horas, mas falhar em outras. Portanto, não é sempre possível fazer-se uma distinção clara entre erro e lapso (Ellis, 1997).

Mais recentemente outra tentativa de classificação para erros é dada por Donald (2006). Esse autor diz que os erros podem ser pré-sistemáticos, sistemáticos ou pós-sistemáticos. Os pré-sistemáticos são aqueles erros que acontecem quando o aprendiz tentou adivinhar, os sistemáticos são produzidos quando os aprendizes estão experimentando uma hipótese e os pós-sistemáticos são os lapsos ou equívocos (‘mistakes’) causados por descuido ou fadiga etc. Este mesmo autor também classifica os erros como produtivos ou receptivos, podendo envolver o léxico (erro de vocabulário), o sintático (erro de gramática), o pragmático

---

<sup>7</sup> Este termo é utilizado por Ellis (1997:25) para explicar que os aprendizes não apresentam somente uma forma de se expressarem. Independentemente do nível em que estejam, eles empregam formas corretas e erradas (intercaladas) em uma mesma frase.

(falhas em aplicar as regras da conversa), o fonológico (erro de pronúncia) e o interpretativo (falha em entender a intenção do falante ou o significado).

Para uma melhor visualização dos autores citados acima e suas classificações dos tipos de erros, segue abaixo um quadro que resume suas posições. Este quadro, que apresenta os autores cronologicamente, tem por objetivo tentar traçar um paralelo entre as várias conceituações desses autores:

DESCRIÇÃO DOS ERROS	EDGE (1989)	ELLIS (1997)	JAMES (1998)	DONALD (2006)
Deslizes fruto de falta de atenção ou fadiga, que o próprio aluno consegue fazer a correção.	Lapso	Lapso	Lapso	Erro pós-sistemático
Erros resultantes de falta de internalização da gramática da L2, que os alunos não conseguem corrigir sozinhos.	Erro	Erro	Erro	Erro produtivo ou receptivo
Erros de conteúdo já aprendido, mas não internalizado que se apontados são corrigidos pelo aluno.			Equívoco	Erro pós-sistemático
Erros que acontecem quando os aprendizes estão experimentando algo que ainda não viram ou não aprenderam.	Tentativas			Erro pré-sistemático
Erros de significado ou problema de polidez, embora as formas gramaticais e lingüísticas estejam corretas.	Erro de significado ou problema de polidez			
Erros que tanto os nativos ou aprendizes cometem, pois rejeitam a fala totalmente correta.			Solecismo	
Erros os quais os aprendizes fazem transferências da língua materna (L1) para a segunda língua (L2).		Erros sistemáticos		
Erro por tentativa de hipóteses.	Tentativas			Erros sistemáticos
Erros que todos os aprendizes cometem independentemente da língua materna que falam, podem ser erro de omissão ou erros de generalização de regras.		Erros universais		

Quadro 1: Classificações de erros

Cada autor acima citado apresenta suas classificações e subdivisões para nomear os vários tipos de erros, algumas se sobrepondo a outras, havendo inclusive uma diferença de nomenclaturas ao que Donald chama de ‘erro sistemático’ e ‘pré- sistemático’, pois este autor usa dois termos enquanto Edge usa somente uma classificação: tentativas ‘attempts’. Outro diferencial envolvendo a classificação de Donald se nota quanto ao termo ‘pós sistemático’, pois para este autor é o mesmo que ‘lapso’ e ‘equivoco’ apontados por outros autores como termos diferentes.

Para o presente estudo, cujo objetivo é refletir como alunos, futuros professores e professores vêem as correções de erros ocorridos em sala de aula, todo e qualquer evento que motive uma correção será considerado como erro, não importando a nomenclatura recebida pelos autores acima.

### **2.3. Alguns autores e teorias sobre erros**

Pesquisas com foco em erros em sala de aula de L2 nos últimos 20 anos continuam a repetir perguntas feitas por Hendrickson já em 1978. Tais perguntas têm a ver com ‘se’, ‘quando’ e ‘como’ os aprendizes devem ser corrigidos e ‘quem’ os deve corrigir. Aparentemente estas perguntas são simples e diretas, mas suas respostas ainda precisam ser explicitadas (Lyster e Ranta 1997).

Em 1975, Allen e Corder já faziam críticas aos métodos que faziam uso da teoria behaviorista, como o audio-lingual, pois estes não permitiam que se cometessem erros. Diziam os autores que “não há prática de nada sem se ser capaz de saber se o que esta sendo aprendido está certo ou errado. É ai que alguns sistemas de aprendizagem produzidos em laboratórios falham gravemente” (Allen e Corder, 1975: 261).<sup>8</sup> Para esses autores, como o aprendizado de uma língua não era por meio de formação de hábitos, mas sim por assimilação e acomodação, cometer erros deveria fazer parte do processo de aprendizagem e, segundo eles, deveria revelar como o aprendizado está sendo feito. O erro para Allen e Corder era visto de forma positiva, como um processo produtivo.

---

<sup>8</sup> Tradução livre para “There is no use practicing anything without being able to find out whether one is doing the right thing. This is where some language laboratory systems fall down badly” (Allen e Corder, 1975: 261).

Ainda também em 1975, Clark afirmava que somente permitindo o erro é que se pode notar se há alguma discrepância entre o que o aluno aprendeu e o que os professores ensinaram. Clark dizia também que não podemos assumir uma postura de que tudo que é produzido em sala de aula esteja sempre correto. Se citarmos a aquisição da L1 também veremos vários erros ocorrerem, pois isto faz parte do processo de aprendizagem. Para Clark fica claro que as crianças aprendem sua primeira língua utilizando-a, e muitos erros estão presentes na sua performance. Sendo assim, não há lógica em se dizer que o aprendizado de uma segunda língua aconteça inteiramente sem erros em todas as situações.

Dentro das mesmas linhas de pensamento, e agora no final do século passado, Littlejohn & Hicks (2000) afirmam que cometer erros é uma inevitável e necessária parte do aprendizado de uma língua estrangeira. Só cometendo erros, e ouvindo a forma correta, é que os aprendizes podem desenvolver seus próprios entendimentos de como uma língua funciona. Os mesmos autores observam que o processo de absorção de uma nova língua leva tempo e, por esta razão, os professores não devem acreditar que ao corrigir algum erro o resultado desta correção será imediato. Alguns erros podem permanecer até nos níveis mais avançados, por isto uma grande ênfase em correção não quer dizer que os aprendizes cometerão poucos erros. Pelo contrário, este tipo de ênfase pode ser contra-produtivo, levando os aprendizes a não usar e experimentar novos conteúdos e vocabulário.

Mesmo assim, retomando Ellis (1997), a análise de erros é muito importante para o aprendizado de uma segunda língua, pois através destas análises pode-se saber que tipos de erros os aprendizes cometem, como estes erros mudam com o passar do tempo, descobrir o porquê deles ocorrerem, auxiliar professores a saber quais são os tipos mais constantes de erros, e melhor, descobrir se é possível que os aprendizes aprendam com os próprios erros.

Porém, segundo Richards e Lockhart (1995) alguns estudos revelam que aprendizes e professores têm preferências diferentes no que tange a correção de erros. Um exemplo disso é a pesquisa citada por Nunan (1988) que sugere que aprendizes adultos na Austrália vêm correção de erros como um aspecto muito importante na aprendizagem de uma segunda língua, enquanto que os professores não a valorizam tanto.

O resultado do estudo acima citado por Nunan (op cit) tem sido refletido em vários lugares não só na Austrália (Chaudron, 1988). Este mesmo autor ainda afirma que nos estudos

para definir que erros os professores tendem a corrigir mais, o que se constata é que os erros mais corrigidos são os que atrapalham o entendimento do que se pretende realmente falar, seguidos por erros que interferem na estrutura como vocabulário, gramática ou pronúncia. Como visto, o resultado desta pesquisa acima citada mostra que numa sala de aula os professores tendem a dar ênfase a fluência primeiro e depois a correção.

Sobre a questão de que erros os professores tendem a corrigir mais, Allwright e Bailey (1991: 92) apontam outro problema. Eles observam que os professores freqüentemente rejeitam ou corrigem as respostas dos aprendizes simplesmente porque elas não eram o que os professores esperavam ouvir. Estes tipos de correção, os autores chamam de erro do discurso produzido em sala de aula ('error of classroom discourse'). Estes autores argumentam que estes tipos de correção de erros são contra-produtivos e concluem que corrigindo erros, professores estão tentando ajudar os aprendizes a se desenvolverem, mas tratá-los de maneira confusa pode não ajudar, pelo contrário prejudicar.

Quando os professores usam o termo erro como um senso geral, sabemos o que querem dizer com isso, isto é , quando um professor diz 'esses exercícios estão cheios de erros' ou 'sua escrita é boa, mas quando fala comete muitos erros', não há dúvida para entender o que o professor diz (Edge, 1989). Mas se avaliarmos todos os erros que os aprendizes cometem, podemos perceber que o termo erro cobre muitos tipos de diferentes incorreções.

Quando professores se referem a erros, geralmente pensam em erros gramaticais. Mas há também erros que quando cometidos causam confusão, pois às vezes os aprendizes falam perfeitamente em termos gramaticais, mas o problema está no que foi dito não significar o que eles querem realmente falar, pois segundo Edge, "Não há propósito em se aprender a produzir frases corretas em inglês, se elas não significam o que se quer dizer realmente" (Edge, 1989: 3).<sup>9</sup>

Na próxima seção veremos pesquisas na área de correção que aconteceram desde 1970 até os dias de hoje.

---

<sup>9</sup> Tradução livre de "There is no point in learning to say correct sentences in English if they don't mean what we want to say" (Edge, 1989: 3).

## 2.4. Correção de erros em diferentes décadas

Após termos visto alguns autores discutindo teorias sobre erros na seção anterior, passaremos agora a olhar como as pesquisas nesta área de correção aconteceram desde 1970 até os dias de hoje. Os dados abaixo foram em sua grande maioria retirados de Ferris (2002).

O foco na correção de erros surge na década de 70 com as pesquisas de Corder (1971), Cohen e Robbins (1976) e Hendrickson (1978). Nestes primeiros trabalhos sobre correções de erros, Corder pesquisava a análise de erros e os dialetos idiossincráticos, Cohen e Robbins estudavam a relação de erros com as características dos aprendizes e suas expectativas, e Hendrickson, a correção de erros no ensino de línguas estrangeiras: as teorias, pesquisas e prática.

A partir da década de 80, o foco das pesquisas relacionadas à correção de erros passa para uma visão mais direcionada à correção de composição dos aprendizes, nas quais se destacaram autores como Hendrickson (1980) e Cohen (1987, 1990). Em 1980 Hendrickson publica 'O tratamento de erros na escrita' e Cohen em 1987 publica 'O processo do feedback nas composições dos aprendizes' e em 1990, 'Feedback na escrita de redações: comentários de aprendizes e professores'.

Nas pesquisas sobre erros das décadas de 90, o foco volta a ser a sala de aula podendo ser citados Doughty e Williams (1998), James (1998) e Komura (1999). Doughty e Williams publicam 'O foco na forma em sala de aula para aprendizagem de segunda língua', James publica 'Erros na aprendizagem e o uso' e Komura publica 'As respostas dos aprendizes a correção de erros em sala de aula'.

De 2000 até hoje o foco volta a ser a correção de erros em relação à escrita, podendo ser citados, por exemplo, Brice e Newman (2000), que foi apresentado num simpósio de escrita em L2 (Symposium on Second Language Writing) e consta como título de 'Um caso contra a correção de gramática: o que os aprendizes acham'. Em 2002, Ferris publica seu livro de tratamento de erros escritos, cujo título é 'Treatment of Error in Second Language Student Writing'. Então esta pesquisa tenta trazer o foco para correção de erros orais novamente, mas este trabalho visa estudar a percepção de erros orais cometidos em sala de aula, apesar de o foco atual de outros pesquisadores ser o erro escrito.



Após visto como se apresenta a pesquisa sobre correção de erros desde 1970, passo na próxima seção à explicação do por que de os erros ocorrerem e suas correções.

## **2.5. Por que erros e suas correções**

Assim como falantes nativos constantemente cometem erros quando cansados ou quando estão sobre pressão, seria totalmente inaceitável esperar que falantes de uma L2 não cometessem erros, desde que também são expostos às mesmas condições internas e externas (lapsos de memória, cansaço, emoções fortes, etc.) de um usuário de língua materna (Corder, 1981).

Edge (1989) diz que existem quatro motivos que podem explicar a razão por que os erros são cometidos quando estamos falando. A primeira das causas é porque estamos utilizando a língua materna influenciando na L2; a segunda causa é quando achamos que já sabemos uma língua e generalizamos as regras, como já comentado no item 2.3 acima. O terceiro motivo para se cometer erros é quando o falante quer se comunicar mas não sabe ou não tem vocabulário e estruturas necessárias para isso, mas usa o que sabe para se comunicar mesmo estando errado. Um outro motivo envolve pressa, cansaço ou distração. Edge diz ainda que tal acontece com nativos e não nativos, apesar de os erros serem de natureza distinta. Para este autor, as quatro causas estão muitas vezes integradas e não acontecem individualmente.

Falantes não nativos cometem erros, pois isto faz parte do aprendizado. Independentemente do tipo de erro cometido pelos aprendizes, é certo que eles acontecem, pois os aprendizes estão ativamente envolvidos em generalizar o que estão aprendendo, ou seja, eles estão sempre criando suas próprias regras (Ellis, 1997). Ao criarem suas regras, os aprendizes podem cometer vários erros, o mais importante é que professores apontem onde esses acontecem (Littlejohn e Hicks, 2000) e saibam julgar quando e como corrigir melhor tais erros, a fim de evitar uma sobreposição de correções.

Os modos de se lidar com as correções de erros variam muito entre lingüistas, metodologias, aprendizes e professores. Em seus estudos sobre correção de erros de inglês na Coréia, Shaffer observou que os aprendizes preferem as correções diretas e explicações detalhadas de seus erros, pois só assim acreditam que a língua que estão aprendendo será mais

natural e com poucas falhas. Estes aprendizes colocam a maneira correta de falar à frente da fluência (Shaffer, 2003).

Em relação aos professores, as abordagens de erros também variam entre professores ‘nativos’ e ‘não nativos’. Os professores ‘nativos’ parecem corrigir menos, pois não querem que os aprendizes se sintam constrangidos por terem errado. Outro motivo para não haver tanta ênfase nos erros é a questão da fluência, pois corrigir o aluno, na hora que ele está produzindo oralmente, faz com que sua fluência seja interrompida. A questão da fluência ou correção causa muita divergência. Shaffer (2003), por exemplo, afirma que tudo depende do objetivo da aula ou de parte da aula. Se a ênfase da aula for correção, o professor pode prestar mais atenção nos erros cometidos pelos aprendizes, mas se for fluência, não.

Donald (2006) sugere dois aspectos que podem influenciar o professor no momento de correção: se a língua ensinada é ou não a língua materna do professor e se o método adotado enfatiza a correção de erros ou não. Professores cuja língua materna é a língua ensinada parecem não se preocupar em corrigir todo e qualquer erro, enquanto que os professores não nativos da língua recebem ênfase em correção durante sua formação.

A correção não é muito aceita por alguns lingüistas. Já vimos acima, no item 2.3, que Allen e Corder (1975), Clark (1975), Littlejohn e Hicks (2000) e Ellis (1997) afirmam que a correção faz parte do ensino-aprendizado de uma L2. Entretanto, Dulay e Burt (1974), por exemplo, dizem que a correção de erros em sala de aula pode não ser parte do processo de se aprender uma língua. Krashen (1982:74) afirma que corrigir é um erro sério (‘serious mistake’) e que pode causar mais problemas do que ajudar, pois coloca o aluno na defensiva e não o encoraja a usar construções mais difíceis com medo de errar, e o foco na correção faz com que se perca o foco da fluência. Dulay e Burt (op.cit.) e Krashen (op.cit.) também condenam a correção de erros gramaticais, pois melhoram muito pouco o aprendizado da L2. Dekeyser (1993) diz que, aparentemente, a correção de erros influencia muito pouco a proficiência de uma língua. Mais recentemente, Truscott (1999) afirmou que as pesquisas mostram que fazer correção oral em sala de aula não é justificável.

Apesar de esses lingüistas acima afirmarem que corrigir não é uma boa maneira de se ensinar uma língua, ainda há aqueles que defendem uma dose “saudável” de correção. Lyster e Ranta (1997) afirmam que a correção de erros em forma de negociação faz com que a

aprendizagem aumente em sala de aula. Lyster, Lightbown e Spada (1999) também consideram a correção de erros efetiva. Além desses, Selinker (1992:150) afirma que para os aprendizes erros são indispensáveis, desde que cometê-los seja uma forma do aluno aprender.

Atualmente há mais pesquisas que afirmam que corrigir em sala de aula é eficiente e que beneficia a aprendizagem. Entretanto, as mesmas pesquisas afirmam que o que precisa ser modificado são as maneiras de se corrigir adotadas no passado (Shaffer, 2003).

É sempre uma incógnita saber se se deve corrigir os aprendizes e quando, ou como corrigi-los. Segundo Budden (2003: 28) o risco é corrigir demais, pois com isto o aluno pode perder a motivação, além de o andamento das aulas e das atividades propostas poder ser prejudicado. Outro extremo seria deixar a conversa fluir e não corrigir em nenhum momento, para Budden (op cit) isto só é apropriado em algumas partes das aulas, onde o foco seja a fluência, pois muitos aprendizes querem ter seus erros corrigidos, isto lhes dá base para melhorarem.

Chegar a um consenso sobre fazer ou não correções ainda parece ser uma tarefa difícil, haja vista que cada professor, assim como os aprendizes, terão opiniões diferentes sobre a maneira de se corrigir. O que se pode tentar fazer para que se tenha um consenso, pelo menos em sala de aula, é descobrir o que agrada tanto aos professores como aos aprendizes.

## **2.6. Correção: o que corrigir**

A correção de erros implica lidar com reações individuais sobre o que os aprendizes falaram ou escreveram errado, ou seja, haverá sempre divergência entre professores sobre o que, quando e como corrigir, e esta divergência também pode ser vista entre os aprendizes (Donald, 2006). Entretanto, a literatura sobre a correção de erros em sala de aula está crivada de fórmulas prontas para serem usadas pelos professores. Estas receitas de bolo em alguns casos, como veremos no capítulo de análise, vão de encontro às aspirações dos aprendizes. Em outros, no entanto, estão em rota de colisão com as práticas dos docentes e com as preferências dos alunos. Por esta razão “...professores devem ser responsáveis por suas ações,

e os treinamentos de professores devem transcender um mero treinamento do uso específico de uma competência” (Korthagen, 1993 apud Brandt, 2008).<sup>10</sup>

Os aprendizes também têm diferentes opiniões em relação à correção. A idade dos aprendizes influenciará suas opiniões, mas também sua maneira de aprender. Alguns aprendizes se arriscam mais, enquanto outros só falam algo se tiverem certeza se estiver correto. Enquanto os aprendizes que se arriscam mais ganham muita fluência, os que só falam se tiverem certeza que estão corretos desenvolvem mais a ‘correção’.<sup>11</sup>

Em relação à questão da dicotomia entre fluência e correção, Edge (1989) afirma que quanto mais dermos ênfase à correção, mais os aprendizes evitarão usar a língua por medo de errarem:

Aprender uma língua significa mais que aprender muitos pedaços de formas lingüísticas, e a única maneira de aprender a se comunicar em uma língua é realmente se comunicando nessa língua. Deveria sempre haver espaço em nossas aulas para somente encorajarmos a fluência. Se não fizermos isto, estaremos acabando com o desejo dos aprendizes de se comunicarem, e com a chance de eles aprenderem (Edge, 1989:19).<sup>12</sup>

Por mais que ter fluência seja um ponto positivo para quem está aprendendo uma língua, segundo Edge (op.cit.), o sucesso de uma boa comunicação depende também da correção do falante. O autor deixa claro que vários exames importantes são baseados em critérios que avaliam se o aluno constrói sua interação de forma correta. A correção é um caminho para lembrar aos aprendizes sobre a forma correta de se falar uma língua, mas as correções não devem ser como críticas ou castigos.

Os professores deveriam conversar com seus aprendizes sobre correção de erros, visto que esses últimos têm idéias claras de como gostariam de ser corrigidos (Budden, 2003:28).

Segundo Budden, em grupos de aprendizes numerosos, o professor deveria fazer prevalecer o que a maioria pensa, mas em grupos menores as necessidades pessoais deveriam

---

<sup>10</sup> Tradução livre para “It has been argued in particular that teachers should be responsible for their actions, and that teacher training should transcend mere training in the use of specific behavioral competencies” (Korthagen, 1993 apud Brandt, 2008).

<sup>11</sup> A palavra correção refere-se ao termo em inglês ‘accuracy’.

<sup>12</sup> Tradução livre para “Learning a language means more than learning lots of bits of linguistic form, and the only way to learn to communicate in a language is actually to communicate in that language. There should always be times in our lessons when we simply encourage fluency. If we do not do that we may take away her desire to communicate, and with her chance of learning” (Edge, 1989: 19).

ser levadas em conta. Esta autora propõe também que antes de se começar qualquer atividade, é preciso se determinar se o foco da atividade será na fluência ou na correção. O que deve ser evitado é propor uma atividade de fluência e ficar corrigindo todos os erros dos aprendizes, porque “(...) tanto para os professores quanto para os aprendizes há uma hora para se concentrarem na correção, e outra para se concentrarem na fluência” (Edge, 1989:67).<sup>13</sup>

Outra receita é dada por Bartram e Walton (1991), que apresentam alguns pontos sobre os quais os professores devem refletir antes de corrigirem seus aprendizes em sala de aula. Esses pontos têm a ver com a comunicação propriamente dita, outros têm a ver com o aprendiz e outros têm a ver com o contexto. Algumas das perguntas são as seguintes: o erro é um erro realmente? Afeta a comunicação? O erro é idiossincrático ou é cometido por toda a turma? Por que foi cometido? Em que hora do dia ou estágio da aula foi cometido?

De acordo com esses autores, as respostas a essas perguntas devem influenciar a maneira como o professor conduz sua aula e até mesmo como abordar o tipo de erro ocorrido. Já as perguntas que dizem respeito ao estado físico e mental do aluno afetarão o tipo de erro cometido, pois uma aula que acontece numa sexta-feira às 20 horas com certeza fará com que o aluno cometa mais erros, pelo estado de fadiga e/ou estresse.

Outras indicações para professores são dadas por Tedick (1998), que também sugere quatro pontos para os professores refletirem antes de fazerem correções. A primeira é considerar o contexto – os professores devem ficar atentos para o nível do aluno que cometeu o erro. Tedick alega que os aprendizes iniciantes devem ser estimulados a produzir a língua que estão aprendendo para se comunicarem, e as técnicas de correção que requeiram muita reflexão são contraproducentes neste nível, e deveriam ser aplicadas somente para os de níveis mais altos. A segunda é se tornar ciente de suas práticas – os professores podem melhorar sua ‘performance’ no que tange às correções tornando-se conscientes de como o fazem em sala de aula, ou através do comentário de um colega ou através de gravações de suas aulas. Tedick diz também que o professor deve praticar vários tipos de correções de erros, utilizando-os em sala de aula, a fim de aprender que tipo de correção atende melhor a seus aprendizes. Por fim, o autor sugere que é mais importante dar oportunidades ao próprio aluno para se auto-corrigir do que apresentar a correção pronta, pois só assim os aprendizes vão estar mais engajados no

---

<sup>13</sup> Tradução livre para “(...) for the teacher, as for the students, there are times to concentrate on accuracy and times to concentrate on fluency” (Edge, 1989:67).

processo de aprendizado. Diz ele ainda que a maneira menos eficaz de corrigir um aluno é simplesmente prover a forma correta, sugestão esta que não foi utilizada pelos professores no workshop sobre erros mencionado no capítulo introdutório (seção 1.1).

Em um mundo ideal, para Edge (op.cit), os professores devem se policiar para não se apressar em corrigir antes de entender o que o aluno quer realmente dizer. Devem pensar também em aspectos relativos à polidez assim como erros gramaticais. Para este autor “é mais importante corrigir erros que podem afetar o significado de várias frases a corrigir pequenos pontos gramaticais em uma frase” (Edge, 1989: 5)<sup>14</sup>.

Na próxima seção veremos como alguns autores sugerem que as correções devem ser feitas.

## **2.7. Correção: tipos e alternativas**

É senso comum de que na sala de aula a atenção dos professores está sempre direcionada ao que o aluno fala, se ele está certo ou errado (Hendrickson, 1978). Entretanto, o modo de corrigir é foco de discussão entre muitos professores e pesquisadores (Harmer, 1991; Ommaggio, 1986).

Para Budden (2003:28), por exemplo, os erros podem ser corrigidos pelos próprios aprendizes ou por seus colegas. Em relação à auto-correção, segundo esta autora, os aprendizes se corrigem quando percebem que cometeram algum lapso (‘slip’), pois eles estão cientes da versão correta (cf. Edge 1989, Ellis 1997 e James 1998). Por esta razão, é aconselhável dar uma chance e tempo para que o aprendiz se auto-corrija. Budden chega a sugerir que o professor pode ajudar dando indicações ou fazendo sinais com as mãos ou com o rosto, levantando a sobrancelha, por exemplo, ou repetindo o erro para que o aprendiz o corrija. A correção feita por outro colega, segundo a autora, também pode criar uma atmosfera positiva na sala de aula, pois os aprendizes podem perceber que não é somente o professor que pode corrigir, mas podem aprender um com o outro (Budden 2003: 28). Tal posicionamento será discutido no capítulo de análise.

---

<sup>14</sup> Tradução livre para “It is more important to correct mistakes which affect the meaning of several sentences than to correct small grammatical points inside one sentence” (Edge, 1989: 5).

Budden (op cit) diz que os professores devem ficar atentos se os aprendizes estão cometendo novos erros ou repetindo os mesmos tipos. Segundo a autora, cometer erros novos é um bom sinal, pois os aprendizes estão explorando novos usos da língua, novos vocabulários, o que não acontece quando os erros são sempre os mesmos. Uma sugestão feita pela autora é que os aprendizes façam anotações de seus próprios erros, para que tenham uma visão melhor de seu progresso e para evitar repetir os mesmos erros. A autora chega a sugerir um quadro de como as anotações de erros podem ser feitas pelos próprios aprendizes, quadro este dividido em três colunas que contêm o erro propriamente dito, a forma correta e uma possível sugestão de como superar o obstáculo na aprendizagem:

<b>Error</b>	<b>Correction</b>	<b>Notes</b>
It depends of the weather	It depends on the weather	Revise prepositions. Not the same as in Spanish – depende de
I've lived in Barcelona since six years	I've lived in Barcelona for six years	Since – for points in time For – for periods of time

Quadro 2: Sugestão de anotação de correção de erros (Retirado de Budden, 2003: 29)

Budden ainda sugere que é uma boa idéia que professores façam pequenos testes baseados nos erros dos aprendizes, pois isto vai encorajá-los a estudar suas anotações e tentar aprender através delas.

Na área de correção de erros, há também autores que vêem o momento da correção como muito importante. Os erros também podem ser corrigidos de duas maneiras: no momento do erro (correção 'on-the-spot') ou posteriormente (Donald 2006). Donald sugere algumas técnicas para a correção 'on-the-spot' que vão desde apontar onde o erro está, usar gestos para indicar, por exemplo, um tempo verbal errado; usar mímica ('mouthing') para corrigir pronúncias ou entonação; ou reformular a frase substituindo o erro pelo correto, ou seja, correção indireta. O autor não inclui na correção 'on the spot' nenhuma sugestão de auto-descoberta, na qual os aprendizes são levados a refletir sobre o que está errado, técnica esta sugerida por Tedick (1998).

As técnicas para correções posteriores já são outras e aparentemente dão chance para reflexão sobre o erro porque incluem anotação dos erros por parte do professor, que serão

posteriormente corrigidos pelos aprendizes; ou gravação dos aprendizes conversando para uma reflexão sobre ou identificação de seus erros.

Assim como Donald, Edge (1989) também inclui entre as alternativas possíveis, a correção posterior, mas ainda fala em ‘self correction’, ‘peer correction’, correção feita pelo professor e ‘normal conversation correction’. Quanto às correções posteriores, Edge diz que estas devem ser feitas quando as atividades orais envolverem grupos ou pares de aprendizes. Uma sugestão dada por este autor é que os professores devem verificar se o erro cometido faz parte de material aprendido pela turma ou não, e a partir daí decidir como resolver o erro cometido, através de exercícios ou outras atividades. Se a matéria já foi ensinada, ela deve ser retomada de forma diferente, pois reensinar pode causar stress nos alunos por motivo de dar muita atenção ao erro e não ao exercício ou atividade em si, já que, como aponta Edge (1989: 33): “Nós não queremos corrigir exaustivamente a ponto de fazer com que nossos aprendizes percam o entusiasmo pelo que estão aprendendo”.<sup>15</sup>

Edge (op.cit) acredita que correções feitas pelos próprios aprendizes (‘self correction’) são uma técnica importante de correção. Quando um aluno não é capaz de se auto-corrigir, o professor pode pedir que outro aluno o faça (‘peer correction’). A vantagem da correção feita pelo colega é que isto torna a turma menos dependente dos professores. Entretanto, a desvantagem é que “os aprendizes podem sentir que estão sendo criticados por pessoas que não tem o direito de criticá-los. Eles podem sentir que o professor não esta fazendo o seu trabalho adequadamente”.<sup>16</sup> Esta desvantagem apontada aqui por Edge será retomada na parte da análise.

Quanto as correções feitas por professores, Edge sugere que sejam utilizadas técnicas como utilizar os dedos para mostrar onde o erro está (‘finger tips’) ou repetir a frase dita pelo aluno até antes do erro e pedir que o aluno faça a correção. Mas o autor sugere que as correções devem ser feitas de forma natural, se possível utilizando a ‘natural conversation correction’, que seria fazer a correção como se estivesse dialogando com o aluno, trocando o que foi falado errado pelo correto, não fazendo com que os aprendizes se sintam incomodados

---

<sup>15</sup> Tradução livre para “We don’t want to correct people so much that they lose their enthusiasm for what they are learning” (Edge 1989:33).

<sup>16</sup> Tradução livre para “They may feel that they are being criticized by people who have no right to criticize them. They may feel that the teacher is not doing his or her job properly” (Edge, 1989: 26).



ou constrangidos com a correção, pois na realidade, a correção por vezes incomoda o aprendiz, o que se pretende verificar na pesquisa.

Após visto alguns tipos de correção apontados por alguns autores acima, passaremos para a última seção deste capítulo.

## **2.8. Erros e correções: o que os aprendizes aprendem com eles**

Assim como os professores podem utilizar formas diferentes de fazer correção (ver seção 2.7), os aprendizes também reagem de forma diferentes de acordo com o tipo de correção adotada pelo professor. Isto é o que Lyster e Ranta (1997) chamam de ‘uptake’, ou na minha tradução ‘retomada do aluno’, isto é, o que o aluno tenta fazer com a correção recebida pelo professor (Lyster e Ranta, 1997: 49).

Há duas maneiras de os aprendizes retomarem a correção do professor: ou o aluno só responde a pergunta utilizada para fazer a correção que o professor faz, por exemplo: é correto falar ‘I did went... ou I went..?’, e ainda continua cometendo o mesmo erro ou o aluno já faz a correção do erro (self-correction), só com a indicação do professor de onde está o erro (Lyster e Ranta, 1997). De acordo com uma pesquisa realizada com aprendizes que fazem cursos de idiomas ‘full time’ (cursos de imersão), esta segunda maneira de responder fazendo a correção do próprio erro é pouco utilizada pelos aprendizes. Isto acontece porque os professores geralmente abordam o erro de uma maneira tal, que os aprendizes não necessitam refletir para reformular o correto ou na maioria das correções os professores já dizem o correto.

Com o resultado de sua pesquisa, Lyster e Ranta concluíram que, quando a correção dos erros é feita pelos próprios aprendizes isto indica engajamento ativo no próprio processo de aprendizagem. Tal ocorre quando há negociação de forma, ou quando o aluno tem que refletir sobre seu próprio erro. Mas esta negociação de forma só acontece quando o professor não diz a resposta certa, mas dá sugestões para ajudar aos aprendizes a reformular suas frases de forma correta. Nas palavras de Ypsilandis (2002:169):

A recente e bem vinda mudança no foco de interesse do ensino para a aprendizagem da língua afetou o modo como a correção de erros é percebida por aprendizes e professores. Consequentemente, a correção de erros é agora reconhecida como um mecanismo de ajuda, um fator chave para o sucesso da aprendizagem, oferecendo suporte ao processo de aprendizagem. Como resultado, a correção de erros agora pode ser dada também pelos outros colegas de classe ou pelo próprio aluno que foi corrigido (Ypsilandis 2002:169).<sup>17</sup>

Neste capítulo, apresentei alguns tópicos relevantes acerca de correção de erros. Vimos que cometer um erro durante a aprendizagem de uma língua estrangeira ou segunda língua funciona de forma semelhante ao erro na língua materna, isto é, o erro deve ser considerado como uma oportunidade de aprendizagem. Vimos também que apesar das inúmeras tentativas de definição do que seja erro, não há consenso entre os teóricos. O que parece apresentar algum consenso é a maneira que alguns autores tratam a correção de erros em sala de aula, ou seja, como uma receita a ser seguida. Alguns tópicos incluídos nas seções deste capítulo foram fundamentais para entender os depoimentos dos sujeitos desta pesquisa. Segue, no próximo capítulo, a descrição da metodologia utilizada para a coleta dos depoimentos e tratamento dos dados.

---

<sup>17</sup> Tradução livre para: “The recent and welcome shift of interest from language teaching to language learning affected the way feedback is perceived by both learners and teachers. Consequently, feedback is now recognized as an assistance mechanism, a key factor for successful learning, offering support to the learning process. As a result, feedback is now understood to be (or ‘as being’) provided also by other learners (peers), or generated by the learner himself/herself” (Ypsilandis, 2002:169).

### **3. ASPECTOS METODOLÓGICOS**

Neste capítulo, serão descritos a natureza da pesquisa, os procedimentos da coleta e tratamento dos dados, bem como a análise dos dados. Para apresentar a coleta de dados, serão descritos, detalhadamente, os instrumentos de pesquisa, os participantes envolvidos na pesquisa e os locais. Como parte dos instrumentos será descrito os grupos focais com alunos do nível avançado de um curso livre de inglês, os questionários abertos realizados com futuros professores, e as entrevistas com os professores de um curso de inglês. Após esta descrição, serão detalhados os registros e os percalços desta coleta de dados e, finalmente, um breve comentário sobre as transcrições dos grupos focais e das entrevistas.

#### **3.1. A pesquisa**

Nesta pesquisa, foram desenvolvidas análises de base qualitativa e quantitativa. A análise qualitativa foi efetuada a partir de dois instrumentos: o grupo focal e a entrevista semi-estruturada. Já com os questionários abertos foram utilizadas análises tanto qualitativas quanto quantitativa. Dois grupos focais foram realizados com alunos que estavam terminando um curso de inglês (ver anexos C e E). O questionário aberto baseado nas conversas do grupo focal foi aplicado a futuros professores que ainda estavam se graduando (ver anexo F). A entrevista, fruto de alguns ‘insights’ obtidos a partir dos questionários, foi feita com dois professores de um curso de inglês (ver anexo I1-I2).

Diferentemente da pesquisa quantitativa que visa a comprovar teorias e hipóteses baseadas em dados quantitativos, na pesquisa qualitativa, todo processo é interpretativo. Pode-

se também classificar a pesquisa qualitativa como naturalística. Esse tipo de pesquisa apresenta quatro características segundo Godoy (1995a: 62), a saber:

1. O ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;
2. O caráter descritivo;
3. O significado que as pessoas dão as coisas e à sua vida como preocupação do investigador;
4. O enfoque indutivo.

Desta forma, a presente pesquisa não faz uso de experimentação controlada em laboratório, tem um caráter eminentemente descritivo das percepções de alunos e professores quanto a corrigir e ser corrigido e tem esta pesquisadora como instrumento principal desta descrição.

A combinação de métodos de coleta de dados complementares, denominada por alguns autores de 'triangulação' (Kaplan e Duchon, 1988), enriquece a pesquisa na medida em que um método completa outro. Neste trabalho, a triangulação foi feita utilizando três diferentes instrumentos de coleta, pois o objetivo da investigação era justamente 'confrontar' as opiniões dos alunos nos grupos focais, as respostas dos futuros professores ao questionário, e as entrevistas de professores já atuantes de um curso de inglês.

Outro objetivo de triangular os depoimentos coletados, foi o de dar um cunho de novidade a esta pesquisa sobre percepções a respeito de correção de erros orais cometidos em sala de aula. Esta triangulação pode ser representada através do seguinte diagrama:

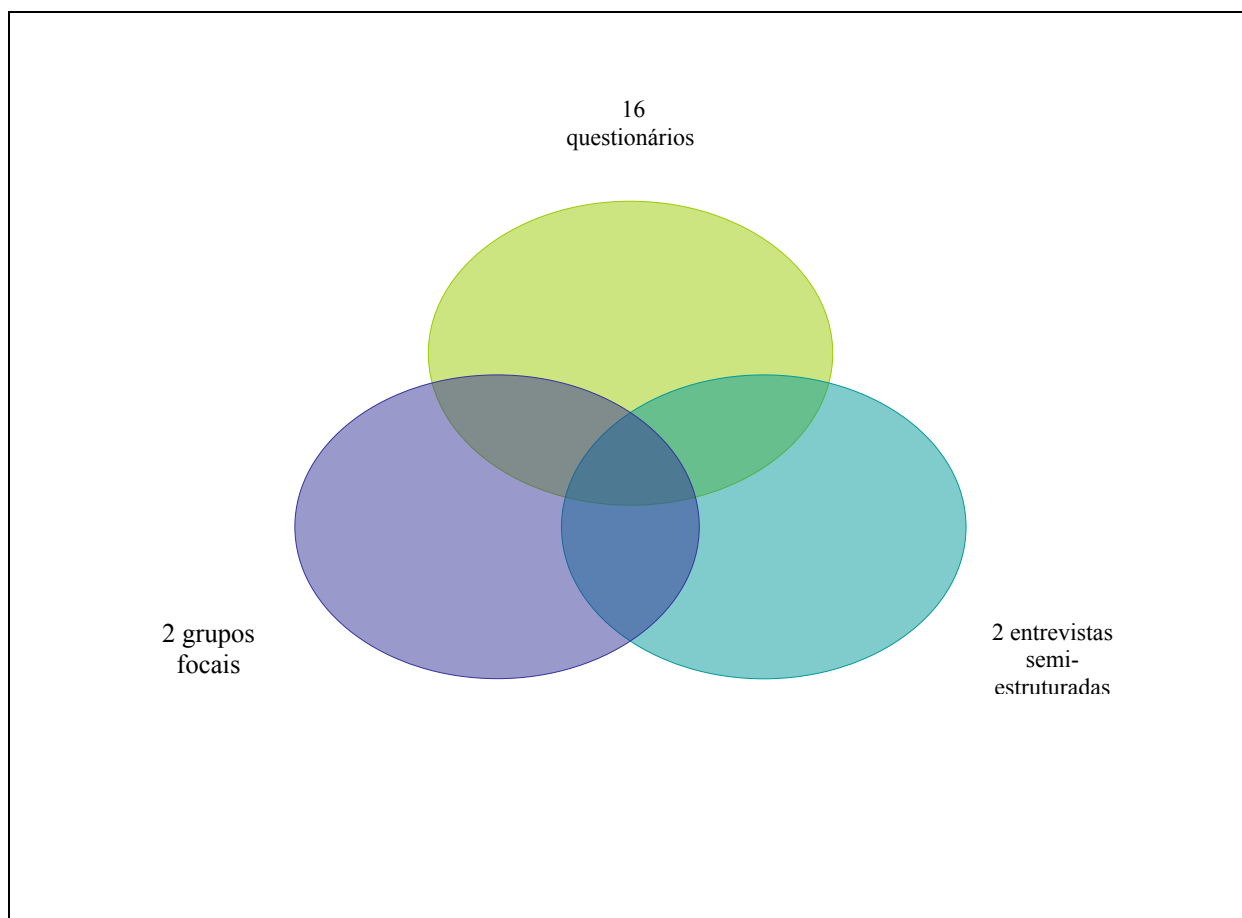


Figura 1- Visão diagramática da triangulação dos três diferentes tipos de instrumentos utilizados na pesquisa

O diagrama acima tenta capturar duas idéias: que os sujeitos da pesquisa poderão ter opiniões distintas enquanto grupos, mas que poderá haver áreas de compartilhamento de percepções.

Pesquisas baseadas em percepções (‘attitudes to language’) têm sido conduzidas por mais de 40 anos dentro de várias disciplinas inclusive da lingüística aplicada. Estas proporcionam informações valiosas, pois este estudo reside no centro da análise de interação, em que cientistas sociais têm baseado esta forma de pesquisa na perspectiva de ouvintes e falantes. O estudo de atitudes é fundado numa série de posições teóricas relacionadas a percepções pessoais (Giles e Billings, 2004).

Como dito anteriormente, esta pesquisa busca percepções de alunos, futuros professores e professores atuantes em relação à correção de erros. Percepções pessoais podem ser um caminho para que professores reflitam sobre suas práticas, assim como aponta

Loughran, 1996; apud Brandt, 2008 “aprendizado e reflexão são interligados, e reflexão requer captura de experiência buscando o que as pessoas pensam, meditam, e avaliam a respeito de algum assunto. Além disso, reflexão ajuda a desenvolver hábitos, habilidades e atitudes necessárias para professores redirecionarem seu desenvolvimento”.<sup>18</sup> Na próxima seção, será descrita a coleta de dados.

### **3.2. A coleta de dados**

Para conduzir a pesquisa, utilizei grupos focais, questionários abertos e entrevistas semi-estruturadas. O propósito de serem usados três tipos de instrumentos foi o de obter informações de maneiras diferentes e permitir assim um confronto entre elas.

Em relação aos grupos focais, foram utilizados dois grupos de alunos de curso de inglês que estavam finalizando seus estudos. Os questionários foram respondidos por alunos da graduação de um curso de formação de professores. As entrevistas foram feitas com dois professores atuantes com alunos em cursos de idiomas. Mais detalhes sobre os participantes destes três instrumentos de coleta de dados serão vistos na seção 3.2.2. Antes, porém, os instrumentos de coleta utilizados nesta pesquisa serão detalhados na próxima seção.

#### **3.2.1. Instrumentos de pesquisa**

A fim de investigar a opinião sobre correção de erros orais em sala de aula foram utilizados como instrumentos o grupo focal, o questionário e a entrevista. A seguir, além de descrever cada um destes instrumentos, apresentarei brevemente a perspectiva teórico-metodológica de cada um deles.

---

<sup>18</sup> Tradução livre de “(...) learning and reflection are interrelated, and that reflection requires a recapturing of experience in which the person thinks about it, mulls it over, and evaluates it. Thus, Loughran argues, reflection helps develop the habits, skills, and attitudes necessary for teachers’ self-directed development” (Loughran, 1996; apud Brandt, 2008).

### 3.2.1.1. Os grupos focais

A fim de se propiciar condições para pesquisar opiniões, crenças e mitos que os aprendizes têm acerca de correções de erros em aula de língua estrangeira, utilizou-se a técnica do grupo focal, como ponto de entrada. Portanto nesta sessão discutirei primeiro a questão da opinião, no que consiste, qual a sua relevância e logo em seguida passarei a uma discussão breve sobre o que é o método do grupo focal para coletar opiniões.

Em seu livro “Matters of Opinion”, Myers (2004) afirma que de alguma maneira, é importante em uma sociedade que se considera democrática, que todos tenham uma opinião sobre certas questões, e que sejam capazes de verbalizá-las. Segundo este autor, as opiniões são de cunho pessoal, mas podem ser compartilhadas entre grupos, por isso em qualquer pesquisa sobre opiniões, é necessário olhar como as pessoas verbalizam suas opiniões, além do que é dito.

As pessoas expressam suas opiniões por uma razão, mas as expressam também em relação a outras pessoas, quando estão em presença dessas outras pessoas, articulando aquilo que dizem a cada momento da interação. Dar opinião é o ato de expressar um pensamento pessoal num tempo e lugar particular, com determinado/s ouvinte/s de um grupo. Segundo Bryce (1888), apud Myers, 2004: 70 “falar é a melhor maneira de se obter a verdade”.<sup>19</sup>

As opiniões podem ser comparadas a um quarto dos fundos: “As opiniões são colocadas numa espécie de quarto dos fundos, que não precisa ser visitado, e também onde estas não têm o direito de serem criticadas” (Myers, 2004:4).<sup>20</sup> Desta forma o estudo sobre opiniões tem implicações gerais no estudo da sociedade, e no nosso próprio papel como cidadãos, além de implicações específicas no estudo de línguas, o caso da presente dissertação.

De acordo com Myers (op.cit), as opiniões podem ser paradoxais, pois elas podem ser pessoais mas compartilhadas, individuais mas coletivas. Estes paradoxos ocorrem porque as opiniões são intertextuais, ou seja, quando as pessoas dão suas opiniões, usam suas próprias palavras, palavras essas que já foram utilizadas antes por outros (Bakhtin, 1986; apud Fairclough, 2003). Na realidade, “as pessoas recorrem a categorias pré-existentes quando estão

<sup>19</sup> Tradução livre de “Talk is the best way of reaching the truth” (Bryce, 1888; apud Myers, 2004:70).

<sup>20</sup> Tradução livre de “(...) opinions are stacked up in a kind of back room, where company need not visit, and where they have no right to criticize” (Myers, 2004: 4).

falando em grupos e quando estão se apresentando” (Myers, 2004: 232).<sup>21</sup> Outro ponto acrescentado por Myers é que as barreiras entre o que é público e o particular são abertas a cada momento quando as opiniões são negociadas (Myers 2004: 7). Tal negociação de opinião acontece primordialmente no instrumento específico de pesquisa, que é o grupo focal.

De acordo com Barbour e Kitzinger (1999), as pesquisas realizadas utilizando o grupo focal como método de coleta de opinião têm sido feitas em larga escala no mundo acadêmico. O grupo focal é basicamente um grupo de discussão, formado por pessoas que apresentam suas opiniões individuais, mas que, por fazerem parte de um grupo e conscientes ou não, tendem a se identificar com o grupo a que pertencem e formam suas opiniões através desta identificação (Lane e Sears, 1964:2; apud Myers, 2004). Em outras palavras, numa relação dialética, as opiniões se correlacionam entre os membros de um grupo, e a identificação com o grupo molda a opinião individual (Myers 2004:8).

Muitas pesquisas já foram realizadas tomando como instrumento de coleta o grupo focal. Dentre elas, segundo Myers 2004: 19-20, podem ser citadas as inúmeras pesquisas de Merton (Merton and Kendal, 1946; Merton et al., 1956; Merton, 1987) um dos fundadores de grupo focal, que tem realizado pesquisas como, por exemplo, o efeito crucial da seqüência de perguntas. Morrison (1998) fez a história detalhada do uso do método de grupo focal e como tem sido usado. Burgess (Burgess et al., 1988 a e b) aplica sua experiência como terapeuta para desenvolver a identidade de grupos. Kitzinger (1994 e 1995), desenvolve estudos na área da saúde e mídia. Agar e MacDonald (1995) têm realizado pesquisas com grupo focal em etnografia. Wodak e colaboradores (1999) estudam aspectos de identidade nacional co-construída por participantes de um grupo. Matoesian e Coldren, Jr (2000) estudam interações não verbais em grupo focal. Puchta e Potter (1999 e 2003) vêm estudando gênero (genre) numa perspectiva conversacional analítica. Myers tem estudado aspectos da interação (Myers 1998; 1999b; 2000a; 2000d; Myers e Macnaghten 1998 e 1999; Macnaghten e Myers 2004). Além desses trabalhos, o mais recente manual de pesquisas em grupo focal apresenta um número de ‘insights’ sobre interação (Bloor et al., 2001).

Mesmo sendo usado em larga escala, segundo as autoras Barbour e Kitzinger (op cit), e apesar de o uso do grupo focal possuir pontos positivos, como o de dar voz aos participantes,

---

<sup>21</sup> Tradução livre de “people refer to available categories and draw on them when talking in groups and when presenting themselves” (Myers, 2004: 232).



por exemplo, podem ser apontados pontos negativos também. Um desses pontos negativos, citados pelas autoras, é o fato de assim como outros métodos de pesquisa, o grupo focal também poder ser manipulado pelo moderador ou por algum participante. Ressalto aqui, que o papel de moderador do grupo focal desta pesquisa foi realizado por mim, própria pesquisadora.

Myers (2004) também aponta outro lado negativo, dizendo que quando alguém participa de um grupo focal pode tentar distorcê-lo de diversas formas: impressionando o moderador, livrando-se dele, fingindo ser outro tipo de pessoa, evitando falar algo sobre si próprio, ou mesmo levando a conversa para algo mais interessante do ponto de vista do participante.

Outro ponto negativo pode ser encontrado na hora de se fazer a transcrição do material. A transcrição das interações ocorridas em um grupo focal é muito mais difícil de ser feita se comparada às transcrições de entrevistas individuais, como na transcrição de conversas. Isto se dá porque os participantes do grupo falam de repente ou fazem construções ilógicas, com interrupções ou até mesmo gritam uns com os outros, o que às vezes torna difícil identificar quem está falando nas gravações.

Apesar destes pontos negativos relativos especificamente às transcrições dos grupos focais, de acordo com Barbour e Kitzinger (1999), as gravações são recursos que auxiliam o grupo focal e são utilizadas para enriquecer as coletas das discussões e até mesmo como elementos para facilitar a memória dos moderadores quando fazem suas análises. Ambas aconselham que o moderador além de gravar as discussões, também faça uso de anotações sobre suas impressões e sobre os elementos mais óbvios da linguagem paralinguística que porventura surgirem ao longo das gravações, pois podem ser de grande ajuda nas análises.

Em suma, este método de coleta de opiniões é particularmente útil, pois deixa os participantes gerarem suas próprias perguntas, seus conceitos, estabelecerem suas próprias prioridades e utilizarem suas próprias palavras. De acordo com Kitzinger (1994a; apud Barbour e Kitzinger, 1999:8) “colocar pessoas juntas para que discutam e compartilhem experiências pode ser muito produtivo”.<sup>22</sup> Além disso, os grupos focais podem ser usados também para explorarem como os pontos de vista são construídos e expressos, e são particularmente úteis para se estudarem atitudes e experiências sobre um tópico específico.

---

<sup>22</sup> Tradução livre de “Bringing together people on the basis of some shared experience is often most productive (...)” (Kitzinger, 1994a; apud Barbour e Kitzinger, 1999:8).

Na próxima seção discuto os questionários, o segundo instrumento de coleta dos dados.

### 3.2.1.2. Os questionários

Além do grupo focal utilizado como instrumento de coleta, questionários também foram usados nesta pesquisa. Segundo Cohen e Manion (1989) “as pesquisas realizadas com questionários parecem ser muito populares em pesquisas educacionais em geral e no ensino de língua inglesa em particular” (McDonough e McDonough, 1997:171).<sup>23</sup> Esta popularidade se deve ao fato de que os mesmos podem ser usados com grupos pequenos ou grandes, as respostas dos questionários podem ser coletadas em períodos diferentes e dependendo da precisão e clareza dos mesmos, pode-se obter as informações ou descobertas do que se pesquisa.

Low (1991; apud McDonough e McDonough, 1997) compara questionários a duas outras atividades humanas: as conversas e os testes. Segundo ele, os questionários remetem às conversas, pois um dos atos de fala mais freqüentes da conversa é perguntar e responder perguntas. Entretanto, na conversa há uma dinâmica de poder e confiança que envolve a aceitabilidade de certos tipos de perguntas, o direito de perguntá-las, a pressão de dar uma resposta, e o direito de ocultar ou omitir a resposta. Os questionários também remetem aos testes, pois são um tipo de documento com perguntas pequenas e simples, sem informações irrelevantes, pouca interação com o pesquisador, que possuem validade e confiabilidade, falta de redundância ou repetições.

Os questionários podem ser de todos os tipos e tamanhos, podem conter somente um tipo ou uma mistura de perguntas. De acordo com McDonough e McDonough (op.cit.) os questionários com mais de duas páginas podem ser considerados longos. Os mesmos autores falam também em questionários abertos e fechados. Segundo eles, os questionários abertos (aqueles questionários sem alternativas de respostas previamente elaboradas pelo pesquisador) permitem que os respondentes contribuam com suas próprias visões sobre o assunto investigado e com informações mais detalhadas. Citam porém, dois pontos negativos a respeito deste tipo de questionário: é que eles exigem mais tempo e boa vontade dos respondentes em respondê-los e além disso, são mais difíceis de analisar do que questionários fechados.

---

<sup>23</sup> Tradução livre de “Questionnaire research seems to be very popular among educational researchers in general and ELT research in particular” (Cohen e Manion, 1989; apud McDonough e McDonough, 1997: 171).

Mesmo com estes dois pontos negativos em relação aos questionários abertos apontados acima, os questionários abertos são de grande ajuda em pesquisa de cunho qualitativo, pois fornecem respostas muito enriquecedoras, por esta razão optou-se por este tipo de questionário para a realização desta pesquisa.

Tendo visto algumas características dos questionários como instrumento de pesquisa, na próxima seção passo às entrevistas.

### **3.2.1.3. As entrevistas**

Assim como os questionários, as entrevistas são outra maneira de se fazer perguntas, mas elas são interações face a face e segundo McDonough e McDonough “(...) podem ser usadas como uma ferramenta primária de pesquisa, ou alternativamente ter um papel auxiliar, talvez como um mecanismo para triangular informações adquiridas de outras fontes” (McDonough e McDonough, 1997: 181).<sup>24</sup> Nesta pesquisa o papel das entrevistas foi de justamente triangular as informações adquiridas nos grupos focais e questionários.

Utilizando a nomenclatura adotada por McDonough e McDonough, as entrevistas podem ser estruturadas, semi-estruturadas ou não estruturadas. Nesta pesquisa usou-se a entrevista semi-estruturada (ver roteiro anexo H). Embora houvesse uma lista de perguntas organizadas antes da entrevista, durante a mesma, a ordem das perguntas foi modificada de acordo com as respostas fornecidas. Este tipo de entrevista permite uma grande flexibilidade ao pesquisador e ainda lhe possibilita criar perguntas não feitas anteriormente, ou seja, o entrevistador tem o controle direto da entrevista, mas com muito mais liberdade de ação.

Além disso, as entrevistas semi-estruturadas permitem um maior contato com o mundo social, elas são muito propícias em pesquisas de professores e ao modo como os professores interagem com os alunos, colegas e outras pessoas do seu ambiente de trabalho (McDonough e McDonough, 1997: 184).

Com relação à pesquisa sobre a sala de aula, Hopkins (1993; apud McDonough e McDonough, 1997: 181) diz que as entrevistas têm três tipos de aplicação que são: focar em

---

<sup>24</sup> Tradução livre de “Interviews may be used as the primary research tool, or alternatively in an ancillary role, perhaps as a checking mechanism to triangulate data gathered from other sources” (McDonough e McDonough, 1997: 181).

aspectos da vida na sala de aula em detalhes, fornecer diagnóstico de informações e, desta forma, melhorar o ambiente da sala de aula.

Nunan (1992b; apud McDonough e McDonough, 1997: 181-182) diz que as entrevistas podem ser utilizadas também em pesquisas de aquisição de segunda língua, testes orais de proficiência, análise conversacional, variação lingüística e outros.

Nesta pesquisa além de triangular informações adquiridas nos grupos focais e nos questionários, as entrevistas foram utilizadas para buscar informações do que ocorre na prática de sala de aula em relação à correção de erros, ou seja, foi utilizada para uma pesquisa de aquisição de segunda linguagem (Nunan op cit).

Após termos visto brevemente uma perspectiva teórico-metodológica de cada instrumento de coleta de dados nesta seção, passo agora à descrição dos participantes.

### **3.2.2. Os participantes**

Além de ter adotado três diferentes instrumentos de coleta de dados, os participantes de cada um destes instrumentos também foram diferentes. Para um melhor detalhamento da escolha dos procedimentos adotados para a inclusão dos participantes esta seção foi dividida em três segmentos.

#### **3.2.2.1 Os participantes dos grupos focais**

Houve necessidade de promover duas sessões de grupo focal; uma sessão-piloto à guisa de treinamento da moderação e uma sessão definitiva. Desses grupos focais participaram duas formações de alunos que, à época, estavam terminando um curso livre de inglês no Rio de Janeiro. O primeiro grupo era composto por jovens e adultos, já o segundo grupo era formado somente por jovens de 16 e 17 anos. Ambos os grupos já se conheciam previamente, pois já faziam parte de turmas na escola ou vinham estudando juntos no próprio curso há vários níveis. De acordo com Myers (2004: 51) utilizar grupos cujos participantes já se conheçam torna esses mesmos participantes conscientes de si mesmos dentro do grupo e

conseqüentemente suas respostas podem ser influenciadas e influenciar o grupo. O grupo é, desta forma, mais que a soma dos indivíduos que o compõem.

A decisão de se ter escolhido alunos do último período do curso de inglês foi devido a se acreditar que esses alunos já possuíssem uma conscientização em relação a como devem ou não ser corrigidos. Outra razão para esta escolha, é o fato de acreditar que estes alunos já tivessem passado por pelo menos quatro anos de convívio com diferentes professores, assim como por diferentes técnicas de correção de erros orais que acontecem em sala de aula. Supus que alunos de níveis básicos não teriam um ponto de vista estabelecido sobre se, como e quando devem ser corrigidos.

O número de sujeitos que participaram tanto do primeiro quanto do segundo grupo focal foi de oito alunos. Para que o primeiro grupo participasse, foi pedida autorização à professora da turma que cedesse alguns minutos de sua aula para a realização do encontro piloto. Já os participantes do segundo grupo focal eram meus alunos, e decidi ouvi-los em uma de nossas aulas, apenas tive o cuidado de comunicá-los sobre o que faríamos em uma aula anterior à aula da realização da sessão. Perguntei a todos se concordavam em participar de uma sessão de discussão, em ter suas falas gravadas para serem posteriormente transcritas e estudadas.

Para dar início ao primeiro grupo focal, foi utilizada como estímulo ('prompt') uma folha contendo três frases (Anexo B) com opiniões de três diferentes alunos fictícios a respeito de correção de erros. Estas três frases foram utilizadas para que os participantes do grupo se sentissem estimulados a falar e dessem suas opiniões. No segundo grupo, resolvi usar como estímulo, uma folha que continha frases verdadeiras faladas por alunos do nível intermediário, contendo uma série de erros, e pedi que classificassem as frases de erros muito graves a erros irrelevantes (Anexos D1-D4).

Uma boa razão para se utilizar materiais para estímulo dos participantes, de acordo com Barbour e Kitzinger (1999), é que isto pode possibilitar a oportunidade de os participantes se concentrarem nas suas opiniões e no material em si e não somente no moderador.

### **3.2.2.2. Os participantes dos questionários**

Em relação aos questionários, eles foram aplicados a universitários cursando o sexto semestre do curso de Letras (Inglês - Literaturas) e a razão de tê-los como sujeitos foi o fato de terem escolhido a carreira do magistério de língua inglesa.

Assim como no grupo focal, os respondentes do questionário faziam parte de uma mesma turma, ou seja já era um grupo previamente existente. Embora não pudessem se comunicar enquanto respondiam seus questionários, esperava-se que suas respostas refletissem a posição de um grupo e não de indivíduos. Como estes questionários foram respondidos em sala de aula o retorno foi de 100%, tendo retornado exatamente o mesmo número de questionários aplicados, num total de dezesseis.

### **3.2.2.3. Os participantes das entrevistas**

As entrevistas tiveram participação de duas professoras já formadas que trabalham com alunos de língua inglesa em cursos de idiomas, o mesmo curso de inglês onde se realizou os dois grupos focais.

A primeira professora tem 27 anos e três anos de experiência. Além de ser professora de curso de inglês, ela também leciona inglês para alunos particulares. A segunda professora tem 52 anos e trinta de magistério, e só leciona em cursos de inglês. Ambas as professoras se graduaram em Letras pela UFF (Universidade Federal Fluminense), mas em épocas diferentes: a primeira professora, que é identificada com a inicial D formou-se há três anos atrás; já a segunda professora, identificada pela letra I, formou-se em 1978.

Com a escolha de professoras com idades e anos de experiências distintos, esperou-se cobrir variedade no tipo de formação e de expectativas com relação à prática em sala de aula e quanto à correção de erros na aula de língua inglesa.

Tanto as professoras que responderam a estas entrevistas quanto os alunos participantes dos grupos focais, utilizam a abordagem comunicativa para ensinarem e aprenderem, que prega que “a aprendizagem é centrada no aluno e a correção não é feita sistematicamente, pois o erro é visto como um processo natural da aprendizagem, através do qual, o aprendiz mostra

que testa continuamente as hipóteses que levanta sobre a língua” (Germain, 1993; apud Martins-Cestaro, 2002).

### **3.2.3. Os locais**

Para a realização desta pesquisa utilizou-se um único cenário, a sala de aula, mas em instituições diferentes: um curso de inglês e uma universidade pública.

Os grupos focais foram realizados dentro das próprias salas de aula onde os alunos estudam, ou seja, dentro do próprio curso de inglês. A opção de se utilizarem as salas de aula dos próprios alunos deve-se ao fato de serem locais de fácil acesso e calmos, onde não haveria interrupções de outras pessoas de fora da turma, e muito menos de observadores que pudessem inibir os participantes de exporem suas idéias.

Os questionários também foram respondidos na sala de aula dos futuros professores, na própria universidade onde estudam, pois foi utilizado o período final de uma das aulas do grupo.

As entrevistas foram realizadas no próprio curso de inglês onde as professoras lecionam. Foi escolhida uma sala onde não houvesse aula e somente a entrevistadora, no caso eu mesma, e a professora ocupamos a sala escolhida. As entrevistas foram realizadas no mesmo dia, uma imediatamente após outra.

As três fases envolvendo a coleta de dados para a pesquisa foram realizadas em momentos diferentes, mas todas tinham um objetivo em comum: embasar esta pesquisa com respostas relevantes, através das quais fosse possível identificar as opiniões e percepções sobre correção de erros em sala de aula dos participantes envolvidos, cruzando as informações obtidas através da triangulação dos dados.

### **3.3. Registros, transcrições e percalços**

Na presente seção, serão feitos um breve relato de como foram feitos os registros e as transcrições dos grupos focais e das entrevistas, assim como dos percalços enfrentados no primeiro grupo focal, que a partir de agora será nomeado de grupo focal piloto.

### 3.3.1. Os registros

As opiniões que surgiram durante os grupos focais e as entrevistas foram gravadas integralmente (ver anexos C, E, I1-I2). De acordo com as autoras Barbour e Kitzinger (1999), as gravações são recursos que auxiliam as análises de dados provenientes dessas discussões. Barbour e Kitzinger dizem também que gravações podem ser utilizadas até mesmo como elementos para facilitar a memória dos moderadores quando forem fazer suas análises. Ambas aconselham que o moderador, além de gravar as discussões, também faça uso de anotações sobre as impressões e os elementos óbvios da linguagem de corpo que surgirem ao longo das gravações, pois podem ser de grande ajuda. Além de anotações, como sugerido acima, outro recurso de grande valia seria o uso de gravações em vídeo, tipo de registro que é amplamente utilizado em pesquisas feitas em diversas áreas, como por exemplo, na área de Análise da Conversa etnomológica (ACe).

É sabido que o procedimento de combinar áudio e vídeo permite, entre outras coisas, registrar aspectos detalhados das interações, além de saber ao certo quem realmente falou algo dentro de um grupo no momento da gravação. Ouvir/visualizar repetidamente os dados gravados possibilita a produção de análises mais completas e aprofundadas, pois há limitações no que o gravador consegue registrar. No caso da coleta de dados para este trabalho, tanto da entrevista quanto do grupo focal, optei pela gravação somente em áudio, mesmo sabedora dessas limitações, por não ter tido acesso ao equipamento para captura em vídeo.

Para as gravações das entrevistas, apenas uma professora de cada vez foi entrevistada e em ambas as entrevistas as mesmas estavam próximas ao gravador com microfone embutido, não havendo assim a necessidade do uso de microfones adicionais. Este recurso também não foi utilizado nos grupos focais, pois como o ambiente da sala de aula não era muito grande e os alunos se sentaram em círculo ao redor do gravador, não houve necessidade do microfone extra.

Em relação à autorização, para todo este registro, tem-se o consentimento dos participantes fornecido diretamente ao moderador, no caso eu mesma, no momento que antecede a gravação, tanto dos grupos focais quanto das entrevistas, todos os alunos e professores aceitaram ser gravados, sendo utilizada uma folha para autorização (ver anexo A).



Como os participantes eram jovens e adultos, todos tinham competência de assinar suas próprias declarações.

Quanto ao tempo de gravações, o grupo piloto constitui-se de cerca de 30 minutos de registros em áudio de interações, já o segundo foi mais longo durando cerca de uma hora. Cada uma das entrevistas teve duração de cerca de trinta minutos. Portanto, para este trabalho, foram geradas duas horas e meia, aproximadamente, de registro em áudio, além dos dados registrados pelos questionários, nos quais só se utilizou o meio escrito.

### **3.3.2. As transcrições**

A partir da gravação das interações começa o processo de transcrição, que permite analisar diversos aspectos de modo mais sistemático, fixando-os em um “registro que irá permanecer após o momento fugaz da performance na vida real” (Duranti, 1997: 137; apud Loder 2006: 55). Para este estudo, optou-se por fazer as transcrições dos grupos focais e das entrevistas não utilizando as convenções detalhadas como, por exemplo, as da ACe (Análise da Conversa etnomológica) pois o interesse desta pesquisa está nas percepções e atitudes e não na mecânica de interação dentro dos grupos.

No que diz respeito à identificação dos participantes, é comum nas transcrições de interação serem empregados pseudônimos em lugar dos verdadeiros nomes a fim de garantir o anonimato dos indivíduos (Have, 1999:62), embora haja debates na área (por exemplo, Schegloff, 1999; Billig, 1999; Garcez, 2002) a respeito da possibilidade de uso de categorias (por exemplo, profissionais: ‘professor/aluno’ ou ‘médico/paciente’) para identificar os participantes nas transcrições.

Para este trabalho, optei pelo uso de categorias como aluno e moderador para identificar os participantes nas transcrições, ou seja, utilizei a letra A acrescida de um número (A4), para os alunos e a letra (M) de moderador para mim. Para as entrevistas utilizei as iniciais dos nomes das duas professoras (D e I) e também a letra M para me identificar. Todas as transcrições foram feitas por mim enquanto pesquisadora e, para um melhor entendimento, cada linha de transcrição foi numerada para que na análise pudesse retirar apenas as linhas que justificassem o que foi percebido por mim enquanto pesquisadora.

### 3.3.3. Percalços do grupo focal piloto

Com relação ao grupo focal piloto, ocorreu a seguinte situação: os tipos de perguntas utilizadas pelo moderador durante o grupo focal não extraiu o máximo das opiniões dos alunos, visto que foram usadas perguntas cujas respostas não traziam muito benefício para a pesquisa, como por exemplo: ‘Quem concorda?’ ou ‘O que você acha?’, estes tipos de perguntas levam os participantes a dizerem resposta ‘eu’ ou ‘eu não acho nada’.

Também no grupo focal piloto, houve falta de clareza em algumas opiniões dos participantes e o moderador não tentou buscar mais esclarecimentos, como na contribuição do participante A4: “E às vezes a gente está naquele pique e não volta.” No contexto da interação, não ficou claro o que ‘não volta’. Portanto, eu deveria ter perguntado: “O que não volta, pode explicar?”.

Outra falha observada foi a falta de perguntas eco, ou seja perguntas que utilizam as mesmas palavras dos interlocutores para fazer outra pergunta, como deveria ter sido feito na seguinte contribuição de A5: “Vontade a gente tem, lógico, mas aqui não dá para...”. Eu, enquanto moderadora, poderia ter feito a pergunta “Aqui não dá?”, mas não o fiz. Fazer antecipação do que os alunos fariam foi outro problema, ou seja, eu colocava palavras na boca dos alunos como em “então tem que ser alguma coisa breve, que não atrapalhe a fluência de vocês, é isto?”, ao invés de obter a contribuição dos alunos, eu concluía o que eles falavam nas entrelinhas.

Através destes problemas apontados acima, na realização do grupo focal definitivo e das entrevistas tive o máximo de cuidado para não cometer os mesmos erros. Utilizei perguntas eco, evitei perguntas do tipo ‘o que você acha’ o tempo todo, e procurei não concluir o que os participantes tentavam dizer.

Tendo apresentado a orientação teórica e os procedimentos metodológicos deste trabalho, passo, no capítulo seguinte, à análise dos dados.

## 4. ANÁLISE DE DADOS

No presente capítulo, serão analisadas as transcrições dos dois grupos focais realizados com os alunos de um curso livre de inglês, assim como os questionários respondidos por alunos do sexto período do curso de Letras de uma universidade pública. Além destas duas análises, este capítulo ainda apresenta a análise das transcrições de entrevistas de professores de inglês que lecionam em cursos livres.

Na seção dos grupos focais, primeiro será analisado o grupo focal piloto e depois o segundo grupo focal, ou grupo definitivo, para logo depois serem apontadas, as semelhanças e diferenças entre as duas situações. Quanto aos questionários, eles serão analisados questão a questão, ou seja, cada uma das seis perguntas abertas serão comparadas entre os dezesseis respondentes. As entrevistas foram realizadas para triangular as informações obtidas através dos grupos focais e dos questionários, ou seja, elas abordarão os mesmos assuntos dos outros dois métodos de coleta.

### 4.1. Análise dos grupos focais: Olhando o aluno enquanto aluno

Os dois grupos focais realizados para a coleta de dados da presente dissertação diferem em dois pontos principais: os sujeitos participantes e os estímulos utilizados para que esses sujeitos pudessem dar suas opiniões sobre as correções de erros em sala de aula. No grupo piloto foram utilizados três relatos curtos fictícios de alunos falando sobre o que os ajudava a aprender melhor. Os relatos foram impressos em uma folha e distribuídos a cada participante, com o pedido para que, após lê-los com atenção, falassem se estavam de acordo ou não com as opiniões transcritas.

Para o segundo grupo optei por utilizar frases reais contendo erros, produzidas em sala de aula por alunos de nível intermediário, pedindo para os participantes classificarem os tipos

de erros em termos de gravidade, indo do menos grave para o mais grave e justificando suas escolhas através de discussão.

Uma das razões para ter modificado o tipo de estímulo para o segundo grupo focal é que, este poderia dar origem não só a opiniões sobre erros, mas também a informações quantitativas e qualitativas sobre o assunto. Isto, segundo Kaplan & Duchon (1988), enriquece a pesquisa, a medida que um tipo de dado completa o outro. Através dos dados numéricos foi possível quantificar as classificações dadas e da análise qualitativa, foi possível apontar opiniões e informações que surgiram. Na seção abaixo, será analisado o conjunto de opiniões dadas no grupo piloto.

#### **4.1.1. Grupo piloto**

Grupos focais envolvem essencialmente os mesmos processos de análise utilizados em outras análises de base qualitativa, segundo afirmam Barbour e Kitzinger (1999) ao concordarem com Kuzel (1992; apud Barbour e Kitzinger, 1999). As autoras recomendam começar a análise dos dados coletados, de uma maneira geral, ou seja, começar pelo todo do grupo primeiramente e depois decompor esse todo em assuntos, levantando as opiniões emergentes.

Seguindo essa recomendação parti do geral para o específico. No geral, pode-se dizer que houve muita interação durante a sessão, visto que somente três alunos num grupo de oito não participaram o tempo todo (A2, A6 e A7), talvez por terem ficado constrangidos pelo fato de estarem sendo gravados. Segue abaixo um quadro contendo o número de turnos dos alunos neste grupo piloto:

ALUNOS	QUANTIDADE DE TURNOS
A1	08
A2	03
A3	08
A4	06
A5	15
A6	02
A7	01
A8	05

Quadro 3: Quantidade de turnos do grupo piloto

Como pode ser visto no quadro acima alguns alunos tiveram uma participação ativa, como o A5, com 15 turnos ao todo, enquanto outros alunos tiveram pouca participação, no caso A2 com três turnos, A6 com dois e A7 com um turno somente. O que se depreende é que o moderador poderia ter tentado equilibrar o número de intervenções feitas por cada aluno.

Ainda sob uma perspectiva mais ampliada, pode-se dizer que neste grupo piloto surgiram pontos e opiniões divergentes em alguns momentos, como o que acontece na fala destes dois alunos que discordam quanto ao momento certo de haver a correção do erro:

21	A1	Porque o fato da professora corrigir os erros dos alunos em sala, acho
22		muito melhor, porque na hora que você está conversando com alguém
23		fora de sala você não tem muita noção se está falando certo ou não mas
24		aqui dentro de sala o mais interessante seria que a professora corrigisse o
25		que você está falando, né.

31	A4	A gente fica mais consciente quando é corrigido mas tem horas que a
32		gente está falando e aí é horrível pois o professor vai interromper para
33		falar e às vezes a gente está naquele pique e muitas vezes a gente não
34		volta.

Nas frases acima, o participante A1 diz que é importante que a correção em sala de aula ocorra, mas o participante A4 diz que ao corrigir, o professor faz um corte no raciocínio do aluno. Entretanto, apesar desta divergência, acredita-se que os participantes puderam explorar questões, identificar problemas comuns e sugerir soluções potenciais através de dividir e compartilhar experiências, pois isto é visto nas palavras de outro aluno que consegue integrar as duas formas de correção de forma positiva:

52	A5	Eu acho que quando a gente está assim numa linha de pensamento, um
53		raciocínio, é legal quando a gente vai do começo até o fim especialmente
54		no inglês que a gente já tem mais dificuldade de como formalizar de
55		formatar a frase, né. Aí se a professora, acho que tem que ser corrigido
56		sempre sempre, mas assim se puder deixar a gente completar o
57		pensamento, agora no final: ‘Você vai falar aquilo que você falou, não é
58		assim é assado’. Porque a gente está aqui é para aprender, então tem que
59		ser corrigido, se não for como é que a gente vai saber, tem que ser
60		corrigido sempre, não é deixar para depois da aula ou no particular não,
61		acho que no momento que aconteceu o erro falou errado tem que corrigir
62		é assim que a gente aprende.

Neste trecho acima, o participante A5 consegue fazer uma junção dos dois momentos propícios a uma correção. A conclusão que se pode observar é que este participante acredita que os alunos devem ser interrompidos, mas que se deve deixá-los concluir o raciocínio.

Após esta análise geral, no tópico a seguir, faz-se uma análise mais detalhada das frases transcritas.

#### **4.1.1.1. Análise detalhada do grupo piloto**

Emergiram quatro tópicos durante a discussão do piloto: a visão que os alunos possuem sobre a correção, como os professores devem corrigir, o que os alunos sentem ao serem corrigidos e quem deve corrigir. Para facilitar o entendimento desta análise cada tópico acima citado será visto separadamente.

### A. Visão de correção: Os alunos devem ser corrigidos ou não?

Neste tópico estão as assertivas do que os alunos pensam sobre a correção de erros e se devem ser corrigidos ou não. Sobre esta questão, as transcrições feitas mostram que os oito participantes se colocaram a favor de serem corrigidos. Não houve nenhum aluno que tenha se declarado contra esta questão, podendo ser citada a linha 31 como exemplo desta visão:

31	A4	A gente fica mais consciente quando é corrigido....
----	----	---

O tópico de ser ou não a favor de correção surgiu no início do grupo focal, e foi perdendo o fôlego ao longo das falas dos alunos, mas foi retomado na linha 144, expressa pelo participante A5:

144	A5	Erra o tempo todo, tem que corrigir o tempo todo, o que vai fazer.
-----	----	--

No geral, os oito participantes deste grupo piloto enfocaram a questão de terem que ser corrigidos. Devido à unanimidade sobre esse tópico, acredita-se que os alunos participantes deste grupo piloto vêem a correção como algo que faz parte da aula, e que é necessária para o bom aprendizado dos mesmos. Mais detalhes sobre quem deve corrigir, veremos no tópico a seguir.

### B. Quem deve corrigir - professores ou alunos?

Enquanto que os oito participantes foram unânimes sobre a obrigatoriedade da correção, não houve concordância sobre quem deve corrigir, se o professor ou o aluno, como sugerido nas falas abaixo:

122	A1	...mas acho legal você ser
123		corrigida até mesmo pelo aluno, entendeu.

Apesar de esta aluna não se incomodar com a correção feita por colegas, já outros alunos não reagem da mesma forma, como pode ser visto na fala de A4:

124	A4	É mas só que tem pessoas que não sabem lidar com um feedback,
-----	----	---

125		muito menos pessoas com um patamar igual a elas, você chegar assim um aluno para o outro e falar ‘olha você está errado nisso’, tem gente que não vai saber lidar com isso.
126		
127		

Nas falas dos dois participantes acima mencionados (A1 e A4) pode-se observar que enquanto a participante A1 se mostra aberta a ser corrigida por um colega, o participante A4 se opõe terminantemente, afirmando que esse papel não cabe ao aluno, mas sim ao professor, visão esta que ainda parece persistir na mente de muitos alunos.

No tópico a seguir veremos como o professor pode corrigir e que técnicas deve utilizar.

### C. Como o professor deve corrigir? Ou técnicas usadas para correção

Outro tema emergente foi sobre como os professores devem corrigir. Várias técnicas de correção foram trazidas à discussão. Como alguns exemplos podem-se citar duas falas onde os sujeitos A4 e A6 mencionaram que as correções não devem atrapalhar o aluno ou interromper o que ele está falando, visto nas linhas 31, 32, 33 e 42:

31	A4	... mas tem horas que a
32		gente está falando e aí é horrível, pois o professor vai interromper para
33		falar....

42	A6	É isso é muito mais interessante quando corrige no final.
----	----	---

Entretanto, esta posição de ter que corrigir no fim da fala do aluno, não foi unânime, pois o participante (A5) alega que:

60	A5	....não é deixar para depois da aula ou no particular não,
61		acho que no momento que aconteceu o erro falou errado tem que corrigir
62		é assim que a gente aprende.



Além de discussões sobre em que momento se deveria corrigir, houve também uma técnica de correção citada pela participante (A1), que consiste em o professor corrigir através de uma repetição do que o aluno falou, como se fosse um eco, mas adicionando a correção:

77	A1	É tanto que minha professora fala naturalmente no final ela fala: ‘a gente
78		fala assim é aquele rádio ali é....
79	M	Amarelo.
80	A1	Ela fala assim o rádio, aquele rádio cinza. Ela fala assim naturalmente aí a
81		gente entende, percebe que falou algo errado.

Para a participante (A1) este tipo de correção é muito útil, pois ela percebe que o professor está fazendo uma correção sem chamar muito a atenção dos alunos. Esta correção é classificada por Edge (1989) como ‘natural conversation correction’. Apesar de este tipo de correção agradar a essa aluna, há outros que não vêem esta forma de corrigir como produtiva, pois se a correção não for percebida, de nada adianta o professor fazê-la:

82	A8	Eu acho que nesse caso às vezes a gente nem percebe que foi cometido o
83		erro, que falou errado e está sendo corrigido ou até um colega que não
84		prestou atenção ou não percebeu.
85	A3	A gente não presta atenção.

Para (A8) e (A3) a correção tem que ser direta feita de forma clara e esclarecedora, podendo ainda ser citadas as contribuições de (A5), que avalia seus pares:

86	A5	E isso é um grande fator, acho legal é enfatizar a palavra: ‘olha só essa
87		palavra aqui você falou assim, mas não é assim é assado, se pronuncia
88		assim’. E ou então até se possível dar uma exclamaçãozinha assim até
89		maior a respeito até das palavras conhecidas, até que elas têm uma
90		regrinha, não tem? Eu acho que a gente já podia até ir entendendo isso aí.

Neste trecho acima o aluno (A5) ainda exemplifica como o professor pode ser mais direto em sua correção.

Estas questões de como o professor deve corrigir seus alunos, mostradas nas frases destacadas acima e no anexo C, foram bastante debatidas durante o grupo piloto, o que pode sugerir um ponto positivo da intervenção do moderador.

No próximo tópico, questões sobre como os alunos se sentem ao serem corrigidos serão apontadas. Este será o último ponto a ser analisado neste grupo focal piloto.

#### **D. Como os alunos se sentem ao serem corrigidos?**

Apesar de os alunos apontarem nos outros tópicos analisados anteriormente, que fazer correções é necessário e faz parte do aprendizado, ao serem questionados como se sentiam ao serem corrigidos, os termos ‘idiota’, ‘deprimida’ e ‘constrangido’ emergiram.

Isto pode ser visto nas falas da aluna (A1) que alega se sentir uma idiota e se sentir deprimida quando corrigida por seus colegas após algum tempo sem estudar inglês:

112	A1	Eu mudei o meu horário porque como eu fiquei afastada um ano do
113		inglês, então eu senti muita dificuldade de quando eu voltei, porque inglês
114		é exercitando que você aprende então muitas palavras eu não lembrava.
115		Estruturas de frases, eu não lembrava, então eu sentia, por exemplo, que
116		os mais novos faziam de deboche mesmo, falavam assim ‘ai que idiota
117		menina, você não sabe isso’, então eu me sentia mal com isso, porque eu
118		não sei, mas eu entendo também que o importante é você tentar se
119		comunicar com a pessoa, é o que eu acho. O mais importante é esse, mas
120		eu às vezes ficava constrangida e deprimida porque, mas depende também
121		do professor, entendeu, o professor também tem que se impor na hora ele
122		não deixar que as outras pessoas façam isso, mas acho legal você ser
123		corrigida até mesmo pelo aluno, entendeu.

Outra fala que aponta o mesmo tipo de constrangimento que o aluno sente ao ser corrigido pode ser notada nas linhas 65-72, mas desta vez este sentimento de constrangimento pode ser causado pelo professor:

65	M	Vocês já se sentiram assim constrangidos porque a professora te corrigiu e
66		aí você ficou ‘nossa que gafê, como é que eu errei uma coisa tão boba?’
67	A2	Às vezes.
68	A5	É às vezes rola isso mesmo né. Às vezes uma palavra que não é tão
69		desconhecida assim e eu acabo falando errado, é de repente rola isso
70		mesmo né pô.
71	M	E você fica achando isso?
72	A5	Eu fico (risos). Como que eu não sei essa palavra?

Durante o grupo piloto pode ser visto que dependendo da forma como o professor faz a correção, ele pode causar no aluno certa frustração.

Tendo sido feita a análise do primeiro grupo focal, chamado aqui de grupo piloto, na próxima seção passarei à análise do papel do moderador neste grupo.

#### 4.1.1.2. A moderação do grupo piloto

O intuito original deste trabalho de dissertação era de realizar somente um grupo focal único, e através do mesmo analisar as opiniões dos participantes. Porém ao analisar as transcrições deste grupo focal, observou-se que o moderador deixou de solicitar que os participantes esclarecessem alguns pontos e de dar a fala a alunos que pouco participaram.

Um bom moderador não controla as respostas dos participantes, caso contrário, “(...) o grupo focal fica seriamente comprometido como método de pesquisa de ciência social. Mas o que se vê nos grupos focais é um processo sutil de interação no qual os participantes guiam o moderador tanto quanto o moderador guia os participantes” (Myers e Macnaghten, 1999: 181).<sup>25</sup> Uma das falhas que ocorreu no primeiro grupo focal foi o excesso de controle do grupo, isto devido à falta de experiência do moderador. Esta falta de experiência se traduziu em três falhas. Primeiro, o moderador concluía muitas das falas que continham opiniões, ao invés de esperar que os participantes o fizessem, como por exemplo:

<sup>25</sup> Tradução livre de “(...) focus groups would be seriously compromised as a social science research method. But what we see instead is a subtle process of interaction in which participants guide the moderator as well as the other way around” (Myers and Macnaghten, 1999: 181).

72	A5	Eu fico (risos) como que eu não sei essa palavra?
73	M	Mas no ponto de atrapalhar sua fluência, de não voltar a falar de novo?
74	A8	Não acho que não.
75	M	Então tem que ser alguma coisa breve que não atrapalhe a fluência de
76		vocês, é isto?
77	A1	É tanto que minha professora fala naturalmente no final ela fala: ‘a gente
78		fala assim é aquele rádio ali é....
79	M	Amarelo.

No trecho acima, o moderador conclui o que deveria ser concluído pelos participantes três vezes, ou seja, em todas as falas do moderador há uma conclusão ou complemento de frase.

A segunda falha deste grupo piloto também se refere às perguntas feitas de forma direta pelo moderador. Em nenhum momento foi pensado em coletar as informações através de perguntas eco, fazendo com que os participantes esclarecessem melhor suas opiniões:

63	A3	Até mesmo porque o erro de um pode ser o erro do outro.
64	A5	Exatamente pode ser o erro do outro.
65	M	Vocês já se sentiram assim constrangidos porque a professora te corrigiu e
66		aí você ficou ‘nossa que gafê, como é que eu errei uma coisa tão boba?’
67	A2	Às vezes.

Acima nas linhas 65 e 66 o moderador faz outro tipo de pergunta, mudando completamente o foco da fala dos alunos, ao invés de perguntar algo sobre a questão do erro do outro ajudar a turma, o moderador poderia ter feito uma pergunta eco: ‘O que é o erro do outro? Como isso ajuda?’.

A terceira falha do moderador no grupo piloto foi a ausência de um roteiro com possíveis perguntas que poderiam ser utilizadas durante o desenrolar da gravação. Em alguns momentos, o moderador ‘improvisa’ fazendo perguntas que não levam a respostas concretas, como em:

26	M	Quem concorda?
27	A2	Eu também concordo.
28	A3	Eu também.

Por causa destas e outras falhas apontadas acima, é que houve a necessidade de ser realizada uma segunda sessão, descrita abaixo.

#### **4.1.2. Grupo focal definitivo**

Assim como a análise do grupo focal piloto, a presente análise também seguiu o critério de partir do geral para o específico, seguindo a recomendação de Barbour e Kitzinger (1999).

A partir das falhas de operacionalização do grupo piloto, enquanto moderadora/pesquisadora, para o segundo grupo focal procurei organizar algumas questões que poderiam iluminar a pesquisa e equilibrar mais as contribuições dos participantes para que todos tivessem a mesma oportunidade de se expressarem. Além disso, foram utilizadas perguntas eco e/ou perguntas que pediam explicações como ‘você pode me explicar isto melhor?’ Outro ponto positivo deste grupo focal foi que o moderador conseguiu manter o foco no tópico de discussão, apesar de os alunos, que eram adolescentes, tentarem fazer digressões sobre o que acontecia em suas escolas, com professores de outras disciplinas, ou então sobre erros de outra natureza que não os erros orais produzidos em sala de aula.

Quanto à participação dos alunos neste grupo focal, podemos dizer que foi bem homogênea, pois todos os alunos tiveram chance de dar suas opiniões, como pode ser visto no quadro a seguir:

ALUNOS	QUANTIDADE DE TURNOS
A1	08
A2	14
A3	06
A4	06
A5	09
A6	22
A7	06
A8	06

Quadro 4: Quantidade de turnos do grupo focal definitivo

No quadro acima se pode notar uma homogeneidade de turnos, exceto pela aluna (A6) que participou 22 vezes. Esta homogeneidade, talvez, deve-se ao fato de o moderador ter melhorado as perguntas feitas e ter direcionado melhor o grupo.

Outro diferencial deste grupo focal foi a utilização de outro tipo de estímulo para iniciar a discussão (ver anexos D1-D4). Através deste estímulo, o qual pressupunha uma hierarquização de erros, em muito graves a irrelevantes feita pelos participantes. Para uma melhor visualização dos resultados utilizarei um quadro abaixo onde serão atribuídos pontos a cada categoria: cinco pontos serão atribuídos aos erros considerados muito graves pelos alunos, quatro para os graves, três para os medianos, dois pontos para os leves e um para os irrelevantes. Após a soma dos pontos por linha, será calculada uma média aritmética para cada frase errônea:

Classificação de erros pelos participantes	Muito grave	Grave	Mediano	Leve	Irrelevante	
Atribuição de pontos pela pesquisadora	5	4	3	2	1	Média
A) He was a good people. (erro gramatical  concordância).	xxx	x				4,5
B) He died and the Brazil was sick. (erro gramatical  artigo).		xx	xx			3,5
C) She was my friend school. (erro de léxico  ordem de palavras na frase).		xx	x	x		3,25
D) She have black hair and wear jeans. (erro gramatical  pessoa do verbo).	xx	x		x		4,0
E) I went to the cinema to see the Caribbean Pirates. /pirɔts/ (erro de fonologia  pronúncia).		x		xxx		2,5

Quadro 5: Resultado das classificações de erros do grupo focal definitivo

Observando o quadro acima, se pode ver que as frases (A, B e D) contendo erro de gramática obtêm as maiores médias (de 3,5 a 4,5), isto é, erros de gramática são vistos como graves; o erro da frase C, de natureza lexical é considerado mediano; o erro da frase E, erro de fonologia, é considerado de leve a mediano.

Olhando este quadro longitudinalmente, vê-se que não há erros que sejam classificados como irrelevantes, ou seja, erros sem importância, isto é corroborado nas linhas 35- 41 da transcrição do grupo focal definitivo (ver anexo E para a transcrição completa):

35	M	E o que vocês classificaram como erro irrelevante?
36	Alunos	Nenhum.
37	M	Por que ninguém classificou nenhum erro como irrelevante?
38	A7	Nenhum erro é irrelevante.
39	M	Me explica melhor isso, por que nenhum erro é irrelevante?
40	A3	Porque se a gente percebe o erro, é porque não dá para passar
41		despercebido.

Como visto, os alunos têm a noção de que os erros não são irrelevantes e que devem ser considerados.

Quanto às classificações das frases nas categorias de erro muito grave a erro irrelevante os alunos se basearam em três razões. A primeira delas é que um erro grave é aquele que envolve um conteúdo já ensinado, como os participantes sugerem nas linhas 22-26 e 33-34:

22	M	Por que o erro de conjugação é muito grave?
23	A6	Porque uma das primeiras coisas que a gente aprende num curso de inglês são as conjugações então já vem no básico 1 e 2, é um erro muito grave para o nível de intermediário, porque a conjugação para He, She, It a gente aprende no básico, não dá para errar no nível Intermediário.
24		
25		
26		

33	M	Então como erro muito grave vocês classificaram a frase (A) e (D) é isto?
34	A7	Sim, porque são erros que alguém do nível intermediário já aprendeu.

As outras duas razões para classificarem os erros como leves ou medianos se devem aos lapsos (distrações) e ao nervosismo, como exemplificado nas linhas 27-30 e 44-45:

27	A1	Minha dupla classificou esta frase como erro leve, porque o aluno pode falar rápido a frase e passar despercebido, principalmente o verbo 'wear' que só precisa colocar o 's' para a terceira pessoa com o have já é mais distração, pois o aluno não usou 'has'.
28		
29		
30		

44	A1	Mas depende da situação, de repente ele estava nervoso e errou e não percebeu.
45		



Em suma: os alunos utilizaram como razões para as suas classificações estes três motivos: o nível em que se está, se o conteúdo já foi ensinado, as distrações e/ou o nervosismo.

Na próxima seção passo a uma análise mais detalhada dos assuntos que surgiram na discussão do segundo grupo focal.

#### 4.1.2.1. Análise detalhada do grupo focal definitivo

Emergiram dois tópicos neste grupo focal, a saber: quem deve corrigir e como os professores devem corrigir. Para facilitar o entendimento desta análise cada tópico acima citado será visto separadamente, porém o foco será mostrar o que foi diferente do grupo focal piloto.

##### A. Quem deve corrigir: os alunos ou o professor?

Em relação a quem deve corrigir, o que surgiu primeiro na discussão foi a correção feita pelos colegas de sala de aula, alguns alunos não se importam de serem corrigidos por colegas, pois acham que eles assim o fazem com o intuito de ajudar. Já outros não gostam, pois acham que os colegas zombam ao invés de corrigir. Sobre a discussão deste tópico podem ser apontadas as linhas 46-57:

46	M	E vocês gostam quando um aluno mais atento chama a atenção para os
47		seus erros?
48	A6	A5 faz isso todo o segundo, mas eu gosto porque na hora eu posso ter
49		falado alguma bobagem, mas depois você está um pouquinho mais
50		concentrado no que você ia falar porque ele corrigiu, uma pronúncia
51		errada pode acabar com tudo o que você queria falar.
52	M	Ele só corrige a sua pronúncia?
53	A6	É a maior parte do tempo.
54	A1	Mas professora, também depende de como a pessoa vai chamar sua
55		atenção. Tem pessoa que vai falar contigo zombando da sua cara, aí não
56		vai dar certo.

57	A2	Mas têm pessoas que falam só para ajudar realmente.
----	----	---

Como visto neste trecho acima, temos duas opiniões a favor (participantes A6 e A2) e uma opinião contra (A1), que fala sobre zombar ou invés de corrigir. Embora (A6) tenha apontado uma opinião favorável às correções, ela sugere que ao ser corrigida não pode haver risos, pois outros alunos irão perceber que ela errou:

62	A6	Por exemplo, eu leio ou falo alguma coisa errada, ele (A5) ri e aí eu já não
63		gosto, porque que não fala 'é assim' pronto já corrigiu e aí eu continuo,
64		mas ele ri e aí todo mundo percebe que eu errei.

Num outro trecho abaixo, quando o moderador pergunta se corrigir sem zombar seria aceitável, outro aluno aponta para o grau de intimidade dos alunos que se corrigem:

70	A4	Depende do grau de intimidade dos alunos.
----	----	---

Já em relação à correção feita pelo professor, não houve divergência de opiniões, visto que todos os alunos deste segundo grupo focal concordaram que corrigir é a função do professor em sala de aula:

71	M	Então eu vou mudar agora o foco um pouquinho, e se for um professor
72		corrigindo?
73	A2	Normal.
74	M	O que é normal?
75	A2	O trabalho de corrigir é também o de ensinar.
76	A6	Além do trabalho dele a gente vem aqui para isso, para aprender com o erro.

No trecho acima, primeiro o aluno A2 diz que correção feita pelo professor é normal, e depois ele completa dizendo que corrigir também é ensinar. A participante (A6) diz que além de corrigir ser o trabalho do professor, os alunos aprendem com o erro, concordando com Littlejohn & Hicks (2000) que afirma que cometer erros é uma inevitável e necessária parte do aprendizado de uma língua inglesa. Mas quando o moderador pergunta como os alunos vêem o professor que não corrige, os alunos acreditam ou que o professor não consiga ver o erro ou então que esteja distraído com outras preocupações:

77	M	E se ele não corrigir?
78	A3	Então ele é taxado como burro.
79	A6	Normalmente o professor que não corrige e a gente percebe alguma coisa errada
80		ele é taxado como burro ou então disperso.

Então como visto, o papel do professor, mesmo nos dias de hoje, continua sendo aquele de detentor do saber. Neste grupo focal, os participantes vêem o importante papel do professor em relação à correção, mas aqui, diferentemente do grupo piloto, a correção feita por um colega de sala de aula é aceitável, talvez por motivo de serem adolescentes de 16 e 17 anos. Porém a questão de haver constrangimento no momento que outro aluno corrige é visto nos dois grupos focais.

Outro tópico que surgiu neste grupo focal foi como o professor deve corrigir. O que será visto no próximo tópico.

## **B. Como os professores devem corrigir**

Durante este grupo focal os alunos apontaram dois tipos de correção que podem ser feitas pelos professores em sala de aula: a correção ‘on the spot’ (direta ou indireta) e a correção posterior, feita após leituras, por exemplo. O que está sendo chamado aqui de correção direta é aquela que acontece quando o aluno erra e o professor o corrige imediatamente. Já a correção indireta é aquela em que o professor corrige fazendo com que o aluno reflita sobre o seu erro através de uma pergunta, por exemplo. Pode acontecer também quando o professor rephraseia o que foi dito, trazendo assim a correção. Pode-se ver nos quadros abaixo como essas correções ocorrem:

On the spot (direta)	Erro → correção (feita pelo aluno ou professor).
On the spot (indireta)	Erro → rephraseamento da fala errada do aluno → percepção do que foi dito errado.
Correção Posterior	Erro → espera-se acabar a frase ou leitura → correção → atividade de fixação.

Quadro 6: Resumo de tipos de correção

Estes tipos de correções foram trazidos à discussão do grupo quando o moderador dá um exemplo concreto sobre um erro de pronúncia: ‘the Caribbean /pirɔts/'. As respostas obtidas foram as seguintes:

138	M	Então vamos voltar para o inglês, vocês estão numa sala de aula e eu
139		pergunto como foi o seu final de semana, e aí vocês me respondem: ‘Eu fui
140		ao cinema e assisti the Caribbean /pirɔts/’ (pronúncia errada). O que o
141		professor tem que fazer?
142	A6	Corrigir a pronúncia.
143	A2	Falar que não é assim que se fala, mas de outro jeito.

145	A6	Não dessa maneira não, pode ser assim: ‘olha eu entendi o que você disse mas
146		é mais correto você falar assim’.

Nestes dois trechos pode-se observar a sugestão de correções diretas por parte dos alunos. Quando foi perguntado se fosse utilizada a correção indireta haveria entendimento ou não, seis alunos disseram que não entenderiam devido a falta de atenção (A2, A3, A4, A6, A7, A8), um aluno ficou indeciso (A5) entre sim e não, e somente um aluno disse que entenderia a correção indireta (A1):

Entenderia melhor a correção direta: 6 alunos	Entenderia melhor a correção direta ou indireta: 1 aluno	Entenderia melhor a correção indireta: 1 aluno
A2, A3, A4, A6, A7, A8	A5	A1

Quadro 7: Preferência de tipo de correção

O principal motivo apontado pelos alunos para não entenderem este tipo de correção foi a falta de atenção, como pode ser visto no trecho abaixo:

154	M	Eu uso essa técnica de correção indireta. Quem prefere esta técnica
155		indireta?
156	A6	Eu particularmente não gosto, porque eu dificilmente vou prestar atenção.
157	A5	Eu também não, porque eu fico disperso na aula.
158	A2	Às vezes eu presto atenção, e consigo pegar sim, mas às vezes não.

Houve também uma crítica à correção feita *a posteriori*; além da falta de atenção, outro fator que impede o sucesso da correção muito tempo após a ocorrência, é o esquecimento. Então segundo esses participantes adolescentes, a correção posterior não pode ser muito distanciada do que foi dito errado:

168	A6	É passar assim 5 segundos, eu não presto atenção não.
-----	----	---

172	A2	É tipo assim eu falei /pirðts/ e se o professor só depois que ele fala a
173		pronúncia certa não, tem que ser na hora, se não passou.

Como visto nestes dois trechos acima, mesmo a correção posterior tem que ser quase que ‘on the spot’ de acordo com os participantes deste grupo focal. Ao final deste grupo focal questionei como deveria agir o professor em termos de correção e os participantes apontaram que o professor teria de:

- corrigir na hora em que o erro ocorre;
- estar atento aos erros;
- corrigir sem subterfúgios;
- estar pronto e disposto a explicar o porquê dos erros;
- ser paciente; e
- dominar completamente a língua para saber responder o porquê dos erros.

Analisando estas características acima, pode-se concluir que os alunos estão conscientes de como deve ser o professor em relação à correção. Tanto para este grupo quanto para o do grupo piloto, a correção de erros é algo muito importante para o aprendizado, assim como dito por Ellis (1997).

Nos dois grupos focais surgiram comentários sobre como o professor deveria corrigir seus alunos em sala de aula: utilizando o modo de correção direta (correção do erro imediatamente após o ocorrido) ou indireta (refrasear o erro de uma forma natural). O que mais surpreendeu foi que em ambos os grupos focais, os alunos apontaram que o tipo de correção direta é a melhor na opinião deles, pois faz com que percebam que erraram mais depressa e sem rodeios, indo contra o que Edge (1989) apregoa, pois segundo esse autor, a melhor forma de correção seria a natural, como se o professor estivesse conversando com o aluno.

Outra semelhança entre os dois grupos está na visão da correção, para ambos, os professores têm que corrigir o que está errado, não podem deixar passar, pois não estariam realizando o seu trabalho devidamente.

#### **4.2. Análise dos questionários: Olhando o aluno enquanto futuro professor**

Nesta seção serão analisadas as seis perguntas do questionário aplicado a 16 respondentes, todos futuros professores que estavam cursando o sexto período do curso de Letras em uma universidade pública no Estado do Rio de Janeiro a época do levantamento dos dados. As perguntas feitas neste questionário são oriundas das discussões que ocorreram nos grupos focais, ou seja, foram baseadas nos tópicos emergentes dos dois grupos.

Como este questionário continha perguntas abertas, suas respostas serão enfocadas através de análise qualitativa, assim como feito com os grupos focais, mais especificamente através de uma análise de conteúdo. Este tipo de análise envolve achar generalizações, características comuns, justificativas, certos contextos verbais ou estruturas lingüísticas (como ‘Eu acho...’), frases e tópicos repetidos, além de explicações mais longas (McDonough e MacDonough, 1997: 187).

Allwright e Bailey (1991:193) sugerem, entretanto, que podem ser utilizadas três abordagens para a análise de conteúdo, ou seja, frequência, distribuição e saliência do que é mencionado. Desta forma, segundo Allwright e Bailey (op. cit.) a análise de conteúdo pode também ser quantificada.

Portanto, a análise dos questionários nesta pesquisa será tanto quantitativa quanto qualitativa, já que alguns dados serão quantificados e outros analisados qualitativamente. Para um melhor entendimento, cada questão será analisada e tabulada individualmente, através de quadros.

#### 4.2.1. Primeira pergunta: “Os erros cometidos durante a aula de língua estrangeira devem ser corrigidos? Qual a importância dessa correção?”

Em relação a esta primeira pergunta, quinze sujeitos responderam que os erros devem ser corrigidos e houve apenas uma resposta ‘sim, mas nem todos’, conforme pode ser visto no quadro demonstrativo abaixo:

Sujeitos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	%
Os erros devem ser corrigidos.	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	93,75%
Alguns erros devem ser corrigidos, mas nem todos.					x												6,25%

Quadro 8: Respostas à primeira pergunta do questionário

Como pode ser visualizado acima, apenas o respondente cinco acha que nem todos os erros devem ser corrigidos, tendo dado como resposta o seguinte:

‘Acredito que alguns, nem todos. Alguns mais importantes devem ser corrigidos para que o aluno tome consciência do erro. Outros, que sejam menos importantes, não, porque correções demais constroem o aluno. ’

Então, o motivo para não se corrigir todos os erros seria evitar a exposição do aluno perante os demais alunos na sala de aula. Apesar desta resposta acima, nas respostas dos demais não houve nenhum respondente que tenha escrito que os erros não devem ser corrigidos.

Quanto à segunda parte desta primeira pergunta, que trata da importância da correção, várias respostas apontando tanto pontos positivos quanto negativos foram dadas, melhor visualizadas no quadro abaixo, onde os pontos positivos foram agrupados em três conjuntos (A, B e C) e os pontos negativos se resumiram ao possível constrangimento causado. Como informado no capítulo 3 de metodologia, cada respondente será identificado com (A + n°):

Conjunto A: A correção é eficaz para a melhoria e aperfeiçoamento da língua estrangeira.
<p>A correção...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- faz com que o aluno consiga assimilar melhor o que está sendo corrigido; (A-2)</li> <li>- melhora o aprendizado na língua, tendo um melhor aproveitamento; (A-3)</li> <li>- faz com que o aluno possa melhorar o crescer profissionalmente; (A-8)</li> <li>- ensina a falar e escrever com mais esmero; (A-10)</li> <li>- faz com que a perfeição, mesmo que inalcançável, seja perseguida; (A-11)</li> <li>- estimula a melhora; (A-13)</li> <li>- conserta o que estiver produzindo errado; e é eficaz para o aperfeiçoamento da língua estrangeira; (A-14)</li> <li>- é importante para o desenvolvimento do aluno; e (A-15)</li> <li>- não deixa pensarmos que estamos falando corretamente quando não estamos. (A-16)</li> </ul>

Quadro 9: Conjunto A de respostas da primeira pergunta

Conjunto B: A correção evita erros posteriores.
<p>A correção...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- evita o mesmo erro numa próxima oportunidade; e (A - 4)</li> <li>- auxilia para a fixação dos conteúdos, evitando, assim</li> </ul>



erros posteriores; (A - 12)
-----------------------------

Quadro 10: Conjunto B de respostas da primeira pergunta

Conjunto C: A correção auxilia o trabalho do professor.
---

A correção...
---------------

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- é um medidor de aproveitamento para o próprio aluno, mostra a importância que o professor dá ao seu trabalho e valoriza o aluno; e (A - 1)</li> <li>- pode promover debates em sala. (A - 9)</li> </ul> |
|--|

Quadro 11: Conjunto C de respostas da primeira pergunta

Além destas respostas que só apontaram pontos positivos sobre a correção de erros, surgiram três outras respostas que apontaram um ponto negativo em relação à correção que foi o constrangimento:

Correção de erros = Constrangimento
-------------------------------------

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- 'Correções demais constrangem o aluno'; (A-5)</li> <li>- ' Não me incomodo de ser corrigido, tomando-se o cuidado de não constranger o aluno, sendo rude'; e (A-6)</li> <li>- 'Os erros devem ser corrigidos, não com tom de superioridade (para humilhar os alunos), mas para que o aluno conheça seus erros e possa corrigi-los.' (A-7)</li> </ul> |
|---|

Quadro 12: Frases que comparam correção com constrangimento

Então como visto acima, embora a maioria dos respondentes veja a correção de erros de uma forma positiva, há ainda os que apontem este ponto negativo. Analisando quantitativamente estas respostas da segunda parte da primeira pergunta: “Qual a importância dessa correção?” temos o seguinte quadro:

Sujeitos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	%
A correção é eficaz		x	x					x		x	x		x	x	x	x	57%

para a melhoria e aperfeiçoamento da língua estrangeira.																		
A correção evita erros posteriores.				x														13%
A correção auxilia o trabalho do professor.	x																	13%
Professor deve atentar para não constranger o aluno ao corrigir.					x	x	x											17%

Quadro 13: Respostas gerais da segunda parte da primeira pergunta

Observando este quadro podemos ter um retrato do que os futuros professores de língua inglesa pensam a respeito das correções de erros. Em um grupo de dezesseis pessoas apenas três apontam a correção do erro como um constrangimento (17%), todo o restante apontando a correção como algo muito importante para o aprendizado de uma língua estrangeira, dizendo que a correção melhora o aprendizado (57%), evita erros posteriores (13%) e ajuda o trabalho do professor (13%). Este resultado está em sintonia com o que Shaffer (2003) e Donald (2006) apontam, isto é, que professores não nativos prestam maior atenção nos erros, do que professores nativos, isto devido à ênfase em correção que recebem durante as suas formações.

#### 4.2.2. Segunda pergunta: “Quando o professor corrige erros durante a aula de língua estrangeira, qual é, em sua opinião, o objetivo desse professor?”

Esta segunda pergunta trata da questão do objetivo da correção. Como resposta a esta pergunta obtive três tipos de tópicos. Um grupo de respondentes escreveu que ao corrigir, o objetivo do professor é (A) melhorar o idioma aprendido. Outro grupo de respostas traz a questão de que ao corrigir erros o objetivo do professor é (B) evitar erros futuros e o último grupo de respostas, com apenas um respondente, (C) alerta para a questão da correção não se tornar uma humilhação.

Fazendo uma comparação com estes tópicos que surgiram como resposta a esta pergunta e à primeira, analisada anteriormente, aparecem semelhanças de respostas, pois o que foi mencionado antes aqui também se repete. Abaixo segue um quadro representando a quantidade de respostas apresentadas a esta segunda pergunta:

Quando o professor corrige os erros dos alunos seu objetivo é:

Sujeitos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	%
(A) Melhorar o idioma aprendido.	x		x					x	x	x	x	x	x	x	x	x	68,75%
(B) Evitar erros futuramente.		x		x	x	x											25%

Quadro 14: Respostas gerais à segunda pergunta do questionário

Segundo o quadro acima, a maioria dos respondentes escreveu que, quando o professor corrige, o objetivo dele(a) é que o aprendiz melhore o idioma aprendido (68,75%), um grupo menor de respondentes mencionou que o objetivo do professor é fazer com que os aprendizes evitem erros posteriores (25%). Além destes resultados, um dos respondentes (A-7) alertou para a questão da correção não se tornar uma humilhação, representando assim (6,25%) das opiniões.

Dentre o tópico A (acima) contendo 68,75% das respostas que trazem a questão de que a correção de erros melhora o idioma aprendido, podemos fazer quatro subconjuntos de respostas: (1) um grupo de respostas que dizem que a correção deve fazer com que o aluno perceba o seu erro, (2) um grupo que vê a correção como sinônimo de melhorar o aprendizado, (3) um grupo que diz que o objetivo do professor corrigir seja educar, ensinar e

fazer aprender e (4) o último grupo que diz que o objetivo de se corrigir os erros é torná-lo um professor mais consciente. Segue abaixo o quadro sinótico de respostas:

(1) Respostas com visão de fazer que o aluno perceba o erro.	03
(2) Respostas que falam que o objetivo da correção é melhorar o idioma aprendido.	04
(3) Respostas que dizem que o objetivo de corrigir seja educar e ensinar.	03
(4) Resposta que diz que o objetivo de corrigir é tornar o aprendiz um professor melhor	01
Total:	11 ou 68,75%

Quadro 15: Subconjunto do tópico A

Passo agora a um exemplo de cada subconjunto do tópico A, sendo que as respostas restantes podem ser vistas no anexo J, aqui também será utilizado (A + n°) para identificação de cada respondente:

‘O objetivo da correção é...

(1) Correção=Percepção	-ajudar a aluna a perceber suas dificuldades e a corrigi-las e focar seus estudos nessas dificuldades. ' (A - 11)
(2) Correção=Melhoria	- que o aluno melhore na produção de uma língua estrangeira. ' (A - 14)

(3) Correção=Ensino	-ensinar e aumentar o nível da aula. ' (A -10)
(4) Correção= melhora do professor	-tornar o aluno futuro professor, mais atento e criterioso quanto o ensino da língua estrangeira. ' (A - 1)

Quadro 16: Frases utilizadas como resposta à segunda pergunta (Grupo A)

Estas frases acima retratam as respostas do grupo (A) que dizem que a correção melhora o idioma aprendido. Quanto ao grupo (B) que diz que o objetivo de se fazer correções é evitar futuros erros, podemos destacar opiniões que verbalizam esta idéia da seguinte forma:

'-Dependendo da maneira em que isto é feito, se por uma razão e educação, o objetivo é ajudar ao aluno a evitar esses erros futuramente. ' (A - 2)
'-Chamar a atenção dos alunos para que o erro seja identificado, explicado e assim evitado no futuro. ' (A - 4)
'-Melhorar nosso desempenho, e prepararmos para as provas da vida que teremos que ser submetidos. ' (A - 3)
'-Conscientizar o aluno do seu erro para que ele fique atento em não cometê-lo novamente. ' (A - 5)

Quadro 17: Respostas do Grupo (B) da segunda pergunta

Além destas respostas em relação ao futuro do aprendiz, vistas no quadro acima, um dos respondentes constata que dependendo da maneira de se fazer correções o professor pode causar humilhação (Grupo C):

'-Dependendo do professor. O ideal é que eles corrijam para o conhecimento dos alunos. Porém alguns o fazem de uma forma que humilha alguns. ' (A - 7)
--

O que este respondente acima traz, talvez, seja a forma de como ele já tenha se sentido quando foi corrigido, humilhado, daí a precaução para esta questão: quando o professor fizer

correções deve atentar para a forma como o fará. Após analisadas as resposta à pergunta dois desta pesquisa, passo a terceira pergunta.

#### 4.2.3. Terceira pergunta: “Se a correção dos erros pode/deve ser feita durante a aula de língua estrangeira, de que forma ela deve ser feita?”

Esta pergunta obteve o seguinte perfil de respostas: dentre os dezesseis universitários, apenas um não opinou nesta pergunta (A2). Como resposta obtive dois conjuntos: o primeiro diz que a correção deve ser feita no momento do erro (‘on-the-spot’) e a outra posteriormente ao erro. Contudo, um grupo de respondentes disse preferir as duas maneiras de se corrigir. Dentre este grupo de quinze respostas um respondente não se posicionou se a melhor forma de corrigir seria ‘on the spot’ ou posteriormente, apenas escreveu que na correção não pode haver ofensa ao aluno (A10), ficando assim as respostas:

Sujeitos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	%
Respostas com apenas correções	x		x			x					x	x			x		40%

on the spot.																	
Respostas com apenas correções posteriores.				x	x				x						x		26,7%
Respostas com os dois tipos de correção: on the spot e posterior.							x	x					x			x	26,7%
Resposta que menciona a questão da ofensa ao aluno.									x								6,6%

Quadro 18: Respostas gerais à terceira pergunta do questionário

Neste quadro acima, pode-se observar que a maioria dos respondentes (40%) optou pela correção ‘on the spot’. Além de mencionarem qual o modo de correção preferida, alguns respondentes ainda explicaram como deveriam ser estas correções ‘on-the-spot’ ou posteriores, podendo ser apontadas as técnicas de correções sugeridas (este quadro abaixo contém algumas respostas agrupadas, as repostas integrais estão no anexo G):

Correção on-the-spot	-Fazer o aluno repetir o correto. -Citar exemplos e retornar ao aluno.
Correção posterior	-Preparar material de reforço para entregar ao aluno.  -Deixar o aluno concluir sua frase ou pensamento e só depois da atividade concluída apontar os erros cometidos, sem citar nomes.

	-Chamar o aluno separadamente no final da aula para alertá-lo para suas deficiências e maneiras de superá-las, sem a presença de outros alunos.
--	---

Quadro 19: Sugestões de estratégias de como corrigir

No quadro acima estão possíveis estratégias de correções em sala de aula. Além destas técnicas sugeridas de como os erros devem ser corrigidos, ainda podem ser apontadas algumas respostas que além de mencionarem as suas técnicas de correção prediletas ('on the spot' ou posterior), ainda mencionam que se a correção não for bem feita, pode se transformar em uma humilhação, assim como sugerido nestas frases abaixo:

Correção=humilhação	<p>'-A correção deve ser feita <b>de forma que não ofenda o aluno. É tênue a linha entre correção bem feita e correção que humilha</b> o aluno. Deve-se corrigir de maneira amistosa. ' (A - 10)</p> <p>'-A correção deve ser feita no momento do erro cometido, <b>sem deixar que o aluno se sinta constrangido</b> com o erro. ' (A - 12)</p> <p>'-No momento em que o erro acontece, <b>mas de forma branda para que o aluno não se sinta intimidado.</b> ' (A - 15)</p>
---------------------	---

Quadro 20: Correções comparadas a humilhação

Então como resposta a esta terceira pergunta, tivemos maneiras de correção 'on-the-spot' e posterior, com muitas explicações de como as correções posteriores podem ser feitas e ainda três respondentes comparando a correção à humilhação. Para alguns alunos, portanto, ser corrigido é potencialmente humilhante e intimidador. Agora passo a quarta questão.

#### 4.2.4. Quarta pergunta: “O que os professores de língua estrangeira devem fazer quando os alunos cometem o mesmo tipo de erro de forma repetida, aula após aula?”

Dentre as dezesseis respostas, apenas um respondente (A - 6) não acha que seja necessário corrigir o mesmo erro diversas vezes, nas demais quinze respostas, todos escreveram que este tipo de erro repetitivo tem que ser corrigido. Dentre este grupo de quinze



respostas a favor da correção, podemos fazer três divisões de opiniões de como estas correções podem ser feitas:

Sujeitos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	%
Chamar o aluno para uma conversa particular	x	x	x		x		x			x	x			x	x		60%
Fazer exercícios ou levar materiais que esclareçam o erro				x					x			x					20%
Corrigir todas as vezes que o erro for cometido								x					x			x	20%

Quadro 21: Formas de correção de erro

Vários respondentes escreveram que uma das estratégias para se corrigir este tipo de erro é chamar o aluno para uma conversar particular, longe dos outros alunos e conversar sobre o que está acontecendo (60%). Os demais sugeriram exercícios extras ou corrigir todas as vezes que o erro ocorresse, com 20% cada um (respostas completas estão no anexo G).



correções orais.																	
2. Leitura de textos acadêmicos, jornais e revistas.			x		x				x								03
3. Correção do professor (on the spot).	x	x				x		x			x	x		x	x		08
4. Conversa após a aula.							x						x				02
5. Correção no quadro.										x							01
6. Fazer anotações.														x	x		02

Quadro 23: Tipos de correções

Neste quadro acima temos seis tipos de estratégias que os alunos apontaram como mais eficientes, apenas uma das sugestões foi dada individualmente: fazer correções no quadro. Dentre as sugestões mais citadas temos a correção feita pelo professor com oito citações.

Ao observarmos a estratégia 4 do quadro acima, vemos que apenas dois respondentes apontaram que uma conversa no particular após a aula seria eficiente para correção de erros, mas comparando com a quarta pergunta vemos que 60% dos respondentes mencionou que este tipo de correção é eficiente para se corrigir erros repetitivos, então notasse aqui uma contradição.

Assim como nas perguntas anteriores, o assunto sobre correção e constrangimento também emergiu neste grupo de respostas. Ao responderem à quinta pergunta dois alunos mencionaram que o posicionamento do professor ao corrigir deve ser o de não menosprezar ou humilhar seus alunos quando eles erram:

- 'Sempre que o professor se mostra sereno e interessado no meu progresso e não simplesmente interessado na exposição do quanto estou errado e sem esperança de melhoria. ' (A - 6)

- 'As correções imediatas, quando o professor tem uma atitude corretiva, sem menosprezar o erro do aluno ou ele mesmo.' (A-12)

Como os dados coletados para esta parte da pesquisa foram através de questionário, supõe-se que talvez estes dois respondentes já tenham vivido tal experiência com os professores com quem já estudaram, pois comparam a correção a uma exposição pública ou algo que causa menosprezo.

#### 4.2.6. Sexta pergunta: “Que tipo de erro não deveria jamais ser corrigido e por quê?”

A última pergunta do questionário busca saber que tipo de erro não deve ser corrigido, e qual a razão para a não correção.

As respostas para esta pergunta foram mais uniformes que as anteriores, 69% dos respondentes disseram que nenhum dos erros pode deixar de ser corrigidos, havendo somente alguns alunos respondendo o contrário. Segue abaixo a quantidade de respostas a favor de se corrigir todos os erros e os que acham que alguns não devem ser corrigidos:

Sujeitos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	%
Respostas que dizem que os erros devem ser corrigidos.	x	x	x	x	x			x			x	x		x	x	x	69%
Respostas que dizem que nem todos os erros devem ser corrigidos.						x	x		x	x			x				31%

Quadro 24: Respostas da sexta pergunta

Os 31% que apontaram que nem todos devem ser corrigidos apresentaram quatro razões para justificarem suas respostas:

As correções devem ser evitadas quando...	A) o aluno comete o erro com frequência (repetitivamente). (A – 7) B) o erro for de sotaque. (A – 9)
---	---

	C) o erro aconteceu por motivo de nervosismo. (A – 10)
	D) os erros forem pequenos erros de pronúncia. (A – 13)

Quadro 25: Razões para não corrigir erros

O motivo para não se fazer a correção quando os alunos cometem o mesmo erro frequentemente (A) se deve ao fato de o aluno considerar que a melhor maneira de se corrigido é ser alertado no particular, com a objetividade de que o aluno tente resolver o seu problema. Segundo o aluno que escreveu que os erros de sotaque não devem ser corrigidos (B), o motivo seria que certos sons não conseguem ser produzidos por não termos estes sons em nossa língua materna. Por outro lado, os pequenos erros de pronúncia (D) também devem ser relevados pois os alunos ficam muito inibidos se são interrompidos a todo instante. Sobre o motivo de nervosismo (C), não houve justificativa alguma. Nota-se aqui portanto, que os respondentes tendem a ver o erro de natureza fonológica como menos importante, ou porque sentem que jamais vão conseguir produzir um som não existente na sua língua ou porque erros de pronúncia são menores.

Embora as razões para a não correção de todos os tipos de erro citadas acima sejam sensatas, a maioria dos que responderam a este questionário afirma que os erros devem ser corrigidos, pensando em linhas semelhantes ao respondente A-15 quando diz que: “Todo tipo de erro deve ser corrigido se não, não há progresso por parte do aluno”.

Antes de encerrar a análise dos questionários, retomarei um ponto que foi consistentemente abordado nas respostas dos futuros professores, que foi a questão da correção se tornar um constrangimento. Para visualizar melhor este assunto, foi compilado um quadro assinalando em que perguntas cada um dos dezesseis respondentes menciona constrangimento.

Sujeitos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Pergunta 1					x	x	x									
Pergunta 2							x									
Pergunta 3										x		x			x	
Pergunta 4																
Pergunta 5						x						x				

Pergunta 6																			
------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Quadro 26: Questões em que constrangimento é mencionado

Observando o quadro acima vê-se que o constrangimento foi mencionado nove vezes e seis delas por respondentes diferentes, o que mostra que não foi um assunto isolado, mas uma preocupação consciente de alunos que estão se preparando para lecionarem e lidar com esta questão em sala de aula, no seu dia-a-dia.

Assim a análise dos questionários chega ao fim, na próxima seção as entrevistas com os professores de um curso livre de inglês serão analisadas.

#### 4.3. Análise das entrevistas: Olhando o profissional de língua estrangeira

As entrevistas, conforme já mencionado no capítulo de metodologia, foram realizadas para triangular as informações adquiridas através dos grupos focais e dos questionários, pois entrevistas têm “um potencial de abertura que permite o controle do que é revelado pelo respondente” (McDonough e McDonough, 1997:172).<sup>26</sup>

As entrevistadas foram respondidas por duas professoras de um curso livre de inglês no Rio de Janeiro, as quais trabalham com o método comunicativo. Ambas são formadas em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF), mas uma destas professoras tem somente três anos de formada, enquanto a outra trinta anos, o que dá um bom contraponto para as informações colhidas. Tais professoras serão identificadas nesta pesquisa pelas iniciais de seus nomes, D e I, respectivamente.

Através do que foi revelado por estas duas professoras entrevistadas, foi possível avaliar os tópicos que emergiram nos outros dois métodos de coletas de dados (grupo focal e questionários) utilizados nesta pesquisa.

A entrevista realizada foi semi-estruturada, o que significa que ela está mais próxima do paradigma qualitativo, pois o propósito principal não é “obter como resposta somente sim

<sup>26</sup> Tradução livre de “It has a potential for openness and allows control of what is revealed to remain more or less with the respondent” (McDonough e McDonough, 1997: 172).

ou não, mas descrições de um episódio, uma ligação, uma explicação” (Stake, 1995: 65)<sup>27</sup> que possam ser trianguladas com outras informações obtidas. A análise destas entrevistas será feita “procurando padrões e interpretações que sejam consistentes com toda a informação revelada na entrevista” (McDonough e McDonough, 1997: 187).<sup>28</sup>

Para um melhor entendimento, primeiramente as entrevistas serão analisadas individualmente abordando os mesmos assuntos dos outros dois métodos de coleta, e depois as semelhanças e diferenças entre as duas entrevistas serão apontadas (toda a transcrição das entrevistas está no anexo I1-I2).

#### **4.3.1. Primeira entrevista**

A professora que foi entrevistada primeiro, (D) tem 27 anos e três anos de experiência lecionando inglês em cursos livres. Sua única experiência em cursos de idiomas é utilizando a abordagem comunicativa, portanto, a visão de correção de erros desta professora se restringe a esta abordagem somente, “onde a correção não é feita de forma sistemática, pois este método dá ao aluno a ocasião múltipla e variada de produzir na língua estrangeira, ajudando-o a vencer seus bloqueios” (Martins-Cestaro, 1997; apud Martins-Cestaro, 2002). “O erro é visto como um processo natural da aprendizagem; através do qual, o aprendiz mostra que ele testa continuamente as hipóteses que levanta sobre a língua” (Germain, 1993; apud Martins-Cestaro, 2002).

Como mencionado anteriormente, esta professora é formada em Letras e enquanto estava na universidade, ela disse que o tema correção de erros era bastante discutido em sala de aula, pois os professores buscavam a reflexão da turma para este assunto.

Uma das questões sobre este assunto abordadas em sala de aula entre os seus colegas futuros professores, era o momento da correção, se deveria ser ‘on the spot’ ou posterior ao erro cometido. Para esta professora a correção deve ser feita posteriormente, só há correções ‘on the spot’ quando o aluno solicita, perguntando-a ‘está certo?’, pois ela acredita que assim não há exposição do aluno (aprendiz) e nem dela mesma (professora). Desta forma, a

---

<sup>27</sup> Tradução livre de “The purpose for the most part is not to get simple yes and no answers but descriptions of an episode, a linkage, an explanation” (Stake, 1995:65).

<sup>28</sup> Tradução livre de “...by looking for patterns, by looking for interpretations which are consistent with all the information revealed in the interview” (McDonough e McDonough, 1997:186-187).

professora evita constranger o aluno diante dos outros colegas, pois o objetivo dela seria esclarecer a dúvida partindo do individual para o coletivo, tentar esclarecer o que é a dúvida de alguns para todos. Seguindo a abordagem comunicativa que apregoa que “a aprendizagem é focada no aluno e o professor assume o papel de orientador, facilitador e organizador das atividades em sala de aula” (Martins-Cestaro 2002).

Outra pergunta feita a esta professora foi sobre a questão de quem deve corrigir: o aluno ou o professor. Segundo a mesma professora, tanto pode ser o professor ou os alunos, pois segundo ela o “momento da correção é um momento de reflexão, o aluno/(a) ainda está no processo de assimilação do que ele está aprendendo...”. Ao ser questionada sobre a eficácia da correção em suas aulas, a professora respondeu que não se aprende só com a correção, pois se o aluno não estiver atento ou concentrado no que o professor fala, o aluno não aprenderá.

Ainda sobre a eficácia da correção, a professora se lembra que na faculdade um de seus professores fazia correções, mas os colegas continuavam cometendo o mesmo tipo de erro, pois segundo ela aprender através de um erro depende do objetivo do aluno: “há alunos que não estão com o objetivo de assimilar a aula ao máximo”.

Ao ser questionada sobre a questão de o aluno cometer muitos erros ou cometer erros de conteúdo que ele ainda não aprendeu, esta professora não vê essas duas questões com tanta preocupação, pois ela se baseia no conteúdo, ou seja, a partir do momento que o aluno consegue se comunicar e ser entendido, ela já considera suficiente. Se o aluno comete muitos erros é porque os alunos oscilam, há momentos que eles falam certo, mas em outros eles esquecem. Segundo esta professora não é correto corrigir tudo que o aluno produz erroneamente, pois isto pode constrangê-lo e fazer com que ele não coopere por medo de errar.

#### **4.3.2. Segunda entrevista**

A segunda entrevistada (I) tem 52 anos e trinta anos lecionando inglês em cursos livres. Sua experiência em cursos de idiomas não se restringe somente a um curso de inglês específico. Entretanto, em todos os cursos em que trabalhou, sempre lecionou com o método



comunicativo, embora acredite que utilizar somente este método não seja eficaz para o aprendizado. Segundo essa professora, agregar outras estratégias provenientes de outros métodos é melhor. Também estudou Letras na Universidade Federal Fluminense (entre 1974 e 1978), mas não se recorda de ter tido aulas sobre correções de erros na faculdade em que estudou.

Enquanto aluna também não se lembra de momentos em que era corrigida, pois seu foco não era este durante a aula. Como professora, usa bastante a correção, mas corrige sempre seus alunos de maneira sutil, sem expor o aluno a situações embaraçosas. A professora também se policia para não corrigir tudo, a todo o momento. Além disso, não vê o fato de a correção poder vir a constranger alunos, pois, segundo ela, numa sala de aula, corrigir faz parte do aprendizado, e não tem outra finalidade.

Abordando a maneira de corrigir, esta professora diz que utiliza várias estratégias de correção, como, por exemplo, pedir que os alunos produzam corretamente o que foi falado errado. Analisando as outras estratégias que esta professora utiliza, pode-se dizer que são, em sua maioria correções ‘on the spot’. Quando questionada sobre a melhor estratégia, a mais eficaz para o aprendizado de seus alunos, ela diz que depende de como o aluno aprende ou fixa a matéria, pois há alunos que corrigirão o erro no momento da correção e depois voltarão a cometer o erro novamente.

Quanto à questão de o aluno cometer muitos erros e inclusive errar aquilo que já foi ensinado, a professora diz que, primeiramente, observa se é somente um caso isolado de um aluno ou da turma. Caso seja a turma toda ela retoma a matéria, caso seja somente um aluno, ela prefere reforçar o assunto individualmente, após a aula, só nestes casos ela utiliza a correção posterior.

Quando o erro acontece por motivo de o aluno não conhecer ainda o que ele produziu errado, ela deixa passar, pois não abre parênteses na aula para algo que ele (o aluno) ainda vai aprender depois. Caso o erro esteja no conteúdo aprendido, a correção deve ser feita de forma sutil, mostrando para o aluno o porquê de o erro ter ocorrido, pois corrigir é algo intrínseco da sala de aula e deve ser feito sempre que possível.

Embora ambas as professoras tenham estudado na mesma universidade, pode-se dizer que a experiência profissional de cada uma delas é que determina a maneira como cada uma

aborda a correção de erros em sala de aula. Um exemplo disso vê-se na questão da correção e do conteúdo, pois a professora (D) dá preferência ao conteúdo, ou seja, se o aprendiz conseguir se comunicar, mesmo com erros, para esta professora já é suficiente. Enquanto que para a professora (I) se o aluno cometeu algum erro, ele deve ser corrigido, independentemente se ela conseguiu entender o conteúdo ou não.

Aqui pode-se notar um diferencial no foco. A professora (D) segue a abordagem comunicativa, que centraliza o ensino da língua estrangeira na comunicação, ou seja, ensina o aluno a se comunicar em língua estrangeira e adquirir competência comunicativa. A professora (I) não se prende só ao conteúdo produzido mas à correção também.

Outra diferença entre estas duas professoras pode ser vista quanto ao momento da correção. A professora (I) corrige a todo o momento na aula, mas a professora (D) prefere fazer correções posteriores para não constranger o aluno. Sobre o assunto constrangimento, a professora (I) diz que a correção faz parte da aula e por esta razão não há constrangimento, enquanto que a professora (D) prefere que os alunos se corrijam entre si, evitando assim que a correção parta somente dela.

Uma similaridade que pode ser apresentada é que ambas as professoras acreditam que o aluno/a só aprenderá com a correção do erro se estiverem atentos e concentrados para tal, caso contrário não haverá aprendizado, o aluno/a continuará errando.

O objetivo deste capítulo foi apresentar questões abordadas pelos alunos, futuros professores e professores ao longo dos grupos focais, questionários e entrevistas pertinentes à correção de erros orais que ocorrem em sala de aula. As opiniões dos participantes desta pesquisa foram embasadas por citações e referências a teóricos, pesquisadores e professores dos estudos da linguagem. Apresentei, também, minhas próprias reflexões com base na associação do que foi encontrado aqui e dos profissionais citados. No próximo capítulo, apresentarei as considerações finais.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para concretizar este trabalho de pesquisa, estruturei a presente dissertação em cinco capítulos. No primeiro capítulo, justifiquei a escolha do tema e o inseri num quadro geral da Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras. No segundo capítulo, compilei e discuti a literatura relevante sobre correção de erros e vi que o posicionamento teórico sobre este tema é variado. Além de vir de cima para baixo, a partir muitas vezes de meras sugestões pedagógicas, sem pesquisa empírica a respeito, a correção de erros é vista de forma distinta dependendo da corrente de ensino de línguas que se adota, tendo em vista que questões levantadas por Hendrickson em 1978, ainda são discutidas atualmente por autores como Edge, Littlejohn e Hicks, Shaffer, Ellis e Donald entre outros.

No terceiro capítulo, discuti métodos de compilação de dados de pesquisa tanto quantitativa quanto qualitativa, já que o objetivo desta dissertação era dar voz aos aprendizes, futuros professores e professores de língua estrangeira, permitir uma análise de suas opiniões e quantificar estes dados. O quarto capítulo consistiu de uma análise dos dados de cada método de coleta, onde apresentei e refleti criticamente sobre questões abordadas por alunos, futuros professores e professores de língua inglesa através de sessões de grupos focais, de questionários e de entrevistas, tendo como fundamentação teórica a literatura sobre a correção de erros orais em sala de aula.

Neste capítulo de conclusão, apresentarei as considerações finais com base na teoria, na análise dos dados compilados para o presente trabalho e nas minhas próprias reflexões acerca do tema correção de erros orais em sala de aula de ensino de língua inglesa. Fecho o capítulo com um levantamento das implicações práticas de meu trabalho e sugiro meios de continuar a pesquisa empírica sobre correção de erros.

Antes de discorrer sobre as possíveis conclusões extraídas do trabalho, porém, gostaria de retomar as perguntas que nortearam esta pesquisa:

1. Será que os alunos de nível avançado percebem a correção de erros em sala de aula?  
Em caso afirmativo, como percebem?

2. Como será que os alunos que se preparam para ser professores vêem a questão da correção de erros? Será que suas percepções coincidem com a de alunos?

3. Será que a prática dos professores corresponde às percepções de alunos e de futuros professores? Existe alguma discrepância de opiniões de como corrigir os erros dentro deste grupo?

4. Como a análise dessas percepções pode ajudar pedagogicamente a alunos, futuros professores e professores de língua estrangeira nas suas respectivas práticas?

Para responder à primeira pergunta de pesquisa realizei dois grupos focais, um piloto e um definitivo, destinados à coleta de informações do primeiro grupo de sujeitos investigados, ou seja, os aprendizes de língua estrangeira. Através desses grupos focais procurou-se descobrir como os aprendizes de inglês percebem a correção de erros em sala de aula e como verbalizam essa percepção. Como explicado no capítulo de metodologia, optou-se por realizar o grupo focal com aprendizes de nível avançado por acreditar que os mesmos tivessem maior vivência de correção de erros em sala de aula.

Analisando o grupo piloto, cujo estímulo foi opiniões de alunos acerca de correções de erros em sala de aula, posso afirmar que há uma unanimidade sobre a necessidade e importância da correção de erros em sala de aula. Essa correção é fundamental, segundo os aprendizes, porque aumenta a conscientização do aluno para o que está certo, o que marca a diferença de se estar fora da sala de aula sem o apoio do professor. Podemos citar aqui Littlejohn e Hicks (2000), que afirmam que cometer erros é uma inevitável e necessária parte do aprendizado de uma língua estrangeira. Só cometendo erros, e ouvindo a forma correta, é que os aprendizes podem desenvolver seus próprios entendimentos de como a língua funciona.

Além de ter sido constatada a importância da correção de erros, neste grupo piloto foram observados, ainda, quatro tópicos de maior relevância: a visão que os aprendizes possuem sobre a correção, quem deve corrigir, como professores devem corrigir e o que os aprendizes sentem ao serem corrigidos. Neste capítulo trarei as conclusões destes tópicos que emergiram.

Quanto ao primeiro tópico, a opinião dos aprendizes que participaram deste primeiro grupo focal foi unânime: todos os oito participantes vêem a correção como algo que faz parte da aula, que é necessário para o aprendizado. Quanto a quem deve corrigir, a maioria dos alunos afirmou que deve ser feito pelo professor da classe, pois o grupo acredita que a correção não deve ser feita por colegas da própria turma. Tal posição se choca frontalmente contra uma das sugestões pedagógicas de correção propostas por Edge (1989), a também chamada ‘peer correction’, que segundo o autor é uma eficiente forma de correção. A posição também se contrapõe a Budden (2003), que afirma que a correção feita por outro colega pode criar uma atmosfera positiva na sala de aula, pois os aprendizes podem perceber que não é somente o professor que pode corrigir, porque alunos podem aprender uns com os outros.

A maneira de corrigir dividiu os aprendizes, que oscilaram entre correções ‘on the spot’ e posteriores, sem chegar a um consenso. Descobriu-se, entretanto, que a correção feita naturalmente, que consiste em o professor corrigir o erro do aprendiz substituindo o item errado pelo certo, sem chamar a atenção sobre o procedimento, não é aceita pela maioria dos alunos, pois requer maior atenção por parte deles para entender que cometeram um erro. Tal percepção está em sintonia com a pesquisa de Shaffer (2003) na Coreia, comentada na seção 2.5, onde observou-se que os aprendizes preferem as correções diretas, pois só assim acreditam que a língua que estão aprendendo será produzida de forma mais natural e com poucas falhas.

A correção natural, defendida por vários pedagogos e autores (cf. Edge, 1989), através da qual o professor corrige sem chamar a atenção do aprendiz ou interromper o andamento da aula, foi reprovada pelos alunos. A reprovação se baseia no fato de que, se a correção de um erro não for percebida pelos alunos, enquanto correção, de nada adianta o professor fazê-la. É interessante notar, portanto, que a recomendação pedagógica está em conflito direto com o que o aprendiz diz acreditar.

Em relação a como os alunos se sentem ao serem corrigidos, o constrangimento foi citado tanto em correções feitas pelo professor quanto com o aluno. O grupo piloto enfatizou bastante na maneira do professor abordar o erro, ou caso contrário ao invés de aumentar, pode reduzir a auto-estima, confiança e motivação dos alunos. Outro motivo apontado por Littlejohn e Spada (2000) para que não seja feita muita correção é que o processo de absorção de uma nova língua leva tempo e, por esta razão, os professores não devem acreditar que ao

corrigir algum erro o resultado desta correção será imediato. Enfatizar demais a correção de erros pode ser contra-produtivo, levando os aprendizes a não usar e experimentar novos conteúdos e vocabulário.

Observando o grupo focal definitivo, que também ocorreu com alunos do nível avançado de um curso livre de inglês, mas com uma turma diferente, pode se afirmar que os oito alunos participantes da discussão também percebem a correção de erros em sala de aula, e classificam esta como algo muito importante, afirmando que se aprende com o erro. Além disso, a importância dada à correção de erros é vista ao classificarem os cinco erros que receberam como estímulo, pois não houve aluno algum que classificasse qualquer das frases recebidas como erro irrelevante, alegando que nenhum erro pode ser passado despercebido.

Além do diferencial do estímulo, neste segundo grupo a diferença na articulação do mediador levou a uma diferença fundamental, pois quando estão livres para falar, parece que os participantes do grupo reduzem o número de temas e discutem menos assuntos, mas com mais profundidade. Entretanto, em termos de opinião, os resultados se assemelham aos do piloto, isto quer dizer que mesmo sem serem guiados em suas respostas, os sujeitos da pesquisa enfatizaram a importância da correção, o papel do professor na correção e o constrangimento em serem corrigidos.

Diferente do grupo piloto que surgiram quatro tópicos, neste houve apenas dois: quem deve corrigir e como os professores devem corrigir. Quanto a quem deve corrigir uma das alunas disse que não se importa em ser corrigida pelos colegas, mas houve uma crítica quanto a isto, pois há alunos que fazem a correção com intuito de zombar do erro e não de ajudar, aparecendo aqui a questão do constrangimento. A maioria dos alunos deste grupo focal concorda que a função de corrigir é a do professor, pois segundo os alunos o trabalho de corrigir é também o de ensinar. Esta opinião dos alunos que centram o conhecimento ainda nas mãos do professor vai de encontro a abordagem comunicativa, afirmando que o professor deixa de ocupar o papel principal no processo ensino-aprendizagem, de detentor do conhecimento, para assumir o papel de ‘orientador’, ‘facilitador’, ‘organizador’ das atividades de classe (Martins-Cestaro, 2002).

Quanto ao tópico de como deve ser feita a correção, os alunos apontaram que a correção pode ser ‘on the spot’ (falando diretamente ao aluno o que foi errado, no momento

do erro) ou correção posterior (corrigir o grupo todo depois das atividades ou no fim da aula). Mas assim como o grupo piloto, estes alunos também rejeitaram a correção natural ('normal conversation correction') sugerida por Edge (1989) como a maneira de se corrigir menos traumática. Estes alunos alegam não perceber a correção quando feita utilizando esta técnica, onde num grupo de oito alunos, seis deles preferiram a correção direta e imediata, logo após o erro e não a correção natural. Então o que é apontado na teoria como um modelo ideal de correção, na prática é rejeitado pelos alunos, pois estes parecem trazer várias crenças de como devem ser corrigidos. Passo agora a segunda pergunta de pesquisa.

2. Como será que os alunos que se preparam para ser professores vêem a questão da correção de erros? Será que suas percepções coincidem com a de alunos?

Para responder esta pergunta, será mostrado os resultados dos questionários abertos aplicados aos alunos de curso de Letras, preparando-se, em sua grande maioria para a prática do magistério. Através desses questionários procurou-se descobrir como estes respondentes viam a questão da correção de erros em sala de aula, visto que estão no meio da cadeia aprendiz-professor em preparação para serem professores atuantes em sala de aula, ou seja, pretendeu-se ver se durante o treinamento pedagógico na universidade, algum posicionamento diferente emerge.

Analisando as respostas destes questionários posso afirmar que os dezesseis futuros professores vêem a correção de erros em sala de aula como muito importante, apontando que todos os erros devem ser corrigidos, exceto os erros de sotaque, nervosismo, pronúncia e repetitivos, pois ao se corrigir, segundo os futuros professores, melhora-se e aperfeiçoa-se o aprendizado, evitando-se erros posteriores. Esta percepção coincide com o que Selinker (1992) diz, ou seja, que erros são indispensáveis desde que cometê-los seja visto como uma forma de o aluno aprender.

Sobre a questão relativa ao modo de corrigir, assim como nos grupos focais, os tipos de correções apontadas foram 'on the spot' e posterior, não havendo unanimidade sobre qual seja a melhor ou mais usada. Mas diferente do que foi apontado nos grupos focais, os futuros professores apontaram que alguns erros devem ser corrigidos após a aula, chamando o aluno em separado da turma e alertá-lo. Dentre os dezesseis respondentes, nove apontaram esta

maneira de se corrigir, mas este tipo de correção foi bastante criticado pelos alunos dos grupos focais, mencionando que o erro de um aluno pode alertar outros alunos, e assim evitar erros futuros.

Quando questionados sobre que estratégia de correção melhor os ajudou no seu aprendizado como alunos, apenas um respondente dos futuros professores citou que a correção após a aula é eficaz, o que parece uma contradição – se a maioria acha que os erros devem ser corrigidos após a aula. Pode-se deduzir que o vivenciado enquanto aluno nem sempre reflete o modo como o professor procederá ao ensinar.

Ao serem perguntados na quarta pergunta sobre alunos que cometem erros repetitivamente, a maioria dos respondentes afirmou que se deve corrigir os erros, mesmo aqueles que se repetem, quantas vezes forem necessárias, contrapondo o que Littlejohn e Spada (2000), os quais afirmam que a correção excessiva, mesmo daqueles erros que se repetem é contra-produtiva e por isso é importante que os professores saibam julgar quando e como corrigir melhor os erros, a fim de evitar uma sobreposição de correções. Daí pode-se deduzir a resposta para esta segunda pergunta de pesquisa, que os futuros professores vêm realmente a questão da correção como muito importante.

Esta importância dada à correção também pode ser observada ao olhar a sexta pergunta do questionário, pois ao se perguntar que erro jamais deveria ser corrigido, dentre os dezesseis respondentes, onze disseram que todos devem ser corrigidos, sendo assim mais uma vez confirmada a importância dada à correção dos erros.

Refletindo se estes futuros professores e alunos, participantes dos grupos focais, percebem da mesma maneira a correção de erros, pode-se apontar a questão dos constrangimentos, pois assim como nos grupos focais a questão do constrangimento também apareceu nas respostas dos futuros professores, que citaram a correção de erros como algo que pode causar constrangimento ao aluno, ao invés de ajudar o aprendizado.

Pode-se dizer que esta questão é relevante para estes futuros professores, assim como nos grupos focais, pois foi um assunto que surgiu e não foi colocado nas discussões e nem sugerido nas perguntas dos questionários.



Outra questão pertinente é que tanto os alunos dos grupos focais quanto os futuros professores vêem a correção como algo muito importante, diferente dos resultados de Nunan (1988) na Austrália que apontou haver diferença entre alunos e professores. Lá os alunos valorizam a correção e os professores não, mas esta discrepância de opiniões não é vista entre estes alunos e futuros professores brasileiros, pelo contrário, algumas vezes em suas falas nota-se pontos bem consolidados e enraizados de como se deve ser corrigido e como de pode corrigir. Passo então a terceira pergunta de pesquisa.

3. Será que a prática dos professores corresponde às percepções de alunos e de futuros professores? Existe alguma discrepância de opiniões de como corrigir os erros dentro deste grupo?

Para dar conta desta pergunta retomarei as entrevistas semi-estruturadas respondidas por duas professoras que lecionam em um curso livre de inglês, os grupos focais e os questionários. A respeito das entrevistas, como mencionado no capítulo de metodologia, ambas são formadas em Letras e aqui também serão chamadas por suas iniciais (D) e (I).

A professora (D) na sua entrevista apontou que prefere fazer correções dos erros dos alunos posteriormente, partindo do individual para o coletivo, ou seja, no final de sua aula ela corrige o que foi falado errado, mas não cita nomes de nenhum aluno, pois assim a professora acredita que não haja constrangimento. Interessante é que este tipo de correção é considerado ineficiente pelos alunos participantes dos grupos focais, pois os mesmos apontaram que a correção direta é a melhor para os mesmos. Esta professora também acredita que tanto alunos quanto professores podem fazer correções, concordando com Budden (2003), mas indo contra o que os alunos nos grupos focais discutiram.

Embora tenha sido apontada acima duas diferenças, há uma consideração feita por esta professora que os alunos também confirmam que é a questão da atenção no momento que a correção é feita: ‘não há eficácia na correção se o objetivo do aluno não for este’ ou então ‘se o aluno não estiver atento ou concentrado no que o professor fala ele não aprenderá.’ Através destas duas frases citadas pode-se ver que a questão da atenção ao erro é algo apontado por esta professora assim como pelos alunos dos grupos focais.

Outro diferencial que houve sobre a questão da correção, vê-se na ‘correção’ e fluência, esta professora (D) não dá tanta importância a ‘correção’, assim como Tedick (1998) que diz que primeiro deve-se considerar o contexto, pois os aprendizes devem ser estimulados a produzir a língua que estão aprendendo para se comunicarem. Se a professora (D) consegue entender o que o aluno quis dizer já está bom. O mais relevante nesse caso é a fluência, podendo ser citado Edge (1989), que diz que quanto mais atenção se dá ao que o aluno quer falar, menos vamos dar importância à correção de erros. Para esta professora corrigir tudo e a todo tempo não é tão importante quanto apontado pelos alunos dos grupos focais ou as respostas dos futuros professores. Talvez este posicionamento diferente de ver as correções de erros desta professora se deva ao fato de muitas reflexões feitas durante o seu período de formação, e a contradição entre o que esta professora aponta como a melhor opção para as correções seja ruim para os alunos é por possuírem formas de correção e de como aprendem já enraizadas que muitas das vezes merecem ser desconstruídas pelos professores.

A professora (I) já é a favor de que haja correção a todo instante, assim como os alunos e futuros professores também defendem, mas ao contrário dos outros dois grupos (alunos e futuros professores), ela não vê a correção como algo constrangedor, pois segundo esta professora ‘numa sala de aula corrigir faz parte do aprendizado, e não tem outra finalidade.’ Lembro aqui, mais uma vez, Edge (1989), que diz que a correção é um caminho para lembrar aos aprendizes sobre a forma correta de se falar uma língua, não podendo ser vista como uma crítica ou castigo.

Quanto a maneira de corrigir, esta professora prefere correções ‘on the spot’, opção esta preferida também pelos alunos dos grupos focais. Mas em relação a erros repetitivos, esta professora prefere utilizar uma técnica muito citada pelos futuros professores nos questionários, que é a correção individual no fim da aula, esta muito criticada pelos alunos dos grupos focais.

De uma maneira geral, pode-se ver que algumas percepções sugeridas pelos alunos e pelos futuros professores, também foram apontada nas entrevistas, mas em algum ponto elas também divergem, como visto acima. Passo agora a última pergunta.

4. Como a análise dessas percepções pode ajudar pedagogicamente a alunos, futuros professores e professores de língua estrangeira nas suas respectivas práticas?

Para responder esta pergunta, retomarei Ellis (1997), que diz que a principal razão de se focar nos erros cometidos pelos aprendizes é o fato de que através deles se pode investigar como é feita a aquisição de L2, portanto com os resultados aqui obtidos pode-se ver que há uma grande diferença entre o que os alunos preferem e o que os professores e futuros professores sugerem para a correção, então pode se supor que esta diferença deve ser resultado de como os professores são preparados para o magistério. Mas o que deve ser apontado aqui para a melhoria da prática pedagógica dos professores é que se os alunos não aprendem com a maneira de como o professor corrige, qual o valor de se fazer assim em sala de aula? Richards e Lockhart (1995) apontam para a questão danosa das discrepâncias entre como os professores corrigem e como os alunos preferem suas correções.

Então este trabalho aponta que mesmo que teorias levem os professores a terem um padrão de correção, nas suas práticas devem atentar ao que alunos acreditem ser o melhor para o aprendizado deles mesmos. Entretanto é importante salientar que as teorias de como se deve corrigir não devem ser desconsideradas mas sim balanceadas, ora privilegiando o modo de corrigir sugerido pelos alunos e ora utilizando teorias aprendidas no processo de formação do professor.

Após apresentar as considerações finais com base nas perguntas de pesquisa, nesta conclusão gostaria de retomar dois pontos que surgiram nesta pesquisa, mas que não eram esperados. O primeiro ponto é sobre a questão de uma estratégia de correção: 'normal conversation correction', que é apontada por Edge (1989) como muito eficaz na correção, pois professores e alunos 'negociam' o correto, evita o constrangimento e não interrompe o assunto abordado, onde mais recentemente Lyster e Ranta (1997) afirmam que a correção de erros em forma de negociação faz com que a aprendizagem aumente em sala de aula.

Contudo esta estratégia, apontada acima, foi totalmente criticada pelos alunos dos dois grupos focais, o que causou bastante surpresa até em mim como pesquisadora, pois está é uma estratégia muito utilizada por mim enquanto professora, precisando conseqüentemente reformular a minha prática de correção em sala de aula, mas tentar também desmistificar esta crença que os alunos trazem de que se não forem corrigidos de imediato, estes não aprenderão.

Outro ponto que surgiu ao longo desta pesquisa diz respeito ao constrangimento. Um assunto abordado nos grupos focais pelos alunos e nos questionários pelos futuros professores, dizendo que ao corrigir o professor deve tomar cuidado para que a correção não constranja o aluno. Mas quando perguntado sobre isto aos professores nas duas entrevistas, uma delas evita fazer correções ‘on the spot’ para não haver constrangimento nem dela e nem dos alunos; e a outra professora não vê a correção como algo que leve ao constrangimento, pois para ela corrigir faz parte do aprendizado.

Retomando o objetivo desta dissertação, posso afirmar ter conseguido investigar como alunos de nível avançado, futuros professores e professores percebem a correção de erros em sala de aula. Posso também dizer ter colhido elementos suficientes para comparar se a prática de professores corresponde à expectativa desses alunos e futuros professores ou se algo está descompassado. Notei alguns descompassos como a questão do constrangimento visto pelos alunos e futuros professores como uma questão preocupante, mas para um dos professores entrevistados algo inexistente; e a correção feita pelos próprios colegas aprovada por uma professora e reprovada pelos demais grupos.

Estou ciente de que o estudo apresentado aqui não é definitivo para representar o que os alunos, futuros professores e professores brasileiros de inglês pensam sobre a correção de erros orais em sala de aula. No entanto, por ser este trabalho empírico articulado em torno de três públicos, e não a um grupo isolado, os resultados desta pesquisa se tornam significativos.

Por fim, apesar da evidente limitação desta pesquisa e, conseqüentemente das análises e discussões produzidas, que podem ser sempre ampliadas ou modificadas, acredito ter disponibilizado reflexões que, por um lado, propiciem esclarecimentos sobre a correção de erros, e, por outro lado, motivem a continuidade da investigação deste assunto. Para trabalhos futuros, sugiro que este mesmo tipo de estudo seja feito buscando, desta vez, a correção de erros escritos, sob a visão de alunos, futuros professores e professores. Ou como sugerido no capítulo introdutório, comparar dois corpora eletrônicos, um produzido por aprendizes de uma língua estrangeira e outro produzido por usuários dessa mesma língua como língua materna, e observar as várias inadequações, estudando assim a interlinguagem, ou linguagem do aprendiz. Outra continuação para esta pesquisa seria ver como é realizado o treinamento em cursos de TTC (Teachers’ Training Courses) e nas universidades sobre o tópico da correção de erros. Outro tipo de estudo que poderia ser conduzido, são as ligações e implicações sobre

a correção e o constrangimento, algo que foi só apontado neste estudo que aqui se encerra.

## REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. **Focus on the Language Classroom:** An Introduction to Classroom Research for Language Teachers. Cambridge: CUP, 1991.

ALLEN, J. P. B.; CORDER, S. Pit (Eds.). **Papers in Applied Linguistics:** The Edinburgh Course in Applied Linguistics. Vol. 2. London: OUP, 1975.

BARBOUR, R. S.; KITZINGER, J. Introduction: the challenge and promise of focus groups. In: \_\_\_\_\_ (Eds.). **Developing Focus Group Research:** Politics, Theory and Practice. London: Sage, 1999. p. 1-20.

BARTRAM, M.; WALTON, R. **Correction:** A positive Approach to Language Mistakes. Hove: Language Teaching Publications, 1991.

BILLIG, M. Whose terms? Whose ordinariness? Rhetoric and ideology in conversation Analysis. **Discourse & Society**, v. 10, n. 4, p. 543-558, 1999.

BRANDT, C. Integrating feedback and reflection in teacher preparation. **ELT Journal**, v. 62, n. 1, p. 37-46, 2008.

BUDDEN, J. **Error correction: Teaching Tips.** [S.l.: s.n., 2003]. 43 p. Disponível em: <<http://www.britishcouncil.org/languageassistant-tips-erro-correction.htm>>. Acesso em: 28 dez. 2007.

CHAUDRON, C. **Second Language Classrooms:** Research on Teaching and Learning. New York: CUP, 1988.

CLARK, R. Adult theories, Child Strategies and their Implications for the Language Teacher. In: Allen, J. P. B. & Corder, S. Pit (Eds.). **Papers in Applied Linguistics:** The Edinburgh Course in Applied Linguistics. Vol. 2. London: OUP, 1975. p. 28-50.

CORDER, S. Pit. Idiosyncratic dialects and error analysis. **International Review of Applied Linguistics**, v. 9. n.2, p. 147- 160, 1971.

\_\_\_\_\_. Applied Linguistics and Language Teaching. In: ALLEN, J. P. B. ; CORDER, S. Pit (Eds.). **Papers in Applied Linguistics: The Edinburgh Course in Applied Linguistics**. Vol. 2. London: OUP, 1975. p. 1-15.

\_\_\_\_\_. **Error Analysis and Interlanguage**. Oxford: OUP, 1981.

DEKEYSER, R.M. The effect of error correction on L2 grammar knowledge and oral proficiency. **The Modern Language Journal**, v.77, n.4, p. 501-514, 1993.

DONALD, R. **Error correction 1**. [S.l.: s.n., 2006]. 54 p. Disponível em: <[http://www.teachingenglish.org.UK/think/methodology/error\\_correct.shtml](http://www.teachingenglish.org.UK/think/methodology/error_correct.shtml)>. Acesso em: 28 dez. 2007.

\_\_\_\_\_. **Error correction 2**. [S.l.: s.n., 2006]. 23 p. Disponível em: <[http://www.teachingenglish.org.UK/think/methodology/error\\_correct2.shtml](http://www.teachingenglish.org.UK/think/methodology/error_correct2.shtml)>. Acesso em: 28 dez. 2007.

DULAY, H.C.; BURT, M. K. You can't learn without goofing: An analysis of children's second language "errors." In RICHARDS, J.C. (Ed.). **Error analysis: Perspectives on second language acquisition**. London: Longman, 1974. p. 95-123.

EDGE, J. **Mistakes and correction**. New York: Longman, 1989.

ELLIS, R. **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford: OUP, 1985.

\_\_\_\_\_. **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford: OUP, 1994.

\_\_\_\_\_. **Second Language Acquisition**. Oxford: OUP, 1997.

FAIRCLOUGH, N. **Analyzing Discourse: Textual Analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

FERRIS, D. **Treatment of error in Second Language Student Writing**. Michigan: Michigan University Press, 2002.

GARCEZ, P. M. Transcrição como teoria: a identificação dos falantes como atividade analítica plena. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Orgs.). **Identidades: Recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado de letras, 2002. p. 83-95.

GILES, H.; BILLINGS, A. C. Assessing Language Attitudes: Speaker Evaluation Studies. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Eds.). **The Handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2004. p. 187-209.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n.2, p. 57-63, mar./abr. 1995a.

GRANGER, S. Error-tagged Learner Corpora and CALL: A Promising Synergy. **CALICO Journal**, v. 20, n.3, p. 1-16, 2003.

HAVE, P. **Doing Conversation Analysis: A Practical Guide**. London: Sage, 1999.

HARMER, J. **The Practice of English Language Teaching**. (New ed.). London: Longman, 1991.

HENDRICKSON, J. M. Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice. **Modern Language Journal**, v. 62, n.2, p. 387-398, 1978.

INGRAM, E. Psychological and Linguistic Learning. In: ALLEN, J. P. B.; CORDER, S. Pit (Eds.). **Papers in Applied Linguistics: The Edinburgh Course in Applied Linguistics**. Vol. 2. London: OUP, 1975. p. 218-290.

JAMES, C. (1998). **Errors in language learning and use: Exploring error analysis**. London: Addison Wesley Longman, 1998.

KAPLAN, B.; DUCHON, D. Combining qualitative and quantitative methods in information systems research: a case study. **MIS Quarterly**, v.12, n.4, p. 571-586, dec. 1988.

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

LITTLEJOHN, A.; HICKS, D. **Cambridge English Worldwide – An A to Z of Methodology**. Cambridge: CUP, 2000.



LODER, L. **Investindo no conflito: A correção pelo outro construindo discordâncias agravadas.** 2006. 208 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) Porto Alegre. Dissertação de Mestrado – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. **Studies in Second Language Acquisition**, v.19, n.1, p. 37-66, 1997.

LYSTER, R.; LIGHTBOWN, P.M.; SPADA, N. A response to Truscott's "What's wrong with oral grammar correction." **Canadian Modern Language Review**, v.55, n.4, p. 457-467, 1999.

MARTINS-CESTARO, S. **O Ensino de Língua Estrangeira: História e Metodologia.** [S. l.: s.n., 2002]. 32p. Disponível em: <<http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>>. Acesso em 19 jan.2008.

MCDONOUGH, J.; MCDONOUGH, S. **Research Methods for English Language Teachers.** London: Arnold, 1997.

MYERS, G.; MACNAGHTEN, P. 'Can focus group be analysed as talk?' In: BARBOUR, R. & KITZINGER, J. (Eds.). **Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice.** London: Sage, 1999. p. 173-185.

MYERS, G. **Matters of Opinion: Talking about public issues.** Cambridge: CUP, 2004.

NUNAN, D. **The Learner-centred Curriculum.** Cambridge: CUP, 1988.

OMMAGGIO, A. **Teaching Language in Context: Proficiency-Oriented Instruction.** Boston, Mass.: Heile & Heile Publishers, Inc, 1986.

PAIVA, V.L.M.O. Feedback em ambiente virtual. In: LEFFA.V. (Org.). **Interação na aprendizagem das línguas.** Pelotas: EDUCAT, 2003. p. 219-254.

RICHARDS, J.; LOCKHART, C. **Reflective Teaching in Second Language Classrooms.** Cambridge: CUP, 1995.

RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. (Eds.). **Language and Communication.** London: Longman, 1983.

## ANEXOS

SCHEGLOFF, E. 'Schegloff's text as Billing's data': a critical reply. **Discourse & Society**, v.10, n.4, p. 558-572, 1999.

SELINKER, L. **Rediscovering interlanguage**. London: Longman, 1992.

SHAFFER, D. E. **Error correction**: Student preferences and research findings. Paper presented at the 11th Korea TESOL International Conference, Seoul, Korea, October, 2003.

STAKE, R. **The art of case study research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.

TEDICK, D. J. The Bridge: From research to Practice: Research on error correction and Implications for classroom teaching. **ACIE Newsletter**, v.1, n.3, p. 5-20, 1998.

TRUSCOTT, J. What's wrong with oral grammar correction? **Canadian Modern Language Review**, v. 55, n.4, p. 347-366, 1999.

UR, P. **A course in language teaching**. Cambridge: CUP, 1996.

WILLIS, D. **Rules, Patterns and Words**: Grammar and Lexis in English Language Teaching. Cambridge: CUP, 2003.

YPSILANDIS, G. S. Feedback in distance education. **Computer Assisted Language Learning**, Netherlands: Swets & Zeitlinger, v. 15, n.2, p. 167-181, 2002.

## LISTA DE ANEXOS

### Anexos

Anexo A	Modelo de consentimento informado usado na geração de dados.....	118
Anexo B	Estímulo para grupo focal piloto.....	119
Anexo C	Transcrição completa do grupo focal piloto.....	120
Anexo D1-D4	Estímulo para o grupo focal definitivo.....	125
Anexo E	Transcrição completa do grupo focal definitivo.....	129
Anexo F	Questionários respondidos dos futuros professores.....	136
Anexo G	Respostas agrupadas dos questionários.....	152
Anexo H	Roteiro para entrevista com professores.....	158
Anexo I1-I2	Transcrições completas das entrevistas.....	160
Anexo J	Objetivos da correção segundo futuros professores.....	170

Anexo A  
Modelo de consentimento informado usado na geração de dados  
(adaptado de Loder, 2006)  
Consentimento Informado

Prezado participante,

Você está sendo convidado a colaborar com um estudo sobre correção de erros orais, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras, área de Lingüística, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. A sua participação envolve gravações em áudio e sua colaboração neste estudo é voluntária.

Seu nome não aparecerá (será substituído por um pseudônimo), e será mantido o mais rigoroso sigilo sobre a sua identidade através da omissão de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a), a não ser que qualquer pesquisador possa conhecê-lo(a) através de sua voz (nas gravações em áudio).

Indique, para cada item abaixo, o seu consentimento a respeito do uso dos dados em áudio, utilizando sua rubrica. O material será utilizado **somente** nas modalidades que você autorizar.

As gravações podem ser estudadas pelo pesquisador responsável pelo pesquisa.	
A transcrição escrita do material pode ser usada em publicações científicas.	
A transcrição escrita do material pode ser mantida em arquivo à disposição de pesquisadores envolvidos em outras pesquisas.	
As gravações podem ser mostradas a pesquisadores envolvidos em outras pesquisas.	
As gravações podem ser usadas por pesquisadores envolvidos em outras pesquisas.	
As gravações podem ser mostradas em sala de aula, para fins de estudo.	
As gravações podem ser mostradas em apresentações públicas (congressos, seminários, etc.)	

Os dados **não** serão disponibilizados para **qualquer propósito** que não se encaixe nos termos da pesquisa.

A sua colaboração é muito importante, pois você estará contribuindo para a produção de conhecimento científico.

Responsável pelo projeto: Miliane Moreira Cardoso Vieira  
Professora Orientadora: Tania Shepherd, Ph.D.

Data: \_\_\_\_\_  
Nome: \_\_\_\_\_  
Assinatura: \_\_\_\_\_

## Anexo B

### Estímulo para grupo focal piloto

Este trabalho faz parte de uma pesquisa sobre a questão da correção de erros em sala de aula. Gostaria que lessem as frases, para que possamos discuti-las. Sua opinião sobre o assunto é muito importante para esta pesquisa.

“Estudo Inglês desde pequeno e agora estou me formando, mas acho que ainda continuo cometendo muitos erros quando falo. Além disso, minhas professoras nunca me corrigem em sala de aula, pois sempre dizem que ter fluência é muito melhor.”

“Sempre gostei muito de estudar Inglês, e sempre me dediquei muito nos estudos individuais e nas aulas. Mas o que me faz sentir confiante, é que minhas professoras estão sempre atentas a tudo que falo em sala de aula. Elas sempre me corrigem e isto me fez consciente dos meus erros e acho que melhorei por isso.”

“Estou me formando agora e sempre achei que ser corrigido é muito bom, mas depende. Os erros da escrita devem ser corrigidos, mas a fala não deve ser interrompida para a correção de erros.”

Muito obrigado pela sua colaboração.

Anexo C  
Transcrição completa do grupo focal piloto

Turma HADV2 (Agosto /06)

Quantidade de participantes: 8 alunos

M= moderador

A= alunos

01	M	Olha só, o que eu tenho aqui são três relatos de alunos que estão se
02		formando e eles falam sobre a questão de correção de erros feita em sala
03		de aula. Quero que vocês leiam estas três frases e depois agente vai
04		comentar. Vou ler. Então vamos lá, este trabalho faz parte de uma
05		pesquisa sobre a questão de correção de erros em sala de aula, gostaria
06		que lessem as frases.
07	M	Estudo inglês desde pequeno e agora estou me formando, mas acho que
08		ainda continuo cometendo muitos erros quando falo, além disso, minhas
09		professoras nunca me corrigem em sala de aula, pois sempre dizem que
10		ter fluência é muito melhor. O segundo aluno, ele relatou o seguinte:
11		sempre gostei muito de estudar inglês e sempre me dediquei muito nos
12		estudos individuais e nas aulas, mas o que me faz sentir confiante é que
13		minhas professoras estão sempre atentas a tudo que falo em sala de aula,
14		elas sempre me corrigem e isso me fez consciente dos meus erros e acho
15		que melhorei por isso. Estou me formando agora e sempre achei que ser
16		corrigido é muito bom, mas depende, os erros da escrita devem ser
17		corrigidos, mas a fala não deve ser interrompida para a correção de erros.
18		Qual desses alunos vocês acham mais correto? O que vocês acham?
19	A1	O segundo, é acho que é o segundo.
20	M	O segundo? Por que o segundo?
21	A1	Porque o fato da professora corrigir os erros dos alunos em sala, acho
22		muito melhor, porque na hora que você está conversando com alguém
23		fora de sala você não tem muita noção se está falando certo ou não mas
24		aqui dentro de sala o mais interessante seria que a professora corrigisse o
25		que você está falando, né.
26	M	Quem concorda?

27	A2	Eu também concordo.
28	A3	Eu também.
29 30	M	O que você acha que ele falou aqui que vocês ficam mais conscientes. O que isso traz a vocês?
31 32 33 34	A4	A gente fica mais consciente quando é corrigido mas tem horas que a gente está falando e aí é horrível pois o professor vai interromper para falar e às vezes a gente está naquele pique e muitas vezes a gente não volta.
35 36 37	M	Então isso é um ponto negativo quando a gente, digo, vocês estão falando alguma coisa e nós vamos intervir, então se não for intervir na hora que vocês estiverem falando, que horas que é melhor?
38 39 40 41	A5	Eu presto atenção assim: às vezes minha professora me corrigi em sala alguma coisa errada depois ela fala a frase correta e aí a gente entende que aqui a gente falou errado e aí pelo menos a gente presta atenção nisso, e isso é legal.
42	A6	É isso é muito mais interessante quando corrige no final.
43	A5	É.
44 45 46 47	A6	Dá um feedback para o aluno, mais interessante que no começo. A professora só fala e então a gente tenta corrigir, até porque você tem um tempo muito maior de fala na minha opinião que na escrita, acho mais importante saber falar bem do que o fato de escrever.
48 49 50	M	E esse aluno aqui que fala que o professor prefere a fluência a interromper. Isso também é bom ou ruim? O que vocês acham? A7 o que você acha?
51	A7	Nada.
52 53 54 55 56 57 58	A5	Eu acho que quando a gente está assim numa linha de pensamento, um raciocínio, é legal quando a gente vai do começo até o fim especialmente no inglês que a gente já tem mais dificuldade de como formalizar de formatar a frase, né. Aí se a professora, acho que tem que ser corrigido sempre sempre, mas assim se puder deixar a gente completar o pensamento, agora no final: 'Você vai falar aquilo que você falou, não é assim é assado. Porque a gente está aqui é para aprender, então tem que



59		ser corrigido, se não for como é que a gente vai saber, tem que ser
60		corrigido sempre, não é deixar para depois da aula ou no particular não,
61		acho que no momento que aconteceu o erro falou errado tem que corrigir
62		é assim que a gente aprende.
63	A3	Até mesmo porque o erro de um pode ser o erro do outro.
64	A5	Exatamente pode ser o erro do outro.
65	M	Vocês já se sentiram assim constrangidos porque a professora te corrigiu e
66		aí você ficou ‘nossa que gafe, como é que eu errei uma coisa tão boba?’
67	A2	Às vezes.
68	A5	É às vezes rola isso mesmo né. Às vezes uma palavra que não é tão
69		desconhecida assim e eu acabo falando errado, é de repente rola isso
70		mesmo né pô.
71	M	E você fica achando isso?
72	A5	Eu fico (risos) como que eu não sei essa palavra?
73	M	Mas no ponto de atrapalhar sua fluência, de não voltar a falar de novo?
74	A8	Não acho que não.
75	M	Então tem que ser alguma coisa breve que não atrapalhe a fluência de
76		vocês, é isto?
77	A1	É tanto que minha professora fala naturalmente no final ela fala: ‘a gente
78		fala assim é aquele rádio ali é....
79	M	Amarelo.
80	A1	Ela fala assim o rádio, aquele rádio cinza. Ela fala assim naturalmente aí a
81		gente entende, percebe que falou algo errado.
82	A8	Eu acho que nesse caso às vezes agente nem percebe que foi cometido o
83		erro, que falou errado e está sendo corrigido ou até um colega que não
84		prestou atenção ou não percebeu.
85	A3	A gente não presta atenção.
86	A5	E isso é um grande fator, acho legal é enfatizar a palavra: ‘olha só essa
87		palavra aqui você falou assim, mas não é assim é assado, se pronuncia
88		assim’. E ou então até se possível dar uma exclamaçãozinha assim até
89		maior a respeito até das palavras conhecidas, até que elas têm uma
90		regrinha, não tem? Eu acho que a gente já podia até ir entendendo isso aí.

91	A3	Então, mas acho legal corrigir no final do raciocínio da pessoa.
92	A5	Sim claro.
93	A3	Dizendo para a pessoa o que errou.
94	M	Vocês se lembram de algum professor nunca ter corrigido vocês?
95	A3	Não.
96	M	Não teve isso? Nunca tiveram?
97	A5	Eu lembro e eu até ficava irritada.
98	M	Nunca corrigia?
99	A5	De escutar o colega falar uma coisa que eu sabia que estava falando
100		errado e o professor deixar passar.
101	M	Por que o professor deixava passar?
102	A5	Não corrigia.
103	M	Nem a turma corrigia?
104	A5	Não até mesmo por uma questão de ética.
105	M	Mas vocês não têm vontade de corrigir alguém?
106	A5	Eu tenho vontade.
107	A4	Vontade a gente tem mas...
108	A8	Já pensou 'você falou assim' você não vai dar uma dessas.
109	A1	Eu acho que não, depende da maneira como se fala, porque tem gente que
110		fala de deboche.
111	A8	É mesmo.
112	A1	Eu mudei o meu horário porque como eu fiquei afastada um ano do
113		inglês, então eu senti muita dificuldade de quando eu voltei, porque inglês
114		é exercitando que você aprende então muitas palavras eu não lembrava.
115		Estruturas de frases, eu não lembrava, então eu sentia, por exemplo, que
116		os mais novos faziam de deboche mesmo, falavam assim 'ai que idiota
117		menina, você não sabe isso', então eu me sentia mal com isso, porque eu
118		não sei mas eu entendo também que o importante é você tentar se
119		comunicar com a pessoa, é o que eu acho. O mais importante é esse, mas
120		eu às vezes ficava constrangida e deprimida porque, mas depende também
121		do professor, entendeu, o professor também tem que se impor na hora ele
122		não deixar que as outras pessoas façam isso, mas acho legal você ser

123		corrigida até mesmo pelo aluno, entendeu.
124	A4	É mas só que tem pessoas que não sabem lidar com um feedback,
125		muito menos pessoas com um patamar igual a elas, você chegar
126		assim um aluno para o outro e falar ‘olha você está errado nisso’,
127		tem gente que não vai saber lidar com isso.
128	A1	Então foi isso que eu falei, eu acho que depende da maneira como você
129		vai chegar.
130	A4	Mas têm pessoas que mesmo assim, acaba não aceitando, pô às vezes até
131		assim na boa, assim de falar legal pô, mas dela estar ali bolada pensando
132		puxa nada haver vai ficar me corrigindo até pensa que é professor.
133	A3	É verdade. Eu acho até que agente deu sorte, a nossa ninguém corrige.
134	M	Ninguém corrige?
135	A1	Tinha um ou dois, mas..
136	A2	O João me corrigia, lembra?
137	A5	É?
138		((risos))
139	M	E vocês já tiveram professores que corrigiam o tempo todo?
140	A3	Eu tive um professor que corrigia o tempo todo.
141	M	E vocês não queriam falar nada?
142	A4	Não está errado não.
143	M	Mas corrigir o tempo todo?
144	A5	Erra o tempo todo, tem que corrigir o tempo todo, o que vai fazer.
145	A4	É mesmo.
146		((risos))
147	A5	Coitado do professor, como sofre.
148		((risos))
149	A8	É difícil encontrar a medida certa.
150		((risos))
151	M	Gente obrigada pela participação.

## Anexo D 1

## Estímulo para o grupo focal definitivo

Abaixo estão algumas frases ditas por alunos do nível Intermediário 1 em sala de aula. Leia-as com atenção e depois discuta com seus colegas, em português, chegando a um consenso sobre o tipo de erro cometido em cada uma delas: se muito grave ou irrelevante. A discussão será gravada para uso posterior em pesquisa sobre correção de erros em sala de aula.

Os dados aqui coletados serão utilizados para a realização de uma dissertação de mestrado. Sua participação é muito valiosa para o resultado desta pesquisa.

- A) He was a good people. (erro de concordância)
- B) He died and the Brazil was sick. (erro de artigo)
- C) She was my friend school. (erro de ordem na frase)
- D) She have black hair and wear jeans. (erro de conjugação)
- E) I went to the cinema to see the Caribbean Pirates. /pirôts/ (erro de pronúncia)

Erro muito grave	Erro grave	Erro indiferente	Erro leve	Erro irrelevante
D	A	C B	E	

Obrigada pela participação.

## Anexo D 2

## Estímulo para o segundo grupo focal

Abaixo estão algumas frases ditas por alunos do nível Intermediário 1 em sala de aula. Leia-as com atenção e depois discuta com seus colegas, em português, chegando a um consenso sobre o tipo de erro cometido em cada uma delas: se muito grave ou irrelevante. A discussão será gravada para uso posterior em pesquisa sobre correção de erros em sala de aula.

Os dados aqui coletados serão utilizados para a realização de uma dissertação de mestrado. Sua participação é muito valiosa para o resultado desta pesquisa.

- A) He was a good people. (erro de concordância)
- B) He died and the Brazil was sick. (erro de artigo)
- C) She was my friend school. (erro de ordem na frase)
- D) She have black hair and wear jeans. (erro de conjugação)
- E) I went to the cinema to see the Caribbean Pirates. /pirɔ̃ts/ (erro de pronúncia)

Erro muito grave	Erro grave	Erro indiferente	Erro leve	Erro irrelevante
A	C B		D E	

Obrigada pela participação.

## Anexo D 3

## Estímulo para o segundo grupo focal

Abaixo estão algumas frases ditas por alunos do nível Intermediário 1 em sala de aula. Leia-as com atenção e depois discuta com seus colegas, em português, chegando a um consenso sobre o tipo de erro cometido em cada uma delas: se muito grave ou irrelevante. A discussão será gravada para uso posterior em pesquisa sobre correção de erros em sala de aula.

Os dados aqui coletados serão utilizados para a realização de uma dissertação de mestrado. Sua participação é muito valiosa para o resultado desta pesquisa.

- A) He was a good people. (erro de concordância)
- B) He died and the Brazil was sick. (erro de artigo)
- C) She was my friend school. (erro de ordem na frase)
- D) She have black hair and wear jeans. (erro de conjugação)
- E) I went to the cinema to see the Caribbean Pirates. /pirôts/ (erro de pronúncia)

Erro muito grave	Erro grave	Erro indiferente	Erro leve	Erro irrelevante
D A	C	B	E	

Obrigada pela participação.

## Anexo D 4

## Estímulo para o segundo grupo focal

Abaixo estão algumas frases ditas por alunos do nível Intermediário 1 em sala de aula. Leia-as com atenção e depois discuta com seus colegas, em português, chegando a um consenso sobre o tipo de erro cometido em cada uma delas: se muito grave ou irrelevante. A discussão será gravada para uso posterior em pesquisa sobre correção de erros em sala de aula.

Os dados aqui coletados serão utilizados para a realização de uma dissertação de mestrado. Sua participação é muito valiosa para o resultado desta pesquisa.

- A) He was a good people. (erro de concordância)
- B) He died and the Brazil was sick. (erro de artigo)
- C) She was my friend school. (erro de ordem na frase)
- D) She have black hair and wear jeans. (erro de conjugação)
- E) I went to the cinema to see the Caribbean Pirates. /pirɔts/ (erro de pronúncia)

Erro muito grave	Erro grave	Erro indiferente	Erro leve	Erro irrelevante
A	D E B		C	

Obrigada pela participação.

## Anexo E

Transcrição completa do grupo focal definitivo

Segundo Grupo Focal: turma HADV1 (Junho/07)

Quantidade de participantes: 8 alunos

M= moderador

A= alunos

1	M	Eu hoje convidei vocês para participarem de uma pesquisa que estou
2		fazendo sobre correção de erros. Então eu vou entregar a vocês uma folha
3		onde estão cinco tipos de erros diferentes que foram ditos por alunos de
4		nível intermediário, primeiro nós vamos falar sobre estes tipos de erros e
5		depois agente começa a falar sobre o que realmente acontece em sala de
6		aula. Vocês têm dez minutos para classificarem as frases erradas em erro
7		muito grave, erro grave, erro indiferente, erro leve ou erro irrelevante. Não
8		é preciso ter uma frase em cada quadro, se vocês acharem que todas as
9		frases só devem ser colocadas num único quadro não tem problema. Então
10		podem se sentar em dupla e começar.
11		(alunos murmurando suas opiniões)
12	M	(após 10 minutos) Vamos começar. A primeira classificação aí é de erro
13		muito grave. O que vocês consideram erro muito grave? Eu gostaria que
14		cada dupla falasse de uma vez.
15	A1/	Nós classificamos a frase (A) como erro muito grave: ‘He was a good
16	A2	people’. Este erro de concordância para uma turma de nível intermediário é
17		muito grave.
18	M	Mais alguém classificou esta frase como muito grave?
19	A3/ A4	Nós classificamos esta frase como erro grave.
20	A5/	Para nós a frase que apresenta o tipo de erro muito grave é a frase (D): ‘She
21	A6	have black hair and wear jeans’ o erro de conjugação.
22	M	Por que o erro de conjugação é muito grave?
23	A6	Porque uma das primeiras coisas que agente aprende num curso de inglês
24		são as conjugações então já vem no básico 1 e 2, é um erro muito grave



25		para o nível de intermediário, porque a conjugação para He,She,It a gente
26		aprende no básico não dá para errar no nível Intermediário.
27	A1	Minha dupla classificou esta frase como erro leve, porque o aluno pode
28		falar rápido a frase e passar despercebido, principalmente o verbo 'wear'
29		que só precisa colocar o 's' para a terceira pessoa com o have já é mais
30		distração, pois o aluno não usou 'has'.
31	M	Alguém mais classificou esta frase (D) como erro leve?
32	A7/ A8	Nós classificamos esta frase do have e wear como erro muito grave.
33	M	Então como erro muito grave vocês classificaram a frase (A) e (D) é isto?
34	A7	Sim, porque são erros que alguém do nível intermediário já aprendeu.
35	M	E o que vocês classificaram como erro irrelevante?
36	As	Nenhum.
37	M	Por que ninguém classificou nenhum erro como irrelevante?
38	A7	Nenhum erro é irrelevante.
39	M	Me explica melhor isso, por que nenhum erro é irrelevante?
40	A3	Porque se agente percebe o erro, é porque não dá para passar
41		despercebido.
42	M	Mas vocês acham que o aluno falou e percebeu que errou?
43	As	Não, acho que não.
44	A1	Mas depende da situação, de repente ele estava nervoso e errou e não
45		percebeu.
46	M	E vocês gostam quando um aluno mais atento chama a atenção para os seus
47		erros?
48	A6	A5 faz isso todo o segundo, mas eu gosto porque na hora eu posso ter
49		falado alguma bobagem, mas depois você está um pouquinho mais
50		concentrado no que você ia falar porque ele corrigiu, uma pronúncia errada
51		pode acabar tudo o que você queria falar.
52	M	Ele só corrige a sua pronúncia?
53	A6	É a maior parte do tempo.
54	A1	Mas professora também depende de como a pessoa vai chamar sua atenção.
55		Tem pessoa que vai falar contigo sombando da sua cara, aí não vai dar
56		certo.

57	A2	Mas tem pessoas que falam só para ajudar realmente.
58	M	Como vocês vêm de vários níveis juntos então quando alguém daqui te corrige vocês acham que ele está te zombando ou te ajudando?
59		
60	A5	Depende da situação.
61	M	Como assim depende do que?
62	A6	Por exemplo, eu leio ou falo alguma coisa errada, ele o A5 ri e aí eu já não gosto, porque que não fala 'é assim' pronto já corrigiu e aí eu continuo, mas ele ri e aí todo mundo percebe que eu errei.
63		
64		
65	M	Então você está falando da maneira dele corrigir? A turma concorda com o que ela falou? Corrigir pode só não pode rir?
66		
67	As	(Risos)
68	A2	Mas aí depende.
69	M	Mais uma vez o depende, depende do que?
70	A4	Depende do grau de intimidade dos alunos.
71	M	Então eu vou mudar agora o foco um pouquinho, e se for um professor corrigindo?
72		
73	A2	Normal.
74	M	O que é normal?
75	A2	O trabalho de corrigir é também o de ensinar.
76	A6	Além do trabalho dele agente vem aqui para isso, para aprender com o erro.
77	M	E se ele não corrigir?
78	A3	Então ele é taxado como burro.
79	A6	Normalmente o professor que não corrige e agente percebe alguma coisa errada ele é taxado como burro ou então disperso.
80		
81	M	O professor? Quem concorda com ela?
82	A6	Tem aluno que é mais esperto que o professor mas tem professor que é mais esperto que o aluno.
83		
84	A4	Minha mãe é professora as vezes ela erra, mas ela só percebe o erro em casa.
85		
86	M	E ela é professora de que?
87	A4	História e Geografia.
88	M	Como assim? Ela percebe que errou alguma coisa só em casa?

89	A4	É tipo confundiu alguma coisa, alguma data e ela percebe em casa. Mas aí
90		se algum aluno tiver alguma dúvida no dia seguinte e pergunta a ela então
91		ela fala que se confundiu.
92	M	Uma aula de história é diferente de uma aula de idiomas! Retomando o que
93		A6 falou: ‘o professor é burro ou disperso quando não corrige’. Quem já
94		teve um professor assim?
95	A2	Burro, há vários.
96	A7	Pode falar mal? A professora de redação. Nossa Senhora!
97	M	Mas vocês estão falando de erro escrito?
98	A2	Não erro de pronúncia e erro de escrita também.
99	M	Mas isso em português?
100	A5	Mas ela é professora de inglês também.
101	M	No inglês não é a mesma coisa!
102	A6	Ela é ótima professora para dizer o contrário.
103	M	Mas aqui no curso de inglês, vocês estão quase terminando, estão no
104		HADV 1, daqui a pouco é o HADV2, o último semestre e então vocês
105		fecham o curso de inglês. Então mais ou menos estudando inglês vocês têm
106		uns quatro anos e meio, mais ou menos, cinco no final do curso. A nível de
107		experiência em sala de aula de inglês, como os professores reagiram aos
108		erros de vocês? Quem quer falar primeiro?
109	A6	Graças a Deus nenhum professor comentava como eu errei, quando eu
110		errava ela corrigia, assim fazia o possível para explicar o meu erro ou
111		quando não dava para explicar ela me mandava para o SOS (aula de reforço
112		oferecida pelo curso) para tirar dúvidas com outro professor, aí as vezes a
113		explicação com um outro professor diferente daquele que esta no dia-a-dia
114		dentro de sala de aula é melhor.
115	M	Mas assim errou em sala de aula A6 o que o professor fazia? Quando você
116		falou alguma coisa errada?
117	A6	Normalmente os professores esperavam eu acabar de ler, ai falava o que
118		estava errado ou então no final da frase a professora corrigia a palavra e
119		pedia para eu voltar e repetir.
120	A5	O que eu já reparei é que tem professor aqui no curso que não corrigia a

121		pronúncia, e eu acho que têm muita importância este tipo de correção,
122		principalmente na leitura.
123	M	Indo para o foco de correção de leitura, por que enquanto vocês estão lendo
124		o professor não interrompe para corrigir?
125	A2	Se não atrapalha.
126	A5	Para não interromper a leitura?
127	A1	Mas mesmo depois da leitura eu acho que dificilmente alguém corrige os
128		erros.
129	A2	Eles não interrompem por ser falta de educação (risos).
130	A7	Eu já tive professor daqui e do colégio que quando agente lia errado ele
131		parava e corrigia, ou se ele não parasse um amigo vinha e corrigia.
132	M	Vocês estão falando muito de correção de erros de leitura, e quando vocês
133		estão falando naturalmente, como é a correção?
134	A6	Eu sou ótima em corrigir as pessoas, elas até ficam chateadas comigo, mas
135		eu não consigo me controlar, saber que a pessoa está errada e então isso
136		pode pegar mal, imagine em uma entrevista de emprego, quando a pessoa
137		conjugava o verbo até em português errado aquilo acaba.
138	M	Então vamos voltar para o inglês, vocês estão numa sala de aula e eu
139		pergunto como foi o seu final de semana, e aí vocês me respondem: ‘Eu fui
140		ao cinema e assisti the Caribbean /pirats/’ (pronúncia errada). O que o
141		professor tem que fazer?
142	A6	Corrigir a pronúncia.
143	A2	Falar que não é assim que se fala, mas de outro jeito.
144	M	Todo mundo concorda que tem que corrigir desta maneira que A2 falou?
145	A6	Não dessa maneira não, pode ser assim: ‘olha eu entendi o que você disse
146		mas é mais correto você falar assim’.
147	M	Mas está também é uma correção de erro direta.
148	A6	Você está falando assim de corrigir, de fingir, uma hora a pessoa fala assim
149		‘vi piratas do Caribe’ em inglês, não vou falar em inglês porque minha
150		pronúncia não é muito boa, aí você começa a aula falando com a pronúncia
151		certa e não a errada?
152	M	Você me fez uma pergunta? Se usaria está técnica?

153	A6	Isso.
154	M	Eu uso essa técnica de correção indireta. Quem prefere esta técnica
155		indireta?
156	A6	Eu particularmente não gosto, porque eu dificilmente vou prestar atenção.
157	A5	Eu também não, porque eu fico disperso na aula.
158	A2	Às vezes eu presto atenção, e consigo pegar sim, mas as vezes não.
159	M	Então se eu falar assim ‘Que legal! Eu também assisti The Caribbean
160		/paiðrðts/, vocês acham que não iriam entender?
161	A1	Aí tudo bem, eu entenderia.
162	A3	Eu entenderia também.
163	M	Isso é uma correção indireta.
164	A6	Mas assim se eu conversasse isso com você e você esperasse um tempo,
165		digo começasse a outra aula com esta correção, eu não ia prestar atenção
166		não.
167	M	O que é eu deixar passar? Quanto tempo?
168	A6	É passar assim 5 segundos, eu não presto atenção não.
169	A2	Nossa muito tempo ‘5 segundos’. (risos).
170	M	Todo mundo é assim se passar 5 segundos, esquecem?
171	A8	Não só um tempinho assim não.
172	A2	É tipo assim eu falei /pirðts/ e se o professor só depois que ele fala a
173		pronúncia certa não, tem que ser na hora, se não passou.
174	M	Vocês falaram da correção do erro direto do exemplo que A2 falou ‘O
175		professor tem que corrigir assim: aqui não se fala assim’, tem que ser desta
176		maneira ou a maneira como eu corriji sutil ‘eu também vi e eu gostei desse
177		filme’ e falo a pronúncia correta do filme. Com qual tipo de correção vocês
178		vão se sentir melhor? A8 fala mais um pouco?
179	A8	Quando o professor chega e fala direto.
180	M	Por que essa correção é melhor para você?
181	A8	Porque assim eu entenderia melhor.
182	M	Quem concorda?
183	As	Eu.
184	M	A3 concorda, A4, A7, A6, A2 concordam e você A5?

185	A5	Pode usar a correção indireta também.
186	M	Quem percebeu que durante o semestre eu usei a correção indireta na sala
187		de aula?
188	A6	Eu acho que eu já percebi, mas o que é exatamente eu não sei não, não
189		lembro qual foi a correção. Eu nem lembro o que comi no dia anterior.
190	A1/ A5	Nós já percebemos este tipo de correção.
191	A6	A pessoa que errou e você usou a correção indireta a pessoa deve ficar com
192		a pulga atrás da orelha porque se a professora comentou sobre alguma coisa
193		que você falou é porque você falou algo errado.
194	M	Então só para terminar, no próximo semestre se tudo der certo, vocês
195		estarão no HADV2. Imaginem um professor na sala de aula de inglês e
196		vocês precisam ficar com o inglês o melhor possível, não digo perfeito, mas
197		o melhor possível. Então será um estágio que vocês vão falar mais, vão
198		produzir mais. Como deve ser este professor em termos de correção?
199		(Silêncio)
200	A5	Tem que corrigir na hora.
201	A1	Atento aos erros.
202	A2	Corrigir direto.
203	A6	Pronto, disposto para explicar o por quê do erro, paciente e tem que
204		dominar completamente a língua inglesa ou então agente vai ficar
205		perguntando o por quê e ele não vai saber.
206	A3	Nossa quanta coisa!
207	M	Já está bom, turma muito obrigada pela participação de vocês.

## Anexo F

## Questionários respondidos pelos futuros professores

Caros alunos, este questionário traz 6 perguntas sobre correções de erros em sala de aula de língua estrangeira. Sua participação será de grande valia para esta pesquisa, por isso peço que responda com muita sinceridade e atenção. Não é necessário que inclua seu nome ou assine.

1. Os erros cometidos durante a aula de língua estrangeira devem ser corrigidos? Qual a importância dessa correção para você?

---

---

---

---

2. Quando o professor corrige erros durante a aula de língua estrangeira, qual é, em sua opinião, o objetivo desse professor?

---

---

---

---

3. Se a correção dos erros pode/deve ser feita durante a aula de língua estrangeira, de que forma ela deve ser feita? (responda refletindo sobre estratégias a serem usadas e sobre o momento adequado para a correção ocorrer).

---

---

---

---

4. O que os professores de língua estrangeira devem fazer quando os alunos cometem o mesmo tipo de erro de forma repetida , aula após aula?

---

---

---

---

5. Levando em conta sua experiência de aluno de língua estrangeira, que estratégias para correção foram as mais eficientes para o seu aprendizado da língua?

---

---

---

---

6. Que tipo de erro não deveria jamais ser corrigido e por quê?

---

---

---

---

Obrigada por sua participação. Tenho certeza que suas respostas serão de muito valor para iluminar a pesquisa que esta sendo feita sobre correção de erros na sala de aula de língua estrangeira.



## Anexo G

## Respostas agrupadas dos questionários

Questão 1: Os erros cometidos durante a aula de língua estrangeira devem ser corrigidos? Qual a importância dessa correção para você?

1. Sim. Antes de tudo um indicador do aproveitamento para o próprio aluno e mostra a importância que o professor dá ao seu trabalho e assim valorizando o aluno.
2. Sim. Ao meu ver, o aluno consegue assimilar melhor o que está sendo corrigido e se sentir mais à vontade para questionar.
3. Melhorar o aprendizado na língua, tendo em vista um melhor aproveitamento.
4. Sim. Ficar atento para evitar o mesmo erro numa próxima oportunidade.
5. Acredito que alguns, nem todos. Alguns mais importantes devem ser corrigidos para que o aluno tome consciência do erro. Outros, que sejam menos importantes, não, porque correções demais constroem o aluno.
6. Sim, não me incomodo em ser corrigido, acho importante sim, mas tomando-se o cuidado de não constranger o aluno, sendo rude.
7. Os erros devem ser corrigidos, não com tom de superioridade (para humilhar os alunos), mas para que o aluno conheça seus erros e possa corrigi-los.
8. Sim. Desta forma é que o aluno pode melhorar e crescer profissionalmente.
9. Sim. É melhor porque a correção durante a aula pode servir não só ao aluno que é corrigido, mas também àqueles que de repente cometem o mesmo erro. Também a correção durante a aula pode promover debates em sala.
10. Devem. Apesar de já estarmos na faculdade, sempre é bom ser corrigido e aprender a falar e escrever com mais esmero.
11. Claro, qualquer erro deve ser corrigido. Embora a perfeição seja inalcançável ela deve ser sempre perseguida.
12. Sim, pois a correção, se feita de forma adequada, auxilia para a fixação dos conteúdos, evitando, assim, erros posteriores.
13. A correção dos erros durante a aula é de extrema importância, no meu caso só estimula a melhora.
14. Os erros devem ser corrigidos, pois somente dessa maneira posso consertar o que estiver produzindo errado. Essa é a forma mais rápida e, acredito, mais eficaz para o aperfeiçoamento da língua estrangeira.
15. Os erros devem ser corrigidos pois a correção é importante para o desenvolvimento do aluno quando feita na hora.
16. Acredito que os erros devem ser corrigidos, sim. Assim podemos aprender com eles. Se não são corrigidos, podemos pensar que estamos falando corretamente, quando não estamos.

Questão 2: Quando o professor corrige erros durante a aula de língua estrangeira, qual é, em sua opinião, o objetivo desse professor?

1. Tornar o aluno futuro professor, mas atento e criterioso quanto ao ensino da língua estrangeira.
2. Dependendo da maneira em que isto é feito, se por uma razão e educação, o objetivo é ajudar ao aluno a evitar esses erro futuramente.
3. Melhorar nosso desempenho, e prepararmos para as provas da vida que teremos que ser submetidos.
4. Chamar a atenção dos alunos para que o erro seja identificado, explicado e assim evitado futuramente.
5. Conscientizar o aluno do seu erro para que ele fique atento em não cometê-lo novamente.
6. Acredito que o objetivo seja educar o aluno para cometer os mesmos erros.
7. Depende do professor. O ideal é que eles corrijam para aumentar o conhecimento dos alunos. Porém alguns o fazem de uma forma que humilha alguns alunos.
8. Acredito que seja para que o seu aluno melhore na sua expressão oral.
9. Primeiramente, fazer com que o erro seja identificado também pelo aluno.
10. Ensinar e aumentar o nível da aula.
11. Ajudar a aluna a perceber suas dificuldades e a corrigi-las e focar seus estudos nessas dificuldades.
12. Fazer com que o aluno perceba seu erro.
13. Acho que o professor só procura estimular o aluno a chegar ao seu melhor.
14. O objetivo do professor é que o aluno melhore na produção de uma língua estrangeira.
15. Fazer com que o aluno melhore seus conhecimentos.
16. Fazer com que aprendamos a maneira correta de usar a língua.

Questão 3: Se a correção dos erros pode/deve ser feita durante a aula de língua estrangeira, de que forma ela deve ser feita? (responda refletindo sobre estratégias a serem usadas e sobre o momento adequado para a correção ocorrer).

1. Acredito que na mesma hora, citando exemplos e retornando ao aluno.
2. Nada escrito.
3. Acredito que o erro deve ser detectado imediatamente e o aluno precisa saber o que errou para melhorar.
4. Acho que o professor deve deixar seu aluno concluir sua frase ou pensamento e só depois apontar os erros cometidos.
5. Não há uma regra rígida. Cabe ao professor ter o bom senso para decidir como e quando corrigir ao aluno. Em alguns casos, ele pode até mesmo chamar o aluno separadamente para alertá-lo para suas deficiências e maneiras de superá-las.
6. Acho difícil a correção após a aula. No momento do erro o professor pode expor o problema.
7. Se forem erros simples, devem ser corrigidos na hora. Se forem erros mais complexos ou se eles se repetem com alta frequência, o professor deve explicá-lo fora do horário da aula, sem a presença de outros alunos.
8. Durante a própria fala do aluno e caso o momento não seja oportuno para o professor, no final da aula ele deve chamar o aluno e expor sua opinião.
9. A correção deve ser feita após término do raciocínio do aluno. Essa correção pode ser feita através de exemplos, que podem ter relação com a matéria dada.
10. De forma que não ofenda o aluno. É tênue a linha entre correção bem feita e correção que humilha o aluno. Deve-se corrigir de maneira amistosa.
11. Deve sempre ser feita quando houver tempo hábil imediatamente após a correção dos exercícios.
12. A correção deve ser feita no momento do erro cometido, sem deixar que o aluno se sinta constrangido com o erro.
13. A mim não incomodaria ter o meu erro corrigido na hora; mas uma estratégia seria no fim da aula comentar os erros cometidos.
14. O professor poderia observar os erros cometidos, anotá-los e expor, sem citar nomes, corrigindo-os. Outra opção seria observar os erros mais comuns e preparar algum material de reforço para entregar aos alunos.
15. No momento em que o erro acontece mas de forma branda para que o aluno não se sinta intimidado.
16. Sempre que os alunos errarem, o professor deve corrigir e o aluno deve repetir o correto. O professor pode também trazer exercícios extra para a aula.

Questão 4: O que os professores de língua estrangeira devem fazer quando os alunos cometem o mesmo tipo de erro de forma repetida, aula após aula?

1. Ao término da aula ter alguns minutos com eles. Algumas vezes falta de atenção; problemas de ordem pessoal, etc.
2. Chamar o aluno em particular e conversar seriamente com ele, tentando esclarecê-lo a respeito de suas dificuldades e também fazê-lo auto avaliar-se e tentar se corrigir.
3. Falar com esse aluno, tentando solucionar o problema. O diálogo entre professor e aluno é muito importante para o desenvolvimento de ambos.
4. Fazer exercícios diferenciados e ao mesmo tempo combinados para que os alunos possam fixar o curso certo das estruturas.
5. Talvez, conversar com o aluno e alertá-lo. Sugerir uma estratégia para superar o erro.
6. Não acho necessário corrigir o mesmo erro diversas vezes.
7. Ter uma conversa a sós com o aluno e dar dicas para ele trabalhar esse erro.
8. Continuar corrigindo o aluno. De qualquer forma a situação pode ser chata mas é necessário.
9. Dedicar um tempo maior (ou mesmo tempo de aula) para descobrir o porquê desse erro ser cometido por tantos alunos. Em seguida, os professores podem levar materiais que esclareçam de modo direto o erro cometido.
10. Chamá-lo para uma conversa a sós e expor a situação, mas sem repreensões, e dar abertura para ele perguntar.
11. Devem alertar o aluno com objetividade a fim de que ele tente resolver o seu problema.
12. O professor deve indicar bibliografia adequada para que o aluno possa estudar, deixando claro o que ele está errando. Se possível, o professor deve se mostrar solícito para tirar algumas dúvidas do aluno.
13. Eu acho que o professor deveria continuar “pressionando” o aluno, de um jeito mais “suave”, aprimorar os seus erros.
14. Corrigir sempre e chamar o aluno para esclarecer o motivo da repetição do erro. Se possível, trabalhar individualmente a dificuldade do aluno.
15. Chamar o aluno para uma conversa em particular.
16. Deve parar tudo, ensinar o correto e fazer com que os alunos pratiquem para fixarem o correto.

Questão 5: Levando em conta sua experiência de aluno de língua estrangeira, que estratégias para correção foram as mais eficientes para o seu aprendizado da língua?

1. No meu caso, em específico ter contato direto com o professor foi e está sendo importante para verificar os pontos onde preciso estudar mais.
2. Quando os problemas foram postos no contexto mais dinâmico, no dia-a-dia. Pude compreender melhor.
3. O estímulo a repetição. O desenvolvimento a uma correta pronúncia. A leitura de textos acadêmicos.
4. Particularmente consigo fixar sem as correções escritas. Também acho válidas as correções orais, principalmente em relação à pronúncia.
5. Treino. Percebo a minha evolução na escrita a partir do grande contato com textos que pude ter na faculdade. Infelizmente, o mesmo não acontece na prática de conversação, pois sinto que pratico pouco e ainda me sinto pouco à vontade com meus erros.
6. Sempre que o professor se mostra sereno e interessado no meu progresso e não simplesmente interessado na exposição do quanto estou errado e sem esperança de melhoria.
7. Consegui corrigir meus erros de forma eficaz sempre que o professor me corrigiu, especialmente, nas conversas “pós-aula”.
8. Toda vez que o professor(a) assinalava o meu erro tanto oralmente quanto na parte escrita o meu resultado final era positivo.
9. Exemplo de “usage” em jornais, revistas, etc.
10. Estratégias utilizadas pela professora Ana: ela ao final de cada aula – sem mencionar quem havia cometido os erros – corrigia erros de construção (sintaxe) e de fonética, dando exemplos no quadro.
11. A correção feita pela professora imediatamente ao exercício em sala, pois ajuda a atentar para os meus cursos na hora de revisar o exercício.
12. As correções imediatas, quando o professor tem uma atitude corretiva, sem menosprezar o erro do aluno ou ele mesmo.
13. A melhor estratégia de correção foi a feita no final da aula.
14. Correção instantânea e anotação para explicação posterior.
15. A chamada correção “on the spot”, no ato, pois na mesma hora anoto o que me foi dito e todas as vezes que vou cometer o mesmo erro me lembro da situação e não o cometo.
16. As que eu tive que repetir o correto, assim pude fixar o correto.

Questão 6: Que tipo de erro não deveria jamais ser corrigido e por quê?

1. Nenhum. Porque estamos aqui na universidade para aprendermos a usar a língua corretamente.
2. Acho que a correção é sempre válida desde que seja feita com delicadeza.
3. Todos os erros devem ser corrigidos, pois o aluno que se propõe a estudar uma língua estrangeira deve ter conhecimento do que não pode produzir e estudar com afinco.
4. A mim não incomoda ser corrigida de qualquer maneira, qualquer erro deve ser corrigido.
5. Acho que todos os erros deveriam ser corrigidos, pois ele serve como ajuda para todos os outros alunos.
6. Acredito que todo erro deve ser corrigido, exceto quando o aluno comete o mesmo erro com frequência. Nesse caso a resposta 4 (os professores devem alertar o aluno com objetividade a fim de que ele tente resolver o seu problema.) é a atitude ideal do professor.
7. Erros muito cometidos pelo mesmo aluno (repetidamente). Há de se corrigir umas duas vezes e persistindo o erro, chamar o aluno para corrigi-lo individualmente.
8. Nenhum.
9. A palavra jamais é muito forte. Mas acredito que as correções relacionadas ao sotaque do aluno (a) devem ser consideradas com muito cuidado. Já tive uma experiência com um professor de inglês em um curso de inglês que quis corrigir o sotaque enfim eu discuti com o professor em relação a nossa aquisição lingüística e certos sons que não conseguíamos produzir por não termos estes sons em nossa língua mãe. Acredito também que tive este problema por que o professor em questão não era formado em letras, ele era de outra profissão e tinha o domínio na língua inglesa e por isto dava aulas de inglês.
10. Quando o professor perceber que o aluno errou simplesmente por uma questão de nervosismo.
11. Não acho que exista algum erro que não deva ser corrigido.
12. Não existe. O professor tem sensibilidade para saber como e quando corrigir qualquer tipo de erro. Isso só pode ajudar o aluno.
13. Creio que pequenos erros de pronúncia devem ser revelados, pois os alunos ficam muito inibidos se são interrompidos a todo instante.
14. Numa língua estrangeira acredito que todos os erros devem ser corrigidos, é preciso aprimorar esse aluno por que o mesmo torne um bom profissional.
15. Todo tipo de erro deve ser corrigido se não, não há progresso por parte do aluno.
16. Não existem possibilidades de não corrigir erros em quanto professor, ou mesmo aluno.

## Anexo H

## Roteiro para entrevista com professores

- QUAL SEU NOME COMPLETO?
- QUANTOS ANOS TÊM?
- HÁ QUANTO TEMPO LECIONA?
- SÓ ENSINOU(A) INGLÊS?
- FALE UM POUCO DE SUA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:
- O QUE VOCÊ LEMBRA-SE DAS AULAS NA SUA UNIVERSIDADE OU NA SUA FORMAÇÃO SOBRE CORREÇÃO DE ERROS?
- O QUE ACHAVA DESTAS AULAS TEÓRICAS SOBRE CORREÇÃO DE ERROS? APLICÁVEIS OU NÃO NA PRÁTICA?
- ERROS DEVEM SER CORRIGIDOS OU NÃO?
- QUANDO?
- VOCÊ CORRIGE OS ERROS QUE OS ALUNOS COMETEM NA SUA SALA DE AULA?
- QUAL A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR CORRIGIR OS SEUS ALUNOS?
- CORREÇÃO DE ERROS NA SUA AULA É UM PROCESSO IMPORTANTE OU NÃO?
- O QUE VOCÊ CORRIGE? POR QUÊ?
- VOCÊ COSTUMA CORRIGIR TUDO QUE OS ALUNOS PRODUZEM ERRADO?
- QUAL A SUA PERCEPÇÃO EM SALA DE AULA DAS CORREÇÕES? (ALUNOS – PROFESSOR)
- QUAL O EFEITO DA CORREÇÃO? FUNCIONA OU NÃO?
- VOCÊ ACHA QUE CORRIGIR É UM TRABALHO EM VÃO?
- COMO VOCÊ CORRIGE NAS SUAS AULAS?
- COMO VOCÊ VÊ A QUESTÃO DE ERRO E CONSTRANGIMENTO?
- CORREÇÃO DE ERROS CONSTRANGE OU ESTIMULA A MELHORA?
- ERRO DEVE SER CORRIGIDO NO MOMENTO QUE OCORRE OU DEPOIS? O QUE VOCÊ PREFERE FAZER?
- QUAL É O SEU OBJETIVO AO CORRIGIR?

- O QUE VOCÊ FAZ QUANDO OS ALUNOS COMETEM O MESMO TIPO DE ERROS DE FORMA REPETIDA, AULA APÓS AULA?
- QUAL FOI A FORMA DE CORREÇÃO QUE UTILIZOU EM SUAS AULAS QUE FOI A MAIS EFETIVA?
- LEVANDO EM CONTA SUA EXPERIÊNCIA DE ALUNO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA, QUE ESTRATÉGIAS DE CORREÇÃO FORAM AS MAIS EFICIENTES PARA O SEU APRENDIZADO? VOCÊ USA ESTE TIPO DE CORREÇÃO COM OS SEUS ALUNOS?
- QUE TIPO DE ERRO NÃO DEVERIA SER CORRIGIDO E POR QUÊ?
- QUE CONSELHO VOCÊ DARIA PARA UM PROFESSOR NO INÍCIO DE CARREIRA SOBRE CORREÇÃO DE ERROS?
- CONCLUINDO DIGA DE FORMA SUCINTA O QUE VOCÊ PENSA SOBRE O ERRO?



## Anexo I1

## Transcrição completa da primeira entrevista

Entrevista com a professora D, 27 anos, 03 anos de experiência ensinando Inglês.

01	M	Esta entrevista será usada na minha pesquisa sobre correção de erros em sala de aula e nesta fase da pesquisa estou buscando opiniões de professores de curso de inglês.
02		
03		
04	D	Eu tive bastante este tipo de discussão na faculdade.
05	M	Que bom, me diga você só tem experiência lecionando a língua inglesa?
06	D	Sim, ensino inglês há três anos.
07	M	Você pode me falar de sua experiência profissional?
08	D	Em curso de inglês este é o primeiro curso e eu dou aula particular de inglês também.
09		
10	M	Você falou que na universidade houve várias aulas sobre correção de erros, o que você lembra dessas aulas?
11		
12	D	Eu lembro que agente discutia muito sobre a questão de se corrigir na hora que o aluno está falando, imediatamente ou não. Alguns colegas meus achavam que os professores tinham que corrigir ‘on the spot’ já outros achavam que os erros tinham que ser anotados, deixar os alunos concluírem o pensamento deles e no final fazer um comentário geral não de quem cometeu o erro, não falar ‘há fulano você errou isso’ mas sim fazer uma avaliação geral da turma.
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19	M	E vocês chegaram a que conclusão, o que é melhor?
20	D	A princípio deixar eles completarem o seu raciocínio, para eles desenvolverem a competência comunicativa eles têm que falar da forma deles, mesmo que cometam alguns erros, então no final fazer uma avaliação. Eu faço isso, mas também trabalho da outra forma porque tem alunos que pedem para serem corrigidos na hora ou eles esquecem os seus erros, quando isso não acontece eu deixo para fazer um resumo da turma.
21		
22		
23		
24		
25		
26	M	E quando você está na parte da prática da aula e acontece um erro você corrige?
27		
28	D	Nesta hora sim, mas na parte da presentation não, mas às vezes agente está

29		apresentando um assunto e eles param para perguntar alguma coisa e falam errado,
30		mas se eu entendi, eu respondo e continuo, não é o momento de fazer correções, a
31		não ser que ele me pergunte ‘é isto mesmo? É assim que se pergunta?’ Aí então eu
32		falo.
33	M	Na visão dos alunos a não correção imediata significa que ele vai carregar o erro
34		cometido ao longo do seu aprendizado?
35	D	Dentro do processo de ensino, ele vai ter oportunidade de em outros momentos de
36		perceber isto, com outro professor ou até mesmo com um colega. Às vezes um
37		colega faz o mesmo erro aí ele percebe, porque não é só o professor que corrige às
38		vezes outro colega fala ‘ olha se faz a pergunta assim ou se fala assim’. Eu acho
39		que ele vai ter vários momentos ou com o professor ou com os próprios colegas ou
40		através do erro de outro colega.
41	M	O que é mais eficaz a correção através do professor ou a de outros colegas?
42	D	O momento da correção é um momento de reflexão, ele está ainda no processo de
43		assimilação do que ele está aprendendo, então eu acho importante este momento
44		ou com o professor ou com o colega, por isso que agente dá essa liberdade por que
45		na hora que ele for fazer uma conversation com o colega é o momento que com
46		mais liberdade ele pode tirar dúvidas com o colega, ou os dois juntos podem trazer
47		a dúvida para o professor juntos então fica mais fácil para eles pois não é um só
48		que se expõe.
49	M	Você já viu algum efeito da correção, por exemplo, você corrigiu um aluno e ele
50		realmente começou a usar o inglês corretamente pelo menos no que foi corrigido?
51		
52	D	Vou dizer que 50% porque tem alunos que estão realmente preocupados com
53		aquilo ali ou estão mais concentrados, depende do objetivo de cada um então eles
54		ficam preocupados com o que aprendem, mas isto acontece mais com os meus
55		alunos de aula particular do que com as aulas do curso, eu percebo, e às vezes eu
56		até me surpreendo ‘nossa eu falei isso e você gravou eu falei essa pronúncia ou
57		esta palavra e você gravou’ então isso acontece comigo com o aluno individual, na
58		turma acontece também, isso já aconteceu, mas como eles têm outros atrativos, os
59		colegas falando então eles ficam mais desatentos, e aí pode acontecer de eles não
60		entenderem o que você está corrigindo na hora.
61		

62	M	No questionário passado para os futuros professores eles focaram muito na questão
63		da correção do erro ser um constrangimento, causar constrangimento, qual sua
64		opinião sobre isso?
65	D	Eu tento trabalhar de uma forma para que não aconteça esta situação, se o aluno
66		está solicitando ‘é assim professora?’ ele está abrindo um espaço para você
67		corrigir, você não vai impor uma pronúncia, uma correção naquele momento,
68		porque às vezes não é objetivo dele, ele está só querendo comunicar e aí você vem
69		e interrompe o fluxo do pensamento dele, quando for uma solicitação do aluno
70		não, ele não vai se sentir constrangido por que ele mesmo está abrindo um espaço
71		para isso, quando não acontece essa solicitação dos alunos é o que eu te falei, eu
72		avalio a turma em geral, então eu não estou falando que é fulano ou sicrano, mas
73		eu acho que eles não se sentem expostos, constrangidos, eu tento fazer desta
74		forma, onde uma forma ou de outra, mas se eles abrem espaço melhor ainda, mas
75		eu espero eles terem essa iniciativa, eu não chego corrigindo não.
76		
77	M	Quando você foi aluna ou da universidade ou do curso de inglês você lembra de
78		ter sido corrigida?
79	D	Lembro mais da faculdade porque está mais recente.
80	M	Como os professores te corrigiam?
81	D	Corrigiam a mim e os alunos, mas eu notava que eles continuavam cometendo os
82		mesmos erros. Tinha uma aluna da faculdade eu me lembro que ela falava /gudi:/
83		ao invés de /gu:d/ e o professor de literatura inglesa corrigia, ele falava ‘Andréia
84		presta atenção /gudi:/ e ela continuava pronunciando errado ela não parava pra
85		pensar pra se auto avaliar que ela estava falando errado. Acho que essa é uma
86		dificuldade também do aluno que não percebe qual é o erro. Eu nunca me
87		incomodei com correção ‘on the spot’, eu nunca fiquei constrangida com este tipo
88		de correção, eu acho importante sim, depende do objetivo do aluno, tem alunos
89		que não estão com o objetivo ali de assimilar no máximo aquela aula mas no meu
90		caso eu estava sempre, na faculdade então qualquer coisa que o professor falava eu
91		tentava me analisar naquela hora mesmo.
92		
93	M	E você quando corrige em sala de aula qual o seu objetivo?
94	D	A expectativa é que você tente melhorar a pronúncia ou a gramática do aluno, o

95		objetivo seria esclarecer a dúvida partindo do individual para o coletivo, tentar
96		esclarecer o que é dúvida de uns para todos.
97	M	Quando o aluno erra quer dizer que ele não aprendeu?
98	D	Não pois se eles oscilam, então alguma hora eles vem com a forma correta é
99		porque eles já entenderam e já sabem como eles têm que fazer só que uma hora
100		eles esquecem ou tem uma distração ou pressa, não sei.
101	M	Quando um aluno comete um erro que não aprendeu ainda, está fora do nível dele,
102		o que você acha que deve ser feito?
103	D	A partir do momento em que ele conseguiu se comunicar, ele conseguiu passar o
104		que ele estava querendo, por exemplo, o aluno que não aprendeu ainda o present
105		perfect, ele vai usar o simple past. Um aluno de I1 por exemplo, às vezes ele está
106		querendo fazer uma história ou um diálogo que naquele caso específico pedia o
107		present perfect mas só que se eles conseguiram passar a mensagem e eles estão
108		praticando o simple past eles estão ainda assimilando as formas do irregular verbs,
109		aí você vai parar naquela hora e falar que ali era o present perfect, ele não vai
110		chegar a lugar nenhum eles vão ficar constrangidos pensando se eles têm que
111		praticar o que aprenderam ou não, e aí foge do foco, vai tirar do foco. Eu acho que
112		se eles estiverem no contexto e eles tiverem praticando o que já foi aprendido para
113		eles acho que você já cumpriu o seu objetivo, mais tarde eles vão ter outras
114		situações que aí o foco vai ser o present perfect e aí eles vão falar isto e acho que
115		eles nem vão se dar conta disso, ou seja o que aconteceu antes serviu para que eles
116		aprendessem o simple past.
117		
118	M	Agora só para concluir, que conselho você daria a um professor no início de
119		carreira começando agora sobre corrigir alunos em sala de aula?
120	D	As turmas são muito diferentes umas das outras, cada uma com sua característica,
121		com sua peculiaridade e dentro de cada turma os alunos são muito heterogêneos
122		então tem que tentar avaliar as turmas, não chegar corrigindo não, conhecer
123		primeiro a turma, entender as dificuldades de cada turma, já que elas são diferentes
124		cada aluno tem seus objetivos, tente conhecer as necessidades de cada turma
125		primeiro nesse tempo, dê esse tempo uns três meses para conhecer os alunos e aí
126		sim dentro da necessidade daquele aluno você tentar trabalhar, não chegar já
127		corrigindo porque você pode até constranger e fazer com que o aluno não fale tudo

128		que ele poderia falar por medo de errar, então no primeiro contato identificar as necessidades da turma ou dos alunos.
129		
130		
131	M	Muito obrigada.

## Anexo I2

## Transcrição completa da segunda entrevista

Entrevista com a professora I, 52 anos, 30 anos de experiência ensinando Inglês.

1	M	Esta entrevista será usada na minha pesquisa sobre correção de erros em sala
2		de aula e nesta fase da pesquisa estou buscando opiniões de professores de
3		curso de inglês para participarem.
4	I	Tudo bem.
5	M	Então vamos começar, você já lecionou outra matéria a não ser o inglês?
6	I	Não, só inglês.
7	M	Você pode me falar um pouco de sua experiência e com que métodos de
8		ensino já trabalhou?
9	I	Há muito tempo eu já trabalho com este método comunicativo, é então o que
10		está mais na minha mente. Agora acho que somente o método comunicativo
11		não satisfaz o aluno nem a nós mesmos, acho que agente tem que de vez
12		enquanto ir ao quadro e expor a matéria como deve ser exposta, porque se
13		não acho que o aluno fica muito perdido.
14	M	Você se formou em que universidade?
15	I	Pela Federal Fluminense aqui em Niterói mesmo.
16	M	Em suas aulas na universidade, você se lembra de alguma aula onde você
17		tenha abordado a correção de erros?
18	I	Eu não me lembro mais tenho quase certeza que não tive aulas sobre este
19		assunto. Acho que naquela época este assunto não era abordado.
20	M	Em que período você estudou?
21	I	Eu terminei em 78, então fiz o curso de letras de 1974 a 1978.
22	M	E você quando aluna, antes da faculdade, você se lembra de alguma vez o
23		professor ter corrigido você ou seus colegas?
24	I	Eu não lembro porque realmente não era o meu enfoque, meu objetivo era
25		outro.
26	M	Onde você estudou e que método era usado?
27	I	Bom eu estudei na Cultura Inglesa e acho que o método não era o

28		comunicativo, era mais estrutural, tipo 'the book is on the table'. Mais era
29		um estrutural com professores nativos, a maior parte das minhas aulas foram
30		dadas por professores nativos, então era uma coisa muito natural, quer dizer
31		ir ao quadro, eu só comecei a ver esse negócio de métodos diferentes quando
32		eu comecei a estudar para lecionar.
33	M	E quando você começou a lecionar, como você via esta questão de correção?
34	I	Eu sempre corriji os alunos, mas de maneira sutil, era assim tipo ouvindo as frases
35		erradas e as repetindo de maneira correta, e não tipo 'você está errado'.
36	M	Você nota que este tipo de correção ajuda o aluno?
37	I	Noto, e por isto eu continuo fazendo isso sei que o aluno nota na hora que eu
38		falo a frase certa.
39	M	Depois ele volta a cometer o mesmo erro?
40	I	Sim volta.
41	M	Porque você acha que ele volta a cometer o mesmo erro?
42	I	Talvez este não seja o melhor método de se corrigir alguém.
43	M	Mas além desta forma de corrigir você usa outras?
44	I	Sim às vezes eu peço para eles repetirem, às vezes eu só falo e eles não
45		repetem ou pergunto o que está errado na frase, nem sempre trago a resposta
46		pronta para eles, dependendo da turma, do nível dos alunos eu faço com que
47		eles vejam os próprios erros, quando eu falo a frase errada eles realmente
48		vêm com uma resposta positiva, pelo menos naquele momento.
49	M	Você mencionou várias maneiras de corrigir seus alunos, dentre elas qual
50		você considera mais efetiva?
51	I	Eu não sei. Depende do aluno, é muito individual, às vezes o aluno já está
52		acostumado com uma maneira de correção e aí ele responde mais facilmente,
53		mas se ele não estiver acostumado fica difícil, ele já não responde com tanta
54		convicção, com tanta facilidade.
55	M	Em relação ao aprendizado, quando o aluno comete um erro isto quer dizer
56		que ele ainda não aprendeu o que errou e por isso você retoma a matéria?
57	I	Quando eu vejo que é mais de um aluno que está errando, eu retomo o
58		assunto, quando eu vejo que é um só, é um problema particular aí eu pego
59		aquele aluno para dar uma explicação melhor sobre o assunto.

60	M	Você corrige tudo o que o aluno fala errado?
61	I	Não de jeito nenhum porque às vezes eu sinto que o aluno fica meio tímido
62		por estar cometendo um monte de erro e o professor toda hora corrigi-lo, eu
63		acho que tem que deixar o aluno fluir até certo nível, porque se não ele
64		nunca vai falar, ele nunca vai ter coragem de falar ‘puxa tudo que eu falo
65		errado a professora me corrigi, então eu vou parar de falar’, eu sinto isso
66		porque às vezes isto ocorre, e então eu me policio muito para não fazer isto.
67		Tem alunos que pedem para serem corrigidos, mas outros não, estes alunos
68		ficam realmente tímido se agente ficar toda hora corrigindo.
69	M	E se o aluno comete um erro que está além do nível dele, ele ainda não
70		aprendeu aquele assunto, o que você faz?
71	I	Eu deixo passar porque ele ainda não está atento a consciência daquele erro,
72		então não vai adiantar nada, eu vou abrir um leque, um parênteses muito
73		grande e talvez ele não tenha maturidade pra compreender aquilo.
74	M	Em sua opinião corrigir erro é um processo de aprendizagem?
75	I	Sim, pois quando eu falo o erro do aluno, eu induzo o aluno a corrigir o que
76		já foi dito de uma maneira que ele possa aprender.
77	M	Quando o aluno não consegue se corrigir você sente que foi por que você
78		não o ensinou corretamente?
79	I	Às vezes sim. Depende da turma, tem turmas que são muito introvertidas, mas
80		se eu ficar toda hora batendo nos erros que eles cometem vai ser assim uma aula
81		muito chata e depois aquilo vai passar ou eles simplesmente vão cometer os
82		mesmos erros, pois tem alunos que não estão abertos ao processo de aprender
83		eles vão falar /vegeteibles/ para vegetables ou /saince/ para ‘since’ até não sei
84		quando porque por mais que você corrija ele fica naquele erro, não sei o que é,
85		será que é o ouvido que não está pronto para certo fonema, não sei.
86	M	Num questionário passado para futuros professores de inglês, eles disseram
87		que o professor deve corrigir de maneira a não constranger o aluno. O que
88		você acha de constrangimento e correção de erros, qual sua opinião sobre
89		isto, tem haver ou não?
90	I	Realmente a maneira que você aborda pode ser constrangedor ou não. Agora
91		eu acho que o aluno está numa sala de aula é para ele pegar o máximo de
92		informação positiva, ou seja, não é que esteja tudo certo, mas o mais certo



93		possível, então eu não acho que seja muito constrangedor não, eu acho que é
94		uma coisa normal, é uma coisa natural, é um vai e vem, um fluxo entendeu,
95		bate aqui e volta é como se você tivesse batendo uma bola com uma pessoa
96		entendeu, vai e gol voltou e vai passando acho que é um passamento de uma
97		coisa que eu sei um pouco mais do que eles.
98	M	Você tem 30 anos de experiência lecionando, que conselho sobre correção
99		de erros você daria para alguém que estivesse começando a lecionar, se ele
100		chegasse até você e comentasse ‘uma de minhas turmas comete muitos erros
101		de pronúncia, de gramática e de vocabulário’?
102	I	Cada um tem um processo, eu acho que para o erro de pronúncia é
103		primordial que o aluno se ouça, embora as pessoas achem que isto seja muito
104		antigo, mas é primordial que o aluno se ouça, leia se ouvindo para que ele
105		realmente faça com que seu ouvido se acostume com aquela língua, que ele
106		entre em sintonia com aquela língua, caso contrário fica realmente difícil.
107		Em relação à correção dos erros, eu acho que tem que haver sim para todos
108		os níveis, claro que uns mais do que outros, mas todos os níveis você tem
109		que tentar fazer com que eles vejam os erros deles. Às vezes numa turma é
110		preciso que você seja mais enfática, noutras não você pode ser bem sutil que
111		eles vão pegar. Agora eu acho que isso deve ser abordado sempre, porque se
112		não você vai ter alunos falando errado o tempo todo.
113	M	Vamos para um exemplo prático, por exemplo, quando o professor pergunta
114		ao aluno o que ele deseja para o futuro, a sua resposta é ‘I pretend.....’.
115		Como você faz a correção deste tipo de erro?
116	I	Eu faço a correção na hora, ‘I intend to be...’ e peço para que os alunos
117		repitam e ainda explico: ‘you pretend to be another person’. Eu estou tanto
118		tempo na estrada que corrigir para mim é tão natural que eu acho que não
119		constrange o aluno, pelo menos eu acho que não, eu não vejo ninguém
120		saindo da aula dizendo ‘Ai meu Deus do céu, como eu pude errar aquilo’.
121	M	Agora só para terminar, quero que você fale de maneira bem sucinta o que é
122		fazer correção em sala de aula.
123	I	A correção é fazer com que o aluno chegue ele mesmo a conclusão do que
124		está falando para que ele consiga discernir o que está certo ou errado. A
125		correção pode ser sutil como num bate bola ou você pode explicar porque

126		que está errado, no caso da pronúncia explicar porque aquele i não é
127		pronunciado /ai/ mas sim de outra forma, porque que é assim e porque que
128		não é. A correção é uma coisa básica na sala de aula e deve ser feita sempre
129		que for possível.
130	M	Muito obrigada professora por sua participação nesta pesquisa.

## Anexo J

## Objetivos da correção segundo futuros professores

‘O objetivo da correção é.....

(1) Correção=Percepção	<p>-primeiramente, fazer com que o erro seja identificado também pelo aluno. ' (A - 9)</p> <p>-ajudar a aluna a perceber suas dificuldades e a corrigi-las e focar seus estudos nessas dificuldades. ' (A- 11)</p> <p>-fazer com que o aluno perceba seu erro. ' (A - 12)</p>
(2) Correção=Melhoria	<p>-acredito que seja para que o seu aluno melhore na sua expressão oral. ' (A - 8)</p> <p>-acho que o professor só procura estimular o aluno a chegar ao seu melhor. ' (A - 13)</p> <p>-o objetivo do professor é que o aluno melhore na produção de uma língua estrangeira. ' (A - 14)</p> <p>-fazer com que o aluno melhore seus conhecimentos. ' (A - 15)</p>
(3) Correção=Ensino	<p>-acredito que o objetivo seja educar o aluno para não cometer o mesmo erro. ' (A - 6)</p> <p>-ensinar e aumentar o nível da aula. ' (A - 10)</p> <p>-fazer com que aprendamos a maneira correta de usar a língua. ' (A - 16)</p>
(4) Correção= melhora do professor	<p>-tornar o aluno futuro professor, mais atento e criterioso quanto o ensino da língua estrangeira. ' (A - 1)</p>